

24991

T.C.

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ANAOKULU EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN ÇOCUKLARIN
İLKOKUL BİRİNCİ SINIFTAKİ AKADEMİK BAŞARI
VE RUHSAL UYUM DAVRANIŞLARININ
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK
İNCELENMESİ**

ÇOCUK SAĞLIĞI VE EĞİTİMİ PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

24991

Belma (Atık) TUĞRUL

Danışman: Prof. Dr. Şule BİLİR

Ankara, 1992

İÇİNDEKİLER

Sayfa

GİRİŞ..... 1

KURAMSAL BİLGİLER

- . Okulöncesi Eğitimin Tanımı..... 3
- . Okulöncesi Eğitimin Önemi ve Amaçları..... 5
- . Okulöncesi Eğitimin Yaygınlaşmasını Etkileyen Faktörler..... 20
- . Okulöncesi Eğitimin Ülkemizdeki Tarihsel Gelişimi ve
Günümüzdeki Durumu..... 23
- . Okulöncesi Eğitimin Kalkınma Plan ve
Programlarındaki Yeri..... 26
- . Okulöncesi Eğitimin Dünyadaki Tarihsel Gelişimi..... 28
- . Okulöncesi Eğitimi Etkileyen Kuram ve Kuramcılar..... 31
- . Okulöncesi Eğitimin Özellikleri..... 41
- . Anaokulundan İlkokula..... 80
- . İlkokula Başlamak Uyum ve Akademik Başarı..... 88
- . Konu ile İlgili Araştırmalar..... 97

ARAŞTIRMANIN AMACI.....	120
. Temel Problem.....	123
. Alt Problemler.....	123
ARAŞTIRMA YÖNTEM VE ARAÇLARI	
. Evren.....	125
. Örnekleme.....	129
. Araştırma Deseni.....	134
. Veri Toplama İşlemi.....	136
. Veri Toplama Aracı.....	138
. Verilerin Analizi.....	147
. Araştırmada Karşılaşılan Güçlükler.....	148
BULGULAR.....	149
TARTIŞMA.....	227
SONUÇ.....	287
ÖNERİLER.....	295
ÖZET.....	303
SUMMARY.....	307
KAYNAKLAR.....	311
EKLER	335

TABLO DİZİNİ

Sayfa

- Tablo 1:** Araştırmanın İlk Aşamasının Evrenini Oluşturan Çocukların Anaokullarına Göre Dağılımı (Ankara, 1989)..... 128
- Tablo 2:** Araştırmanın İkinci Aşamasının Evrenini Oluşturan Çocukların İlkokullara Göre Dağılımı (Ankara, 1990)..... 130
- Tablo 3:** Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Tüm Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımı (Ankara, 1990)..... 131
- Tablo 4:** Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların ANAOKULUNDA İKEN Aldıkları Ruhsal Uyum Davranış Puanlarının Tam Gün ve Yarı Gün Eğitim Alma Durumlarına göre Dağılımı (Ankara, 1989)..... 150
- Tablo 5:** Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların ANAOKULUNDA İKEN Aldıkları Ruhsal Uyum Davranış Puanlarının Anaokuluna Devam Etme Sürelerine Göre Dağılımı (Ankara, 1989)..... 151

Tablo 6: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların ANAOKULUNDA İKEN Aldıkları Ruhsal Uyum Davranış Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı (Ankara, 1989).....	152
Tablo 7: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların ANAOKULUNDA İKEN Aldıkları Ruhsal Uyum Davranış Puanlarının Annenin Çalışma Durumuna Göre Dağılımı (Ankara, 1989).....	153
Tablo 8: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların ANAOKULUNDA İKEN Aldıkları Ruhsal Uyum Davranış Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı (Ankara, 1989).....	154
Tablo 9: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların ANAOKULUNDA İKEN Aldıkları Ruhsal Uyum Davranış Puanlarının Anaokulu Eğitim Modellerine Göre Dağılımı (Ankara, 1989).....	156
Tablo 10: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların ANAOKULUNDA İKEN Gösterdikleri Ruhsal Uyum Problem Tiplerinin Anaokulu Eğitim Modellerine Göre Dağılımı (Ankara, 1989).....	158
Tablo 11: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların ANAOKULUNDA İKEN Çoksık Olarak Gösterdikleri Problemlerinin Anaokulu Eğitim Modellerine Göre Yüzde Dağılımı (Ankara, 1989).....	161

- Tablo 12:** Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların **ANAOKULUNDA İKEN** Gözlenen Ruhsal Uyum Problem Tiplerinin **ANAOKULU** Öğretmen Tutumlarına Göre Dağılımı (**Ankara, 1989**)..... 163
- Tablo 13:** Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların **İLKOKULDA İKEN** Aldıkları Ruhsal Uyum Davranış Puanlarının Anaokuluna Devam Etme Sürelerine Göre Dağılımı (**Ankara, 1990**)..... 166
- Tablo 14:** Anaokulu Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların **İLKOKULDA İKEN** Aldıkları Ruhsal Uyum Davranış Puanlarının Annenin Çalışma Durumuna Göre Dağılımı(**Ankara, 1990**)..... 168
- Tablo 15:** Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların **İLKOKULDA İKEN** Aldıkları Ruhsal Uyum Davranış Puanlarının, Anaokulu Eğitim Modellerine Göre Dağılımı (**Ankara, 1990**)..... 169
- Tablo 16:** Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların **İLKOKULDA İKEN** Gösterdikleri Ruhsal Uyum Problem Tiplerinin Anaokulu Eğitim Modellerine Göre Dağılımı (**Ankara, 1990**)..... 170
- Tablo 17:** Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların **İLKOKULDA İKEN ÇOK SIK** Olarak Gösterdikleri Ruhsal Uyum Problemlerinin Anaokulu Eğitim Modellerine Göre Yüzde Dağılımı (**Ankara, 1990**)..... 173

- Tablo 18:** Anaokulu Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların **İLKOKULDA İKEN** Gösterdikleri Ruhsal Uyum Problemlerinin Cinsiyetlere Göre Dağılımı (Ankara, 1990)..... 176
- Tablo 19:** Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların **İLKOKULDA İKEN** Aldıkları Ruhsal Uyum Puanlarının **ANAOKULDA İKEN** Aldıkları Ruhsal Uyum Puanlarına Göre Dağılımı (Ankara, 1990)..... 177
- Tablo 20:** Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların **İLKOKULDA İKEN** Gösterdikleri Ruhsal Uyum Problem Tiplerinin **ANAOKULDA İKEN** Gösterdikleri Ruhsal Uyum Problem Tiplerine Göre Dağılımı (Ankara, 1990)..... 178
- Tablo 21:** Anaokulu Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların **İLKOKULDA İKEN** Gösterdikleri Ruhsal Uyum Problem Tiplerinin **İLKOKUL** Öğretmen Tutumlarına Göre Dağılımı (Ankara, 1990)..... 180
- Tablo 22:** Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların **İLKOKULDA İKEN** Gözlenen Ruhsal Uyum Problem Tiplerinin **ANAOKUL** Öğretmen Tutumlarına Göre Dağılımı (Ankara, 1990)..... 183
- Tablo 23:** Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların **İLKOKULDA İKEN** Aldıkları Ruhsal Uyum Davranış Puanlarının Anaokulu Eğitimi Alıp, Almama durumlarına Göre Dağılımı (Ankara, 1990)..... 185

- Tablo 24:** Örneklem Grubundaki Çocukların **İLKOKULDA İKEN** Gösterdikleri Ruhsal Uyum Problem Tiplerinin Anaokulu Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Dağılımı (Ankara, 1990)..... 186
- Tablo 25:** Anaokulu Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların **İLKOKULDA İKEN** Gözlenen Ruhsal Uyum Problem Tiplerinin İlkokul Özelliğine Göre Dağılımı (Ankara, 1990)..... 189
- Tablo 26:** Örneklem Grubundaki Çocukların **İlkokul Birinci Sınıfındaki** Akademik Başarı Puanlarının Anaokulu Eğitimi Alıp, Almama Durumlarına Göre Dağılımı (Ankara, 1990)..... 190
- Tablo 27:** Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların **İlkokul Birinci Sınıfındaki** Akademik Başarı Puanlarının Anaokuluna Devam Etme Sürelerine Göre Dağılımı (Ankara, 1990)..... 191
- Tablo 28:** Anaokul Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların **İlkokul Birinci Sınıfındaki** Akademik Başarı Puanlarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı (Ankara, 1990)..... 193
- Tablo 29:** Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların **İlkokul Birinci Sınıfındaki** Akademik Başarı Puanlarının Anaokulunda Aldıkları Ruhsal Uyum Davranış Puanlarına Göre Dağılımı (Ankara, 1990)..... 194

Tablo 30: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların İlkokul Birinci Sınıfındaki Akademik Başarı Puanlarının Anaokulunda Gösterdikleri Ruhsal Uyum Problem Tiplerine Göre Dağılımı (Ankara, 1990).....	195
Tablo 31: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların İlkokul Birinci Sınıftaki Akademik Başarı Puanlarının, Anaokuldayken " ÇOKSIK " Olarak Gösterdikleri Ruhsal Uyum Problemlerine Göre Yüzde Dağılımı (Ankara, 1990).....	196
Tablo 32: Örneklem Grubundaki Çocukların İlkokul Birinci Sınıfındaki Akademik Başarı Puanlarının İLKOKULDA İKEN Aldıkları Ruhsal Uyum Davranış Puanlarına Göre Dağılımı (Ankara, 1990).....	198
Tablo 33: Anaokulu Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların İlkokul Birinci Sınıfındaki Akademik Başarı Puanlarının İlkokulda Gösterdikleri Ruhsal Uyum Problem Tiplerine Göre Dağılımı (Ankara, 1990).....	199
Tablo 34: Örneklem Grubunu Oluşturan Tüm Çocukların İlkokul Birinci Sınıfındaki Akademik Başarı Puanlarının, İlkokuldaki Ruhsal Uyum Problemlerine Göre Dağılımı (Ankara, 1990).....	201
Tablo 35: Araştırmanın Örneklem Grubunu Oluşturan Çocukların Akademik Başarı puanlarının Ruhsal Uyum Davranış Puanlarına Göre Karşılaştırılması, (Ankara, 1989-1990).....	203

Tablo 36: Anaokul Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların İlkokul Birinci Sınıfındaki Akademik Başarı Puanlarının Anaokulu Eğitim Modeline Göre Dağılımı (Ankara, 1990).....	204
Tablo 37: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların İlkokul Birinci Sınıfındaki Akademik Başarı Düzeylerinin ANAOKUL Öğretmen Tutumlarına Göre Dağılımı (Ankara, 1990).....	207
Tablo 38: Anaokulu Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Çocukların İlkokul Birinci Sınıfındaki Akademik Başarı Düzeylerinin İLKOKUL Öğretmen Tutumlarına Göre Dağılımı(Ankara, 1990).....	209
Tablo 39: Anaokul Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların İlkokul Birinci Sınıfındaki Akademik Başarı Puanlarının İlkokul Özelliğine Göre Dağılımı (Ankara, 1990).....	212
Tablo 40: Anaokul Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların İlkokul Birinci Sınıfındaki Yazma Becerilerinin Anaokulu Eğitimi Alıp, Almama Durumlarına Göre Dağılımı (Ankara, 1990).....	213
Tablo 41: Anaokul Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların İlkokul Birinci Sınıfındaki Okuma Becerilerinin Anaokulu Eğitimi Alıp, Almama Durumlarına Göre Dağılımı (Ankara, 1990).....	215

Tablo 42: Anaokul Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların İlkokul Birinci Sınıfındaki Yazma Becerilerinin Cinsiyetlere Göre Dağılımı (Ankara, 1990).....	217
Tablo 43: Anaokul Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların İlkokul Birinci Sınıfındaki Okuma Becerilerinin Cinsiyetlere Göre Dağılımı (Ankara, 1990).....	218
Tablo 44a-b: Araştırmanın Örneklem Grubundaki Çocukların Akademik Başarı Testinden Aldıkları Puanlarının Anaokul Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Karşılaştırılması (Ankara, 1990).....	219
Tablo 45a-b: Anaokul Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların Akademik Başarı Testinden Aldıkları Puanların Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması (Ankara, 1990).....	225

GRAFİK DİZİNİ

Sayfa

- Grafik 1:** Örnekleme Alınan Çocukların **ANAOKULUNDA İKEN**
Ruhsal Uyum Davranış Puanlarının Cinsiyetlere Göre
Dağılımı..... 155
- Grafik 2:** Örnekleme Alınan Çocukların **ANAOKULUNDA İKEN**
Ruhsal Uyum Problem Tiplerinin Eğitim
Modellerine Göre Dağılımı..... 160
- Grafik 3:** Örnekleme Alınan Çocukların **ANAOKULUNDA İKEN**
Ruhsal Uyum Problem Tiplerinin **ANAOKULU**
Öğretmen Tutumlarına Göre Dağılımı..... 165
- Grafik 4:** Örnekleme Alınan Çocukların **İLKOKULDA İKEN**
Ruhsal Uyum Problem Tiplerinin Eğitim Modellerine
Göre Dağılımı..... 172
- Grafik 5:** Örnekleme Alınan Çocukların **İLKOKULDA İKEN**
Ruhsal Uyum Problem Tiplerinin **ANAOKULDAKİ**
Ruhsal Uyum Problem Tiplerine Göre Dağılımı..... 179
- Grafik 6:** Örnekleme Alınan Çocukların **İLKOKULDA İKEN**
Ruhsal Uyum Problem Tiplerinin **İLKOKULDAKİ**
Öğretmen Tutumlarına Göre Dağılımı..... 182

Grafik 7: Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların İLKOKULDAKİ Ruhsal Uyum Problem Tiplerinin Anaokul Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Dağılımı.....	187
Grafik 8: Örnekleme Alınan Çocukların İLKOKULDAKİ Ruhsal Uyum Problemlerinin Anaokul Eğitimi Alıp Almamalarına Göre Dağılımı.....	188
Grafik 9: Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların Akademik Başarı Puanlarının İLKOKUL Ruhsal Uyum Problem Tiplerine Göre Dağılımı.....	200
Grafik 10: Örneklem Grubundaki Çocukların Akademik Başarı Puanlarının Eğitim Modellerine Göre Dağılımı.....	206
Grafik 11: Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların Akademik Başarı Düzeylerinin İLKOKUL Öğretmen Tutumlarına Göre Dağılımı.....	211

GİRİŞ

Geleceğin iyi yetişmiş genç ve yetişkinine yön veren en önemli dönem **OKULÖNCESİ DÖNEM**'dir.

Okulöncesi dönemdeki eğitim ise, toplumsal mirasımızı devredeceğimiz kuşakların yetişmesinde hayati önem taşıyan bir eğitim bilincini gerektirmektedir.

Okulöncesi yıllarını kapsayan 3-6 yaşlar arasındaki dönem, yaşamın en kritik ve en duyarlı dönemi olup, çocuklarımızın topluma uyumu, yeni davranışlar, alışkanlıklar kazanmaları ve gelecekteki kişiliğin temellerini oluşturması bakımından da çok önemli bir yaşam dilimini kapsamaktadır. Bu nedenle, bu dönemde yapılacak rehberliğin önemi büyüktür. Çevre imkanlarının çeşitli ve nitelikli uyarıcılarla donatılması ve çocuğun bilinçli bir şekilde yönlendirilmesi gerekmektedir.

Okul öncesi eğitimi, çocuklara erken yaşlardan itibaren daha iyi gelişme imkanı sağlamak ve nitelikli insan potansiyelini arttırmak bakımından çok ciddi sorumluluklar taşımaktadır. Bu nedenle bu alandaki eğitim faaliyetlerinin yoğunlaştırılması kaçınılmaz bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okulöncesi eğitimin 20. yy.daki önemi, sosyal ve ekonomik değişmeler sonucu büyük boyutlara ulaşmıştır. Hızla değişen ve

gelişen teknoloji, insanlar için yeni çevre ve yaşama şartları yaratmıştır. Bu değişim ve gelişmeler aile üzerinde de etkisini göstermiştir. Özellikle bunu ülkemizde büyük kentlerde daha yoğun olarak görmek mümkündür.

Kadının iş ve meslek hayatına katılmasını gerektiren ekonomik nedenler kadının çalışmasını zorunlu hale getirmiştir. Köyden kentlere göçlerin artması ve ailelerin geniş aile tipinden çekirdek aile yapısına dönüşmesi, akrabalık ve komşuluk ilişkilerinin giderek azalması, ailelerin daha az çocuk sahibi olma eğilimleri sonucu çocukların oyun ve arkadaş gereksiniminin giderilmesine duyulan ihtiyaç ve ailelerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilinçlenmeleri, okulöncesi eğitime duyulan ilgi ve gereksinimi popüler hale getirmekte etkili olmuştur.

Anne ve babaların çocuklarının bakım ve eğitim sorumluluğunu paylaşacak devlet ve özel kaynaklar öncülüğünde hizmet veren kuruluşların sayısı hergeçen gün hızla artmaktadır.

Okulöncesi eğitim kurumları çocuğun en önemli ve en hızlı eğitim evresi olan ilk altı yıldaki eğitimi konusunda ailenin sorumluluğunu tümüyle üstlenemezlerse de çocuğu tanıma ve yönlendirme işlevinde aileye büyük katkılarda bulunabileceği de unutulmamalıdır.

Okulöncesi eğitim hergeçen gün yaşamımıza gereken güvenceyi sağlayarak, çocuğun her bakımdan gelişmesine yardımcı olarak, çağımızda çok değerli sosyal bir görevi gerçekleştirmektedir.

OKULÖNCESİ EĞİTİM NEDİR?

TANIMLAR

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 19. maddesi ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 6/b maddesinde tanımlanan okulöncesi eğitim "zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların isteğe bağlı eğitimini kapsayan Milli Eğitim Sisteminin ilk basamağıdır." (1,2,3,4,5).

Bu konuda bir çok tanımlamaya gidilse de genel olarak hedef kitle ve prensipler doğrultusunda her tanımın birbirleriyle bütünleştiği görülmektedir.

A.Oktay 1985, okulöncesi eğitimi en geniş anlamda çocuğun doğumundan ilköğretim başlayıncaya kadar geçen süre içindeki tüm eğitimsel etkinlikleri olarak tanımlar, ve yine **Oktay** daha dar anlamda ise, 3-5 yaşları arasındaki çocukların düzenli eğitimini, okulöncesi eğitim olarak tanımlar (6).

N.Yılmaz 1991, Okulöncesi eğitimi, "Türk Milli Eğitim sistemleri içinde, onu düzenleyen temel ilkeler çerçevesinde ve Türk Milli Eğitim'inin amaçları doğrultusunda her çocuğun kendi yeteneklerine ve özelliklerine uygun olarak her yönden gelişmesini sağlayan ve ilköğretime hazırlık imkanı veren düzenli bir eğitim" olarak tanımlar (7).

Bir başka tanımlamada ise okul öncesi eğitim, zorunlu öğrenim çağına kadar olan çocukların zihinsel, fiziksel duygusal ve sosyal gelişmelerini sistemli bir ortam içinde daha iyi sağlayan, yeteneklerinin gelişmesine yardım eden, onları ilkokula hazırlayan ve temel eğitimin bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim devresidir (8,9).

D.Mağden 1991, 3-6 yaşlar arasındaki çocukların dil, zihin, sosyal, duygusal, fizik ve motor gelişmelerini desteklemek amacıyla, çocukların ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarını gözönünde bulundurarak yapılan **planlı, sistemli eğitimi** "Okulöncesi eğitim" olarak tanımlar (10).

Amerika'da Oregon Koleji müdürü **Katherine H.Road** okulöncesi eğitimi şöyle tanımlar: "İki-üç ve dört yaşındaki çocuklara bu yaş grubundaki çocukların düzeyine uygun bazı denemeler yaptırarak normal gelişmelerine ve hertürlü gereksinimlerine cevap veren eğitimidir (8).

OKULÖNCESİ EĞİTİMİN ÖNEMİ VE AMAÇLARI

Eğitim sisteminin temelini oluşturan bu basamağın gerçekleştirilmesi istenen amaçları gözönüne getirildiği zaman, okulöncesi eğitimin önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (11).

Eğitim ve psikoloji dallarındaki gelişmeler, okulöncesi çağın son derece önemli olduğunu ve bu çağın kendine özgü özel eğitim ihtiyaçlarını açık bir şekilde ortaya koymaktadır (12).

Bu bilim dalları okulöncesi çağındaki çocukların kendi yaş seviyelerine göre düzenli bir şekilde eğitilmesinin yararlarını vurgulamaktadırlar. Bu sebeple, çocukları hem sosyal hem de bireysel yönden geliştirici bir dönem olarak okulöncesi eğitim alanı büyük önem kazanmaktadır (9,12).

Günümüzde çeşitli ulusların okulöncesi eğitimindeki ana hedeflerinde bazı değişiklikler göze çarparsa da aynı temel prensipleri benimsedikleri görülmektedir (11).

Bazı ülkelerde okulöncesi eğitim, çocuğu, ilkokula hazırlamayı amaçlayarak başarılı bir öğretim için gerekli bilgi ve becerileri

kazandırmayı hedeflerken bazı ülkelerde ise, çocuğun toplumsallaşmayı öğrenebilmesini, iyi alışkanlıklar kazanabilmesini hedef almaktadır (12,13).

Yine bazı ülkelerde okulöncesi eğitim biryandan çalışan kadınların çocuklarının bakım sorunlarını çözümlerken diğer yandan da ülkenin temel yönetim ve yaşam prensiplerini çocuğa erkenden öğretmeyi hedef almaktadır (13).

Örneğin **İsveç'te** okulöncesi eğitim akademik bilgidен çok, çocuğun kendi kendine yetmeyi öğrenmesi, kendine güvenli bir birey olarak yetişmesini hedeflemektedir (**E.Malmquist 1973**), (13,14).

Danimarka'da ise (**M.Jansen 1973**) okulöncesi eğitimin amacı, çocuklara güvenli ve uyarıcı bir ortam hazırlayarak çocuğun kişilik gelişimini ve başarılı insan ilişkilerini öğretmektir (13,15).

Belçika, Fransa ve İngiltere'de de okulöncesi eğitim kurumları, çocuğa güvenli ve duygusal yönden tatmin edici bir ortam sağlamayı ilke olarak benimsemişlerdir. Bu ülkelerde beş yaşından büyük çocuklar için ilkokula hazırlayıcı bazı okuma yazma alıştırmalarına da yer verilmektedir (J. Downing, 1973) (13,16).

Japonya'da ise okulöncesi eğitim, eğitim ve öğretimden çok günlük bakım ve çocuğun bedensel ve ruhsal gelişmesine yardımcı olmayı hedeflemiştir (13).

Okulöncesi eğitimin zorunlu olduğu **İsrail'de** ise, eğitimdeki fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için, erken çocukluk yıllarındaki bu eğitim bir ilk adım olarak düşünülmektedir (**Almy, 1975**) (13,17).

Amerika Birleşik Devletlerinde ise ulusal bir eğitim sistemi mevcut değildir. Her eyalet kendine özgü bir modeli uygular (17).

Farklı ülkelerin okulöncesi eğitim konusunda benimsedikleri özelleştirilmiş hedefleri açıkladıktan sonra, daha genel olan, hatta **evrensel** bir bütünlük sağlanmış olan genel hedefler üzerinde durulacaktır:

Kami 1971, Schweinhart ve Weikart 1980 okulöncesi eğitimin hedeflerini saptarken, çocukların gelişim alanlarının gözönünde bulundurulması gerektiğini belirterek aşağıdaki gelişim alanlarını sıralamışlardır:

- I. *Psiko-motor gelişim alanı*
- II. *Sosyo-duygusal gelişim alanı*
- III. *Bilişsel gelişim alanı*
- IV. *Dil gelişim alanı*

Okulöncesi eğitim, bu gelişim alanlarında hedeflerini saptamak ve uygulamaya koymak zorundadır (18,19,20).

Psikomotor gelişimle ilgili hedefler; çocukların değişik fiziksel olgunluk derecelerine göre, kas koordinasyonunu geliştirmeye yönelik eğitim hedefleridir. Bu, çocukların fiziksel olduğu kadar, psikolojik sağlığını da etkiler (18,19,20).

Sosyo-duygusal gelişimle ilgili hedefler; üç tip etkileşim alanında yer alır. Öğretmen-Çocuk; Çocuk-Çocuk ve Çocuk-Faaliyet ilişki alanlarıdır. Bu hedefler çocuğun başkalarıyla, kendisiyle doyurucu, anlamlı ve olumlu ilişkiler kurabilmesi ve çevresine olumlu bir şekilde katkıda bulunmasıyla ilgilidir (18,19,20).

Bilişsel gelişimle ilgili hedefler; çocuğun bilgi edinebilmesi ve bu bilgileri etkin bir biçimde kullanabilmesiyle ilişkilidir. **Piaget'e** göre bu bilgi, fiziksel bilgi, sosyal bilgi, mantıksal bilgi ve simgeleme yeteneği olarak sınıflandırılır. Bilişsel okulöncesi eğitim hedefleri daha sonraki okullaşma sürecindeki önemli rollerinden dolayı üzerinde dikkatle durulması gereken hedeflerdir (20,21). Çocuk fiziksel bilgiyi çevresindeki objelerden aldığı dönütlerle elde eder. Çocuk bundan sonra bu bilgileri zihninde organize eder, bu zihinsel bilgiyi kapsayan bir aşamadır. Mantıksal bilgi ise, matematiksel, mantık ve yer ilişkileri bilgisini içerir. Son olarak da simgeleme gücü, dil gelişimde olduğu gibi sembollerin kullanımıyla ilgili bilgiyi kapsar (21).

Okulöncesi eğitimin **dil gelişimi ile ilgili hedefleri** ise dilin bilişsel öğrenme hedefleri ve dilin duygusal öğrenme hedefleri olarak sınıflandırılabilir (18,21).

Cazden, Bloom ve arkadaşları 1973 dil gelişiminin bilişsel hedeflerinin işlevinin, çocuğun konuşulan dili giderek genişleyen amaçlar için anlama ve kullanma yeteneğini arttırmak olduğunu belirtmektedirler (19,22).

Dil gelişiminin duygusal hedeflerinin işlevi ise, dili zevkle sık-sık ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğini arttırmaktır (18,21).

Okulöncesi eğitimin amaçlarına ait diğer bir sınıflandırma ise aşağıdaki gibi yapılmıştır:

A) Toplumsal Amaçlar

B) Eğitici Amaçlar

C) Gelişmeyle İlgili Amaçlar (8)

A. OKULÖNCESİ EĞİTİMİN TOPLUMSAL AMAÇLARI:

a) Çocuk doğduğunda önce aile ortamında gelişmeye başlar ve bu ortam gelişmesi için zorunludur. Çocuğun kişiliğinin özellikleri bu ortamın niteliğine, herşeyden çok da anababa ile çocuk arasında kurulan ilişkinin niteliğine bağlıdır (8,21,23).

Psikolog Henri Wallon'un da belirttiği gibi "**Çocuğun benliği ancak başkasının benliğiyle ilişkili olarak gelişebilir ve psikolojik gelişmenin açıklaması ben ile öteki arasındaki bu sürekli diyalektikte aranmalıdır**" (8).

Görüldüğü gibi toplumla ilişki kurma yeteneğinin çeşitli biçimlerde geliştirilmesi okulöncesi eğitimin önemli amaçlarından biridir.

Genel olarak çocuk üç yaşına geldiğinde aile çevresi ona dar gelecektir. Çocuk bu yaştan sonra başka çocuklarla birlikte olmalı.

kendi deneyimlerini başkasıyla karşılaştırmalı ve kendi genç kişiliğini yaşamalıdır. İşte bu noktada okulöncesi eğitim kurumlarının rolü çok büyüktür. Çocukların yaşına uygun toplumsal bir yaşam modeli kurmakla, okulöncesi eğitim kişiliğin toplumsal öğelerinin tümünün uyumlu bir biçimde gelişmesi için ön planda rol oynamaktadır (23).

Çocuğun aile çevresiyle sınırlı olan deneyimleri herbiri değişik ailelerden gelen çocuklarla birarada bulunmakla gelişme olanağı bulur ve bu ilişki içinde çocuğun sosyal ve psikolojik ufku genişler (8,12).

b) Okulöncesi eğitimin toplumsal amaçlarından bir diğeri de dili doğru, yerinde ve anlaşılır bir şekilde kullanma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesidir (8,24).

Bilindiği gibi çocuğun konuşmayı öğrenmesini etkileyen çeşitli faktörler vardır. Ancak tüm çocuklar aynı olanaklara sahip olmadıkları için dile ait becerileri kazanmada da farklı düzeylerde olabilirler. Okulöncesi eğitim dezavantajlı çocuklar için bir anlamda destek sağlarken diğer çocuklar için de zenginleştirici bir ortam sağlaması açısından son derece etkin bir rol oynamaktadır (25).

c) Okulöncesi eğitimin bir diğer toplumsal amacı da çocuğun geleceğe hazırlanmasıdır (23). Ancak unutulmaması gereken şey, çocuğun ilkokulda başarı kazanmasını sağlayan şey, çocuğun okulöncesi eğitim kurumunda edindiği bilgiler değildir, çocuğun orada edindiği toplumsal-sosyal alışkanlıklardır (23,24). Bu alışkanlıklar, edindiği tutumlar, çocuğun yeni yaşam türüne uyumunu

kolaylaştırdığından, okulöncesi eğitimin bu işlevi de son derece önemlidir (8,23).

d) Çocuk okulöncesi eğitim fırsatı içinde sosyalleşme sürecini yaşarken **kendine ve çevreye ait özdenetimini kurmayı öğrenir, korunma ve koruma alışkanlıklarını edinir (26).**

B. OKULÖNCESİ EĞİTİMİN EĞİTİMSEL AMAÇLARI:

a) Çocuk dünyaya belirli bir potansiyelle gelir. Ancak bu potansiyelini kullanması, geliştirmesi kendine tanınan olanaklarla paralel olarak gelişir ya da körelir (21).

Çağdaş biyolojik bilimler ve özellikle ruhbilim, insanın nicelik bakımından gelişmiş olan beyninin evrimini tamamlayabilmesi için dışardan gelen etkilerin içten gelen tepkiler yaratması gerektiğini savunmaktadırlar. Ancak böyle olursa işlev harekete geçer ve tam gelişmiş duruma ulaşabilir (27).

Bu sonuç şöyle yorumlanabilir; **bireyin gelişmesi herşeyden önce doğumdaki biyolojik ve nörolojik duruma bağlıdır, ama doğumdan sonra ortamın etkisi bireyin gelişmesinde çok önemli rol oynamaktadır (27).**

Bu demek değildir ki ortamın etkisi herşeyi yapabilir. Ortam herşeyi bozabilir de. Bundan çıkarılacak sonuç şudur: **Doğumla bir olanaklar yelpazesi açılmaya başlar. Biyolojik ve nörolojik durumun sınırları içinde bu yelpazenin çok ya da az açılması dış ortamın etkisine bağlıdır (8).**

b) Okulöncesi eğitimin eğitimsel amaçlarından biri de **çocukların duyularıyla algıladıklarını anlamaya hazırlamaktır.** Ancak okulöncesi eğitimin amacı sadece duyu organlarını dışardan gelen uyarıcıları almak için kullanmayı öğrenmek değildir (28). Çocuk aynı zamanda kendi iç dünyasını açığa vurmak için yaratıcılığını da kullanmalıdır (29). Bu konuda özel bir çaba gösterilmesi ve çocuğun kabuğundan çıkmaya teşvik edilmesi gerekmektedir. Böylece çocuk düşüncelerini açıklar, kişiliği oluşur ve gelişir (28).

c) Okulöncesi eğitimin eğitimsel hedeflerinden bir diğeri de **çocuğun kendini ifade yollarını keşfetmesine yöneliktir** (25).

Çocuğun kendini ifade etmek için kullanabileceği en yalın araç kendi bedenidir. Çocukların dansları, oyunları, jest ve mimikleri, şarkıları, resimleri kendilerini ifade yollarından bazılarıdır (30). Okulöncesi eğitim bu ifade yollarıyla, toplumsal yaşamın çeşitli yönlerini geliştirme gününe sahip olması açısından çok önemlidir (30).

d) Çocukta **girişkenliğin, araştırma ve keşfetme kavramlarının geliştirilmesi ve hayal güçlerinin zenginleştirilmesi,** okulöncesi eğitimin varmayı amaçladığı eğitsel hedeflerden diğerleridir (26).

Eğer çocuk kendiliğinden kendi eylemleri sonucunda sorunları çözmek için bir yol bulmuş ise, çağdaş dünyamıza daha iyi uyum sağlayabilir. İşte bu bulma, yaratma, çözüm arama pedagojisi okulöncesi eğitimin özelliğini oluşturmaktadır (8). Bu demek değildir

ki, çocuklarımızı küçük dahiller olarak yetiştirelim. Fakat çocuk günlük yaşamın pratik sorunlarını çözmeye alıştırılmalı ve böylece özerkliğe yöneltilmelidir (31).

C. OKULÖNCESİ EĞİTİMİN GELİŞİMSEL AMAÇLARI:

Okulöncesi dönem tüm yaşama yatırım yaptığımız **referans** yıllardır.

Arnold Gesell, insan beyninin okulöncesi yıllarda hızla geliştiğini ve altı yaşına gelmeden önce hemen hemen olgunluk düzeyine ulaştığını belirtir. Ve yine **Gesell** okulöncesi eğitimin önemini şu sözleriyle çarpıcı bir şekilde ifade eder:

"İNSANIN ZİHNİ, KİŞİLİĞİ VE İSTEKLERİ BU BÜYÜMEYİ ŞEKİLLENDİREN OKULÖNCESİ DÖNEMDEKİ KADAR HIZLA BİR DAHA ASLA GELİŞEMEYECEKTİR. BİZ ZİHNİN SAĞLIĞININ TEMELLERİNİ KURMADA BÖYLESİNE BİR ŞANSA BİR DAHA ASLA SAHİP OLAMAYACAĞIZ" (8,13).

Benjamin Bloom ve arkadaşları 1964, onyediy yaşında ölçülen zekanın %50'sinin hamilelikle dört yaş arasında, %30'unun dört-sekiz yaş arasında %20'sinin ise sekiz-onyediy yaş arasında geliştiğini belirtmektedirler (32).

Görüldüğü gibi gelişmenin çok hızlı ve önemli olduğu bu dönemde ve uyanık davranmak zorunluluğu ortaya çıkmaktadır (8).

Okulöncesi yıllar herhangi bir problem durumunda telafiye imkan veren yıllardır (13). Bu yıllarda herhangi bir yetersizlik, gerilik ya da travmatik bir durumla karşılaşılacak olursa etkili bir yönlendirme ile olumsuz izlerden korunulabilir (13).

Bu anlamda okulöncesi eğitim çocuğun gelişim profilindeki dengesizlikleri tespit etmeye ve olumlu yönde desteklemeye en elverişli bir yaşam dilini olarak önemini birkez daha gözler önüne sermektedir.

Benzer şekilde özel yetenekli çocukların da erken yaştan itibaren tespit edilmesi ve gelişmesi için gereken önlemlerin alınması açısından okulöncesi yıllar kritik yıllardır (31).

Margaret Mc Millan ve Lillian de Lisa 1986, okulöncesi eğitimin topluma ait sorunların çözülmesinin en iyi telafi şekli olduğunu ifade etmektedirler (33). Bu eğitimcilere göre anaokulu:

a) Sağlıklı olma/sağlıklı gelişim,

b) Sosyalleşme

c) Çevreye karşı merak uyandırma, öğrenmeye istekli hale getirme ve yaratıcılık geliştirme hedeflerine yönelik bir planı kapsamalıdır (33).

Taylor, Exon ve Holley 1972 de anaokul eğitiminin hedefleri hakkında öğretmenlerle ilk geniş kapsamlı araştırmayı yapmışlardır. Bu araştırmada öğretmenler bir eğitmeni gözüyle anaokulunun amaçlarını aşağıdaki şekilde belirlemişlerdir (34).

I. ÇOCUĞUN DÜŞÜNSEL GELİŞMESİ

Ana dili kullanmaya teşvik etmek, ne öğreneceğinden çok nasıl öğreneceğini öğretmek, çevreye karşı merak uyandırmak, kavramları kullanma becerisini teşvik etmek (34).

II. SOSYO-DUYGUSAL GELİŞMESİ

Kararlı ve olumlu sosyal ilişki kurmasına yardım etmek, sorumluluk duygusunu kazandırmak, diğerlerine karşı saygılı davranmasını, kendine güven duymasını sağlamak bağımsızlık ve özdenetim becerisini geliştirmek (34).

III. ESTETİK GELİŞMESİ

Müzik ve güzel sanatlarla ilgili deneyim kazanmasına, güzelliklerden hoşlanmasına fırsat vermek (34).

IV- FİZİKSEL GELİŞMESİ

Temiz hava, yeterli mekan, düzenli uyku, dengeli ve yeterli beslenme olanakları sunarak vücudunu etkili bir şekilde kullanmaya yardımcı olmak, kişisel bakım ve sağlığını korumayı öğretmek (34).

V- EV HAYATINDAN OKUL HAYATINA GEÇİŞTEKİ UYUMU

Ev ve okulda çocuğun gelişmesini sağlayacak değişimi destekleyen şartları desteklemek (34).

Van Der Eyken 1987 de sunduğu raporun da, eğitimcilerin çocukların sosyal ve duygusal gelişmelerini zihinsel gelişmelerinden daha hayati bularak, anaokul eğitim hedeflerinde ilk sırayı verdiklerini belirtmiştir. Ancak bu raporda anaokullarının eğitim için gerekli ağırlıkta hizmet vermemesi, birbaşka deyişle zihinsel hedeflere daha az öncelik verilmesi eleştiri konusu olmuştur (35).

Peters Webb 1988 de gerek sosyal gerekse zihinsel hedeflerin, çocuğun gelişmesi açısından aynı seviyede önemli olduğunu toplumsal ve ahlaki gelişmelerin zihinsel gelişimle bütünleşmez ise, hedeflerine ulaşamayacağını belirtmektedir (36).

Verna Hildebrand 1981 anaokulunun amaçlarını bu düşünceyle paralel olarak aşağıdaki gelişim işlevleriyle açıklamıştır (37).

1. BAĞIMSIZ OLARAK BÜYÜMEK

Her çocuk kendine özgüdür ve her çocuk belli bir yaş döneminden sonra bağımsızlık deneyimlerine girer. Onun bu bağımsızlık girişimleri kişilik gelişimi için elzemdir, çünkü böylece çocuk, kendini diğer bireylerden ayıran özelliklerinin farkına varır (37).

2. SEVMEYİ, PAYLAŞMAYI, VERMEYİ ÖĞRENMEK

Anaokulu eğitimi, çocuğun gelişimsel bir özelliği olan egosantrik düşünce yapısının toplumsal yönden onaylanan düzeyde törpülenmesine katkıda bulunur. Yaşit grubu içinde çocuk hep almayı değil, vermeyi de öğrenir. Ayrıca güven ortamı içinde duygusal yönden tahmin edici ilişkilerle tanışır ve ailesiyle sınırlı olan sevgi çemberini genişletir, sevmeyi öğrenir (37).

3. DİĞER İNSANLARLA BİRARADA YAŞAMANIN KURALLARINI ÖĞRENMEK

Çocuk, sosyal bir birim olan ailesinden yine sosyal bir birim olan anaokuluna gelince yaşamın olumlu ve olumsuz çok sayıdaki

deneyimleriyle karşılaşır, ve bazılarıyla daha kolay ve olumlu iletişim kurulabileceğini öğrenirken, bazılarıyla zor ve olumsuz iletişim stilini yaşar. Bu, çocuğun sosyalleşme sürecinde çok önemli bir deneyimdir (37).

4. İÇ DİSİPLİNİ-OTOKONTROLÜ GELİŞTİRMEK

Bebeklik dönemindeyken çocuk davranışlarının yönlendirilmesi dış kaynaklı bir kontrol mekanizmasıyla gerçekleşir. Çocuk için doğru ve yanlış olan davranışlar anne, baba vb. gibi diğer şahıslar tarafından belirlenir. Çocuk sadece kendine söyleneni yapmak ya da yapmamaktan sorumludur. Oysaki anaokul deneyimi, çocuğu kendi kendine karar verme, kendini idare etme gibi çok önemli bir sosyal olgunluk düzeyine getirir. Çocuk anaokulunda düşünce ve davranışlarının sonucuna ait sorumluluğu üstlenmeyi öğrenir. Bu bir anlamda inisiyatif kullanmayı öğrenmek olarak da tanımlanabilen bir kazançtır (37).

5. CİNSİYET ROLLERİNİ ÖĞRENMEK

Anaokulu, her iki cinsiyetteki çocuğu kişiliklerine, yeteneklerine uygun becerileri geliştirebilmeleri için teşvik eder. Çocuk kendi cinsiyetine ait rolleri, özellikleri ve sorumlulukları öğrenmelidir. Ancak bunun yanısıra ve karşı cinsiyetle de duyarlı olmalıdır. Ve yine anaokulu bu işlevleri yerine getirirken, cinsiyet tipi belli olmayan yani hem kız hem de erkek için geçerli olan davranış kalıpları hakkında da deneyim kazandırır (37).

6. KENDİ KENDİNİ TANIMAK

7. BÜYÜK VE KÜÇÜK KAS MOTOR YETENEKLERİNİ KULLANMAYI ÖĞRENMEK

Çocuk anaokulunda vücudunun fonksiyonlarını, yeteneklerini ve sınırlılıklarını öğrenir. Kendi bedenini korumayı, kendine ait özbakım becerilerini kullanmayı öğrenir. Ayrıca uyku, beslenme, temizlik gibi rutin alışkanlıkların kazanılmasına ortam hazırlar (37).

8. DÜNYAYI ANLAMAK VE ÇEVREYİ KONTROL ETMEYİ ÖĞRENMEK

Çocuk anaokulunda deneyim ve davranışlardan oluşan zengin bir ortam bulur. Bu da hayatı ve öğrenmeyi daha anlamlı yapar. Anaokulu çocuğa, entellektüelleşmesinde çok zengin uyarıcılar sunar. Anaokulu çocuğun akıl yürütme, problem çözme, soyut düşünme, merak duyma, öğrendiklerini çevreye genelleme gibi zihinsel alanlarda bilgi dağarcığını arttırmasına katkıda bulunur (37).

9. SÖZCÜK DAĞARCIĞINI GENİŞLETMEK

Anaokulunda her fırsat değerlendirilerek çocuklar ana dillerini kullanmaya ve diğer kişileri dinlemeye, onların konuştuklarını anlamaya teşvik edilir (37).

10. OLUMLU BENLİK GELİŞTİRMEK

Ebeveynlerin ve anaokulunun görevi, çocukların genişleyen fiziksel çevresi ve akademik deneyimleri içinde kendini güvende

hissetmesini, kendine ve başkasına karşı olumlu duygular hissetmesini sağlamaktır. Olumlu benlik kavramının gelişmesi okulöncesi yılları kapsayan yaşamın ilk yıllarına rastlamaktadır (37).

Gaston Mialaret 1977, okulöncesi eğitimin hedeflerini önem sırasına göre aşağıdaki gibi sıralamıştır. Bu hedefler şu ana kadar aktarılan farklı araştırmacıların görüşlerinin adeta ortak noktalarının bir değerlendirilmesi olarak düşünülebilir:

1. Kişiliğin gelişimine yardımcı olmak,
2. Temel eğitim öncesi bir eğitim sağlayarak çocuğu ilkokula hazırlamak,
3. Çocuktaki topluma katılma, bir grup içinde yaşama, başkalarıyla ilişki kurma isteklerini karşılamak,
4. Çocuğun bedensel gelişmesini ve kaslarının güçlendirilmesini sağlamak,
5. Çocukların bakım ihtiyacını karşılamak için annelere yardımcı olmak,
6. Dil gelişimine ve kendini ifade etmesine fırsat vermek,
7. Çocuğun heyecan, duygu ve isteklerini karşılamak,
8. Çocuğa ahlak, din ve vatanla ilgili bilgiler vermek (38).

OKULÖNCESİ EĞİTİMİN YAYGINLAŞMASINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Okulöncesi eğitimin yaygınlaşmasına öncülük eden psikolojik, sosyal, ekonomik, kültürel ve toplumsal nitelikte değişmeye ilişkin pekçok nedenden bazıları aşağıda sunulmuştur:

A) Zorunlu öğrenim çağına kadar olan çocukların bedensel, psikolojik, sosyal ve ahlaki gelişmelerini sağlamada okulöncesi eğitimin çok önemli ve vazgeçilmez fonksiyonlarına ihtiyaç duyulması (39).

B) Özellikle Türkçe'nin konuşulmadığı ya da yanlış konuşulduğu bölgelerde sorun olan anadil probleminin çözümünde geçerli bir çözüm olması (39,40,41).

C) Ülkenin kültürel, ekonomik ve sosyal gelişimi içinde gün geçtikçe sayıları hızla artan çalışan anne çocuklarının bakımının önemli bir sorun olarak ortaya çıkması (49,40,41).

D) Aile yapısında ortaya çıkan değişmeler okulöncesi eğitimin yaygınlaşmasında etken olmuştur. Büyükanne, büyükbaba, hala, teyze vb.nin birlikte oturduğu, çocukların bakım ve eğitim sorumluluğunun paylaşıldığı büyük aile yapısını çekirdek aileye dönüşmesi (39,40,41).

E) Dünya ülkelerinde kadın haklarına olan saygının artması, kadınların ev dışındaki sosyal, mesleki ve kişisel haklarını almalarına ilişkin gelişmelerin ortaya çıkması (39).

F) Geleneksel koruyucu aile tutumlarından, bağımsız, üretken, çağdaş, çocuklar yetiştirmeye yönelik aile tutumlarına doğru bir değişim ihtiyacı (40,41).

G) Yaşam biçimlerini belirleyen çevresel olanaklardaki olumsuzluklar park, bahçe vb. gibi oyun alanlarına duyulan ihtiyacın hissedilir düzeye ulaşması (39,40,41).

H) Çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda çocuk sahibi ailelerin temel bilgi beceri, zaman ve olanaklar yönünden çok farklı düzeylerde bulunmaları aile eğitiminin noksanlarını kısmen de olsa tamamlayıcı formial bir okulöncesi eğitimini zorunlu kılmaktadır (40).

Çocuklar gerek aile gerekse toplum için geleceğin en değerli yatırımlarıdır. Bu nedenle okulöncesi gibi çocuklarda birçok yetenek, güç ve becerilerin gelişme hızının en yoğun olduğu kritik bir gelişme döneminde onlara kayıtsız kalınmamaktadır (40).

I) Ailenin daha az sayıda çocuk sahibi olma istekleri, çocukların oyun ve oyun arkadaşı ihtiyacını gündeme getirmiştir (41).

İ) Okulöncesi eğitimin önem kazanmasını bir diğer nedeni de ilkokul dönemindeki soyut öğrenimden önce, bir ön hazırlık niteliği taşımasıdır. Çünkü okulöncesi dönemde zihinsel, motor becerilerin gelişmesi yanında, sınıfta toplu yaşama ve çalışma için bazı sosyal kuralların da kazanılmasının öğrencilerin başarılarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir (42).



OKULÖNCESİ EĞİTİMİN ÜLKEMİZDEKİ TARİHSEL GELİŞİMİ VE GÜNÜMÜZDEKİ DURUMU

Okulöncesi eğitimin tarihsel gelişimini Cumhuriyetden önceki ve Cumhuriyet Dönemindeki durumu olarak iki bölümde incelemek mümkündür (8).

Okulöncesi eğitimin önemine Osmanlı Döneminden itibaren dikkat çekilmiş fakat zaman içindeki değişme ve gelişmelerle yeni boyutlar kazanmıştır (13).

Osmanlı İmparatorluğu Döneminde 1915 yılına kadar, ülkemizde azınlık ve yabancıların okullarına karşılık Türklerin **SIBYAN MEKTEPLERİ** vardı (2,8). Sibyan mektepleri bu işin başlangıcı olarak düşünülse de dini bilgilerin kazandırılmasına ağırlık veren bu okulları gerçek anlamda okulöncesi eğitim veren kurumlar olarak kabul etmek mümkün değildir (8).

Ülkemizde okulöncesi eğitimin ciddi olarak ele alınması 1913 yılında çıkarılan **TEDRİSAT-I İPTİDAİYE MUVAKKAT**'nin 3., 4., ve 5. maddeleri ile hükme bağlanmıştır. Böylece anaokullarının Türkiye'nin

her yerinde açılması ve ilkokulun bir basamağı olarak anaokul açılışına gidilmiştir (43).

Bu konunun çıkışından iki yıl sonra **1915** de **ANA MEKTEP NİZAMNAMESİ** yayınlanmış ve anaokulları ile anasınıfları açılmaya başlamıştır (2,43). **1919** da bu okullar kapatılmış **1927** yılında tekrar açılarak **1933** yılına kadar faaliyetlerini sürdürmüştür (2, 43).

Harf devriminden sonra ilköğretime önem vermek amacıyla anasınıfı ve anaokullarına ayrılan ödenekler ilköğretim hizmetine aktarılınca **1937-1938** öğretim yılında anaokulları tamamen öğretime kapanmıştır (43).

1952 yılında anaokulları eğitim programı ve okullara öğretmen yetiştirilmesi konusunda çeşitli yönetmelikler hazırlanmış, bir takım çalışmalar yapılmışsa da imkanların yetersizliği bu sahada önemli bir gelişmeye fırsat vermemiştir (2). Bu yıllarda toplanan Milli Eğitim Şûrasında da okulöncesine geniş yer verilmiş fakat uygulama alanında yine de amaçlanan hedeflere ulaşılamamıştır (4).

Bu tarihler içinde yapılan çalışmalar arasında **1961** yılında çıkarılan **222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu** ile **1962** tarihli **Anaokulları yönetmeliği** en kalıcı ve en önemli çalışmalardır (1,2).

5 Ocak 1961 tarih ve **222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun** bazı maddelerinin değiştirilmesi bazı maddelerinin kaldırılması ve bu kanuna bazı maddeler eklenmesine dair **2917 sayılı kanunun** değişik **2. maddesinde** "Okulöncesi eğitim kurumları isteğe

bağlı olarak İlköğretim Kurumları arasında yer almıştır. Aynı kanunun 13. maddesinde de okulöncesi eğitim kurumlarında zorunlu öğretim çağına gelmemiş çocukların eğitileceği bu kurumların gerçek ve tüzel kişilerle, belediyeler, özel idareler ve devlet tarafından açılabilceği belirtilmiştir (2,7,43).

1739 sayılı **Milli Eğitim Temel Kanununda** bazı madde değişikliklerini yapan 2842 sayılı kanunun 19. maddesinde "okulöncesi eğitim, mecburi ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar, bu eğitim isteğe bağlıdır" hükmü yer alır (8,43).

Bu kanunun 21. maddesinde "okulöncesi eğitim kurumları bağımsız anaokulları olarak kurulabileceği gibi, gerekli görülen yerlerde ilkokullara bağlı anasınıfları halinde ya da diğer ilgili öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak açılabilir" denilmektedir (7,43).

1977 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde Okulöncesi Eğitim Şubesi (2), 1992 yılında ise Okulöncesi Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur.

Aşağıda Cumhuriyet dönemine ait sayısal gelişmeler ve okullaşma oranları verilmiştir (44,45).

CUMHURİYET DÖNEMİNDE SAYISAL GELİŞME

OKUL TÜRÜ	1923 - 1924			1990 - 1991		
	Okul	Öğrenci	Öğretmen	Okul	Öğrenci	Öğretmen
OKULÖNCESİ	80	5.880	136	3.625	113.388	6.624
İLKOKUL	4.894	341.941	10.238	51.370	6.900.693	233.441
ORTAOKUL	116	9.894	1.054	6.714	2.373.745	45.920
LİSE	43	3.799	838	3.790	1.415.207	110.494
. Genel	23	1.241	513	1.827	794.963	62.125
. Mesleki - Teknik	20	2.558	325	1.963	620.244	48.369
TOPLAM	5.133	361.514	12.266	65.499	10.803.033	396.479
Yaygın Eğitim	—	—	—	4.093	1.436.887	23.107
Yüksek Öğretim	9	2.914	307	417	788.112	33.019
TOPLAM	5.142	364.428	12.573	70.009	13.028.032	452.605

EĞİTİM KURUMLARINDA SAYISAL DURUM
(1990 - 1991 Öğretim Yılı)

OKULÖNCESİ EĞİTİMİ: OKUL TÜRÜ	OKUL	ÖĞRENCİ	ÖĞRETMEN
Resmî Anaokulu	27	2.821	205
Özel Anaokulu	144	4.553	385
Anaokulu Toplamı	171	7.374	590
İlkokul Bün. Anasınıfı	3.050	95.589	4.976
Kız Teknik Okul Bün. Anasınıfı	327	8.397	944
Özel Eğitim Okulu Bün. Anasınıfı	3	62	8
Özel Anasınıfı	74	1.966	106
Anasınıfı Toplamı	3.454	106.014	6.034
TOPLAMI	3.625	113.388	6.624

OKULÖNCESİ EĞİTİMİN KALKINMA PLAN VE PROGRAMLARINDAKİ YERİ

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planında anaokul ve anasınıflarına yer verilmemiştir (44).

İkinci Beş yıllık Kalkınma Planında okulöncesi eğitim 3-6 yaş grubunun eğitimi olarak ele alınmış ve bütün kız enstitülerinde anasınıfı açılması öngörülmüştür (2,4,7,46).

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında anne eğitiminden yoksun 3-6 yaş çocuklarının eğitimine ağırlık verilmesi istenmiş ve Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığının oluşturacağı modele özel bir kesime örnek olması amacıyla, bu konudaki çabaların teşvik edilmesi ilke olarak kabul edilmiştir (2,4,7,46).

Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında okulöncesi eğitimin işçilerin yoğun olduğu bölgelerde başlatılarak kırsal kesimlerde yaygınlaştırılması ön görülmüş ve ülkenin ihtiyacına cevap verecek bir modelin geliştirilmesi konusunda çalışmalar yapılmasına karar verilmiştir (2,4,7,46).

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planında okulöncesi çağ nüfusunun okullaşma oranının %10'a çıkartılması hedef olarak gösterilmiştir (2,4,7,46).

Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planında ise, anaokulları ve anasınıflarının yaygınlaştırılması ve okulöncesi eğitimde okullaşma oranının %11.5'e çıkartılması hedef alınmıştır (2,4,7,46).



OKULÖNCESİ EĞİTİMİN DÜNYADAKİ TARİHSEL GELİŞİMİ

Çocukluğun ilk yılları ve eğitimi hakkında görüşler yirmi-otuz yıldan beri sürekli değişiklik göstermiştir (12).

Küçük çocukların eğitilmesi düşüncesinin yeni olmadığı ve milattan önce 400 yıllarına kadar uzandığı anlaşılmaktadır. **Eflatun, Comenius, Rousseau, Oberlin, Pestalozzi** gibi büyük düşünür ve eğitimciler başta olmak üzere pekçok eğitimcinin çocuk eğitimi üzerinde önemle durdukları görülmektedir (41).

1782-1852 yılları arasında yaşayan Alman vatandaşı **FRIEDRICH WILHELM FROBEL** 1816 da 3-6 yaş çocukları için açtığı özel anaokullarıyla anaokullarının kurucusu olarak kabul edilmektedir (11,12).

Ünlü düşünür Rousseau'nun çocuk eğitiminde köklü değişikliklere neden olan görüşlerini yazdığı "**Emil**" adlı eserden bu yana çocuk ve çocukluk çağıyla ilgili yapılan çalışmalar önemli ölçüde gelişme göstermiştir (8).

Rönesansla başlayan reform hareketlerine paralel olarak özellikle 17. yy ve 18. yy da çocuğun yetişkinin küçük bir modeli olduğu görüşüne karşı çıkılarak onu baskıcı eğitim-öğretim yöntemlerinden kurtarma hedef alınmıştır (8).

Daha sonra İtalyan **Maria Montessori'nin (1870-1952)** Roma'da açtığı anaokulları hızlı bir gelişme göstererek bu alanda önemli katkılarda bulunmuştur (41).

J.J. Rousseau (1712-1778) çocuk gelişimi ve eğitimi öncüleri arasında yer alan filozoflardandır. Rousseau orta çağ Hıristiyanlarının çocuğun doğuştan günahkar olduğu inancını red eder ve çocuğun doğuştan iyi olduğunu fakat toplumdaki kötülüklerin etkisinde kaldığını savunur. **Rousseau**'ya göre eğitim kontrollü bir özgürlük içinde verilmelidir (41,47).

Pestalozzi (1746-1827) Rousseau'dan etkilenmiş sosyal reformcular çizgisinde yer alan, çalışan anne çocuklarıyla, kimsesiz çocukların eğitimiyle ilgilenen bir eğitimcidir (12,47).

F.W. Froebel (1782-1852) "*Kindergarten*" kavramı ile bütün bu alandaki düşüncelere kuramsal bir biçim getirmiştir. Önceleri Alman Aristokratların sadece kendi çocukları için benimsedikleri bu okulöncesi eğitim modeli, daha sonraları Orta Avrupa, İngiltere ve Amerika'da da vazgeçilmez bir model olarak varlığını korumayı başarmıştır (11,41).

20. yy. başlarında **Darwin'in (1809-1882)** Evrim Teorisinin etkisiyle başlayan bilimsel çocuk gelişimi çalışmaları, "**Stanley Hall, Stanford Binet, Sigmund Freud, Arnold Gesell ve Jean Piaget**" Frobel'in kurumlaştırılmış okulöncesi eğitim modelini pekiştirmişlerdir (41).

1960'lı yıllar genetikçi düşüncenin çevreci düşünceye yenik düştüğü yıllardır **B.Bloom**'un uzunlamasına çalışmaları bu alanda önemli etkiler bırakmıştır (41,47).

Çocuk gelişimi alanındaki bu çalışmalara bir de çalışan kadın sayısının hızla artması eklenince 1965'li yıllarda ABD'nin öncülük ettiği okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması seferberliği başlatılmıştır. Bu uluslararası seferberlik ABD'de "**Head Start**"; İngiltere'de "**Priority Areas**"; Almanya'da gençlik teşkilatının yürüttüğü "**sosyal öğrenme projelerinin**" gerçekleşmesine neden olmuştur (8).

İsveçli **Elen Key (1849-1926)** 20. yüzyılın çocuğun yüzyılı olduğunu belirtmiştir. Gerçekten de yaşadığımız yüzyıl adım adım çocuğa gittikçe önemi artan bir değer vermiş ve **Çocuk Hakları İlanı (20 Kasım 1959)** gibi büyük bir onura sahip olmuştur (8).

OKULÖNCESİ EĞİTİMİ ETKİLEYEN KURAMLAR VE KURAMCILAR

G. STANLEY HALL (1844-1924)

"The child study movement"

Çocuk İnceleme Bilimi

En önemli görüşü "Evolutionary development" dir. **Stanley**'in teorisi Darwin'in evrimleşme teorisinden etkilenmiştir. Çocukların davranışları ilkel bir yapıya sahiptir ve giderek evrimleşerek olgunlaşır ve yetişkin kimliğinde gerçek özelliklerini ortaya koyar (41,48,49).

Stanley Hall öğretmenlere anketler vererek çocukların ilgi ve aktivitelerini öğrenmek istemiştir. Eğitim sisteminin çocukların gelişim paternine uyması gerektiğini ısrarla savunan **Hall** bu konudaki araştırmaların yönünü değiştirmiştir (11,41).

ARNOLD GESELL (1880-1961)

"Developmental Ages and Stages" - "Maturationist View"

Gelişimsel Yaş ve Aşamalar-Olgunlaşmacı Yaklaşım

Arnold Gesell, çocukların motor davranışları, dil gelişimleri, görsel kapasiteleri, uyum fonksiyonları, kişisel ve sosyal ilişkilerini gelişimsel bir süreçte bağlı olarak incelemiştir (41,48,49).

Gesell, çocuğun davranışlarının zaman ve olgunlaşmaya bağlı olarak aşama, aşama geliştiğini savunmaktadır. "Eğitim gelişmeye destek olabilir ama asla aşamaların sırasını değiştiremez" fikrini savunmaktadır (11,12,41,48,49).

SIGMUND FREUD (1856-1939)

"Personality Development"-The Psychosexual Interactionist View"

Kişilik Gelişimi-Psikoseksüel Yaklaşım

Freud, kişiliğin temel karakter yapısında bebeklik ve çocukluk yıllarının önemini belirten ilk psikoloji kuramcıdır (41).

Freud ilk beş yılın sonunda kişiliğin oldukça biçimlendiği ve bu yaştan sonraki gelişimin temel yapının işlenmesinden ibaret olduğu inancındadır. **Freud**'a göre çocuk yaşamının ilk beş yılında sayısız dinamik değişimlerden geçer (12).

Freud, yetişkin kişiliklerinin çocuklukta nasıl geliştiğiyle ilgilenir. Ancak, yetişkini tanımak için çocukluğa ait yaşantıların analiz edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Kökler çocuklukta (48).

Davranış biyolojik kökenlidir. İçgüdüler dürtüler önemlidir. Ego, süperegö ve id kişiliğin öğeleridir. Bilinçaltı davranışları yönlendirir (12,14).

Freud psikoanalitik kuramın temsilcisidir. Freud ruhsal yapıyı bir buzdağına, suyun üzerinde kalan daha küçük bölümü bilinç bölgesine, suyun altında kalan daha büyük bölümü ise bilinç dışına

benzetmektedir (12). Bu geniş bilinçdışı bölgesinde, bilinç düzeyindeki düşünceleri ve davranışları yönlendiren büyük bir güç bulunmaktadır (11).

Freud'un yaklaşımı yalnızca bilinci incelemeye yönelik bir psikolojinin insan davranışlarına yön veren güçlerin anlaşılmasında yeterli olmayacağı gerçeğini de vurgulamış olmaktadır (41,50).

ERIK ERIKSON (1902)

"Psikosocial Development"

Psikososyal Gelişim

Erikson, Freud'un psikoanalitik kuramını çekirdek ailenin sınırları dışındaki toplumsal dünyaya çıkarmıştır (48). Freud'un kişiliğin ilk çocukluk döneminde kesin bir biçimde belirlendiği görüşünü reddederek çocuğun gelişimini ergenlik dönemi sonrasında da incelemiştir (41).

Erikson, *"eğer herşey çocukluk dönemiyle açıklanırsa o zaman herşey bir başkasının kusuru olur ve insanın kendi sorumluluğunu üstlenme gücüne duyulan güven de azımsanmış olur"* demektedir (49,51).

Erikson da Freud gibi sağlıklı bir yetişkinin hem kişisel isteklerini karşılayabilmesi hem de toplumla uyumlu olması fikrindedir (41,48,49,50).

Freud kişiliği psikoseksüel açıdan, **Erikson** ise psikososyal açıdan ele almaktadır. İnsanlar, hayatları boyunca toplumla giriştikleri deneyimleriyle gelişirler (41,50).

Tüm yaşam boyunca sekiz ayrı aşamadan geçilir. Her döneme ait kritik bir özellik vardır. Ve bu kritik problem çözülmeden ikinci aşamadaki problem çözülmez. Davranışların nedenleri incelenerek öğretmenler çocuklara içinde buldukları aşamanın krizinde yardımcı olabilirler (41,48,51).

B.F. SKINNER (1904-1990)

"Operant Conditioning" - Stimulus,Response View

Operant Şartlanma-Uyaran-Tepki Yaklaşımı

Skinner 1950'lerde gelişim ve öğrenmeye ilişkin kuramını ileri sürerken "behaviorist" davranışçı ekolün temsilcisi olarak kendisini göstermiştir (48,49).

Skinner, davranış psikolojisini temel alarak zenginleştirilmiş bir çevre içinde programlı bir eğitimi önermektedir (41).

Skinner olumlu davranışların sonucunda ödül, olumsuz davranışın sonucunda ise ceza ile karşı karşıya kalan çocuğun, şartlanma sürecinde kişiliğine ait özelliklerini kazandığını ileri sürmektedir (41,48).

Okulöncesi dönemde olumlu bir ortam yaratılıp, istenen davranışın ortaya çıkması sağlanabilir. Davranışların çeşitliliği

gelişmeyle artabilir fakat bu davranışların spesifik aşamaları yoktur (11).

Skinner genetik yatkınlığa ve sabit zeka görüşüne karşı çıkan, çevreye önem veren bir araştırmacıdır (11.48).

Skinner'in teorisi, programlı ve planlı bir eğitimi önerdiği için, yaratıcılığı engellediği, hatta öldürdüğü düşünülerek çok eleştiri almıştır. Oysaki **Skinner** şartlanma prensipleriyle yaratıcılığın bile öğretilbileceğini savunmaktadır (41).

MASLOW

"Holistik Dynamic Theorics"

Maslow diğer araştırmacılar gibi normal ya da herhangi bir ruhsal rahatsızlığı olan popülasyonla değil, olağanüstü yeteneği olan ve başarılı insanlar üzerinde çalışarak teorisini geliştirmiştir (52).

Maslow *"insan doğuştan iyiye programlanmıştır ve asıl amacı kendini ispatlamak, kendi kendini geçmektir"* prensibini benimsemiştir. **Maslow**, insanı motive eden bazı temel gereksinimler olduğunu ileri sürer ve bunları önem sırasına göre aşağıdaki gibi sıralar:

1. Fizyolojik ihtiyaçlar (açlık, susuzluk, güvenlik)
2. Psikolojik ihtiyaçlar (sevgi, saygı, kendini ispat etme, tabi olma)

3. Algılama ve öğrenme (bilgi edinme ihtiyacı)

4. Estetik ihtiyacı (güzeli bulma) (52)

Maslow, bireyin doğuştan getirdiği bu ihtiyaçlarının engellenmesi durumunda çevreyle uyumsuz davranışlara yöneleceklerini belirtmektedir (52).

JEAN PIAGET (1896-1980)

"Intellectual development"-Cognitive Interactionist View

Zihinsel Gelişim

Piaget, kuramında çocuğun aşama aşama farklılaşan zihinsel gelişimini incelemiştir. Hernekadar kuramında duygusal ve kişilik gelişimi üzerinde hiç durmamışsa da önemlerini de inkar etmemiştir (41).

Piaget, çocuğun bilgiye nasıl ulaştığı ve düşünce zincirlerinin nasıl geliştiği üzerinde durmuştur. **Piaget**'e göre çocuklar basitten karmaşıklığa doğru bir aşamalar zincirini takip eden olgunlaşma noktasına doğru bir gelişim gösterirler (11).

Çocuk aktif deneme yaşantılarıyla bilgi dağarcığını zenginleştirir. **Eğitimciler, çocuğa bilmesi gerekeni öğretmemelidir, bilmesi gerekeni öğrenmeyi öğretmelidirler** (41,48).

Eğitimci, geliştiren, düşündüren yaratıcılığı teşvik eden, aktiviteler yaratıp çocukların somut malzemeyle çalışmasına fırsat

veren ve kuramsal yeteneklerin geliştirilmesine rehberlik eden kişidir (11,49).

Piaget'e göre zihinsel olasılıklar yaratılıp, doğruyu çocuğun kendinin bulmasına yardım edilmelidir (50).

Ayrıca **Maria Montessori, Susan Isaacs, Margaret Mc Millan** gibi üç bayan eğitimcinin çocuk psikolojisi alanındaki görüşleri de küçümsenmeyecek etkiler bırakmış ve okulöncesi eğitimin saha çalışmalarına yeni bakış açıları kazandırmışlardır.

MARIA MONTESSORI (1870-1952)

Montessori, çevresel koşulların yetersizliği nedeniyle gelişmemiş çocuklara kendi geliştirdiği materyalleri sunarak gelişme fırsatı vermeyi amaçlamıştır (12).

Montessori, çocukların doğuştan sahip oldukları bir potansiyelle doğduklarını ve kendilerine sağlanacak zengin bir çevre olanağıyla bu potansiyellerini kullanma ve geliştirme imkanı bulacaklarını savunmaktadır (48).

Montessori, çocukların herşeyi çok kolay öğrenebilecekleri duyarlı bir dönemden geçtiklerini ve çocukların kendiliğinden ortaya çıkan faaliyetlerle öğrendiğini, bundan dolayı da planlanmış bir çevrenin önemine inanmaktadır (12,41). **Montessori** çok kabiliyetli olmasalar bile, planlanmış çevreyi kullanarak öğrenmenin gerçekleşebileceğini belirtmektedir (12). Öğretmenin bu öğrenme

ortamında etkin bir rolü yoktur, öğretmen sadece çocuğa imkanları sunmaktan sorumludur (41,48).

Montessori'nin tenkit edilen yönü fazla yapılandırılmış bir yöntem olması ve çocuğun düş gücünü kullanacağı sembolik oyunlara yer vermemesidir (41).

Montessori, çocukların özellikle üç alandaki gelişmelerini hedef almıştır: **hareket eğitimi, duyuların eğitimi ve dil eğitimidir** (53).

MARGARET MC. MILLAN

P.Ballard "**modern anaokulları Mc. Millan'ın dehasının ürünüdür**" demektedir (41).

Mc. Millan ve kardeşi **Rachel** ilk olarak "**sağlık çalışan insanın sermayesidir**" görüşüyle hareket ederek, çevrelerindeki yoksul ailelerin çocuklarının sağlık ve yaşam koşullarıyla yakından ilgilenmişler ve açtıkları sihi tedavi merkeziyle işe başlamışlardır (41).

Mc. Millan ev eğitiminin değerini anlayan "ilk" lerden biridir. Çocukların tek bir oda içinde hapis gibi kalmalarının sakıncalarını vurgulayarak kreşlerin önemini gündeme getirmiştir. Ayrıca, çocuğun eğitiminin üstesinden gelmek için tek başına kurumların yeterli olmayacağını ailelerin de eğitim sürecine aktif katılımlarıyla daha etkili bir yönlendirme yapılabileceğini ifade etmektedir (11,12,41).

Hayali oyunlarla (sembolik oyun) ve dil konusundaki görüşleri Montessorininkiyle paralellik göstermemekle birlikte ortak görüşleri de vardır. **Mc. Millan**'da Montessori gibi çocukların etkin öğrenme sağlanmaları için planlı bir çevre içine sokulmalarının kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir. Yine bu organize edilmiş çevrede tespit edilen malzemeleri serbestçe kullanarak çevreyi tanıma fırsatı bulabilecekleri görüşü de Montessori'nin görüşüyle paralellik göstermektedir (12,41). İki görüş arasındaki fark, malzemenin kullanım mekanıyla ilişkilidir. Montessori duyu eğitimine ait malzemelerin sınıf içinde kullanılmasını önerirken, **Mc. Millan** açık havayı-bahçe-önermiştir (41).

Mc.Millan kendisi gibi yaratan, **üreten**, çevre üzerinde etkili olan, hayal gücünü kullanan eğitimci modelinin etkinliğini savunmaktadır (41).

Mc. Millan eğitim için sağlığın bir alt yapı oluşturduğunu ve çocukların sağlıklı olmalarının öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşündüğü için, bütün çabalarını onların sağlıklı gelişmesine yöneltmiştir (41).

SUSAN ISAAES

Susan Isaaes, üç-beş yaşları arasındaki çocukların ruhsal çatışma ve duygusal gelişimleriyle ilgili olarak çalışmıştır (41).

Isaaes, korku, kin, saldırganlık, düşmanlık, öfke gibi duyguları çocuğun kendini olumsuzluklardan koruması için başvurabileceği savunmalar olarak düşünmüştür (41).

Isaacs, öğretmenlere çocukları çok dikkatli ve bilinçli bir şekilde gözlemelerini, onların davranışlarını kaydetmelerini fakat asla bir psikoanalist gibi yoruma gitmemelerini önermiştir. Yorumu ancak bu konuda özel bir deneyim ve uzmanlığı olanların sorumluluğuna bırakmak gerektiğini savunmuştur (11,41).

Isaacs oyunun özellikle de kooperatif oyunun çocuğun gelişimi üzerindeki etkisinden bahsetmiştir. **Isaacs**, çocukların oynadıkları "pretend-sanki gibi" sembolik oyunlarla sosyal yönden avantajlı hale gelmelerinin yanısıra, ruhsal yönden de desteklendiklerini ve böylece sosyal, ruhsal açıdan bir uyum içinde geliştiklerini belirtmektedir (11).

Isaacs de tıpkı Mc. Millan gibi anaokullarını evin fonksiyonlarının bir telafisi olarak değil, fakat onun bir devamı, bütünlüyicisi olarak görmüştür (41).

OKULÖNCESİ EĞİTİMİN ÖZELLİKLERİ

Çocuğun yaşamında kritik bir dönem olan bu okulöncesi yıllarının en etkili ve verimli bir şekilde yönlendirilmesi, bir başka ifadeyle okulöncesi eğitimin başarısı, bazı özelliklere bağlıdır (42).

I. EĞİTİMCİ ÖĞRETMEN

II. PROGRAM

III. FİZİKSEL KOŞULLAR

IV. MATERYAL

V. AİLE VE DİĞER KURUMLARLA İLİŞKİLER (31,35,37,54)

I. EĞİTİMCİ-ÖĞRETMEN

Okulöncesi eğitimin en canalıcı boyutu personel yani eğitimci boyutudur (55).

Bir okul ancak eğitimcisi kadar iyi ve başarılı olabilir (56).

Bir okul, teknolojinin en üst düzeydeki ürünleriyle donatılmış olabilir ancak bunların çocuklar tarafından etkili bir şekilde kullanılması ve bunlardan bir yarar sağlanması ancak, işinin ehli eğitimcilerin varlığıyla gerçekleşebilir (55).

Çocuğun kişiliğinin oluşumunu ve gelişimini biçimlendiren, onun yaşamını doğrudan etkileyen bir birey olması nedeniyle,

eğitimcinin kişiliği, yönetim tekniği ve yaklaşım biçimi çok önemlidir (57).

Araştırmalar okulöncesi eğitim kurumlarını birbirlerinden farklı kılan etkenlerden birinin belki de en önemlisinin öğretmen özellikleri olduğunu göstermektedir.

Günümüzde öğretmen sadece bilgi dağıtan, ders verip onu değerlendiren pasif bir birey olmaktan çıkmıştır. Modern eğitim anlayışındaki öğretmen, çocuğun toplum içinde özgürce gelişebilmesi için onun, düşünen, üreten bağımsız bir birey olmasında çeşitli deneyimleri kazanmasını kendine ilke edinen kişidir (56).

Kişilik oluşumu ve akademik başarı yönünden öğretmenin her çocuğu bireysel özelliklerine göre tanıma zorunluluğu vardır (57). Böylece çocukların öğretimlerini kişisel olarak olanaklar ölçüsünde düzenleyebilir (55,56).

Öğretmen sınıfta bütünlüğü sağlayan uzlaştırıcı rolünü üstlenirken, sevgi temellerine dayalı saygı bağlarını da güçlü tutmalıdır (58).

İyi bir öğretmen önce, davranışı tutarlı, olgun ve dengeli bir kişi olmalıdır. Tepkileri çocuklar için anlaşılabilir ve şaşırtıcı olmamalıdır. Esnekliği ve hoşgörüsü olmalı, Sınıfta demokratik bir çalışma ve ilişki ortamı yaratmalıdır (56,57,58).

Çocuklara bazı sorumluluklar vererek kendi kendilerini denetleme yeteneği geliştirebilmelidir (37,58,59,60).

Çocukları edilgin olarak bilgi alan öğrenciler olarak görmemeli, onların araştırma ve inceleme yapmasına rehberlik eden bir birey olmalıdır (60).

Çocukların eksiklerini, yetersiz yönlerini vurgulamak yerine, başarılı yönlerini keşfedip öne çıkarmalı, çocuğu başarı için yüreklendirmelidir. Ayrıca başarısızlık nedenleri üzerinde durmalı ve aileyle işbirliğine girmelidir (61,62).

İdeal bir öğretmen herşeyden önce ruh sağlığının eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğunu kavramış bir kişidir. Bu anlamda öğretmen mutlu, sevgi dolu, kendisiyle ve çevresiyle barışık, coşkulu, heyecanlı, enerji dolu olmalıdır (57,59,62).

Dikkatli ve çevik olmalı, çabuk ve doğru kararlar alabilmeli, bilgili ve yaratıcı olmalıdır (57,62).

Değişikliklere ihtiyaç duymalı ve değişikliklere kolay uyum sağlayabilmelidir ve farklı alanlarda merak ve ilgileri olmalıdır (55,56).

Güncel konulara hakimi çağdaş bir insan olmalıdır (55).

Katı, disiplinci değil fakat mutlaka iyi yönlendirilmiş bir disiplin çemberi oluşturabilmelidir (60).

Çocuklara karşı duygularını esirgemeyen, övgüyü kullanmaktan çekinmeyen cömert bir insan olmalıdır (58).

Esprilli, mizah yönü güçlü, beden sağlığı yerinde ve dış görünümüne özen gösteren bir insan olmalıdır (57).

Çocuğun ilgi ve meraklarını kendine rehber kabul etmelidir (57).

Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalıdır (5).

Öğretmen sadece öğreten değil, aynı zamanda sürekli öğrenme sürecinde olan bir öğrenci olmalıdır (60,63).

Öğretmen planlı biri olmalıdır ve mutlaka programını hazırlamalı ve çevreyi eğitime yönelik amaçlar için kullanabilmelidir (58). Bir öğretmenin en önemli görevi, çocuklara öğrenme sevgisini kazandırmaktır. Ne öğreteceğinden çok nasıl öğreteceğine ilgi duyan bir öğretmen, doğru bir yol izliyor demektir (58,64).

Ausabel'e 1989 göre iyi bir öğretmende aranan nitelikler şöyle sıralanabilir:

- 1. Zihinsel yeterlik**
- 2. Alan bilgisi**
- 3. Akademik hazırlık**
- 4. Gelişim ve öğretim bilgisi**
- 5. İstenilir kişilik özellikleri (65)**

Edward Zigler 1987; Don Hammachek 1989; Combs'a 1985 göre ise, öğretmen nitelikleri ve değeri aşağıdaki özelliklerde toplanmıştır.

1. Eğitici
2. Olumlu ve iyi bir örnek
3. Dikkatli bir dinleyici
4. Tarafsız karar veren, gözlemci
5. Kendine güvenen, özgüveni gelişmiş
6. Bilinçli
7. Coşkulu, hevesli
8. Kararları yerinde ve organizasyon yeteneği gelişmiş
9. Rehberlik etmede, öğretmekte ve disiplin kurmada uygun olan yöntemleri kullanmakta başarılı olan biri olmalıdır (66, 67,68).

Ferhan Oğuzkan 1989, öğretmenin görevinde başarılı olabilmesi ve üzerine düşen sorumlulukları yerine getirebilmesi için, öğretmenin eğitimi sırasında seçtiği meslekle ilgili birtakım nitelikleri kazanmasının şart olduğunu belirtmektedir (5).

ÖĞRETMEN:

1. Çocuğun büyüme ve davranış özelliklerini, onun toplumsal çevresini bilmelidir.
2. Öğrenme yaşantılarının seçimi ve düzenlenmesi konusunda bilgili olmalıdır.
3. Öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve özendirici bir ortam hazırlamalıdır.
4. İletişim alanında belli bir yeterlilik düzeyine erişmelidir.
5. Öğretimde ölçme ve değerlendirmenin işlevini bilmenin önemini kavramış olmalıdır.

6. Okul yöneticisi ve diğer meslektaşlarıyla uyumlu çalışmayı prensip edinmiş olmalıdır (5,54,63,64).

Loretta, Byers, Elizabeth ve Iristi 1991, çocuk öğretmen arası iletişimde eğitime ait sorumlulukları aşağıdaki başlıklarda toplamışlardır (69).

- 1. Çocuğu öğrenmeye yöneltmek**
- 2. Gelişimi destekleyici danışmanlık ve rehberlik etmek**
- 3. Kültürel özelliklerin örf ve adetlerin öğrenilmesinde çocuklara yardım etmek**
- 4. Okul ile aile ve toplum arasında iyi ilişkilerin kurulup devam ettirilmesine yardım etmek (69).**

Child Development Associate (CDA), Çocuk Gelişimi Derneği çocuğun gelişim programı içinde eğitimcilerin aşağıdaki altı alanla ilgili bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedirler (70,71).

A. SAĞLIKLI VE GÜVENLİ BİR ÇEVRE HAZIRLAMAK VE SUNMAK

- Çocuğun rahatça kullanabileceği oyun, fonksiyon alanları düzenlemek
- Yer, zaman ve kaynaklar konusunda sınıfı etkili bir şekilde düzenlemek
- Mobilya, donanım ve materyalleri çocukların gelişim özelliklerine uygun bir şekilde seçmek

- Fiziksel güvenlik ve tehlikelere karşı koruma önlemlerini almak
- Işık, hava, ısı koşullarını mümkün olan en iyi düzeyde ayarlamak
- Sınıf içi ve dışında sürdürülecek faaliyetlerle, aktif-pasif etkinlik düzenlemelerine dikkat çekmek
- Sağlıkla ilgili müdahaleleri yapabilmek için uyanık davranmak (70,71).

B. FİZİKSEL VE ZİHİNSEL OLARAK GELİŞİMİ DESTEKLEMEK

- Beden ve zihin koordinasyonu aracılığıyla çevreye hakim olmalarını desteklemek
- Etkin katılım, bağımsız tercih ve örgütlenmiş bir düzenleme içinde değişik fırsatlardan yararlanmalarını sağlamak
- "Neden, Nasıl, Ne" sorularına ilgi uyandırmak
- Nesnelerin işlevlerine dikkati çekmek ve çeşitli işlevleri sürdüren kişilerle çocukların yakınlık kurmasını sağlamak (70,71).

C. OLUMLU BENLİK GELİŞİMİNİ MOTİVE ETMEK

- Çocuğun aile içinde ve daha geniş olarak toplum içinde bir birey olarak değerini korumak

- Çocukların tek tek özel ihtiyaçları olduğunu düşünerek bireysel yönlendirmeleri tercih etmek

- Çocukların öğrenme isteğini teşvik etmek, başarı ve başarısızlık yaşantıları arasında da duygusal bir denge kurmak (70,71).

D. ÖĞRENME ORTAMINDA ÇOCUĞUN VE YETİŞKİNİN OLUMLU YÖNDEKİ İLETİŞİMLERİNİ DÜZENLEMELİK

- Eğitim programlarını, oyun ve çalışma ortamlarını, toplumsal gelişmeyi sağlayacak eğlenceli bir şekilde planlamak

- Her türlü duygunun yaşanabileceği doğal fırsatlar yaratmak (coşku, acı, yalnızlık, yasaklama, öfke vb)

- Çocuğun gelişim evresine uygun, çocuklarla yetişkinler arasındaki ilişkiyi ayarlayan toplumsal açıdan da destek gören makul bir sistem kurmak (70,71).

E. AİLE VE OKUL ARASINDAKİ KÖPRÜYÜ KURMAK

- Aileleri çocuklarının sorunlarını çözmeye gelişimlerine katkıda bulunacak şekilde programa dahil etmek

- Aile ile onların yaşantısı hakkında bilgi alışverişinde bulunmak (70,71).

F. PROGRAMLA İLGİLİ DİĞER KİŞİ YA DA KAYNAKLARLA SORUMLULUĞU PAYLAŞMAK

- Çocuğun birey olarak büyüme gelişmesiyle ilgili kayıtları tutmak ve programla ilgili diğer kişilerle bilgi paylaşımında bulunmak

- Okulöncesi eğitimiyle ilgili olarak ortaya çıkan yeni teknik ve bilgileri takip etmek ve yeni düzenlemelere gitmek

- İdarecilik işlevlerini yerine getirmek

- Hizmet içi eğitimle, eğitim ortamını zenginleştirmek (70,71).

Marion Dowling 1988 ise eğitimcilerin sınıf içindeki sorumluluklarını aşağıdaki başlıklarda gruplandırmıştır (72).

A. GÖZLEMCİ OLARAK ÖĞRETMEN

"Gözlem" yapma becerisi bir okulöncesi eğitimcisi için en önemli sorumluluktur. Eğitimci gözlem yapılacak durumların neler olduğunu ve bunları hangi kriterlere göre gözleyeceğini bilmek durumundadır. Gözlem, çocukların gelişmelerine ait temel ipuçlarının öğrenilmesinde, kritik özelliklerin farkedilmesinde etkili yöntemdir. Gözlem bilgileri mutlaka kayıt edilmelidir. Çünkü bu bilgiler zaman içinde unutulabilir ayrıca gözlemlerin kaydedilmesi çocuğa ait davranış değişikliklerinin takip edilmesini de kolaylaştırır. Gözlemlerin sadece olumsuz değil, aynı zamanda olumlu davranışları da kapsamı gerektiği unutulmamalıdır (72,73).

B. PLANLAMACI OLARAK ÖĞRETMEN

Okulöncesi eğitimi ciddi bir planlamayı gerektirmektedir. Öğretmen ise bu planlamayı organize edecek kişidir (72).

Eğitimci hangi programın seçileceğini programdaki hedeflere ulaşmak için hangi ilke ve yöntemlere uyması gerektiğinin planlarını yapmaktan sorumludur (74).

Planlama; programı, çocuk, eğitimci, çevre düzenleme ve aile konularını kapsamaktadır (72,74).

C. ÖĞRETİCİ OLARAK ÖĞRETMEN

Okulöncesi dönemde çocuk, en hızlı öğrenme sürecindedir. Gerek sosyal, duygusal alanda gerekse zihinsel, dil ve motor gelişim alanlarında çok yoğun bir bilgi kazanımının olduğu bu dönemde, öğretmenin, öğretici fonksiyonu çok ciddi boyutlarda ele alınmalıdır (72).

Öğretmenin asıl fonksiyonu direkt bilgi aktarmak değildir. O çocuğa bilgi kaynaklarını sunmaktan ve bu kaynakları nasıl kullanacağını öğretmekten ve öğrenmeye ilgiyi başlatmaktan sorumludur (72,73).

D. YÖNLENDİRİCİ OLARAK ÖĞRETMEN

Eğitmcilerin, eğitim sürecine hangi noktada ve hangi düzeyde, nasıl ve ne şekilde katılacaklarına ait kesin bir görüş birliğine varılmış değildir (72).

Çocuk yaş ve gelişim seviyesi olarak yönlendirilme gereksinimi duyar (74).

Ancak yönlendirmek ile müdahale etmek ya da koruyup, kollama kaskacına almak birbirine karıştırılmamalıdır (72).

Vygotsky, çocuğun bugün yardım ve işbirliğiyle yaptığını yarın kendi başına yapabileceğini ifade etmiştir (75).

Burada dikkat edilmesi gereken, çocuğun kendi duygu ve düşüncelerini geri plana atan, onun tercihlerini kullanma özgürlüğünü engelleyen, karar verme insiyatifini elinden alan, müdahaleci bir yönlendirmeden kaçınmak olmalıdır (72,73,74).

E. MODEL OLARAK ÖĞRETMEN

Öğretmen, konuşması, davranışları, alışkanlıkları, fiziksel özellikleri ve duygusal dünyasıyla çocuk için olumlu bir model olmalıdır (72).

İyi bir öğretmen modeli, çocuğun toplumsal yeteneklerine etki yaptığı gibi, zihinsel becerilerini de güçlendirir.

Bruner, öğrenmede sezgisel düşüncenin önemli olduğunu ve öğretmen-çocuk iletişimde bu düşünce yapısının etkili bir şekilde kullanıldığını belirtir (76).

F. SORU SORAN YÖNÜYLE ÖĞRETMEN

Öğretmen-çocuk arasında kurulan soru cevap etkileşimi tarafların birbirlerini tanımaları için bir fırsattır. Ancak, sorular bir sınamaya niteliği taşırsa, kaygı ve güvensizlik yaratacağından çocuk için hiç bir yarar sağlamayacaktır (72).

Woods, çocuklara çok sayıda soru yöneltmenin tehlikesinden söz eder fakat, buna rağmen, öğretmenin çocukların anlattıklarını kavrayıp, kavramadıklarını tespit etmek için soru sorma ihtiyacı duymalarının da kaçınılmaz olduğunu belirtir (77).

Öğretmenler, buraya kadar anlatılan özelliklere göre değerlendirildiğinde "**mesleki formasyon özellikleri, kişilik özellikleri, çevre düzenleme becerisi ve çocuk-yetişkin iletişimi**" genel olarak üç öğretmen tipi ortaya çıkmaktadır (72).

I. DEMOKRAT ÖĞRETMEN

Demokrat öğretmenler, öğrencilerine güven duyarlar, onların duygu ve düşüncelerine önem verirler, eleştirilere açık bir ortam yaratırlar ve zaman zaman kendilerine de yöneltilen eleştirileri anlayışla karşılarlar (5). Çocuklara çocukca özgürlüklerini yaşama fırsatı veren fakat yerinde ve zamanında yaptığı uyarılarla sevinli bir otorite figürü olan bu gruptaki öğretmenlerin sınıflarında çocuklar, öğrenme ortamından çok büyük zevk alırlar. Bu gruptaki çocukların yaratıcılık çabaları desteklenir, sorumluluk ve paylaşma duyguları gelişir, olumlu benlik temelleri atılır (56,72).

Demokrat öğretmen, çocuk merkezli yönetim ilkesini benimseyen öğretmendir (56).

II. OTORİTER (OTOKRAT) ÖĞRETMEN

Demokrat öğretmenin tersine, burada eğitimcinin istekleri plan ve programı çocuğun gereksinimlerinin önüne geçer (5).

Otoriter öğretmenler, öğrencilerine güvenmezler, onların düşüncelerine ve isteklerine hemen hemen hiç önem vermezler. Serbest bir tartışma ortamı yaratmayı uygun bulmazlar, tersine bir baskı ve çekingenlik havası yaratırlar. Kendilerine karşı yapılan bir eleştiriyi anlayışla karşılayamazlar. Daima öfkeli ve titiz bir tutum içindedirler (56.72). Bu eğitimcilerin sınıfında disiplin problemleri, otoriteye bağlılık ve saldırgan davranış eğilimleri daha fazla gözlenir (60).

Bunun yanısıra öğrenmeye karşı ilgi ve merak düzeyi de oldukça düşüktür (56).

Otoriter öğretmenlerin sınıflarında genel bir sessizlik, bir asayiş söz konusudur. Ancak bu sessizlik, bastırılmış duyguların, isteklerin sessizliği olduğu için kısa bir süre sonra büyük bir patlamayla bozulmaya mahkumdur (56).

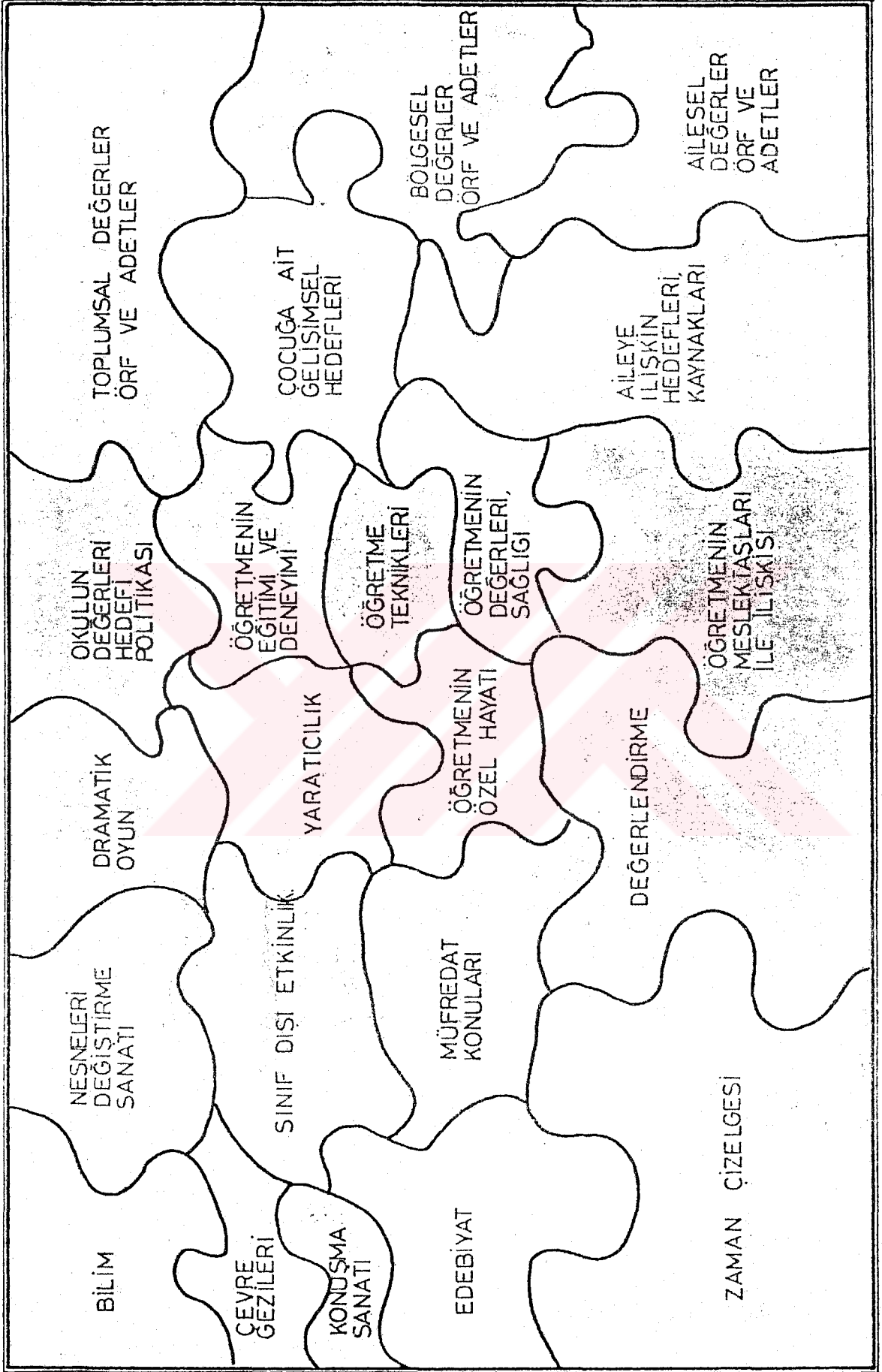
III. PASİF ÖĞRETMEN

Bu gruba giren öğretmenler, çocuklarla yakından ilgilenmezler. Çoğu kez kararsız ve etkisiz davranışlar sergilerler.

Değerlendirmelerinde bir tutarsızlık olduğu için sınıfın genel havası da, huzursuzdur (5).

Aşağıda verilen puzzle-yap-boz şu ana kadar öğretmen kavramıyla ilgili olarak verilen bilgilerin bir özeti olarak kabul edilebilir (37).





II. PROGRAM

Okulöncesi eğitim gelişimin en hızlı, en değişken olduğu dönemin eğitimidir. Bu hızla değişen dönemi yakalayıp değerlendirebilmek ise, ancak çok iyi planlanmış bir eğitim programıyla gerçekleşebilir (78).

Okulöncesi eğitim programında **öğrenme ürününden çok, öğrenme süreci** önemlidir. Yani, hangi bilginin öğretileceği değil, bu bilgilerin nasıl öğretileceğine ait yöntemler önem kazanmaktadır (23).

Okulöncesi dönemde mutlaka sistemli bir programa ihtiyaç vardır. Çocukların doğal eğilimleri, programsızlık durumunda içinden çıkılmaz boşluklara neden olabilir. Henüz şekillenmekte olan kişilik, alışkanlık ve becerilerin doğru ve yerinde uzmanca yönlendirilmesi gerekmektedir (78).

Program hazırlanırken öğretim ve gelişim hedeflerinin belirlenmesi ilk aşamadır ancak bundan sonra eğitim etkinlikleri seçilebilir (79). Bir başka deyişle, öğretmen, çocuğun neyi öğrenmesi gerektiğine karar verdikten sonra, çocuğun bu hedefe ulaşabilmesine yardım edecek eğitim programını seçmeye artık hazırdır (79).

Mayer 1971, bir anaokul eğitim programının başarılı olmasının programın içeriğinden çok programın planlı olması ve aktivitelerin organize edilmesine bağlı olduğunu ifade etmektedir (80).

Okulların başlıca görevlerinden birisi, çocuklara temel bilgileri ulaştırmak ve onların düşünme, karar verme, problemi çözüme

becerilerine yardım etmek üzere bilgilerini kullanmalarına yardım etmektir (81).

Bu işlevi yerine getirmek için, okullar ya bir öğretim programını geliştirirler ya da mevcut bir programı kendilerine uyarlarlar (81).

Literatürde farklı kriterlere göre gruplandırılan program örnekleri bulunmaktadır. Örneğin; (11,49,70,81,82,83,84,85)

A. İLGİLENDİKLERİ GELİŞİM ALANINA GÖRE PROGRAMLAR:

Sosyal ve duygusal gelişme hedeflerine daha çok ağırlık veren "**GELENEKSEL PROGRAMLAR**" okuma, yazma, matematik gibi akademik ve kültürel konuları kapsayan zihinsel hedeflere ağırlık veren "**AKADEMİK YÖNLÜ PROGRAMLAR**"

I. "Traditional Nursery Schools"
"Play Schools"

II. "Weikart Cognitively Oriented Curriculum" (11,83)

B. HEDEF KİTLE OLARAK ELE ALINAN YAŞ GRUBUNA VE ÇOCUK ÖZELLİKLERİNE GÖRE PROGRAMLAR

I. Kültürel Dezavantajlı Çocuklar İçin Programlar

II. Kültürel Düzeyi Farklı Çocuklar İçin Programlar

III. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar İçin Programlar

IV. Ekonomik ve Çevresel Olanakları Kısıtlı Olan Çocuklar İçin Programlar (85).

C. BENİMSENEN KURAMSAL İDEOLOJİYE GÖRE PROGRAMLAR

- I. Montessori Method
- II. Piagetian Influences
- III. Behaviour Analysis Procedures (12)

D. ÖĞRENME DURUMUNUN YAPILANMASINA GÖRE PROGRAMLAR

I. Yapılandırılmamış Programlar

"Open Class"

"The Permissive Environment Model"

II. Yapılandırılmış Programlar

"Structured Task Analysis"

"The Structured Cognitive Model"

"The Structured Information Model"

III. Yarı Yapılandırılmış Programlar

"New Nursery School"

"Cognitive Oriented Curriculum" (11,49,70,81,82,83,84,85).

Bir programın yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış olması bir günlük eğitim programının güdümlülük derecesine dayanır (79,85).

Yapılandırılmış (Structured/Formal) programlar, öğretmen güdümlü, oldukça, planlı programlardır (79). **Yapılandırılmamış**

(Unstructured/Informal) programlar ise çocuk güdümlü, esnek organizasyonlu programlardır (79).

Yapılandırılmış programlar, zihinsel gelişim hedefleri üzerinde dururken, yapılandırılmamış programlar ise, sosyal ve duygusal gelişim hedeflerinin öncelliği üzerinde durmaktadır (79,85).

Eğitimcinin programa katılımı da yapılandırılmış ve yapılandırılmamış modellerde farklılık göstermektedir (79). Örneğin yapılandırılmış eğitim modelinde, eğitimci öğrenme sürecini başlatır ve çocukların öğrenmelerine rehberlik eder (85).

Eğitimci, program içinde iyi bir organizatördür, planlanmamış fırsat eğitimi denemeleri yerine, yapılandırılmış öğretim stratejilerini kullanır (84).

Yapılandırılmamış, eğitim modellerinde ise, eğitimci, çocuğun tercihlerine bağlı olarak, çocuk yönelimli davranır. Eğitimci programlar içinde sadece bir izleyicidir. Planlama minimal düzeydedir. Fırsat eğitimi, programın temel işlevini oluşturur (84).

Yapılandırılmış programların odak noktası **içerik-müfredat**, yapılandırılmamış programların odak noktası ise **çocuğun tercihleridir** (79,81,85).

Froebel'in çocuk merkezli ve hümanist öğretileri yanında eğitsel ve bilimsel teknolojinin kullanımı, anaokul programlarının niteliği açısından gereklidir (79). Bu nedenle bir programın hem

yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış unsurları bir arada taşıması gerekmektedir. Sadece zihinsel hedefler ya da sadece sosyal ve duygusal gelişim hedeflerine yönelik bir program eksik bir programdır, çocuğun ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalan bir programdır (85).

Bu noktada üçüncü bir alternatif olarak **"yarı yapılandırılmış"** bir eğitim modeli gündeme gelmektedir.

Yarı yapılandırılmış programlar genel olarak karma yaş grubundaki çocukların ilgi ve gereksinimlerini merkez alan sistemli, planlı bir modeldir. Çocuk sınıf içinde denetimli bir özgürlüğe sahiptir, ancak bu etkinlikler içinde uyması gereken kurallar olduğunun da bilincindedir (79,81).

Çocuklar böylece kendi deneyimlerini sistemli hale getirebilirler. Eğitimcinin açık bir yönlendirmesi yoktur, ancak, çocuklarla çok yakından ilgilidir fakat seçme şansını çocuklara bırakır (81,84). Öğretmenin rolü, çocukların yapılandırılmamış fırsatlardan yararlanarak öğrenme ile ilgili ihtiyaçlarının karşılanması şeklindedir (79).

Bu modelde, zihinsel fonksiyonların arttırılması ve sosyal-duygusal gelişim düzeyinin desteklenmesi birbirinden ayrılmayan bütüncül bir yaklaşımla ele alınır (79,81).

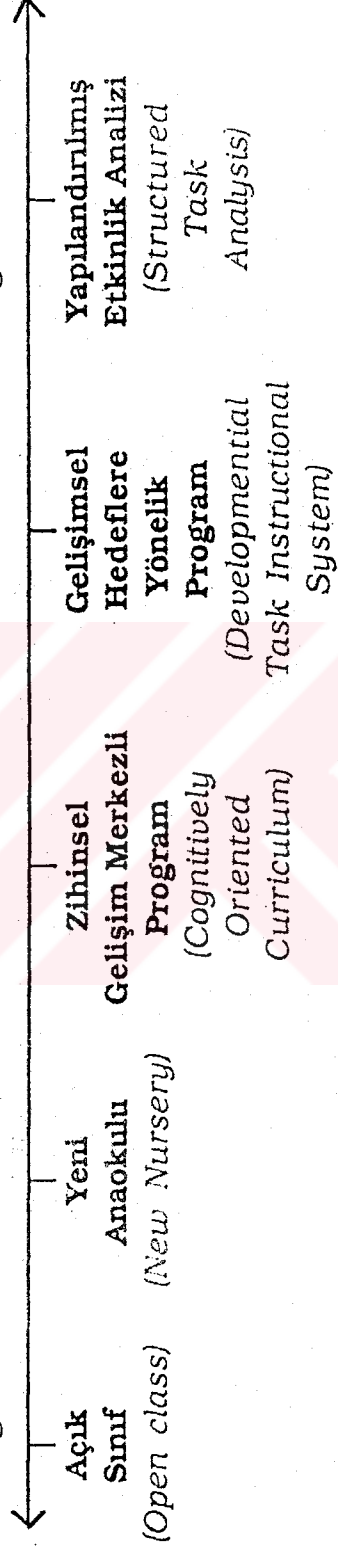
Aşağıdaki şemada yapılandırılmış programlardan, yapılandırılmamış programlara doğru bir bütünlük gösteren örnek programlar sunulmuştur (79).

**FORMAL
YAPILANDIRILMIŞ
PROGRAMLAR**

Zihinsel Gelişim
Hedef
Ağırlıklı

**INFORMAL
YAPILANDIRILMAMIŞ
PROGRAMLAR**

Sosyal ve Duygusal
Gelişim Hedef
Ağırlıklı



AÇIK SINIF PROGRAMLARI

(Open Class)

Plowdin 1967 yapılandırılmamış eğitim modellerinin öğrenme sürecindeki etkinliği üzerinde çalışmıştır (79).

"Açık sınıf" da sınıfın içinde çeşitli ilgi ve etkinlik merkezleri vardır ve çocuklar buraları kullanmak için herhangi bir zaman dilimiyle sınırlandırılmamışlardır. İstedikleri anda, istedikleri ilgi merkezini kullanma serbestliğindedirler (79,83).

"Açık Sınıf" uygulamalarının temelinde çocuğun kendi tecrübelerini sistemli ve yararlı bir şekilde düzenleme ve sorumluluğu kabullenme varsayımı yatar (83). Eğitiminin bu programdaki rolü yönlendirici değil, iyi bir gözlemci ve değerlendirmeci olma şeklindedir (79). Eğitimi çocukların çeşitli kavramları geliştirmelerine yardım eder. Fakat onları tercihleri için yönlendirmez (81).

"Açık Sınıf" uygulamalarının pek çoğunda geniş bir yaş dağılımı görülür. Üç-dört-beş ve altı yaşındaki çocukların birarada eğitilmesi esas alınmıştır. Böylece okulöncesi ve ilkokul etkinlikleri arasında bir devamlılık kurulmaya çalışılacağı düşünülür (11,79). "Integrated day ve vertical grouping" açık sınıfa ait karakteristik kavramlardır (11).

YAPILANDIRILMIŞ ETKİNLİK ANALİZİ

(Structured Task Analysis)

"Açık Sınıf" yaklaşımının tam karşıtı olan bir programdır. Bu program, Skinner'in uyaran tepki kuramından temellerini almaktadır

(79). Anadilin gelişimi ve okula hazırlık olarak akademik becerilerin gelişimi öncelikli olarak ele alınmıştır (79). Program yüksek seviyede öğretmen yönelimlidir (79. 85).

YENİ ANAOKULLARI (New Nursery School)

Bu anaokulları **Nimnicht, Mc Afee ve Meier 1969** tarafından geliştirilmiştir (86).

Programın amacı, olumlu bir özbenlik, ana dili, kavram formasyonu, problem çözme ve algısal gelişim gibi zihinsel yeteneklerin artırılmasına yöneliktir (79). Bu amaçlara ulaşabilmek için çok dikkatli bir şekilde organize edilmiş bir ortama ihtiyaç duyulmaktadır (86). **Nimnicht**, çocukların kendi kendilerine yönlendirecekleri etkinliklerin onları geliştireceğine inanmaktadır (86).

Bu anaokullarında onbeş çocuk için bir öğretmen diğeri gönüllü olmak üzere iki eğitimci ve altı etkinlik alanı vardır. Bu etkinlik alanları öyle düzenlenmiştir ki çocuk günün önemli bir kısmını kendi tercih ettiği etkinliklerle geçirir. Bir günde yaklaşık onbeş dakika grup etkinliklerine ya da planlanmış yapılandırılmış etkinliklere de yer verilir (79).

Bu programın uygulamasında günün sonunda mutlaka eğitimci çocuk arasında grupta ya da bireysel olarak o günün değerlendirmesi yapılır (79,86).

ZİHİNSEL GELİŞİM MERKEZLİ PROGRAM

(Cognitively Oriented Curriculum)

Zihinsel gelişim ya da başka bir deyişle akademik beceri ağırlıklı eğitim programları David Weikart ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (87,88,89).

Bu program Piaget'in gelişim kuramının doğrudan doğruya okulöncesi eğitim programlarına adapte edilmesiyle ortaya çıkmıştır (79).

Programlar öncelikli olarak düşük sosyo ekonomik düzey ailelerin çocuklarının eğitilmesini amaçlar (87).

Programın genel amacı Piaget tarafından tanımlanmış zihinsel fonksiyonları artırmak ve sosyal duygusal olgunluğu geliştirmektir (87).

Bu program içeriği çok iyi belirlenmiş dört ana alana bölünmüştür: Sınıflandırma, serileme, ilişki kurma ve mekan ilişkileridir (87,88,89,90).

Bu programda içerik öğretmen tarafından tespit edilmiş olsa da çocuk daha önce hazırlanmış etkinliklerden istediğini seçme serbestliğine sahiptir (81).

Eğitiminin program içindeki fonksiyonu, öğrenme sürecini başlatmak, öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak çocuğun sağduyu ile karar verebilmesine yardım ederek, çocuğun değerlendirme ve deneme yapmasına yardımcı olmaktır (90).

Program ayrıca eğitimcilerin ailelere yaptıkları ev ziyaretlerini de kapsamaktadır (90).

GELİŞİMSEL HEDEFLERE YÖNELİK PROGRAM

(Developmental Task Instructional System)

Bu program aşağıdaki alanlarda gelişimi sağlamak üzere düzenlenmiştir.

A. BÜYÜK KAS MOTOR GELİŞİMİ:

Büyük kas koordinasyonu, denge, çabukluk çeviklik, güç ve genel vücut koordinasyonunu kapsar.

B. KÜÇÜK KAS MOTOR GELİŞİMİ:

Küçük kas koordinasyonu, parmak kaslarının gelişimi, el, kol ve parmak gücünü kapsar.

C. ALGISAL GELİŞİM:

Benzer ve farklı şekilleri tanımlama algısal esneklik ve görsel bütünlüğü kapsar.

D. AKIL YÜRÜTME YÖNTEMLERİNİN GELİŞİMİ:

Çağrışımında bulunma, sınıflandırma, parça-bütün ilişkisi ve sıralama becerilerini kapsar.

E. İFADE EDİCİ-ANLATIMSAL DİL GELİŞİMİ:

Konuşulan kelimelerin, cümlelerin ifade ettiği düşünce ve fikirleri anlamlı bir şekilde açıklamayı kapsar.

F. KAVRAYICI-ALICI DİL GELİŞİMİ:

İşittiği sesleri, sözcük ve cümleleri anlamlı bir şekilde yorumlanmayı kapsar.

G. SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİM:

Günlük olayların üstesinden etkili bir şekilde gelmek ve çocuğun sahip olduğu değerlerini, kaygı ve ihtiyaçlarını bir parçası olduğu kültür grubununkiyle mantıklı bir şekilde dengelemeyi kapsar (79,85).

Bissell 1970 ise, okulöncesi eğitim programlarına ait sınıflandırmayı aşağıdaki gibi yapmıştır (91).

I. SERBEST ÇEVRE MODELİ

(The Permissive Environment Model)

II. BİLİŞSEL YAPILI MODEL

(The Structured Cognitive Model)

III. BİLGİ EDİNME YAPILI MODEL

(The Structured Information Model)

IV. ÇEVRE YAPILI MODEL

(The Structured Environment Model)

I. SERBEST ÇEVRE MODELİ

(The Permissive Environment Model)

Bu program orta sınıf çocuklarını kapsayan çocuğun şu ya da bu gelişim alanını değil, tüm gelişim alanlarını destekleyen bir programdır (70).

Duyu-motor, sosyal, duygusal, dil ve zihinsel gelişme programının temel hedefleridir. Öğretmenin rolü, çocukların resmi olmayan fırsatlardan da yararlanarak öğrenmeyle ilgili ihtiyaçlarını cevaplamak şeklinde düşünülmüştür (79,91).

II. BİLİŞSEL YAPILI MODEL

(The Structured Cognitive Model)

Bu model, bir önceki model gibi çocuğun bir bütün olarak gelişme alanlarını desteklemek yerine, öğrenme yöntemlerine ve ana dilin gelişmesine ağırlık vermektedir (79).

Algı, dikkat, kavramsal gelişme, olumlu benlik gelişmesi programının hedefleridir (91).

Bu modelde öğretmen, etkinlikleri, günlük olarak planlar ve çocukların öğrenmesine rehberlik eder. Etkinliklerin pekçoğu yapılandırılmış oyun şeklinde düzenlenmiştir (91).

Bilişsel yapıli modelde öğretmen serbest çevre modelinin aksine resmi olmayan fırsatları eğitim için çocukların yararına kullanmaz (91).

III. BİLGİ EDİNME MODELİ

(The Structured Information Model)

Bu model, çocuğa büyük zorluklar çıkartan akademik alanları tespit etmede ve programın içeriğinin belirlenmesinde yardımcı olur (79). Program, ana dil, matematik ve okumayla ilgili kural ve kavramların kullanılması üzerinde durur (79).

En yüksek yapılanma bu programda görülür. Öğretmenin katılımı en üst düzeyde ve tamamiyle çocuğu yönlendirici nitelikte olup, yöntemi didaktiktir (79).

Hedef, çocuğu tam olarak bilgilendirmektir. hedeflerde içerik çok önemlidir (79).

Dramatik oyun, güzel sanatlar ve müzik gibi etkinliklere çok az yer verilir. Çevreyle uyumun ve olumlu özbenlik gelişiminin bu bilgilenme süreciyle tamamlanabileceği düşünölmektedir (79).

IV.ÇEVRE YAPILI MODEL

(The Structured Environment Model)

Bu model, çocuğun okula getirdiği çevresel eksiklikleri gidermeyi amaçlar (79).

Temel hedefleri, duyu-motor gelişim, algılama ve sınıflandırma becerilerini geliştirmek, dikkat ve anadil gelişimini desteklemektir (79).

Genel olarak öğretme yöntemleri, öğretmenin sınıftaki materyallerin doğru kullanılmasını göstererek ve çocuğu düzenli olarak gözleyerek öğrenme düzeylerinin tespit edilmeye çalışılması şeklindedir (85).

Öğretmen materyal ve çocuk arasında arabuluculuk rolü oynar. Çocuk çalışmak istediği materyali seçmekte özgürdür. Önceden planlanmış öğretim hedefleri yerine "**Çevre**" çocuğun ilgisini çekecek

şekilde düzenlenir. Öğretmen materyalleri öğrenme çevresi olarak seçer ve sonra çevre ulaşılması istenilen hedeflere göre planlanıp düzenlenir (85).

Çocuk, heves uyandıran bir sınıfta fiziksel ve toplumsal dünya hakkında bilmediklerini bulmaya teşvik edilir. Çevre çocuğun sorunlarını kendisinin çözebileceği ve bilmediklerini kendisi öğrenecek şekilde düzenlenir (11).

Çevre yapılı modelin ana amacı, içeriğin değil, öğrenmenin nasıl öğrenileceğini öğretmektir (82,85).

Caldwell 1967, 1971; Cohen ve arkadaşları 1987 de okulöncesi çocuğun gelişimini destekleyen programların hepsinde evrensel olan bazı özelliklerin tanımlanmasını yapmışlardır. Bu özelliklerin herbiri çocukların evrensel ihtiyaçlarını karşılamakta kullanılacak eğitim programlarının belkemiğini oluşturmaktadır (49,85,92,93,96).

A. Program çocuğun SAĞLIK VE EMNİYETİNİ güvence altında tutabilmelidir. Bu ise, çocuğun fiziksel ihtiyaçlarını karşılamak demektir (49,92).

B. Program, çocuğun yetişkinle İLETİŞİMİNİ nitelikli ve güçlü tutmalıdır. Bu etkileşimlerin okulöncesi çocuğun öğrenmesinde önemli yeri vardır. Çocuklar çeşitli deneyimler ve fırsatlar içinde özellikle de oyun aracılığıyla spontan öğrenme yaşantılarıyla karşılaşır ancak yetişkinle olan etkileşimlerinde de amaçlı, planlı

bir öğrenme fırsatı yakalamış olurlar. Çocuğun her iki duruma da ihtiyacı vardır (49,93).

Çocuk ve eğitiminin etkileşim oranı ve çocuk başına düşen eğitmen sayısı (1/8-10) programın çocuk üzerindeki etkisini artırır. Özellikle bu etkileşimin çocukların dil gelişimi üzerindeki yansıması çok önemli düzeydedir (49,85,94).

C. Program, çocukta **GÜVEN DUYGUSU** geliştirecek olumlu duygusal özelliklerle kaplı bir çevreyi organize etmelidir. Öğretmenler dikkatli gözlemler yaparlar ve gerektiğinde çocuklar arası karşılıklı güvenin geliştirilmesi için önlemler almaktan sorumludurlar (49,83,95).

D. Program, çocuğun **DOYGUNLUK** -gratification- ihtiyacını en uygun seviyede karşılayabilmelidir. Çocuk her istediğini, istediği anda elde edemeyeceği gerçeğini öğrenmelidir. Zaman zaman karşılaşılan problem durumlarında mücadele etme ve problem çözme becerilerinin gelişmesine fırsat vermelidir. Çocuk fiziksel ve zihinsel olarak karşılaştığı uyumsuzluklarla başetmeyi öğrenmelidir. Böylece "yaparım", "yapabilirim" düşüncesinin gelişmesine destek olunabilir (49,83,94,95).

E. Program çocuğun ihtiyaçlarına sürekli ve uygun şekilde cevap verecek yetişkinleri de kapsamalıdır (92). **EĞİTİMCİLER** programın en temel ögesini oluşturmaktadır. Onların disiplin

anlayışları, kendilerine ait değerleri, bilgilendirme becerileri çocukları yönlendirmelerinde çok etkili olur (49,85).

F. Programın, çocuğun rahatlıkla araştırma yapmasına olanak veren zengin uyaranlarla donatılmış hareket ve tercih serbestliği tanınan **ORTAMLARDA**, hedeflerine ulaşması en üst seviyelere ulaşır (49,83,85).

G. Program, çocuğun eğitim ihtiyacını sistemli bir şekilde karşılayacak şekilde **PLANLANMALI**dır. Çocuk planlı bir çevre içinde kendini emniyette hisseder ve kendine güveni gelişir (49,85).

H. Program, **FARKLI KÜLTÜRLERDEN** gelen çocukları bütünlüyci bir yapı içinde entegre edebilmelidir (92,93,95).

I. Program, çocuğun **GELİŞME DÜZEYİNE** uygun olmalı ve çocuklar arasındaki **BİREYSEL FARKLILIKLARI** dengeleyebilmelidir (49,85,92).

İ. Program, çocuğun gelişme hedeflerini planlayan ve geliştiren **EĞİTİMCİLER** tarafından yönetilmelidir (49,85,92,93).

K. Program, tüm özellikleriyle başarılı olup olmadığı konusunda **DEĞERLENDİRME** kriterlerine yer vermeli ve çocukların gelişmelerini kayda geçirmelidir (99,85).

L. Program, toplumun bir parçası olarak geleneksel ve yörel özellikleri taşımalı ve bunları pekiştirmeye önem vermelidir (49,83,85,92,93).

M. Program, çocukla birlikte ANNE-BABANIN ihtiyaçlarını da gözönünde bulundurmalıdır (49.85.93).

Bir programın çocuk üzerinde olumlu, olumsuz ya da hiç bir etkisi olmayabilir. Programın etkinliğini tespit etmek için programa girmeden önce ve sonraki düzeylerin tespit edilmesi gerekmektedir (49.85.94).

Her programın kısa vadeli amaçları ve gözlenebilen sonuçları vardır. Bunlar program hakkında somut fikirler verse de daha ileriye yönelik amaçlara da ulaşılmış olması gerekmektedir. Her bir program her konuda mükemmel olamaz. **Beller, Zimmil, Aikan 1971 (96) Karnes 1969; (97) Miller ve Dyer 1970 (98).**

Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Modeline Ait Kuramsal Çevreler (Joseph, H. Stevens, Jr. ve Edith W. King'in "Administering Early Childhood Education Programs" Adlı Kitabından Alınmıştır (11)

Gelişimsel Kuram	Uyarıcı Tepki (S-R)	Bilişsel Yaklaşım	Psikoseksüel Yaklaşım	Olgunlaşmacı Yaklaşım
Kuramcılar ve Araştırmacılar	Skinner Bushell Baer Resnick Englemann Karnes Miller&Camp	Piaget Kamii Weikart Lavatelli Nimnicht Hughes	Ericson Biber	Gesell Ilg Ames
Program türüne ait örnekler	Okulöncesi/okul dönemi Davranış Analizi DSTAR DARCEE Davranış Değiştirme	Bilişsel-Keşfetme Montessori Weikart'ın bilişsel kaynaklı programı Nimnicht tepkisi (uyumu) Tuscon (TEEM) British Primary/açık modeller	Keşfetme Bank Street Eğitimsel Gelişim Merkezi	Keşfetme Celeneksel Anaokulları Oyun okulları
İçeriğin Niteliği	Okulöncesi/Okul dönemi belirtileri Beceriler/Kültürel yeterlilik için gerekli tutumlar	Mantıklı düşünmeyle ilgili becerilerin gelişimi Bilişsel yapıların, şemaların düşünmeyle ilgili bilinen yolların, çevreye etkileşimde bulunmanın gelişimi	Temel tutumlar, değerler ve diğerleriyle karşılıklı etkileşim kurma yollarını içeren Sosyal-Duygusal Gelişim	Çocuğun bir bütün olarak gelişimi
Beklenen Sonuçlar	Belirli bir yeterlilik düzeyine gelen çocuk, kültürel olarak gerekli olan özel çalışmalara katılabilir.	Yeterlilik düzeyine gelen çocuk çevrede hareket eder ve deneyimlerinden faydalanır; Esneklik kazanmıştır.	Bağımsız, olgun kolay yönelebilen, güçlü çocuk.	Kendine has yeteneklerini geliştirmiş çocuk

Öğrenme sürecinin Niteliği	Eğitim aracılığıyla doğrudan geçiş sağlanmış davranışta gözlemlenir, ölçülebilir değişiklik.	Kendiliğinden oluşan aktif oyun araçlarıyla öğrenme Dış gerçeklerin benimsenmesi gerçeğin aktif olarak yapılandırılması	Etkin ego (benlik işleyişi ile sosyal beklentiler yaratıcı güçlüklerle ve problemlere; aktif, genelleştirilebilir çözümler getirme	Doğal gelişimi ve öğrenmeyi destekleyici, sıkıcı olmayan zenginleştirilmiş çevre.
İçerik Sırası	Safhasız (aşamasız) <ul style="list-style-type: none"> . Basit→Karmaşık . Somut→Soyut . Mannüsal analiz . Etkinlik analizi . Öncelik gerektiren beceriler . Bölünebilir beceriler . Deneysel Geçerlilik 	Gelişimsel Safhalar <ul style="list-style-type: none"> . Duyumotor . İşlem öncesi . Somut işlemler . Formal işlemler 	Ericson'un gelişimsel Safhaları <ul style="list-style-type: none"> . Güven . Bağımsızlık . Girişimcilik . Üretim 	Katılımsal olanların izlenmesi
Hunt'un eşleme probleminin çözümü	Çocuğun beceri girişim düzeyine uygun olarak her bir öğrenmeyle ilgili etkinliğin öğretmen tarafından eşlenmesi	Öğretmenler tarafından yapılandırılmış çevresel düzen içindeki öğrenmeyle ilgili etkinliğe çocuğun kendi becerisini eşlemesi (Bazen bu eşleme öğretmen tarafından sağlanır).	Öğretmen tarafından bazı yapılandırılmış durumlar içindeki öğrenmeye ilgili etkinliğe çocuğun kendisinin becerisini eşlemesi	Öğrenmeyle ilgili etkinliğe bir becerinin sadece çocuk tarafından eşlenmesi

Öğretmenin Rolü	<ul style="list-style-type: none"> Değerlendirme/Teşhis Amaçları ve Etkinlikleri tanımlama Uygun çevreyi yaplandırma Doğrudan doğruya eğitime Tekrar değerlendirme Modeller Seçici pekiştiriciler 	<ul style="list-style-type: none"> Cözlem yapma Çocuğun ilgi ve becerisini değerlendirme Çocuğun ilgi ve becerisine göre çevreyi düzenleme Sorular sorma Kapsamını genişletme Tekrardan yönlendirme 	<ul style="list-style-type: none"> Cözlem yapma Problem durumları tanımlayabilmesi için çocuğa yardımcı olma Sosyal olarak uygun yollarla problemin çözümüne yardımcı olma. Bağımsız olma ve olgunlaşmanın gelişmesini destekleme Çevreyi yaplandırma 	<ul style="list-style-type: none"> Cözlem yapma Çevreyi yaplandırma
Çocuğun Rolü	<ul style="list-style-type: none"> Tepki verici rol-ipuçlarına, ayar dedici uyarıcıya tepki verme de çevreyi araştırma inceleme 	<ul style="list-style-type: none"> Aktif deneyimler yapma inceleme, seçici olma 	<ul style="list-style-type: none"> Aktif inceleme ve kendiliğinden etkinliğe yönelme 	<ul style="list-style-type: none"> Kendiliğinden etkinliğe yönelme
Erken okula başlamanın amacı	<ul style="list-style-type: none"> Çocuğun gelişimini hızlandırma 	<ul style="list-style-type: none"> Çocuğun tüm gelişiminin derinliğini ve genişliğini arttırmak 	<ul style="list-style-type: none"> Gelişimsel olarak uygun kişisel-sosyal problemlerin çözümünde çocuğa yardımcı olmak. 	<ul style="list-style-type: none"> Çocuğun büyümesine ve kendine özgü gelişmesine olanak tanıma
İçeriğin Özü	<ul style="list-style-type: none"> Temel beceriler Okuma, Matematik Fen bilimi gibi... Tutumlar Başarıya güdüsü Israrlılık Haz almanın, gecikmesi 	<ul style="list-style-type: none"> Fiziksel Bilgi Sosyal Bilgi Maniksal Bilgi Sembolik İşlem gelişimi 	<ul style="list-style-type: none"> Sağlıklı Tutumların ve karşılıklı etkileşim modellerinin gelişimi 	<ul style="list-style-type: none"> Çocuğun sosyal, duygusal, fiziksel, zihinsel gelişim olmak üzere bir bütün halinde gelişimi

III. FİZİKSEL KOŞULLAR

Nitelikli bir eğitimeci ve iyi planlanmış bir anaokul programının hedeflerine ulaşabilmesi için fiziksel koşulların da yönlendirici olması gerekir (41).

Fiziksel özellikler yönünde ideal bir anaokuluna ait özellikler aşağıda sunulmuştur:

- Havadar, aydınlık olmalı ve iyi ısınmalıdır (42).
- Çocukların rahatlıkla hareket edebilecekleri bir alana sahip olmalıdır. Bu alan içeride 35 fit = 3.25 m², dışarıda 100 fit = 92.9 m² dir (70).
- Sağlık koşullarına uygun mutfak, depo ve oyun odaları uyku ve özel faaliyet odaları ayrı ayrı bulunmalıdır (42, 70).
- Sınıftaki donanım çocuk boylarıyla orantılı olmalıdır. Özellikle lavabo, tuvalet, materyal dolapları ve portmantolar çocukların boylarına uygun bir şekilde düzenlenmelidir (49).
- Elektrik kabloları, prizler vb. gibi tehlikeli malzemeler koruma altına alınmalıdır (85).
- Duvarlar ve yerler kolay temizlenebilir bir malzemeyle kaplı olmalıdır (41, 85).
- Sivri köşeli malzemeler, demir gibi metal malzemeler oyun odalarından kaldırılmalıdır (85).

- Çocuğun zamanının çok büyük bir bölümünün geçtiği oyun odasının bir diğer özelliği de çocuğun yardımı gereksinim duyduğu anda kendi başına birçok işini yapabilecek düzenlemelerin hazırlanmış olmasıdır (47,99,100).

Bunu sağlayabilmek için, tüm materyallerin kendi içlerinde sınıflandırılarak, çocuğun görebileceği ve rahatlıkla ulaşabileceği seviyelere yerleştirilmesi gerekir (37,99,100).

- Çocukların kullanacakları malzemeler kapalı, kilitli kutularda tutulmamalıdır. Çocuk böyle bir düzenlemeye alışırsa malzemeyi kullanmayı ve korumayı öğrenemez (70).

- Oyun odalarında çocuğa farklı deneyimlere fırsat verecek değişik düzenlemelere ihtiyaç vardır. Bunlar oyun köşeleridir (Blok, evcilik, sanat, oyuncak, müzik vb) (41,70).

- Bahçe, çocuk için çok değerli etkinliklerin yapılabileceği bir ortam olması nedeniyle çok önemlidir. Bahçenin güvenli olması gerekir. Kum, su, çim, çiçek, evcil hayvan, bahçe aletleri çocuğun doğayla iç içe olabileceği zengin fen deneyimlerini yaşayabileceği, fiziksel gelişimini destekleyici ortamlardır (49,99).

IV. MATERYAL-OYUNCAK

Oyun odasındaki oyuncakların, eğitimsel açıdan kritik bir önemi vardır. Çocuk oyun ve oyuncaklar aracılığıyla dünyayı öğrenir (49,99,100).

- Çocuk oyuncaklar aracılığıyla çevreyle iletişim kurar, bilgi ve deneyimini artırır (70,99).

- Oyuncakların renk, boyut, şekil, yapı ve fonksiyon olarak çocukların gelişmelerine ve yaşlarına uygun olması gerekir (49,99,100).

- Güvenli, sağlam, gelişimin çeşitli alanlarını, birden destekleyen, yaratıcılığı teşvik edici niteliklerde olmalarına özen gösterilmelidir (33,100).

- Kolay temizlenebilmeli ve boya malzemesi açısından herhangi bir risk taşımamalıdır (42,99,100).

- Ciddi yaralanmalara neden olabilecek özellikler taşımamalıdır (85,99).

- Elektrik gücüne ihtiyaç duyularak çalışmamalıdır (41,100).

- Oyuncakların nitelikleri kadar, çocuk başına düşen sayıları da önemlidir. Oyuncaklardan çocukların yararlanabilmesi için yeterli sayıda olmaları şarttır (41,70,99,100).

V. AİLE VE DİĞER KURUMLARLA İLİŞKİLER

Bir anaokulu öğretmenin nitelikleri ne kadar iyi, uygulanan program ve malzemeler ne kadar zengin ve bilinçli seçilmiş olursa olsun, eğer kurumla aile arasında düzenli anlayış ve karşılıklı saygıya

dayalı bir ilişki kurulmamışsa, çocuğun eğitiminde kalıcı başarılar sağlanabilmesi oldukça güçtür (41,70,101,102).

Özellikle, çocuğa bazı temel alışkanlıkların kazandırılabilmesi için kurum ve aile arasında güçlü bir etkileşim, karşılıklı bir destek olmalıdır (103,104).

Ailenin kurumun programına aktif olarak katılım göstermesi, çocuğun öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle nitelikli bir okulöncesi eğitimi çocukla birlikte aileye ait hedefleri de planlaması içinde almış bir eğitimidir (105,106).

Benzer şekilde, okulöncesi, eğitim kurumu, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda ilgili kurum ve şahıslarla işbirliği yaparak gelişmesini bir üst düzeye çıkarma fırsatını da bulabilecektir (70,81).

Yenilikleri takip etme, güncel olanı programa adapte etme çağdaş bir anaokulu olmanın gereğidir (103,104).

VI. DEĞERLENDİRME

Bir anaokulu, programını, eğitimcilerini ve çocuklarını değerlendirdiği zaman daha etkili olur (47). Yapılacak değerlendirmeler yeni düzenlemelerin yapılması için gereken ipuçlarını verecektir ve bu yeni düzenlemelerle okulöncesi eğitim, ideal hedeflerine ulaşmak için bir adım daha atmış olacaktır (41).

Bu değerlendirme sürecinden geçmeyen bir anaokulunun etkinliğini tespit etmek olası değildir.

Okulöncesi eğitimin hedeflerinin iki açıdan değerlendirilmesi gerekmektedir:

1. İlk olarak bu hedefler çocuğun o andaki gelişimini desteklemeli ilgi ve ihtiyaçlarını en üst seviyede karşılayabilmelidir. Bu okulöncesi eğitimin "**yakın zaman hedefleri**" kapsamına girmektedir (13,41,47,107).

2. Okulöncesi eğitimin hedefleri saptanırken "**uzak zaman hedefleri**" de gözönünde bulundurulmalıdır (13,107).

Yani burada okulöncesi eğitimin ileriye dönük sonuçları hakkında bir değerlendirme söz konusudur. Bu anlamda düşünüldüğünde okulöncesi eğitimin temel eğitim olarak tanımlanan ilkokul hedefleriyle de ilişkisi gündeme gelmektedir (13,107).

ANAOKULUNDAN İLKOKULA

Okulöncesi eğitim, çocuğu temel eğitimin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışlara hazırlayıcı nitelikte olmalıdır. Çünkü okulöncesi ve ilkokul hedeflerinin paralelliği, çocukların başarısını ve uyumunu etkileyen önemli bir faktördür (23,41).

Temel eğitimin hedefleriyle paralellik gösteren okulöncesi eğitimden geçmiş bir çocuğun, aile eğitim düzeyi ne olursa olsun, çocuk hangi sosyoekonomik düzeyden gelirse gelsin, ilkokulda başarılı olma şansı artmaktadır (13).

Gelişimin ve eğitimin sürekliliği gözönünde bulundurulduğunda, okulöncesi ve ilkokul programlarının bütünlenen bir yapı içinde entegrasyonuna ihtiyaç duyulmaktadır (70).

Bunu sağlamak için de her iki eğitim yapısındaki süreklilik ve farklılık gösteren özelliklerin tespit edilmesi gerekmektedir (13,23,41,70).

Anaokul eğitimi alan çocuğun ilkokuldaki uyumu incelenirken;

a) Anaokuluna ait özellikler

b) İlkokula ait özellikler, üzerinde durulmalıdır ve gerek anaokuluna gerekse ilkokula ait özellikler değerlendirilirken de

- . Çocuk
- . Eğitimi
- . Program
- . Çevre'ye ait farklılıklar bir bütün olarak ele alınmalıdır (23).

Okulöncesi eğitiminden yararlanan bir çocuğun, bu eğitimin avantajlarından yararlanamayan diğer yaşlılarına göre, sosyal, zihinsel, fiziksel, duygusal ve dil gelişimi açısından daha şanslı durumda olması beklenmektedir (26).

Çocuk, ancak amaçları iyi belirlenmiş nitelikli bir okulöncesi eğitim kurumundan yararlanabilir (95). Bunun tam aksi bir şekilde çocuklara güvenlikleri dahil hiç bir gelişim fırsatı tanımayan sadece bakıma yönelik bir okulöncesi eğitim kurumu, çocuğun gelişiminde olumsuz etkiler bırakacaktır (31,95).

Bu nedenle, okulöncesi eğitim alan çocukların ilkokuldaki durumlarına ait bir değerlendirme yapılırken okulöncesi eğitimin niteliklerini de gözönünde bulundurmak gerekmektedir. Çünkü bazen bu eğitim ortamında bulunmak, hem çocuğun o andaki yaşam dilimi hem de ileriye dönük etkileri düşünüldüğünde avantaj değil, dezavantaj olarak karşınıza çıkmaktadır (74).

Çocuğun devam ettiği okulöncesi eğitim kurumunun nitelikleri çocuğun ilkokula uyumunu kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı olabilir (93).

A. ÇOCUĞA AİT ÖZELLİKLER AÇISINDAN UYUM SAĞLAMA

Nitelikli bir okulöncesi eğitim alan çocuk;

- Sosyaldır, girişkendir.

- Kendi başına karar alabilir, uygulayabilir ve bunun sonuçlarına katlanabilir.

- Kendine güveni ve özsaygısı gelişmiştir.

- Paylaşma, yardımlaşma gibi kooperatif yaşama ait sorumlulukları öğrenmiştir.

- Kendisine yakın ve uzak çevresine karşı bilgili ve meraklıdır.

- Dikkatini herhangi bir konu ya da malzeme üstünde toplayabilir.

- Dilini düzgün ve anlaşılır bir şekilde kullanır.

- Öğrenmeye karşı ilgili ve heveslidir.

- Soru sormaya isteklidir, kendine sorulan sorulara cevap verir.

- Konuşma dışında kendini ifade etme yollarını bilir. Resim, dans, müzik gibi.

- Orijinal fikirler üretir, yaratıcı ve üretkendir. Problem çözer.
Bir konu hakkında seçenekler ileri sürer.

- Kendine ait tüm öz bakım becerilerini yerine getirir.

- Fiziksel olarak çevreyi çok rahat kullanır, hareketli ve çeviktir (54,61,64,66,90-95).

Bütün bu özelliklerle donatılmış bir okulöncesi çocuğu, ilkokula başladığında nitelikli bir çevre ile karşılaşır, uyumuna ait bir problem gözlenmez. Çünkü çocuğun sahip olduğu bu özellikler uyumunu kolaylaştırıcı özelliklerdir (23,40).

Ancak durum her zaman böyle bir tablo göstermez. Çocuk okul öncesinde kazandığı bu özellikler ve kişilik yapısıyla, ilkokulun, çocuğun doğasına aykırı olan düzenine uyum sağlayamaz. Hatta bazen, çocuğun bu problemi onun tüm yaşamında derin izler bırakacak kadar örseleyici bile olabilir.

B. ÖĞRETMENLERE AİT ÖZELLİKLER AÇISINDAN UYUM SAĞLAMA

Çocuğun yeni bir duruma kolaylıkla uyum sağlaması, çocuğun kişilik özelliklerine bağlı olduğu kadar, yeni yaşantılarla eski yaşantılar arasındaki uyuma da bağlıdır (16).

Anaokul çocuğu, ilkokul öğretmeniyle ilk karşılaştığı an, büyük bir bocalama geçirebilir. Bazı çocuklar bu bocalama sürecini çok daha çabuk atlattırken, bazıları için bu çok uzun bir zaman olabilir (16,71).

Bu uyum sağlama sürecinin kısa ya da uzun olması, anaokul ve ilkokul öğretmeninin tutarlılığına ya da ilkokul öğretmeninin çocuğun problemine yaklaşımına göre değişebilir (69).

Demokrat bir anaokul öğretmeninden otoriter bir ilkokul öğretmenine giden çocuğun ilkokula uyumuyla, demokrat bir ilkokul öğretmenine giden çocuğun ilkokula uyumu çok büyük farklılıklar göstermektedir (67,68,73).

Anaokulda çocuk-öğretmen ilişkisi daha duygusal boyutlu ve daha yoğundur. Çocuk öğretmeniyle bireysel olarak birlikte olma şansına sahiptir. Ancak ilkokulun yoğun programı ve kalabalık çocuk grubu içinde bu şansı yakalamak her zaman için mümkün olmayabilir. Bu da çocuğun uyumunu olumsuz yönde etkileyecek bir durumdur (78).

C. PROGRAMA AİT ÖZELLİKLER AÇISINDAN UYUM SAĞLAMA

Okulöncesi eğitim programları da bir plan dahilinde hazırlanır ve uygulanır ancak bu programın çocukların gelişim ilgi ve ihtiyaçlarına ve hatta çocukların bireysel farklılıklarına göre ayarlanabilen esnek bir yapısı vardır (85).

Bilgi, ancak temel eğitime hazır oluşun gerektirdiği kadar gereklidir (42).

Anaokulunda etkin, soran, yaratıcı öğrenci tipi yaratılmaya özen gösterilir. Gruba, norma ya da programa uyma yerine, insan yaratıcılığının çeşitliliğini sergileyebilme ve özgürce kendini ifade edebilme amaçları vurgulanır (70,85).

Oysaki ilkökul eğitim programında ilk hedef akademik olarak bilgilenmedir. Müfredat, önceliklidir (78).

Öğretmenler, programı çocukların gelişim, ilgi ve ihtiyaçlarına göre esnek tutma şansına sahip değildir. Çünkü müfredat buna izin vermemektedir (78).

İlkokulda bir öğretim yılında varılması gereken hedefler, çoğunlukla çocukların ihtiyaçlarından öncelikli tutulur.

Tabii ki birbirine çok yakın yaşam dönemlerindeki okulöncesi ve ilkökul birinci sınıf çocuklarının böylesine farklı iki sistem arasındaki geçişi, problemsiz atlamaları mümkün olmayabilir.

Ayrıca, bu dönemdeki çocuğun en temel gereksinimlerinden biri olan "OYUN" okulöncesi eğitim programları kapsamında çok önemli bir yer tutarken, ilkökulda sadece teneffüs aralarında kavuşulan bir özgürlük olarak yaşanması da çocukların uyumunu aksatan nedenler arasında düşünülmektedir (78).

D. ÇEVREYE AİT ÖZELLİKLER AÇISINDAN UYUM SAĞLAMA

Okulöncesi yaşantısı geçiren çocuk, içinde bulunduğu sınıfın hatta okulun tümüne hakimdir (96).

Uyulması gereken birtakım kurallar olsa da mekânı kullanmada büyük bir serbestliğe sahiptir. Oyun odası onun evidir ve her köşesinde kendinden birşeyler bulması mümkündür. Sınıfı sıcak, renkli, yumuşak ve güvenlidir (99).

Ancak bu çocuk ilkokula adımını attığında soğuk duvarlarla karşılaşır. Çünkü ilkokulların döşeme ve renkleri, aksesuarları seçilirken, çocukların gelişimsel ilgileri, zevkleri gözönünde tutulmamıştır. Soğuk renkler ve düzenlemeler sıcak çocukları korkutur (78).

Ayrıca ilkokul sınıflarının normal kapasitenin çok üstünde çocukla dolu olması, çocukların öğrenme ortamına ket vurucu bir özelliktir. Çünkü, rahat, geniş bir oturma olanağı bulamayan ve gürültüden öğretmenin söylediklerini rahat algılayamayan çocuk için öğrenme zorlaşacaktır (78).

Yine, çocuğun ilkokula uyumunu aksatan bir durum çocuk, öğretmen oranındaki dengesizlik yani çocuk sayısındaki yığılmalardır (23). Bazı özel okulların dışında, ilkokul birinci sınıfdaki çocuk öğretmen oranı pek iç-açıcı değildir. 50-60 çocuğa bir öğretmenin düştüğü bir öğrenme ortamından çocukların etkin bir yarar sağlaması mümkün değildir (78).

Özellikle bireysel ilgi, şefkat ve iletişime duyulan ihtiyaç, bu dönemde öğretmenini 60 arkadaşıyla paylaşmak zorunda kalan çocuğun duygusal boşluklar yaşamasına neden olabilir (23).

Bütün bunların sonucunda, okulöncesi eğitimden temel eğitim basamaklarına geçişteki olası problemleri ortadan kaldırmak ve bu geçişte uyumu sağlayabilmek için bazı önlemlerin alınması zorunluluğu doğmaktadır (13).

I. Özellikle temel eğitimin ilk yılında okulöncesiyle çok yakın bir ilişkisi olduğu düşünülerek, okulöncesi ve temel eğitim programlarının birbirini bütünleyen hedefler çerçevesinde mutlaka yeniden düzenlenmesi,

II. Personel (öğretmen) ve çevre düzenlenmesi boyutlarında, çocuk ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik yeni düzenlemelere gidilmesi,

III. Temel eğitimi aksatacak, okulöncesi ve ilkokul nitelikleri arasındaki farklılıkların ortadan kaldırılması, ya da en aza indirilmesi,

IV. Okulöncesi eğitim kurumlarında temel eğitim için gerekli ön bilgi ve becerilerin kazandırılması,

V. Okulöncesi ve temel eğitim programlarının çocuklar üzerindeki etkilerini saptamak amacıyla, değerlendirme mekanizmasının etkin bir şekilde kullanılması (13,23,31,42,54,70, 74,85).

VI. Anasınıfı uygulamalarının ilkokula geçişi ve uyumu kolaylaştıracak yeni bir yapı içinde tekrardan düzenlenmesi ve nitelikli anasınıfı uygulamalarının yoğunlaştırılması, okulöncesi ve temel eğitim arasındaki geçişi çocuk ve toplum yararına en etkili bir şekilde yumuşatabilecek önlemler olarak düşünülmelidir (13).

İLKOKULA BAŞLAMAK UYUM VE AKADEMİK BAŞARI

Şu ana kadar aktarılan bilgilerde de vurgulandığı gibi anaokulu yaşantısı, çocuğun hayatında çok boyutlu etkiler bırakabilecek güçte bir sihire sahiptir.

UYUM

Anaokulunun çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri sadece tek bir gelişim alanıyla ilgili olmayıp, global bir etkidir (12).

Bu etkilerden biri de çocuğa ilkokul ortamına ayak uydurabilmeyi öğretmektir (20).

Anaokulları tamamiyle ilkokul eğitimini desteklemeyi amaçlayan onun metodlarına bağlı bir sistem değildir (21). Amaç, anaokulundan ilkokula geçen çocuğun ilkokul ortamına daha iyi adapte olmasını sağlamaktır (20).

Ancak bu konuda da farklı görüşler bulunmaktadır. Bu görüşlerden birisi anaokullarının ilkokul sistemine bağlı bir yapıda

olmasını savunurken, bir diğeri "**Antiokul**" tanımlamasıyla müfredata daha az yer verip daha genel zihinsel ve sosyal gelişmeyle ilgili konulara yönelinmesine taraftar olanların görüşüdür (108).

Çocuk hangi görüşü benimseyen bir ekolün sahibi anaokulundan gelirse gelsin, mutlaka ilkokulda az ya da çok, değişen oranlarda uyum zorlukları çekecektir (108).

Çünkü ilkokula başlama çocuğun yaşamında çok büyük bir olaydır. Çocuk kendisine açılan bu yeni dünyaya uyum sağlamak için çok ciddi bir çaba sarfeder (109).

Uyum, bireyin sahip olduğu özelliklerinin kendi benliğiyle, içinde bulunduğu çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi sürdürebilmesi şeklinde tanımlanır (109).

Gelişim evrelerinin getirdiği doğal zorluklara, yakın çevrenin de olumsuz etkileri katıldığında, çocukta bunlara tepki olarak duygusal düzeyde bozukluklar görülebilir. Bu olumsuz tepkilere **uyum ya da davranış bozuklukları** denir (61,109).

Ancak, çocukluk döneminde görülen bazı problemler normal gelişimin bir parçasını oluşturur ve bu problemlerin çoğu kalıcı olmaktan çok, geçicidir, gelişimseldir (109).

Ruh sağlığını, tehlikeye sokan pekçok faktör vardır. Bunlar kişinin kendisinden kaynaklanan yani **KİŞİSEL, AİLESEL** ve **TOPLUMSAL** nedenler olarak üç grupta toplanabilir (110).

Yetişkinler gibi çocuklar da içlerinde buldukları gerek fiziki şartlar gerekse ekonomik-sosyal şartlar ve kültürel etkinliklerden oldukça etkilenmektedirler (91).

Örneğin okul yaşantısı çocuğun hayatında bu açıdan önemli sorumlulukları üstlenmiştir. İyi bir eğitim ortamı iyi bir ruh sağlığının temelini oluşturur. Çünkü eğitim çocuğun kişiliğinin gelişmesini etkiler. Eğitim istenen düzeyde değil ise çocuğun sosyalleşmesinde problemler çıkabilir (111).

Eğitim ve öğretim birbirleriyle yakın, ilişkili kavramlardır. Eğitim de öğretim de okulda verilir. Çocuk, okulda çeşitli bilgiler kazanır. Bu işin "**öğrenim**" kısmıdır. Ancak, sosyal yaşam sürecinde olumlu davranışların neler olduğu, hangi etkilere ne çeşit tepkiler vereceği, yani toplumla nasıl uyum içinde olacağına ait bilgiler ise, okulun "**eğitim**" le ilgili işlevidir (112).

Bu araştırmada anaokulunun hem eğitim alanındaki etkileri ve sonuçları (**Ruhsal uyum davranışları**) hem de öğretim alanındaki etkileri ve sonuçları (**Akademik başarı**) üzerinde durulmuştur.

AKADEMİK BAŞARI

İlkokulun uyulması gereken kuralları çocuğun tanımadığı diğer çocuklarla ve öğretmenlerle karşılaşması, başarmak zorunda olduğu öğrenim görevleri, onun bu yeni çevreye uyum sağlamasında güçlüklerle karşılaşmasına neden olur (108).

Ancak aşağıda belirtilen faktörlerin etkisiyle bu uyum sağlama süreci ya çocuğun okuldaki başarısı ya da başarısızlığı olarak kendini gösterir.

ÇOCUĞUN İLKOKULA UYUMUNU VE AKADEMİK BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

I. ÇOCUĞA AİT ÖZELLİKLER

II. İLKOKULA AİT ÖZELLİKLER

III. AİLEYE AİT ÖZELLİKLER

IV. GEÇMİŞ YAŞANTI VE DENEYİMLERE AİT ÖZELLİKLER

(112,113).

I. ÇOCUĞA AİT ÖZELLİKLER

a) Çocuğun okula bařlayıőı aile yaşamında çocuğun konuşması ve yürümesi gibi önemli bir aşamadır. Okula başlama, çocuk yönünden belli bir **RUHSAL OLGUNLUĞA** ulaşmış olmayı gerektirir (109). Ayrıca, zihinsel yetenekler bakımından da çocuğun yaşına uygun bir **ÖĞRENME VE KAVRAYIŐ DÜZEYİNE** varmıő olması da gerekmektedir (61).

Duygusal olarak ilkokula hazır olmayan bir çocuğun zihinsel bir problemi olmasa bile, akademik ve uyum davranıőları ačasından zorlanması kaçınılmazdır (108).

b) Çocuğun **GELIŐİM DÜZEYİ** de onun okula uyumunu ve başarısını etkilemektedir. Herhangi bir gelişim alanında geriliği

bulunan ya da gelişim düzeyinin altında ya da üstünde beklentiler içinde bulunan çocuk, bu konuda şanssız çocuktur (23).

c) Çocuğun **KİŞİLİK VE DUYGUSAL GELİŞİM ÖZELLİKLERİ**, daha genel anlamda **RUH SAĞLIĞI** da, ilkokula uyumu ve okul başarısını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir (112,113).

d) Çocuğun ruhsağı kadar, **BEDEN SAĞLIĞI** nında yerinde olması gerekmektedir (113).

Sağlıklı olma, başarı ve uyumun mayasıdır. Sık-sık hastalanma riskiyle karşı karşıya bulunan çocuk, öğrenme ortamından uzaklaşması nedeniyle, öğrenmeye karşı motivasyonunu kaybeder ve böylece başarısız bir okul hayatı geçirir. Ayrıca bu sürekli devamsızlıklar çocuğun uyumunu da aksatır (113).

Bazı araştırmacılar ilkokul 1-2 ve 3. sınıf çocuklarının başarılarını incelediklerinde beden gelişimiyle başarı arasındaki ilişkiyi vurgulamışlardır (114). Ödevlerini bitirmede zorlanan ilkokul birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda bu çocukların çoğunda belirgin bir bedensel zayıflık ve iyi beslenememe durumları olduğu tespit edilmiştir (115).

Araştırmacılar, araştırmalarında 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde beden sağı ile okul başarısı arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu saptarken, sonuçlarını "çocuk ne kadar küçükse okuldaki başarısı da o kadar çok beden sağına bağıdır" yorumuyla ifade etmişlerdir (114).

e) Çocuk okula başlama yaşında olsa bile öğrenim için yeterli zeka düzeyinde olmayabilir. Bir başka deyişle takvim yaşının yanısıra **ZEKA YAŞI** da uyum ve başarıyı etkileyen faktörler arasında ele alınmalıdır (113).

II. İLKOKULA AİT ÖZELLİKLER

a) ÖĞRETİM SİSTEMİ VE PROGRAMI

Ülkemizde uygulanmakta olan öğretimi, orta düzeydeki bir öğrencinin kapasitesini ölçüt alarak düzenlenmiş "**ortak öğretim sistemi**" dir. Dolayısıyla bazı dersler, bazı çocuklara zor, bazılarına ise kolay gelmektedir (109).

Her çocuğun "aynı" şekilde öğretim görmesini gerektiren bir program, öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate almadığı için başarısız sayılır (115).

Oysaki çocuklar arasındaki akademik ve sosyal açıdan gözlenen bireysel farklılıklar özel bir düzenlemeyi zorunlu kılmaktadır. Çocuk ancak, kendi ihtiyaçlarına ve düzeyine uygun bir programın uygulandığı öğretim sisteminde daha uyumlu ve başarılı olabilir (110,112,114).

Yine, ezberciliği teşvik eden müfredat programları da başarısızlığa yol açar. Bizdeki ilkokul programları dikkat ve belleği zorlayan bazı kavramların aktarılması temeline dayanır. Bu tip programlarda çocuk, araştırma, bilimsel düşünme, karşılaştırma ve senteze varma imkanından yoksun bırakılmaktadır (109).

Önemli olan çocuğu bilgilerle yüklemek değildir, onu biçimlendirmek, bilgisinden yararlanmasını sağlamak ve belli bir bilgiyi nerede bulacağını ona öğretmektir (69).

b) ÖĞRETMEN

Okulda bilgi aktarma ve öğrenim sürecini yöneten, sınıf içi düzen ve disiplini sağlayan en etkili kişi öğretmendir (41).

Grubun uyumunu sağlamak, her öğrenciyi bu uyum içinde etkin, yaratıcı, mutlu ve başarılı bir birey olmaya yönlendirmek, öğretmenin eğitimcilik yeteneğine, kişilik özelliklerine özgeçmişine, diğer bireylerle ilişkilerine bağlıdır (49,116).

Olumsuz davranışları, otoriter tutumları, bilgi ve yetersizliği, çocuklara ve mesleğine karşı ilgisizliğiyle, öğrencileri başarısızlığa ve uyumsuzluğa iten öğretmenler vardır (72). Oysaki öğretmen, olumlu tutumlarıyla başarıyı arttırır. Örneğin, küçük sınıflarda dersi zevkli hale getirmek, ilgi ve dikkati uyanık tutmak, ödüllendirme ve ödevleri değerlendirme gibi yöntemlerle okulu sevdirmek, çocuk psikolojisini bilmek, uygun öğretim yöntemini seçmek çocuklara çalışma alışkanlığı kazandırmak, öğretmenliğin temel ilkelerinden olmalıdır (68).

c) OKULA AİT FİZİKİ KOŞULLAR

Fiziksel düzenlemeler, estetik, çocuğun öğrenme isteğini ve çevreyle olan sosyal uyum davranışlarını geliştirebilir ya da köreltebilir (60).

Örneğin yetersiz aydınlatma ve ısıtma olanakları, sınıfların kalabalıklığı, farklı seviyelerdeki çocukların birarada bulunması, çocuğun öğretmenden yararlanma etkisini azaltarak uyum ve başarıyı olumsuz yönde etkileyebilmektedir (96).

III. AİLEYE AİT ÖZELLİKLER

Aile, çocuğun tüm gelişmesinde etkili olduğu kadar, ona ilk gelişim ve deneyim fırsatlarını hazırlaması açısından okul başarısında da etkili olan önemli bir kurumdur (109).

Aile içi ilişkilerin dengeli ve düzenli olması, ailenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik olanaklar ve sosyo kültürel düzey, okul başarısında ve uyumunda etkili olmaktadır (92).

Bazı araştırmacılar okul başarısı ile aile geliri arasında %19, okul başarısı ile yaşama koşulları arasında %53, okul başarısıyla uyumlu aile yaşamı arasında ise %63 oranlarında bir bağlantı olduğunu ileri sürmektedirler (117).

Bir çok araştırmacı ailenin okul programını desteklemesi ve çocuklarına karşı tutumları ve ailenin beklentisi, aile içinde ölüm ya da süregen hastalıklar, eşler arasındaki ayrılıklar, yeni bir kardeşin doğması gibi durumlar, çocuğu ruhsal yönden etkileyerek onun hem başarısı hem de uyumu üzerinde olumsuz bir tablo yarattığını belirtmektedir (74).

Ayrıca ailenin çocuklarına karşı ilgisizliği, hiçbir şekilde ödüllendirilmeyen ve cezalandırılmayan çocuklar ve çocuklarını

gerçek özellikleriyle tanımayıp, gerçek dışı beklentileriyle yönlendirmeye kalkan aileler ile çocuklarına karşı çok sert ve otoriter bir yaklaşımı olan aileler, çocuklarını başarısızlık ve uyumsuzluk problemleriyle yüzyüze bırakan ailelerdir (115).

V. GEÇMİŞ YAŞANTI VE DENEYİMLERE AİT ÖZELLİKLER

Bain'in ileri sürdüğü gibi çocuk ilkokula başladığı zaman ya yaşamın ilk altı yılındaki başarılı sosyal etkileşimin ürünlerini toplar ya da bu yıllardaki başarısız ilişkilerden dolayı güçlüğü uğrar (118).

İyi bir okulöncesi eğitimi almış bir çocuk ilkokula başladığı zaman akademik ve sosyal yönden yaşlarına göre daha avantajlı olduğunu gösterir.

Okulöncesinde çocuklar okuma yazmayı öğrenmezler ancak faaliyetler okuma, yazma olgunluğu kazandırmayı hedeflemiştir (119). Yine okulöncesi eğitimi çocuk için sosyal davranışları geliştirici ve pekiştirici rol oynar. Böylece gerek sosyal, gerekse zihinsel yönden desteklenmiş çocuk ilkokulunun kurallarına daha kolay uyabilir ve daha başarılı olabilir (118,119).

Ancak anaokulunda sınırsız bir serbestlikle yetişen çocuğun, ilkokulda sosyal duygusal alanda ciddi sorunlarla karşılaşması ve öğrenmeye karşı geliştirdiği disiplinsiz tutumlar nedeniyle başarısız olması da kaçınılmazdır (85).

KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Anaokulları, çocukların okul yaşamının önemli bir başlangıcıdır. Çocuk anaokuluna gitmeden önce dar bir sosyal çevreyle sınırlı dünyada yaşar. Anaokuluna başlamakla gerek fiziksel çevre, gerek zihinsel sosyal yaşamları, insan ilişkileri, toplumun sosyal değerleri bakımından çok daha geniş bir çevreye açılmış olur (70).

Bu ortamda çocuk yaşitlarıyla birlikte bulunur. Kendini tanımayı, yeteneklerini, sınırlılıklarını farkına varmayı, kendini kabul ettirecek güç ve becerilerin geliştirmeyi, birlikte yaşama kurallarını öğrenir. Çocuk böylece kendi kişisel rahatlığını ve grup içindeki emniyetini, sorumluluk duygusunu kazanmış olur. Ayrıca çocuk, anne-babasının dışındaki yetişkinlerin farklı tutum ve davranışlarına da uyum sağlamayı öğrenir (41,49,50).

I. ANAOKULUNUN SOSYAL DAVRANIŞLAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİ VURGULAYAN ARAŞTIRMALAR

Anaokulunun sosyal davranışlar üzerindeki etkisini vurgulayan ilk araştırmalar çok eski yıllara aittir. Bu da, anaokulunun önemine ait düşüncelerin ne kadar köklü bir geçmişi olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin;

Walsh 1931, anaokuluna devam eden ve etmeyen eşleştirilmiş iki grup arasında yaptığı araştırmada altı aylık anaokulu deneyiminin çocuklarda çeşitli yönlerden daha fazla gelişme sağladığını bulmuştur. Anaokuluna devam eden çocuklar, diğerlerine göre, daha bağımsız, girişken, kendini ifade edebilme ve kendine güven, çevreye karşı daha meraklı bulunmuşlardır (120).

Hattwick 1937, Joel 1939, Kawin, Hoefler 1931, benzer araştırmalarında, anaokuluna giden çocukların gitmeyen çocuklara kıyasla, olumsuz davranışları daha kısa sürede düzelttiklerini ve bağımsız hareketlere girişebilme yönünden de daha ilerde olduklarını tespit etmişlerdir (121,122,123).

Murphy, 1937, Thompson 1944, Gonney ve Nicholson 1958, Brown ve Hunt 1961, çocukların anaokulda neler kazandıklarına ait yapılan ilk araştırmacıların diğerleridir (124).

Bu araştırmacıların ortaya çıkardığı başlıca eğilimler şunlardır:

Grup eylemlerine katılışta artış, seyirci durumunun azalışı, toplumsal katılmada kendiliğindenliğin artışı, başkalarından korkmanın azalışı, büyüklerin çevresinden uzaklaşmaya başlayış, kendi kendine yetmek, giyinebilmek, tuvalet ihtiyacını karşılamak ve bütün bunların sonucu olarak eylemlerde daha büyük serbestlik ve büyüklere bağımsızlığın azalışı (124).

Hattwick 1937, ayrıca anaokuluna devam etme sürelerini de incelemiş, anaokuluna birkaç hafta gibi kısa sürelerde devam eden

çocuklarla dokuz ay devam eden çocuklardan oluşan eşleştirilmiş iki grubu karşılaştırmıştır. Okulöncesi eğitim kurumunda uzun süre kalan grubun daha az kalan gruba göre sosyal uyum, bireysel alışkanlıklar ve bazı davranışlar yönünden daha ileri düzeyde olduklarını tespit etmiştir. Ancak gruplar arasındaki "hayvan gürültüsünden korkma, parmak emme, tırnak yeme" gibi duygusal problemler yönünden fark bulunamamıştır (121).

Zigler 1987, anaokul eğitimi alan ve almayan çocuklar arasında zihinsel beceri ve sosyal davranışlar arasında gözlenen farklılığın ilkokul üçüncü sınıfa gelindiğinde ortadan kalktığını ve iki grubun zihinsel ve sosyal yönden aynı düzeye geldiklerini tespit etmiştir (66).

Andrus ve Horowitz 1988, anaokuluna devam etmenin çocukların kendilerini emniyette hissetmeleri ve duygusal problemlerin görülme oranı bakımından pek etkili olmadığını ileri sürmüşlerdir (125).

Belsky ve Steinberg 1979, Belsky 1980 b, okul öncesi dönemde çocuğa verilen desteğin onların duygusal yönden olgunlaşmasında temel teşkil ettiğini vurgulamışlardır (126,127).

Kagan, Kearsly ve Zelazo 1986 ise, anaokul eğitiminin çocukların bağımsızlık davranışlarını geliştirdiğini ve sosyalizasyonlarında önemli ataklar sağladığına dikkati çekmişlerdir (128).

Karnes ve arkadaşları 1986, anaokulunda geleneksel eğitim programlarıyla yetişen çocuklarla yapılandırılmış akademik yönlü programla yetişen çocukların sosyal gelişimlerini karşılaştırmıştır. Çocuğun hangi tip anaokul deneyimi olduğu konusunda önceden bilgisi olmayan öğretmenler, iki grup çocuğu sosyal davranışlar açısından puanlamışlardır. Sadece, çocuğun kendine olan "özgüveni" ve "yeni bir işe başlamadaki cesareti" itemlerinde iki grup arasında bir farklılık gözlenirken, diğer itemler açısından iki grup arasında anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir (129).

Shea 1981, anaokulunda geçirilen sürenin artması ile çocuklarda gözlenen sosyal davranışların sıklığı arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Anaokuluna devam süresi uzadıkça çocukların oyun sırasında gösterdikleri saldırgan davranışların sayısı azalarak, hep birlikte işbirliği yaparak oynadıkları oyunların sayısında ise bir artış olduğunu belirtmiştir (130).

Leyley Webb 1989, İngiltere'de bir anaokulunda altı yıl boyunca 500 çocuğu inceleyerek yaptığı araştırmasında, anaokulundan, ilkokula geçen çocukların %16'sında öğrenme açısından çeşitli sorunlar gözlemiştir. Geri kalan %84'ünde gözlenen sorunlar ve davranış bozuklukları daha kısa sürelidir (131).

Fite 1989, çocukları sadece birarada tutmaktan başka hiçbir gelişimsel hedefi olmayan okulöncesi eğitimin çocuklar üzerinde hiçbir etkisi olmayacağını belirtir (132). **Fite** araştırmasında

çocukların anaokuluna karşı tepkilerinde kişisel farklılıklar olduğunu tespit etmiştir.

Yarım dakikalık sürelerle yaptığı gözlemlerinde çocukların diğer arkadaşlarıyla giriştiği her toplumsal etkileşime bir puan vererek, onların anaokulundaki sosyalleşme boyutlarını incelemiştir.

Araştırma sonuçlarına göre anaokuluna başladıktan sonra büyük bir çoğunluğun sosyal ilişkilerinde bir artış görülmüştür. Ancak bu artış, bazı çocuklarda diğerlerine göre daha fazla iken, bazılarında ise daha az gözlenmiştir. İki çocukta ise olumsuz yönde bir sonuç elde edilmiştir (132).

Fite bu sonucu, çocukların anaokuluna karşı gösterdikleri kişisel tepkilerin farklılığıyla açıklama yoluna gitmiştir. Anaokuluna daha önceden başlamış olan çocuklar, araştırmanın başlangıcında yeni çocuklara göre daha ileri düzeyde sosyal iletişim davranışları gösterirken, bahar aylarında iki grup arasında bir eşitlik kurulmuştur (132).

Bu sonuçlar, eski öğrencilerin yenilere üstünlüğünün anaokul süresince devam etmediğini, anaokuluna yeni başlayan çocukların da hızlı bir tempo içinde geliştiklerini göstermektedir (132).

Bu araştırma anaokulunun herkes için aynı özellikleri taşıyan bir çevre olmadığını, bir anaokulda ne kadar çok çocuk var ise o kadar da ayrı durum, o kadar ayrı sonuç olduğu düşüncesini kanıtlamaktadır (132).

Vitz 1991, çocukların antisosyal davranışları üzerinde anaokulunun etkisini tespit etmek amacıyla, çocukların yetişkin davranışlarını göstermeleri ile antisosyal davranışlarını incelemiştir. Yetişkin davranışlarına benzer davranışlar: "Yetişkin rolü oynamaya ilişkin oyunlarda anne, baba rolünü almak, yardım etmek, yol göstermek" gibi davranışlar olarak belirtilmiştir. Anti sosyal davranışlar ise, "sözel ve davranış düzeyinde saldırganlık, korkutma, sert uyarılarda bulunma, eşyaları kırma" vb. gibi davranışlar olarak belirtilmiştir. **Vitz** sekiz haftalık bir okul öncesi eğitimin ilk, orta ve son haftalarında yaptığı gözlemleri karşılaştırmıştır. Sonuç olarak çocukların antisosyal davranışlarının anaokuluna devam etme süresi arttıkça azaldığı ve yetişkine benzer davranışların ise arttığı görülmüştür (133).

Anaokullarına devam etmenin çocukların davranışları üzerindeki etkileri hakkında yapılmış çeşitli araştırmaları inceleyen **Bonney ve Nicholson 1988** elde ettiği sonuçları şöyle özetlemişlerdir. Anaokuluna devam eden çocukların,

a) Sosyometrik araçlarla ölçülen sosyal ilişkileri bir endeks olarak okulöncesinden ilkokul yıllarına doğru derece derece artmıştır. Bu artış anaokuluna devam etmeyen aynı yaştaki kontrol grubunda görülmemiştir.

b) Yapılan diğer bazı araştırmalarda ise anaokuluna devam eden ve etmeyen çocuklar ilkokulda karşılaştırıldıkları zaman sosyal nitelikler yönünden belirgin bir fark bulunmamıştır (134).

Araştırcılar, birbirine aykırı dūřen bu sonuçları, çocukların davranış farklılıklarında sadece anaokuluna devam etmiş olmanın önemli olmadığını, anaokulunun çeşitli nitelikler yönünden kalitesinin, önemli bir faktör olarak dūřnlmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada niversite anaokulundan ilkokula gelen çocukların davranışlarında gözlenen olumlu gelişmelerin, diğer anaokullarında gözlenmediği tespit edilmiştir (134).

Allen ve Masking 1987 anaokuluna devam eden ve etmeyen ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğrencileri üzerinde sosyometrik derecelendirme leği ile yaptıkları araştırmada çocukların sosyal durumlarını incelemişlerdir (135).

İlkokul birinci sınıf öğrencileri arasında, anaokuluna devam eden çocuklar lehine bir sonuç alınamamışken, ilkokul ikinci sınıf öğrencileri arasında, "rahat hareket edebilme", "liderlik", "populer olma", "daha bağımsız olma", ve "zihin gücü" yönünden anaokul eğitimi almış çocuklar daha şanslı bulunmuştur (135).

Cohen ve Bagshaw 1973, anaokuluna giden ve gitmeyen çocuklar arasında sosyalleşmeye ilişkin olarak çok anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Gruplar arasındaki bu fark, sosyo-ekonomik yönden avantajlı ve avantajsız olan grupların her ikisinde de görülmüştür. Ancak sosyalleşme yönünden olan bu gelişme avantajlı olan ve olmayan gruplar arasında temelde var olan farkı ortadan kaldıramamıştır. Yıl sonunda görülen gelişme yönünden iki grup

arasındaki fark, yine belirgin bir şekilde avantajlı grup lehinde olmuştur (136).

Weber, Foster ve Weikart 1978, "Perry Preschool Project, çalışmalarında anaokul deneyiminin çocukların uyum davranışları üzerinde önemli gelişmeler sağladığını ancak bu gelişmelerin düşük sosyo ekonomik ve kültürel düzeydeki ailelerin çocukları için daha dikkat çekici düzeyde olduğunu belirtmişlerdir (137).

Smith ve James 1975, ise okulöncesi eğitimin çocuğun gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini inceledikleri araştırmalarında Amerikan ve İngiliz sistemiyle yetişen çocukları karşılaştırmışlardır. Daha muhafazakâr ve geleneklerine bağlı İngiliz sistemindeki çocukların ilkokulun sosyal kurallarına daha kolay uyum sağladıklarını ancak daha serbest, daha demokrat bir sistem içinde yetişen Amerikan sistemindeki çocukların akademik olarak daha başarılı olmalarına karşın sosyal yönden daha problemliler oldukları tespit edilmiştir (138).

Sylva 1983, ise okulöncesi dönemde özel bir alana yönlendirilen çocukların lise ve üniversite yıllarında hatta daha da ileri yaşlardaki tercihlerinde etkili olduğunu, tespit etmişlerdir. Müzik, dans, güzel sanatlar, yaratıcılık, edebiyat konusunda anaokul döneminde teşvik gören çocukların ileri yıllardaki popüler ilgileri incelenmiş ve çok önemli düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir (139).

Zigler ve Berman 1983 "çocuğun erken yaştan itibaren zengin uyarıcılarla donatılmış bir çevre içinde bulunması daha ileri de ortaya çıkacak dezavantajlı durumların üstesinden gelmek için, yarar sağlamaktadır" demektedirler (140).

II. ANAOKULUNUN ZİHİNSEL GELİŞİM ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE AİT ARAŞTIRMALAR

Okulöncesi eğitim çocuklara ait özelliklerin erken dönemde keşfedilmesine olanak verir. "Ağır öğrenen, yaratıcı, üstün yetenekli gibi" (**Lazar, Hubbell, Murray, Rosche ve Royce 1977**) (141).

Yine aynı araştırmacılar okulöncesi eğitimin IQ üzerindeki etkisini incelemişler ve olumlu bir etkisi olduğunu tespit etmişlerdir (141).

Berrueta, Clement, Schweinhart, Bounett, Epstein ve Weikart 1984, anaokulunun ilkokuldaki akademik başarı üzerindeki olumlu etkisini tespit etmişlerdir. Anaokul eğitimi alan çocuklar, başarıdan gelen tatmin duygusuyla kendilerine olan özgüvenlerini arttırmışlar ve böylece ruhsal uyum davranışları açısından daha olumlu bir gelişme göstermişlerdir (142).

Jean V. Carew 1980, anaokul eğitiminin sadece sosyal ve zihinsel yönden değil, aynı zamanda ekonomik yönden de bazı avantajları, beraberinde getirdiğini belirtmektedir. Çünkü anaokulu eğitimi alan çocuklar için ilkokula hazırlayıcı, destek veren özel derslere gerek yoktur. Çocuklar anaokulunda yeteri kadar bilgiyle

donatılırlar. Çocuklar anaokulunda öğrenmeyi öğrendikleri için bu onlara ileri yaşamlarında da bir avantaj sağlar. Okulöncesi eğitim bir nevi beyin jimnastiği olarak yorumlanabilir (143).

Hess ve Shipman 1965 okulöncesi eğitimin zihinsel alanda olumlu etkilerinden bahsetmek için, okulöncesi eğitimin niteliklerinin önemli olduğunu ancak kaliteli bir programla bu iyimser sonuçlara ulaşılabileceğini belirtmektedirler (144).

Marlis Mann 1980 evde ve bir okulöncesi eğitim kurumunda yetişen çocukları incelemiş ve iyi düzeydeki ailelerin çocuklarının kurum eğitimi almasalar bile, zihinsel beceriler, diğer insanlarla ilişkiler ve dil gelişimi yönünden önemli gelişmeler gösterdiklerini belirtmişlerdir (145).

Phylliss Levenstein 1970, Ann Streissguth ve Helen Bee 1982, çocuklara ne kadar zengin bir uyarıcı çevre sunulursa (ki anaokulları bu yönden en şanslı mekân olarak kabul edilebilir) gelişimin hızı ve yönü o oranda etkilenmeye açıktır demektedirler. Ayrıca yine aynı araştırmacılar çocuk ve eğitimeci arasındaki ilişkinin kalitesini artırmakla çocuğun gelişimin de olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmektedirler (146,147).

Larson ve Robinson 1989, ise anaokulunun çocuğun zihinsel gelişimi üzerindeki etkisini incelerken, sosyoekonomik düzey farklılıkları üzerinde araştırmalarını yoğunlaştırmışlardır. Anaokulunun çocuğun gelişimi üzerindeki olumlu etkilerinin ancak

düşük sosyoekonomik düzey aile çocukları için geçerli olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü bu araştırmacılar, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin zaten çocukları için yeterince uyarıcı bir çevre imkanı sundukları fikrinde birleşmişlerdir (148).

Dr. Getzel'in raporunda Dr. Bloom'un görüşüne göre kültürel yönden dezavantajlı olan çocukların, anaokul ile desteklenmesi sonucu IQ larında 20.1 gibi büyük farklar gözlenmiştir (149).

Anaokul eğitiminden sonra kazanılan IQ farkı 0-4 yaşda 10 IQ, 4-8 yaşda 6 IQ, 8-17 yaşda ise 4 IQ olarak tespit edilmiştir (149).

Jay Belsky 1978 anaokulunun çocuk üzerindeki etkilerini incelediğinde özellikle zihinsel fonksiyonlar üzerinde önemli bir etki yapamadığını ancak, bu etkinin sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerde gözlenebildiğini belirtmiştir (150).

Walsh 1981 yaptığı araştırmada anaokulu eğitiminden yararlanan çocukların bu öğrenimden yararlanamayanlara göre, daha çok çevresiyle ilgilendikleri ve olup biten olayları anlamak, nedenlerini merak etmek yönünden daha ileri düzeyde olduklarını görmüştür (151).

Anaokullarının zihin gelişimi üzerindeki etkilerini geniş ölçüde araştıran **Widlake 1973** okulöncesi eğitimi alan ve almayan çocuklarda genel yetenek ve resimli okuma becerileri yönünden eşleştirdiği bir deneme ve kontrol grubu üzerinde, anaokullarına devamın sosyal beceriler, dil becerileri, resim çizme yetenek testi,

dinleme ve hatırlama testlerinde gösterdikleri başarıları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Anaokuluna giden grup, sosyal beceriler yönünden önemli derecede başarılı bulunmuştur (152).

Hunt 1961 "Okulöncesi eğitimin zihin gelişimi üzerindeki pozitif etkileri konusunda çok gerçek veriler toplandığı takdirde, belki de dünyanın kaderini etkileyebilecek bir kozu elimize geçirmiş olacağız, çünkü bu şekilde, zihin seviyesi yükseltilebilecektir" demektedir (153).

Brenner 1987 ve Hoffman 1988 anaokuna devam eden çocukların kazandıkları davranış ve becerileri ilkökul birinci sınıftaki akademik başarıları ölçütleri yönünden incelemişlerdir. İlkokul birinci sınıfta başarılı olmak için geçerli sayılan bazı davranış ve beceriler yönünden anaokulu çocuklarının bazılarının birinci sınıf grubuna ve hatta ikinci sınıfa yakın düzeyde okula hazır oldukları görülmüştür (154,155).

Kirk 1958-1965 yılları arasında yaptığı araştırmasında evde yetişen çocuklarla okulöncesi eğitim kurumunda yetişen çocukları karşılaştırdığında, eğitim alan çocukların zihinsel gelişim oranında önemli kazançlar gözlendiğini kaydetmiştir (156).

Bazı araştırmacılar, erken yaşta eğitim olanaklarıyla karşılaşan çocukların ilkökul sınıflarındaki durumlarını incelemişlerdir. Kırsal kesimi temsil eden deney ve kontrol grubundan oluşan 62 çocuğun katıldığı bu araştırmada on hafta süreyle çocuklara sınıfta eğitim

verilmiştir. Ayrıca aileler de ev ziyaretleriyle desteklenerek, çocukların eğitimi hakkında bilinçlendirme programına alınmıştır. Program okul başarılarına yardımcı olacak davranışları geliştirmek ve belirli zihinsel yetenekleri artırmaya yönelik olmak üzere belli deneylere göre düzenlenmiştir. Uygulama aşaması sona erdiğinde birinci sınıf öğrencilerine yapılan test sonunda kontrol ve deney grubu arasında önemli farklar tespit edilmiştir. Deney grubundaki okuma başarısı, anadili, olumlu kişilik özellikleri üzerinde gözlenen etkiler, anaokulunu takip eden iki yıldan sonra giderek ortadan kalkmış, deney ve kontrol grubunda bir eşitleme kaydedilmiştir(47).

Weikart 1970, Perry Preschool Project Okulöncesi eğitim projesini düşük gelirli ailelerden gelen 28 çocukla sürdürmüş ve uygulanan iki yıllık eğitim programıyla, çocukların ilkokuldaki başarıları takip edilmiştir. Gözlenen sonuçlar, çocukların bu ön eğitimden sonra ileriki eğitimlerinde hiçbir başarısızlığa uğramadan tatminkâr bir şekilde okul hayatlarını sürdürdüklerini göstermektedir (88).

Yine başka bir araştırmada anaokul eğitimiyle desteklenen çocukların ilkokul düzeyine geldiklerinde %12 oranında ek ders alma ihtiyacı duydukları tespit edilmişken, anaokul deneyimi olmayan çocuklar için bu oran %29 olarak belirlenmiştir (47).

Okulöncesi dönemdeki anaokul eğitiminin çocukların daha sonraki başarılarını olumlu yönde etkilediği ve özellikle de anne ve

babanın aktif katılım gösterdiği programlarda bu etkilenmenin daha üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir (47).

Ancak anaokul eğitimi almadan ilkokula başlayan çocukların deneyimli çocuklara birinci sınıfın son dönemlerinde yetiştiğini ileri süren araştırmalar da mevcuttur.

Bu araştırmacılar, deneyimli ve deneyimsiz grup arasındaki bu seviye farkının ortadan kalkmasını çocukların doğal eğilimleriyle açıklamaktadırlar. **"Çocuklar zaten belli bir düzeye geldiğinde okuyup yazacaklardır. Farklılık sadece bu becerilere ait ivmelerinde olabilir"** demektedirler. Ancak, anaokul deneyimli ve deneyimsiz çocuklar okuma-yazma becerisi bakımından değil de daha ileri düzeydeki zihinsel beceri alanlarında farklılık gösterebilirler (150).

Weikart 1970 anaokul eğitimi alan çocukların ilkokuldaki başarılarını takip etmiştir. Sonuçlar genel olarak öğrencilerin okula ait tutumları üzerinde pek etkili bulunmamış fakat akademik başarı yönünden, çocukların ilkokuldaki başarıları dikkate alınacak şekilde iyi bulunmuştur. Anaokul eğitimi alan çocuklar, yeteneklerini daha etkili bir şekilde kullanmayı öğrenmişlerdir (88).

Karnes 1986 anaokul deneyiminin çocuğa ilkokulda avantaj sağlayacak bilişsel kazançlar verdiğini ileri sürmüştür (129).

Karnes, Teska ve Hodgins 1970 yapılandırılmış eğitim programlarının zihinsel gelişim üzerinde çok daha etkili olduğunu belirtmektedirler. Ancak, araştırmacılar program ister

yapılandırılmış ister yapılandırılmamış olsun her iki durumda da çocuklar üzerinde değişen oranlarda mutlaka etkili olacağını tespit etmişlerdir (157).

Bissell 1970 bilişsel yapılı ve bilgi edinme yapılı program modellerinin serbest çevre ve çevre yapılı program modellerinden daha etkili olduğunu bu iki programın çocuklar arasında bilişsel kazançlar sağladığını belirtmektedir (158). Bilişsel bir programın diğerine göre daha büyük avantajlar getirmesinin; öğrenci-öğretmen oranı, öğretmen kadrosunun niteliği, öğretmenin yapılandırma derecesi, ana dile verilen önem ve programlardaki hedefler gibi değişkenlerle ilgili olduğunu belirtmektedir (158).

Beller 1983, araştırmasında anaokuluna giden çocukların gitmeyenlere göre ilkokul birinci sınıfta; akademik olarak hazır olma, karne notları, dil ve sosyal derslerdeki başarılar, birinci sınıftaki zihinsel olgunluk durumu-ikinci sınıfta; okuma, heceleme ve aritmatikdeki başarı yönünden daha iyi olduğunu vurgulamıştır (159).

Nurss ve Hodges 1982 anaokulunun sağladığı avantajların anaokuluna ait özel bir programla ilgili olmadığını çünkü genellikle anaokullarında dikkatle hazırlanmış bir özel programın mevcut olmadığına dikkati çekmişlerdir. Bu araştırmacılar, anaokuluna devam etmenin avantajlarının genelde kontrolsüz seçici faktörlere bağlı olduğunu belirtmektedirler (160).

Birçok araştırmacı çocukların anaokuluna devam etme sürelerinin okul başarısındaki etkisini araştırmış fakat anlamlı bir ilişki bulunamışlardır. Yine birçok araştırmacı yarım gün, tüm gün, ya da sadece haftanın birkaç gününü anaokuluna gitmenin çocuklar üzerindeki etkisini incelediklerinde benzer sonuçları elde etmişlerdir (161).

Beller 1983 çalışmasında anaokuluna bir yıl devam eden çocuklarla önceden hiç bir anaokul deneyimi olmadan ilkokul birinci sınıfa başlayan çocukları karşılaştırmıştır. Gruplar rastgele oluşturulmayıp yaş ve cinsiyete göre eşleştirilmişlerdir. Çocuklar ilkokul birinci sınıfa başladıklarında heceleyerek yazı yazma, ve insan resmi çizme testlerine tabi tutulmuşlardır. **Beller** bu çocukları ilkokul dördüncü sınıfın sonuna kadar gözlemiş ve anaokul grubunun daima daha yüksek notlar aldığını gözlemiştir (159).

Farran, Ramey 1980 ve daha bir çok araştırmacı, genellikle düşük statü ve gelirlili ailelerin çocuklarının diğer yaşıtlarına göre ilkokulda bilgi açıklarının olduğunu ve okulda daha az başarılı olduklarını belirtmektedirler (162,163).

Gottfried 1984, Johnson, Breckenridge ve Mc Gowan 1984 ve daha bir çok araştırmacı da, ailenin çekirdek ya da kalabalık aile olması, ailenin çocuk sayısı ve çocuğun kaçınıcı çocuk olduğuna ait değişkenlerin akademik başarısı üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir (164,165).

Entwisle, Alexander, Cadigan ve Pallas 1987 Baltimordaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin anaokul tecrübesiyle gelişen kavrama yeteneğinin ve sosyalizasyonlarının ilkokul birinci sınıftaki kelime ve matematiksel kavramlara ait testlerde daha başarılı olmalarına neden olduklarını tespit etmişlerdir (161).

Aynı araştırmacılar, anaokulunun kız ve erkek çocuklar üzerindeki etkisini tespit etmeye çalışmışlar ve erkek çocuklarının anaokul etkisinde daha fazla kaldıklarını bulmuşlardır (161).

Bradley ve Caldwell 1984; Gottfried, 1984 sosyo ekonomik düzeyin çocuğun akademik başarısını etkilediğini belirtmektedirler (164,166).

Lazar, Darlington ve arkadaşları 1982, erken kazanılan akademik becerilerin gelecekteki başarılar için temel oluşturduğunu belirtmektedirler (85,167).

Raven'in 1980 "Anne-Baba-Öğretmen ve Çocuklar" kitabında belirttiği gibi, anaokulda kazanılan temel bilişsel beceri ve sosyal davranış kalıplarının ilkokul yıllarında çocuklara bir ayrıcalık getirdiğini vurgular (167).

Woodhead 1985, çocuklar anaokulunda ev ortamına kıyasla daha zengin materyal ve yaşlarına uygun programla karşılaşır. Böylece, çocukların daha sonraki gelişim dönemlerinde gerçek potansiyellerini ortaya koyabilme şansları artar (168).

Mussen ve arkadaşları 1989 anaokul çocuklarının dış dünyada olup bitenle daha çok ilgilenme eğiliminde olduklarını belirtmektedirler (169).

Farnworth 1985; Woodhead 1985 anaokul eğitimi alan çocukların bu eğitimi almayan çocuklara oranla sonraki eğitim yıllarında daha yüksek akademik başarı gösterdiklerini belirtmektedirler (168,170).

Lawrence ve Karen 1987, yaşları 2-5 arasında değişen 105 erkek, 106 kız olmak üzere orta ve düşük sosyoekonomik düzey ailelerin çocuklarıyla on yılı aşkın bir süre çalışmışlardır. Çocukların tümü en az oniki en çok otuz kez 20-45 dakikalık gözlem süreleriyle gözlenmişlerdir (171). Erken yaşlarda başlayan, yetişkinlerin yönlendirdiği etkinliklerin daha sonraki akademik başarılarında olumlu etkiler ve sonuçlar ortaya çıkardığını tespit etmişlerdir (171).

Hinde, Titmus, Easton ve Tamplin 1985; Vandell ve Wilson 1982; Whiting ve Edwards 1973, erken yıllardaki yönlendirmenin çocuğun akademik başarısı ve sosyalleşmesi üzerindeki etkisini vurgulamakla birlikte bu etkinin ailenin sosyoekonomik düzeyi ile ilişkili olarak derecesinin farklılaşacağını belirtmişlerdir (172,173).

Thompson ve Grusel 1970 farklı eğitim programlarının çocuğun gelişimi üzerindeki etkisini tespit etmeye çalışmıştır. 8 ay

süren bir araştırma sürecinden sonra, çocuklarla minimum ilişkilerin kurulduğu hiçbir destek ve yönlendirmenin yapılmadığı anaokul programında yetişen çocukların hem toplumsal ilişkiler yönünden hem de akademik yönden başarısız oldukları tespit edilmiştir. Oysaki bu grubun tam karşıtı olarak çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş öğretmenin aktif katılımında bulunduğu programda yetişen çocukların kendine özgüveni gelişmiş, panik duymayan, girişimci ve başarılı çocuklar olduğu tespit edilmiştir (174).

Kaaren, C.Day ve H.D.Day 1984 anaokulu eğitimi alan 56 çocuğa Concepts About Print (CAP) testini uygulamışlardır. Ayrıca araştırmacılar Test Of Academic Attitude (TAA), Texas Assessment Of Basic Skills (TABS) ve Iowa Test Of Basic Skills (ITBS) testlerini hem anaokulundayken hem de ilkokul birinci sınıftayken vermişlerdir. Araştırma bulguları anaokulundayken başarısız olan çocukların ilkokulda başarısız olduklarını göstermiştir. Araştırmacılar ayrıca, anaokulundaki problem durumlarının ilkokul iki ile dördüncü sınıf arasındaki dönemlere ait problemlerin görülme oranını da etkilediğini belirtmektedir (175).

Yaden 1982 Stanford Achievement testi ile Otis-Lennon School Ability Testi bir grup anaokul çocuğuna uygulamış ve bu testlerden alınan skorların ilkokuldaki akademik başarı skorlarıyla çok anlamlı ilişkiler gösterdiğini tespit etmiştir (176).

Deborah C. May ve Edward L. Welch 1984, anaokulda çeşitli problemleri olan çocuklarla, normal özellikler gösteren 222 çocukla

yaptıkları çalışmalarında Gesell Screening Test, PED okuma, yazma ve matematik testi ve SAT, Standford Achievement Testi kullanılmışlardır. Anaokulunda hem akademik hem de sosyal yönden çeşitli problemleri olan çocuklar, diğer gruptaki çocuklardan bir yaş büyük olmalarına rağmen, tüm testlerde daha düşük puanlar almışlardır (177).

Lorrie A. Shepard ve Marry Lee Smith 1987 anaokulunda çeşitli problemleri olması nedeniyle ekstra bir yıl daha kalan çocuklarla, hiç bir problemi olmayan 40 kontrol, 40 deney grubundaki çocuğu, ilkokuldaki akademik başarı ve uyumları konusunda karşılaştırmıştır. Araştırmacılar, iki gruptaki çocuğu "yazma becerisi, matematik, sosyal olgunluk, dikkat, özkontrolü öğrenme ve CTBS matematik skoru ile CTBS okuma skorlarında karşılaştırmışlardır. Anaokulunda problemlerinden dolayı bir yıl daha fazla eğitim alan çocukların CTBS okuma skoru dışında diğer testlerde bir farklılık göstermediği bulunmuştur (178).

Holmes ve Matthews 1984 44 ayrı kontrollü araştırmanın bulgularını karşılaştırmışlardır. Araştırmacılar anaokulundayken gözlenen çocukların davranışlarının ve akademik seviyelerinin ilkokul hatta daha ileri yaşlardaki sosyal uyum ve akademik yönden düzeylerini tespit etmeye yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir (179).

Nicklason 1984 ise çocukların anaokulundayken gözlenen başarısızlık ve uyumsuzluk belirtilerinin, önceden ele alındığı

takdirde telafi edilebileceğini ve anaokulunda bu sorunların çözümlenmeden ilkokula başlanmasının sağlıklı olmayacağını belirtmektedir (180).

Shepard ve Smith 1885 Colorado'da bölge okullarında yaptığı araştırmasında anaokuluna devam eden çocukların %5 ile %25 arasında değişen oranlarda akademik ve uyum problemleri olduğunu tespit etmişlerdir (181).

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin olumlu bir sınıf ortamı yaratılmasında ve öğretim çalışmalarının verimli olmasında en önemli değişken olduğu iyice anlaşıldıktan sonra, bu konuda yapılan araştırmaların sayısı artmaya başlamıştır (5).

Gordon W. Allport'un 100 başarılı öğrenci ve 4632 öğretmen üzerinde yaptığı bir araştırma %8 dolayında bir öğretmen topluluğunun öğrenciler üzerinde çok güçlü bir etkide bulunduğunu, %15'inin güçlü bir etkide bulunmadığını ancak iyi hatırladıklarını, %77'sinin ise, pek az etkide bulunduğunu ve şöyle ya da böyle hatırladıklarını ortaya koymuştur (5).

Öğretmen davranışlarının öğrenci ve başarısı üzerindeki etkisini inceleyen **N.A. Flanders** de öğretmenlerin "dolaylı davranışlarının" bir çok bakımdan etkili olduğunu tespit etmiştir.

Dolaylı davranışlar arasında "öğrencilerin duygularını benimseme, onların düşüncelerinden yararlanma, onlara soru sorma" gibi davranışlar vardır. Doğrudan doğruya etkileyiş ise "anlatma, emir

verme, eleştirme" vb. yollarla gerçekleşmektedir. **Flanders'in** incelemesi, dolaylı davranışları ile öğrencilerini etkileyen öğretmenlerin sınıfında okuyan öğrencilerin derslerinde daha başarılı olduklarını ileri düzeyde eleştirici bir düşünme yeteneği kazandıklarını ve daha araştırmacı bir tutum takındıklarını göstermektedir (5).

Öğretmenlerin değerlendirilmesine ilişkin ölçme araçlarından biri **W.W. Cook, C.H. Leeds ve R. Collis 1951** de yayımladıkları Mineosato öğretmen tutumu ölçeğidir. Ölçekte yer alan maddeler beş kümede toplanabilir. a) Sınıf denetimi konusunda çağdaş ve geleneksel tutumlarla ilgili olanlar b) Öğrencilere karşı anlayışlı ve anlayışsız tutumlarla ilgili olanlar c) Belirli öğrenci davranışlarına karşı hoşgörülü veya cezalandırıcı tutumlarla ilgili olanlar d) Öğrencileri benimseme veya reddetme tutumlarıyla ilgili olanlar e) Öğrencileri denetim altında tutma ya da istediklerini yapmalarına izin verme tutumlarıyla ilgili olanlar (5).

Kurt Lewin, Ronald Lippid ve Ralph White 1939 demokrat, otoriter ve pasif öğretmen modellerinde eğitim alan çocukların akademik başarı ve sosyal davranışlarını inceleyen ilk araştırmacılarıdır. Altı hafta süren bir iletişim ortamından sonra, pasif öğretmen grubunda otuz, otoriter öğretmen grubunda yirmi saldırganlık olayına rastlanılmıştır. Demokrat öğretmenin liderliğinde olan çocukların herhangi bir saldırganlık davranışına yönelmedikleri tespit edilmiştir. Yine aynı araştırmacılar, pasif ve otoriter öğretmen

sınıfındaki çocukların çalışma ortamından sıkıldıklarını ve başarısızlık durumlarının daha yüksek oranda olduğunu gözlemişlerdir (5).

Fagot öğretmenlerin sınıf içinde çocuklara karşı gösterdikleri eleştiri, övgü ve yönlendirme gibi davranışlarıyla çocukların akademik başarıyla ilgili seviyelerinin büyük ölçüde ilişkili olduğunu belirtmektedir. **Fagot**, sınıfta daha fazla yönlendirilen çocukların iç denetimi oluşturma ve bağımsız davranma konusunda cesaretleri kırıldığı için daha düşük akademik başarı puanları aldıklarını belirtmiştir (5).

Paul A. Witty öğrencilerin düşüncelerine dayalı yaptıkları araştırmasında "**Bana En Çok Yararı Dokunan Öğretmen**" konusu üzerinde 12.000 öğrenci mektubunu incelemiştir. Witty belirtilen öğretmen niteliklerini sıklık derecelerine göre sıralamıştır. Bu sıralamada en başta şu beş nitelik yer almıştır:

1. İşbirliğinden hoşlanır ve demokratik eğilimlidir.
2. Sevecen ve sabırlıdır.
3. Çok çeşitli bilgiye sahiptir.
4. Dış görünüşü güzel ve tavırları hoştur.
5. Adil ve tarafsızdır.

Witty, yaptığı bu araştırmanın sonuçların şu cümle ile özetlemiştir. "**En çok beğenilen öğretmen, genellikle insan ilişkilerinde gerçekten duyarlı olan ve iyi bir uyum gösteren öğretmendir** (5).

ARAŞTIRMANIN AMACI

Okulöncesi dönem bireyin temel davranışlarını kazandığı en önemli eğitim kademelerinden biridir.

Çocuk, gelişim özellikleri, davranış, duygu ve düşünceleri ile yetişkinden farklı kendine özgü bir varlıktır. Bu nedenle de ona yapılacak etki ve yönlendirmelerde bu özelliklerin gözönünde bulundurulması büyük önem taşımaktadır. Olaya bu açıdan bakıldığında, insanın yönlendirmelere en açık olduğu bebeklik ve okulöncesi dönemdeki şekillendirme olgusu, her dönemde olduğundan daha fazla önem taşımaktadır.

Bireyin ileriki yaşamında hayata ve insanlara bakış açısını etkileyecek temel özelliklerin kazanıldığı bu kritik dönemin en iyi şekilde değerlendirilmesi ve çocuğun gelişiminin etkili ve bilinçli bir şekilde desteklenerek aileye de yardımcı olunması için en ciddi kaynak "**OKULÖNCESİ EĞİTİM**" kurumlarıdır.

Okulöncesi eğitiminden yararlanan bir çocuğun bu eğitimin avantajlarından yararlanamayan diğer yaşıtlarına göre sosyal, zihinsel, fiziksel, motor, duygusal ve dil gelişimi açısından daha şanslı durumda olması beklenmektedir.

Tabiki çocuğun her zaman için okul öncesi kurumuna gitmekle bu şansı yakalayamayacağı da unutulmamalıdır.

Bir okulöncesi eğitim kurumu okulöncesi çocuğun çok yönlü gelişimini sağlayabildiği zaman, yani; amaçları iyi belirlenip nitelikli bir program, ekip ve donanıma sahip olmakla bu avantajları sağlayabilir.

Bu noktada okulöncesi eğitimin hedeflerinin iki açıdan ele alınması gereksinimi ortaya çıkmaktadır:

I. Okulöncesi eğitimi, çocuğun o andaki gelişimini desteklemeli, ilgi ve ihtiyaçlarını en st düzeye karşılayabilmelidir.

II. Okulöncesi eğitimin temel eğitim olarak tanımlanan ilkokul hedefleriyle de ilişkisi düşünülmelidir. Yani okulöncesi eğitim aynı zamanda çocuğu temel eğitimin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışlara hazırlayıcı nitelikte de olmalıdır.

nk, okulöncesi ve ilkokul hedeflerinin paralelliği çocukların akademik başarısını ve sosyal uyum davranışlarını etkileyen önemli bir faktördür.

Bu araştırma;

a) Okulöncesi ve temel eğitim basamaklarında **personel program materyal, vre düzenlemesi** kriterleriyle değerlendirilmesi gereksinimlerine dikkati çekmek,

b) Okulöncesi ve özellikle temel eğitimin ilk yıllarındaki programların bütünleyici bir yapı içinde yeni bir "**Organizasyona**" gitmesi zorunluluğunu vurgulamak amacıyla düşünülmüş ve bu düşünce, araştırmanın planlanma aşamasında cesaret verici olmuştur.

Bu araştırma bütün bu düşüncelerden hareket ederek; farklı okulöncesi eğitim modellerinde deneyim kazanan çocukların

i. Anaokulundaki, ruhsal uyum problemlerini

ii. İlkokul birincisi sınıftaki ruhsal uyum problemlerini tespit etmek

iii. İlkokul birinci sınıftaki akademik başarı durumlarını incelemek amacıyla planlanmış ve yapılmıştır.

TEMEL PROBLEM

Örneklem grubunu oluşturan ilkokul birinci sınıftaki çocukların *akademik başarıları ve ruhsal uyum problemleri* üzerinde,

a) anaokulu eğitimi alıp, almamaları,

b) anaokulu eğitim modeli "anasınıfı eğitim modeli; yapılandırılmış; yapılandırılmamış ve yarıyapılandırılmış eğitim modeli" **bir fark yaratmakta mıdır?**

ALT PROBLEMLER

I. Anaokulu eğitimi alan örneklem grubundaki çocukların "**ANAOKULUNDAKİ**" "**ruhsal uyum problemleri**" üzerinde;

a) cinsiyet,

b) anaokuluna devam etme süresi ,

c) anaokulunun yarım ya da tam gün olma özelliği,

d) annenin öğrenim düzeyi,

e) annenin çalışma durumu,

f) anaokulu eğitim modeli

g) anaokulu öğretmen tutumu **bir fark yaratmakta mıdır?**

II. Anaokulu eğitimi alan ve almayan örneklem grubundaki tüm çocukların "**İLKOKUL BİRİNCİ SINIFTAKİ**" ruhsal uyum problemleri üzerinde;

a) cinsiyet,

b) annenin çalışma durumu,

- c) anaokuluna devam etme süresi,
- d) anaokulundayken gözlenen ruhsal uyum problemleri,
- e) anaokulu öğretmenin tutumu,
- f) ilkokul öğretmenin tutumu,
- g) ilkokul birinci sınıfdaki akademik başarıları,
- h) ilkokulun resmi ya da özel ilkokul olması,
- i) anaokulu eğitim modeli, **bir fark yaratmakta mıdır?**

III. Anaokul eğitimi alan ve almayan örneklem grubundaki tüm çocukların "**akademik başarı durumları**" üzerinde

- a) cinsiyet,
- b) anaokulu eğitimi alma durumu,
- c) anaokuluna devam etme süresi,
- d) anokulunda gözlenen ruhsal uyum problemleri,
- e) ilkokulda gözlenen ruhsal uyum problemleri,
- f) anaokulu eğitim modeli,
- g) anaokulu öğretmenin tutumları,
- h) ilkokul öğretmenin tutumları, **bir fark yaratmakta mıdır?**

ARAŞTIRMA YÖNTEM VE ARAÇLARI

EVREN

Araştırmanın uzunlamasına bir çalışma olması nedeniyle, evrenin seçilmesinde de iki aşamada çalışılmıştır.

I. İlk aşamada Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Bۆlümü Uygulama Anaokulu; Yuva İlkadım; Yuva Erken Başarı; Yuva Tantaliz; Yuva Aykan özel anaokullarıyla Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmİ Teğmen Kalmaz İlkokulu ve Kavaklıdere ilkokullarının bñnyesindeki anasınıflarına devam eden altı yaş (72 ay) ve altı yaş beş aylık (77 ay) toplam 270 çocuk araştırmanın evrenini oluşturmuştur (Tablo 1).

II. İkinci aşamada, bir yıl önceki anaokulu eğitimi alan çocukların, ilkokuldaki uyum ve başarı durumları incelendiği için bu çocukların gittikleri ilkokulları araştırmanın evrenini oluşturmak durumunda kalmıştır. Bu nedenle Ankara İl Merkezindeki otuzbir ilkokulun birinci sınıfına devam eden yedi yaş (84 ay) ve yedi yaş beş aylık (89 ay) toplam 6518 çocuk araştırmanın evrenini oluşturmuştur (Tablo 2).

Aşağıda, anaokulundan itibaren izlenerek ilkokul birinci sınıfa kadar takip edilen çocukların gittikleri ilkokulların isimleri verilmiştir.

A. ÖZEL İLKOKULLAR

1. Ortadoğu Teknik Üniversitesi İlkokulu
2. Türk Eğitim Derneği Koleji
3. Özel Arı İlkokulu
4. Özel Aykan İlkokulu
5. Özel Atılım İlkokulu
6. Özel Neşe İlkokulu
7. Özel Ayşe Abla İlkokulu
8. Özel İlkem İlkokulu
9. Yükseliş İlkokulu (Merkez)
10. Yükseliş İlkokulu (Söğütözü)
11. Büyük Kolej

B. RESMİ İLKOKULLAR

1. Aydınlikevler İlkokulu
2. Sarar İlkokulu
3. İbni Sina İlkokulu
4. Demirlibahçe İlkokulu
5. Hamdullah Suphi İlkokulu
6. Çankaya İlkokulu

7. Namık Kemal İlkokulu
8. Mimar Kemal İlkokulu
9. Hüseyin Hüsnü Tekişik İlkokulu
10. Saliha Alptekin İlkokulu
11. Dikmen İlkokulu
12. Maltepe İlkokulu
13. Ahmet Vefik Paşa İlkokulu
14. Köy Hizmetleri İlkokulu
15. Bilge İlkokulu
16. Reşit Galip İlkokulu
17. Teğmen Kalmaz İlkokulu
18. Kavaklıdere İlkokulu
19. Beytepe 50. Yıl İlkokulu
20. Anıttepe İlkokulu

Tablo 1: Araştırmanın İlk Aşamasının Evrenini Oluşturan Çocukların Anaokullarına Göre Dağılımı (Ankara, 1989) .

Anaokulun Adı	Sayı	%
Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Uygulama Anaokulu	58	21.5
Yuva İlkadım	27	10.0
Yuva Erken Başarı	34	12.6
Yuva Tantaliz	26	9.6
Yuva Aykan	11	4.1
Teğmen Kalmaz İlkokulu Anasınıfı	47	21.1
Kavaklıdere İlkokulu Anasınıfı	57	21.1
Toplam	270	100.0

ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklem seçiminde de iki aşama da çalışılmıştır.

I. İlk aşamada araştırmanın evrenini oluşturan, anaokulu eğitimi almış çocukların tümü (**270 çocuk**) herhangi bir örnekleme yöntemi kullanılmadan örneklem grubuna seçilmiştir (**Tablo 2**).

II. İkinci aşamada, ilk aşamadaki **270** çocuk ve bunlara ilave olarak da anaokulu eğitimi almadan ilkokula başlayan çocuklar arasından **230** çocuk örnekleme ilave edilmiş ve böylece örnekleme alınan çocuk sayısı **500'e** ulaşmıştır. Araştırma evrenini temsil eden, ilkokullarda anaokulu eğitimi almayan çocuk sayısı yeterli olmadığı için anaokulu eğitimi alan **270** çocuğa karşılık ancak anaokuluna gitmeyen **230** çocuk bulunabilmiştir. Bu **230** çocuğun örnekleme seçimi sırasında "**örneklem seçme kriterlerinde**" belirtilen özellikler gözönünde bulundurulmuştur(**Tablo 2**).

Tablo 2: Araştırmanın İkinci Aşamasının Evrenini Oluşturan Çocukların İlkokullara Göre Dağılımı (Ankara, 1990)

İlkokul Adı	Anaokulundan itibaren izlenerek ilkokula gelen çocuk sayısı		Anaokul eğitimi almadan ilkokula başlayan çocuklar arasından örnekleme alınacak çocuk sayısı		Evreni temsil eden çocuk sayısı	
	S	%	S	%	S	%
ODTÜ	11	4.1	9	3.9	85	1.3
TED	14	5.1	-	-	270	4.1
ARI	21	7.8	18	7.8	342	5.2
AYKAN	16	5.9	13	5.8	94	1.4
ATILIM	4	1.5	4	1.7	67	1.0
NEŞE	6	2.2	6	2.6	48	0.7
AYŞE ABLA	2	0.7	2	0.9	84	1.3
İLKEM	7	2.6	7	3.0	37	0.6
YÜKSELİŞ (merkez)	13	4.8	13	5.8	240	3.7
YÜKSELİŞ(Söğütözü)	26	9.6	26	11.6	276	4.2
BÜYÜK KOLEJ	4	1.5	4	1.7	101	1.6
AYDINLIKEVLER	1	0.4	1	0.4	240	3.7
SARAR	2	0.7	2	0.9	284	4.4
İBNİ-SİNA	1	0.4	1	0.4	225	3.5
DEMİRLİ BAHÇE	1	0.4	1	0.4	272	4.2
HAMDULLAH SUPHI	3	1.1	3	1.3	219	3.4
ÇANKAYA	14	5.2	10	4.3	184	2.8
NAMIK KEMAL	3	1.1	3	1.3	269	4.1
MİMAR KEMAL	2	0.7	2	0.9	320	5.0
H.H. TEKİŞİK	8	3.0	4	1.7	317	4.9
SALIHA ALPTEKİN	1	0.4	1	0.4	348	5.3
DİKMEN	1	0.4	1	0.4	305	4.7
MALTEPE	1	0.4	1	0.4	214	3.3
A.VEFİK AŞA	6	2.2	6	2.6	124	1.8
KÖY HİZMETLERİ	1	0.4	1	0.4	105	1.6
BİLGE	1	0.4	1	0.4	115	1.7
REŞİT GALİP	4	1.5	4	1.7	372	5.7
TEĞMEN KALMAZ	30	11.1	27	11.7	368	5.6
KAVAKLIDERE	41	15.0	34	14.8	167	2.6
BEYTEPE	24	8.8	4	10.4	167	2.6
ANITTEPE	1	0.4	1	0.4	259	4.0
Toplam	270	100.0	230	100.0	6518	100.0

Tablo 3'te ise araştırma grubunun örneklemini oluşturan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3: Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Tüm Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımı (Ankara, 1990).

Cinsiyet	Kız		Erkek		Toplam	
	S	%	S	%	S	%
Anaokul Eğitimi Alan Grup	132	51.4	138	56.8	270	54.0
Anaokul Eğitimi Almayan Grup	125	48.6	105	43.2	230	46.0
Toplam	257	100.0	243	100.0	500	100.0

ÖRNEKLEM GRUBUNU OLUŞTURAN ÇOCUKLARIN SEÇİMİNDE GÖZÖNÜNDE BULUNDURULAN KRİTERLER

Bu araştırma, anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ilkokul birinci sınıfdaki akademik başarı ve ruhsal uyum problemlerini saptamak amacıyla yapılmıştır.

Ancak, çocuğun gerek akademik başarısını gerekse ruhsal uyum problemlerini etkileyen anaokulu deneyiminden başka birçok faktörün daha olması nedeniyle, bu faktörlerin etkisini kontrol altına alabilmek için, örneklem seçiminde bazı kriterler gözönüne alınmıştır:

I. YAŞ

Takvim yaşları altı yaş (72 ay) ve altı yaş beş ay (77 ay) olan çocuklar araştırmanın örneklemine alınmıştır.

II. GELİŞİM ÖZELLİKLERİ

Çocuğun davranışları, düşünceleri, ilgi ve tercihleri onların yaş ve gelişim özelliklerinden etkilenmektedir. Çocukların gelişim

özelliklerini tespit etmek amacıyla **DENVER GELİŞİMSEL TARAMA TESTİ** kullanılmıştır (182). Araştırmaya, yaşına göre, normal gelişim gösteren çocuklar dahil edilmiştir.

III. ÖZEL DURUMLAR

Çocuğun akademik ve sosyal yönden gelişimini etkileyecek tüm değişkenlerin kontrol altına alınması gerekmektedir. Bu nedenle, işitme kaybı, ileri derecede görme problemi olan çocuklarla, boşanmış aile çocukları, anne ya da babadan birinin ya da her ikisinin de ölmüş olma durumunda olan çocuklar araştırma kapsamına **alınmamıştır**.

IV. SOSYO EKONOMİK DÜZEY

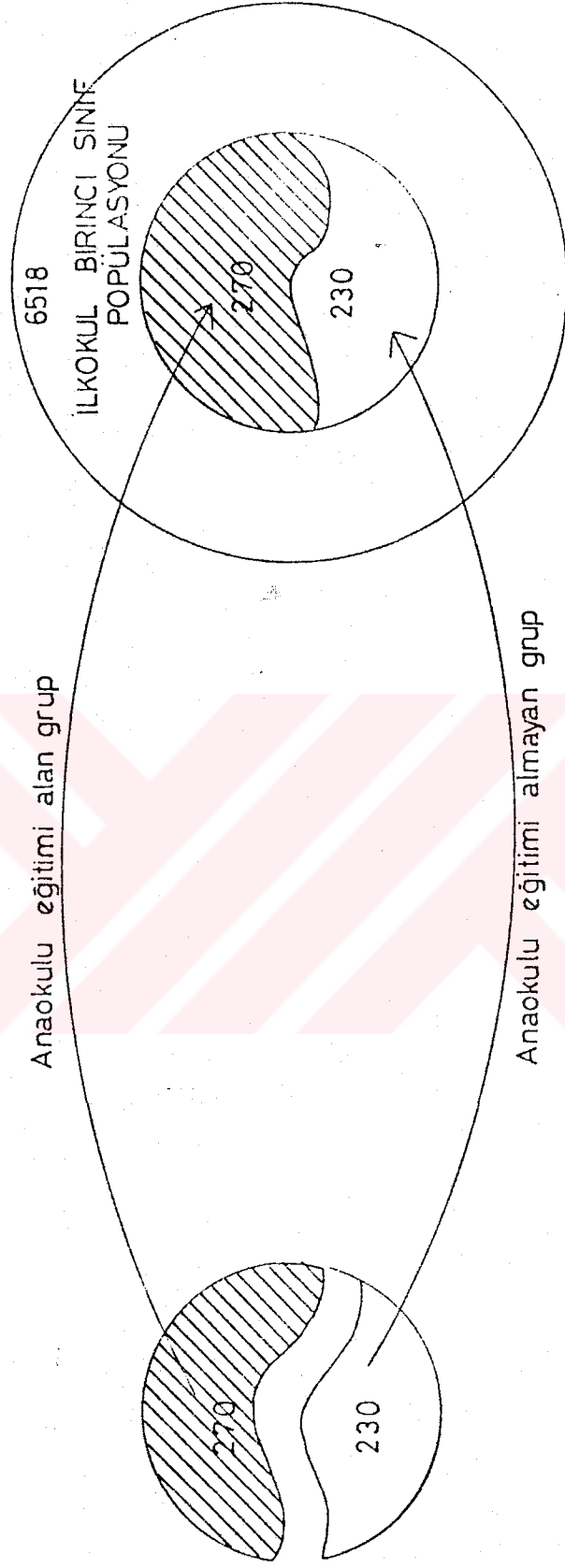
Araştırma sadece orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklarla sürdürülmüştür. Anaokulları, Çankaya, Gaziosmanpaşa, Küçükesat ve Kavaklıdere semtlerindeki okullar arasından seçilmiştir. Bu okullar seçilirken de araştırmanın amacına yönelik olarak uygulanan eğitim programlarına göre farklılık gösteren okulların seçilmesine özen gösterilmiştir.

ARAŞTIRMA DESENİ

Bu araştırma, uzunlamasına Kohort tipi prospektif bir araştırmadır (**Şekil 1**) (183).



ŞEKİL 1 : ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEM VE EVRENİNİ OLUŞTURAN ÇOCUKLARIN DAĞILIMI



VERİ TOPLAMA İŞLEMİ

ARAŞTIRMA SÜRESİ

Araştırma iki yıl süren uzunlamasına bir araştırmadır. Bu nedenle, araştırma verileri iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada, anaokuluna giden çocuklarla çalışılmıştır.

Araştırmanın planlama aşamasında, araştırmanın ilk bölümüne ait bilgilerin toplanması için ayrılan iki aylık süre, veri toplama sürecinde gözlenen problemler nedeniyle üç aya uzamış ve böylece **15 Mart 1989** tarihinde başlayan veri toplama işlemi **15 Haziran 1989** tarihinde sonuçlanabilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasına ait verilerin toplanması işlemine başlanmadan önce **11 Ocak 1990** tarihinde, bir yıl önceden araştırma grubuna seçilen anaokulu çocuklarının devam ettikleri ilkokul ve sınıflarının tespit edilmesi işlemi başlatılmıştır. Üç hafta ayrılan bu tespit sürecinde, çocukların evlerine telefon açılarak, gittikleri ilkokullara ulaşmaya çalışılmıştır. **1 Mart 1990** tarihinde ise araştırmanın ikinci aşamasına ait verilerin toplanması işlemine geçilmiştir. Bu ise, öğretim yılının ikinci sömestrinin başlangıcına karşılık gelen bir tarihtir. Araştırmanın ikinci aşamasına ait verilerin toplanması için özellikle ikinci sömestri beklenmiştir. Çünkü,

çocuklara uygulanacak akademik başarı testine ait maddeler, ancak ilk sömestri sonunda kazanılmış olması hedeflenen maddeleri kapsamaktadır.

Araştırma kapsamına giren her çocuk için yaklaşık 30 ile 45 dakika arasında değişen sürelerde bitirilebilen akademik başarı formu verilmiştir. Araştırma süresince 500 çocuk için toplam 15000 dakika= 250 saat ile 22500 dakika= 375 saat harcanmıştır.

Ancak Türk Eğitim Derneği Koleji (TED) yöneticileri, okullarında araştırma yapılmasına izin vermedikleri için, bu okula giden çocukların evlerine gidilmiştir. Bu durum araştırmacının ekstra bir zamanını alarak, ancak üç haftalık bir sürede gerekli veriler toplanabilmiştir.

ÇEVRE DÜZENLEMESİ

Akademik başarı formu için her çocukla bireysel olarak çalışılmıştır. Bunun için de ilkokul müdürlerinden verimli bir çalışma ortamı sağlaması amacıyla özel bir oda istenmiştir. Ruhsal uyum leklerinin uygulanması için özel bir düzenlemeye gidilmemiştir. Çünkü formlar, öğretmenlere bırakılarak tespit edilen bir tarihe kadar doldurulması istenmiştir. Benzer Őekilde ęretmen davranışlarını değerlendirme ölçeğinde de herhangi bir çevre düzenlemesine gerek duyulmamıştır. Öęretmenler kendilerine verilen formları doldurarak araştırmacıya iade etmişlerdir. Gözlemler ise anaokullarının serbest faaliyet saatlerinde ve eğitim saatlerinde yapılmıştır, anaokulunun çalışma programına hićbir müdahalede bulunulmamıştır.

VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmanın her iki aşamasında kullanılan veri toplama araçları aşağıda sunulmuştur.

I. Araştırmanın ilk aşamasında anaokulu eğitimi alan grup için;

a) Çocuk ve aileye ait demografik özellikleri tespit etmek amacıyla **ANKET**.

b) Çocuğun anaokulundaki ruhsal uyum davranışlarını tespit etmek amacıyla **RUHSAL UYUM ÖLÇEĞİ (Ek 1) (184)**,

c) Anaokulu öğretmenlerinin tutumlarını tespit etmek amacıyla **ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (Ek 2) (185)**.

d) Anaokulu eğitim modelini tespit etmek amacıyla **GÖZLEM TEKNİĞİ** kullanılmıştır. Ayrıca anaokulu eğitim modeline ait bilgileri edinmek için anaokulu **KAYIT**larından da yararlanılmıştır.

II. Araştırmanın ikinci aşamasında bir yıl önce anaokulu eğitim alan ve artık ilkokul birinci sınıfta olan çocuklara ilave olarak, anaokulu deneyimi olmadan ilkokul birinci sınıfa başlayan çocuklar da dahil edilmiştir. Dolayısıyla ilk grubun dışında, araştırmanın bu ikinci

aşamasında araştırma kapsamına giren çocuklar için de bazı bilgilerin toplanması gerekmiştir:

a) Anaokulu deneyimi olmadan ilkokula başlayan çocuklara ve ailelerine ait demografik özellikleri saptamak amacıyla **ANKET**,

b) Çocuğun ilkokuldaki ruhsal uyum problemlerini tespit etmek amacıyla **RUHSAL UYUM ÖLÇEĞİ (Ek 1)** (184),

i. Anaokulu deneyimi olan gruba ikinci kez uygulama

ii. Anaokulu deneyimi olmayan gruba ilk uygulama

c) İlkokul öğretmeninin tutumlarını tespit etmek amacıyla **ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (Ek 2)** (185) kullanılmıştır.

d) Akademik başarı düzeylerini tespit etmek amacıyla **AKADEMİK BAŞARI FORMU (Ek 3)** (186)

i. Anaokulu deneyimi olan gruba

ii. Anaokulu deneyimi olmayan gruba

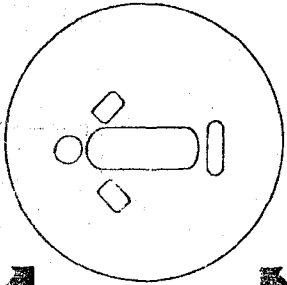
Anket bilgileri çocukların anne ya da babaları tarafından; **ruhsal uyum ölçeği** ve **öğretmen davranışlarını değerlendirme ölçeği** öğretmenin kendisi tarafından; **akademik başarı formu** ise araştırmacı tarafından doldurulmuştur. **Gözlem bilgileri** ile kayıt kontrolleri de araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır.

ANKET

RUHSAL
UYUM
ÖLÇEĞİ

ÖĞRETİM
DAVRA. DEĞ.
ÖLÇEĞİ

GÖZLEM



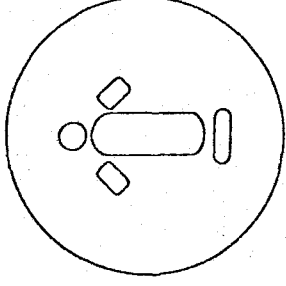
Anaokulu eğitimi
alan çocuk

BİR YIL SONRA

RUHSAL UYUM
ÖLÇEĞİ

ÖĞRETİM
DAVRA. DEĞ.
ÖLÇEĞİ

AKADEMİK
BAŞARI TESTİ



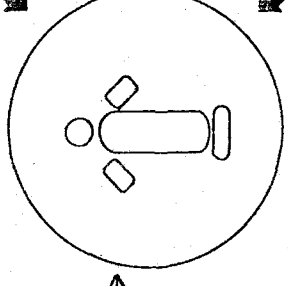
Anaokulu eğitimi
alan çocuk

ANKET

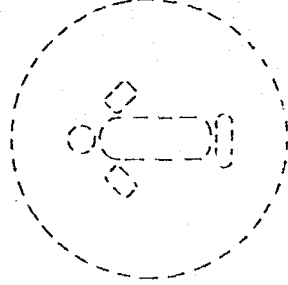
RUHSAL UYUM
ÖLÇEĞİ

ÖĞRETİM
DAVRA. DEĞ.
ÖLÇEĞİ

AKADEMİK
BAŞARI TESTİ



Anaokulu eğitimi
almayan çocuk



Anaokulu eğitimi
almayan çocuk

RUHSAL UYUM ÖLÇEĞİ otuzyediden oluşmaktadır (**Ek 1**). Her madde problemin görülmemesi, seyrek olarak ya da Çok sık olarak gözlenmesi şeklinde üç kategoride derecelendirilmiştir. Ruhsal uyum ölçeğinden alınan toplam puanlara göre, çocuğun nevroitik ya da davranış problemi olduğu ya da herhangi bir ruhsal uyum problemi olmadığı sonucuna varılmıştır (184).

NEVROTİK PROBLEM: Ölçekteki "TEK" sayılı maddelerden (1.3.5 vb.) alınan toplam puanların onikiden yüksek olması durumu,

DAVRANIŞ PROBLEMİ: Ölçekteki "ÇİFT" sayılı maddelerden (2.4.6 vb.) alınan toplam puanların onikiden yüksek olması durumu,

PROBLEM YOK: Ölçekteki maddelerin tümünden alınan toplam puanların onikiden az olması durumu

Önemli Not: Ölçekteki "dikkatsizdir" itemi dahil olmak üzere bu itemden sonra dokuz item seyrek ve çok sık kategorilerinde puanlanmamış kendilerine ait puanlarla değerlendirilmiştir. Örneğin "dikkatsizdir" itemine karşılık gelen puan "5 puandır"

TANIMLAR

NEVROTİK PROBLEMLER

Nevrotik problemler ya da bozukluklar strese karşı "**kaygı**" reaksiyonlarıdır. Bununla beraber stres çok az düzeyde de olabilir. Kaygı bozukluklarında, psikozda olduğu gibi çevreyle ilişki bozulmamıştır. Algı bozuklukları yoktur (187,188).

Bazı yazarlar "**Herov 1976a**" gibi kaygı reaksiyonları yani nevrotik bozukluklar yerine, duygusal bozukluklar terimini kullanırlar. Ancak DMS III (American Psychiatric Association, 1980) kaygı bozuklukları tanımını tercih etmiştir (187,188).

DAVRANIŞ BOZUKLUKLARI

Davranış bozuklukları (Conduct Disorders) antisosyal davranışlarla karakterizedir. Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırması **Word Health Organization 1977a** davranış bozukluklarını saldırganlığı, yıkıcı ve suça yönelik davranışları kapsayan bozukluk olarak tanımlar. Bu davranışlar diğer bazı nevrotik ya da psikotik bozuklukların parçası olmamalıdır. Ancak hafif duygusal bozuklukları da kapsayabilirler (187,188).

DSM III, davranış bozukluğunun esas özelliğinin; davranışın ısrarlı ve tekrar edici şekli ve başka insanların temel hakları, yaşa uygun temel sosyal normlar ve kararların ihlal edilmesi olduğunu belirlemiştir (187,188).

ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ:

103 maddeden oluşmaktadır (**Ek 2**) (185). Her bir madde bir ile üç arasında puanla değerlendirilmiştir. Eğitmciler bu ölçekle belirtilen soruları bireysel olarak cevaplamışlardır. Sonuçta elde edilen puanlamalara göre;

I. DEMOKRAT ÖĞRETMEN 206-309 arasında puan alan grup

II. OTORİTER ÖĞRETMEN 103-205 arasında puan alan grup tiplerinde sınıflandırmaya gidilmiştir (5,119,185).

TANIMLAR

DEMOKRAT ÖĞRETMEN: Sınıf içinde işbirliği ve karşılıklı saygıya dayalı yöntemleri benimsemiş öğretmen tipidir. Çocukların bireyselliğine önem verir ve çocuk merkezli yönetim ilkelerini kullanır (59,119).

OTORİTER ÖĞRETMEN: Sınıf içinde rekabetin pekiştirildiği, yetişkinin isteklerinin çocuğun ihtiyaçlarına galip geldiğini aşırı kurallı yönetim ilkelerini benimsemiş öğretmen tipidir (56,72,119).

AKADEMİK BAŞARI FORMU: Türkçe ve matematik olmak üzere iki bölümden oluşmuştur (**Ek 3**).

TÜRKÇE BÖLÜMÜ

- I. Anlama Becerisi
- II. Anlatım Becerisi
- III. Dilbilgisi

MATEMATİK BÖLÜMÜ

- I. Varlıklar Arası İlişkiler
- II. Ritmik Sayma
- III. Kümeler (sınıflar)
- IV. Doğal Sayılar
- V. Kesirler (Yarım, tam)
- VI. Toplama İşlemi
- VII. Çıkarma İşlemi
- VIII. Ölçü Bilgisi
- IX. Geometri Bilgisi
- X. Korunum Kavramı
- XI. İşitsel Bellek
- XII. Görsel Bellek (186)

Akademik başarı formundan alınacak maksimum puan **türkçe** bölümünden **kırk**, **matematik** bölümünden **altmış** olmak üzere toplam **yüz** puandır. Akademik başarı puanları aşağıdaki gibi **kategorize** edilmiştir.

Zayıf: 0-49 puan

Orta: 50-75 puan

İyi: 70-100 puan

ANAOKULU EĞİTİM MODELİ'ni tespit etmek amacıyla **GÖZLEM**'ler sırasında aşağıdaki kriterler gözönünde bulundurulmuştur.

I. Eğitimci-Çocuk iletişiminde eğitiminin fonksiyonu:

- a) Yönlendirici ve gözlemci
- b) Aktif katılımcı-yapılandırıcı
- c) Katılımsız (72,189)

II. Anaokulunda çocuklara kazandırılması hedeflenen davranışlar ve bilgiler:

- a) Zihinsel gelişim ağırlıklı akademik bilgiler
- b) Sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen davranış, tutum ve alışkanlıklar
- c) Akademik ve sosyal gelişimin bir bütün içinde düşünüldüğü bilgi ve davranışlar (79,81,84,85).

III. Anaokulunun dış çevreyle ilişkileri ve sosyal etkinlikleri takip ve katılma biçimi (41).

IV. Öğrenme sürecine çocuğun katılımı

- a) Eğitiminin başlattığı öğrenme sürecine pasif katılma
- b) Kendi tercihiyle katılım gösterme
- c) Eğitiminin liderliğindeki öğretim sürecine aktif katılma (72,189).

V. Eğitim programlarının temel dayanağı

- a) Konu merkezli
- b) Çocuk merkezli
- c) Konu ve çocuk merkezli (90)

VI. Materyal tercihi ve kullanıma ait yöntemler

- a) Tercih ve kullanıma ait bireysel ilgi ve yaratıcılık
- b) Tercih ve kullanıma ait yönlendirilmiş organizasyon
- c) Amaca yönelik kullanımda denetimsiz bir boşluk (100.189)

VII. Eğitimci ve Mekana Bağlı Çocuk Oranı (81)

Yukarıda belirtilen, "eğitimci, çocuk, program, materyal ve çevre", boyutlarında, anaokullarında uygulanan programlar belli bir hedefe yönelik olarak aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır.

TANIMLAR

I. YAPILANDIRILMIŞ EĞİTİM MODELİ

(Konu merkezli, eğitimci yapılandırmalı, akademik bilgi hedefli, öğrenme sürecinde pasif çocuk katılımlı, dar mekan, tek öğretmen ve çevre iletişimi minimum, materyal tercih ve kullanımında yapılandırılmış organizasyon)

II. YAPILANDIRILMAMIŞ EĞİTİM MODELİ

(Çocuk merkezli, Child-directed, Çocuk katılımlı öğrenme süreci, katılımsız eğitimci fonksiyonu, ağırlıklı sosyal duygusal

hedefler, materyale ait amaca yönelik kullanımda boşluk, geniş mekan, tek öğretmen, çevreyle iletişimde yüksek katılım)

III. YARI YAPILANDIRILMIŞ EĞİTİM MODELİ

(Çocuk ve konu merkezli, yönlendirici ve gözlemci eğitimci fonksiyonu, sosyal ve zihinsel ağırlıklı hedefler, aktif çocuk katılımı, materyale ait bireysel ilgi ve yaratıcılık geniş mekan, 2-4 öğretmen)

Ancak araştıma kapsamına alınan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulların bünyesindeki **ANASINIFLARINA** ait bir sınıflandırma yapmak mümkün olmamıştır. Çünkü anasınıfı eğitim modelinde merkezîyetçi bir uygulama sözkonusudur. Bakanlığın belirlediği hedefler ve program, modelin temelini oluşturmaktadır. Öğretmenler bu görevi yerine getirmekten sorumludur. Bu nedenle araştırma bulguları değerlendirilirken **ANASINIFI** ayrı bir kategori de ele alınmıştır.

VERİLERİN ANALİZİ

Toplanan veriler, $m \times n$ düzeyinde ki-kare istatistiksel analizi, iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi ile değerlendirilmiştir (183).



ARAŞTIRMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Araştırmanın uzunlamasına bir araştırma modelinde olması, "zaman" faktörünün getirdiği değişimlerin etkisini kontrol edememe dezavantajlarını getirmektedir (183).

Örneğin, bu araştırmanın ilk aşamasındaki anaokulu çocuklarını ilkokula kadar izlemek gerekmiştir. Çocukların hangi ilkokula gittiklerini tespit etmek için, daha önceden edinilen adres ve telefonların değişmesi problemiyle karşı, karşıya kalınmıştır. Ancak, bu sakınca daha önceden tahmin edilerek araştırma grubundaki çocuk sayısını dengelemek için yedek çocuklar devreye sokulmuştur.

Ayrıca literatürde anaokul eğitim modellerine ilişkin çok net olarak belirlenmiş kriterler olmasına karşın, ülkemizde bu konudaki çok ciddi düzeydeki boşlukların olması nedeniyle, anaokul modeline ait sınıflandırmalar yapılırken zorlanılmıştır. Anaokul modelleri dört kategori de sınıflandırılmıştır.

Ancak, bu sınıflandırma literatürdeki bilgilerle tam bir paralellik göstermemiştir. bu nedenle anaokul modellerine ilişkin yapılan sınıflandırmada Türkiye'deki okulöncesi eğitim felsefesine ilişkin prensipler temel alınmıştır.

BULGULAR

Bu araştırma, anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların, ilkokuldaki akademik başarı ve ruhsal uyum davranışlarını saptamak amacıyla yapılmış uzunlamasına bir araştırmadır.

Araştırmanın verileri **ki kare istatistiksel analizi, iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi ile değerlendirilmiştir** (183). Elde edilen veriler, Tablo ve Grafikler halinde sunulmuştur:

Tablo 4 ile Tablo 12 arasındaki tablolarda örneklem grubunu oluşturan çocukların **ANAOKULUNDAKİ RUHSAL UYUM PROBLEMLERİNE AİT** bulgular verilmiştir.

Tablo 13 ile Tablo 25 arasındaki tablolarda örneklem grubunu oluşturan çocukların **İLKOKUL BİRİNCİ SINIFTAKİ RUHSAL UYUM PROBLEMLERİNE AİT** bulgular verilmiştir.

Tablo 26 ile Tablo 45 arasında ise örneklem grubunu oluşturan çocukların **İLKOKUL BİRİNCİ SINIFTAKİ AKADEMİK BAŞARI DURUMLARINA** ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların ANAOKULUNDA İKEN Aldıkları Ruhsal Uyum Davranış Puanlarının Tam Gün ve Yarım Gün Eğitim Alma Durumlarına göre Dağılımı (Ankara, 1989).

Anaokul Ruhsal Uyum Davranış Puanları	0-12 Puan		>13 Puan		Toplam	
	S	%	S	%	S	%
Yarım Gün Anaokul Eğitimi Var	91	74.6	31	25.4	122	100.0
Tam Gün Anaokul Eğitimi Var	67	45.3	81	54.7	148	100.0
Toplam	158	58.5	112	41.5	270	100.0

$\chi^2 = 22.490$
 $p < 0.05$ önemli

Tablo 4'de anaokulu eğitimi alan çocukların anaokulunda iken aldıkları ruhsal uyum davranış puanlarının, anaokulunun tam ya da yarım gün olma durumuna göre dağılımı incelenmiştir. Ruhsal uyum puanları açısından iki grup arasındaki fark, ki-kare istatistiksel analiz sonuçlarına göre önemli bulunmuştur ($\chi^2=22.490$, $p<0.05$).

"Yarım gün" anaokulu eğitimi alan çocukların %25.4'ünün, "tam gün" anaokulu eğitimi alan çocukların ise %54.7'sinin >13 puan aldıkları (nevrotik ya da davranış problemi olan çocuk grubu) tespit edilmiştir.

Tablo 5: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların ANAOKULUNDA İKEN Aldıkları Ruhsal Uyum Davranış Puanlarının Anaokuluna Devam Etme Sürelerine Göre Dağılımı (Ankara, 1989).

Anaokul Ruhsal Uyum Davranış Puanları	0-12 Puan		>13 Puan		Toplam	
	S	%	S	%	S	%
Anaokula Devam Etme Sür. (yıl)						
A Grubu (Bir yıldan daha az)	53	47.7	58	52.3	111	100.0
B Grubu (Bir yıl ve ve Bir yıl onbir ay)	46	65.7	24	34.3	70	100.0
C Grubu (>iki yıl)	59	66.3	30	33.7	89	100.0
Toplam	158	58.5	112	41.5	270	100.0

$\chi^2 = 9.246$
 $p < 0.05$ önemli

Tablo 5'de anaokulu eğitimi alan çocukların anaokulunda iken aldıkları ruhsal uyum davranış puanlarının, anaokuluna devam etme sürelerine göre dağılımı verilmiştir. Yapılan ki-kare istatistiksel analizleri, anaokuluna devam etme süresinin, ruhsal uyum puanları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Gruplar Arası fark, istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($\chi^2=9.246$, $p<0.05$).

"Bir yıldan daha kısa süre" anaokulu eğitimi alan çocukların %52.3'ü >13 puan alırken, "iki yıldan daha uzun süre" anaokulu eğitimi alan grupta bu oran %33.7 olarak tespit edilmiştir.

Herhangi bir ruhsal uyum problemi olmadığı tespit edilen (0-12 arasında puan alan) çocuklar ise, en yoğun olarak, "iki yıldan daha uzun süre anaokulu deneyimi olan grupta toplanmıştır (%66.3).

Tablo 6: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların **ANAOKULUNDA İKEN** Aldıkları Ruhsal Uyum Davranış Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı (Ankara, 1989).

Annenin Öğrenim Düzeyi	0-12 Puan		>13 Puan		Toplam	
	S	%	S	%	S	%
İlkokul mezunu	12	60.0	8	40.0	20	100.0
Orta Okul ve Lise Mezunu	73	56.2	57	43.8	130	100.0
Yüksekokul Mezunu	73	60.8	47	39.2	120	100.0
Toplam	158	58.5	112	41.5	270	100.0

$\chi^2 = 0.582$
 $p > 0.05$ önemsiz

Tablo 6'da anne öğrenim düzeyi ile, anaokulunda alınan ruhsal uyum puanları arasındaki farkın, istatistiksel olarak önemli olmadığı görülmektedir ($\chi^2=0.582$, $p>0.05$).

>13 puan olan çocuklar (nevrotik ya da davranış problemi olan grup), "ilkokul mezunu" olan annelerin grubunda %40.0 iken, bu oran, "ortaokul ve lise mezunu" olan anne grubunda %43.8 ve "yüksekokul mezunu" olan annelerin grubunda ise %39.2 oranlarında tespit edilmiştir.

Tablo 7: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların ANAOKULUNDA İKEN Aldıkları Ruhsal Uyum Davranış Puanlarının Annenin Çalışma Durumuna Göre Dağılımı (Ankara, 1989).

Annenin Çalışma Durumu	0-12 Puan		>13 Puan		Toplam	
	S	%	S	%	S	%
Ev Hanımı	60	56.1	47	43.9	107	100.0
Yarım Gün Çalışma	12	50.0	12	50.0	24	100.0
Tam Gün Çalışma	86	61.9	53	38.1	139	100.0
Toplam	158	58.5	112	41.5	270	100.0

$$x^2 = 1.6241$$

$p > 0.05$ önemsiz

Tablo 7'deki bulgular, annenin çalışıp, çalışmama durumuyla, anaokulunda alınan ruhsal uyum puanları arasındaki farkın, istatistiksel olarak önemsiz olduğunu göstermektedir ($x^2=1.6241$, $p>0.05$).

>13 puan alan çocuklar (nevrotik ya da davranış problemi olan grup), "evhanımı ann"e grubunda %43.9, "yarım gün çalışan anne" grubunda %50.0, "tam gün çalışan anne" grubunda %38.1 oranlarında gözlenmiştir.

Tablo 8: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların ANAOKULUNDA İKEN Aldıkları Ruhsal Uyum Davranış Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı (Ankara, 1989).

Cinsiyet	0-12 Puan		>13 Puan		Toplam	
	S	%	S	%	S	%
Kız	86	65.1	46	34.9	132	100.0
Erkek	72	52.2	66	47.8	138	100.0
Toplam	158	58.5	112	41.5	270	100.0

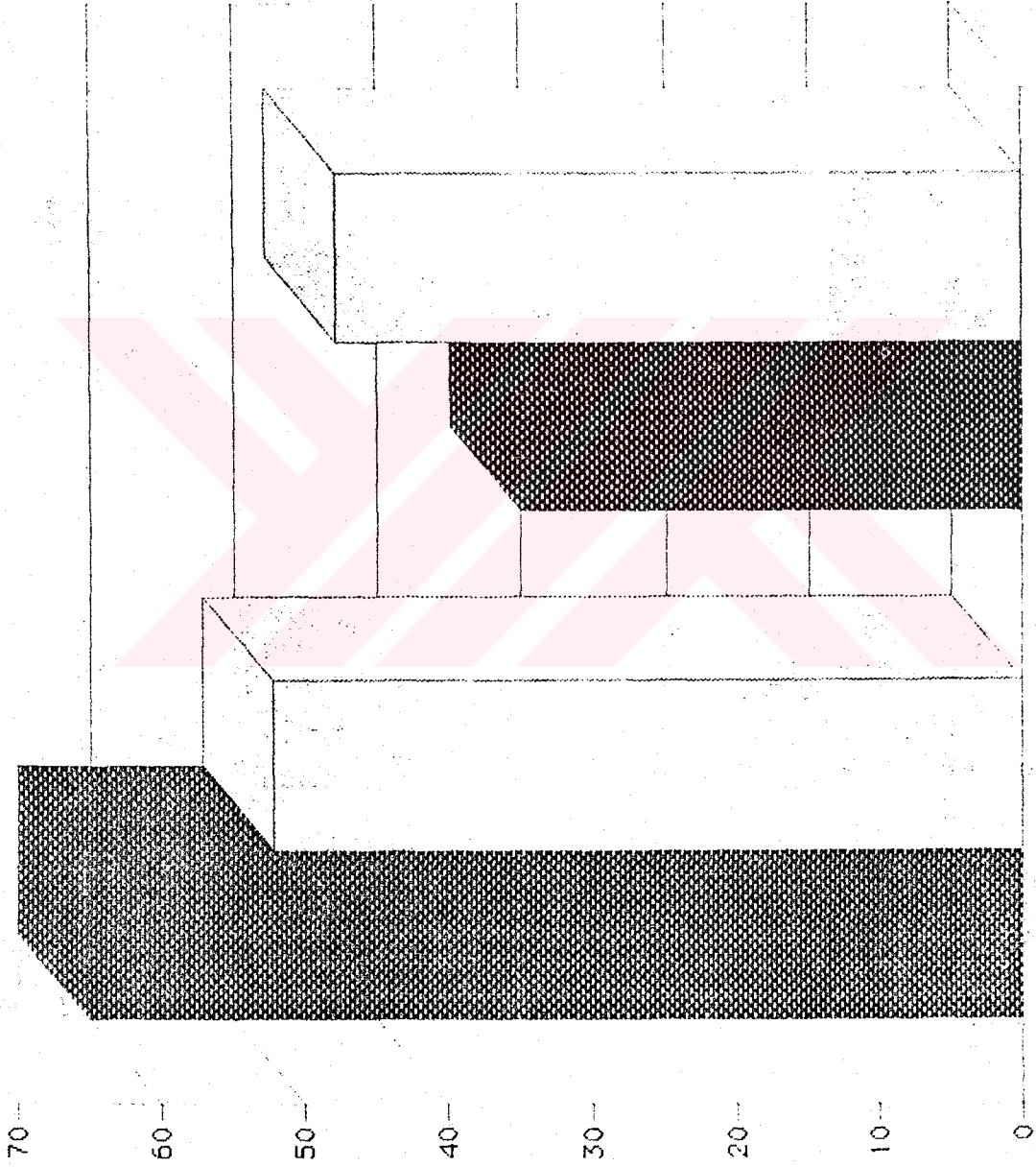
$$\chi^2 = 4.1616$$

$p < 0.05$ önemli

Tablo 8'de anaokulu eğitimi alan çocukların anaokul ruhsal uyum puanlarının cinsiyetlere göre dağılımı verilmiştir.

Ki-kare istatistiksel analiz sonuçları, ruhsal uyum puanları bakımından cinsiyetler arasındaki farkın, önemli olduğunu göstermektedir ($\chi^2=4.1616$ $p<0.05$).

"Kız çocuklarının" %34.9'unun, "erkek çocuklarının" ise %47.8'inin >13 puan aldıkları (nevrotik ya da davranış problemi olan grup) tespit edilmiştir.



>13 PUAN

0-12 PUAN

GRAFİK-1:Örnekleme alınan çocukların ANAOKULUNDA İKEN ruhsal uyum davranış puanlarının cinsiyetlerine göre dağılımı

Tablo 9: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların ANAOKULUNDA İKEN Aldıkları Ruhsal Uyum Davranış Puanlarının Anaokulu Eğitim Modellerine Göre Dağılımı (Ankara, 1989).

Anaokulu Eğitim Modeli	0-12 Puan		>13 Puan		Toplam	
	S	%	S	%	S	%
Yapılandırılmış Eğitim Modeli	12	46.2	14	53.8	26	100.0
Yapılandırılmamış Eğitim Modeli	6	22.2	21	77.8	27	100.0
Yarı Yapılandırılmış Eğitim Modeli	83	80.6	20	19.4	103	100.0
Anasınıf Modeli	57	50.0	57	50.0	114	100.0
Toplam	158	58.5	112	41.5	270	100.0

$\chi^2 = 40.356$
 $p < 0.05$ önemli

Tablo 9'da anaokulu eğitimi alan çocukların anaokulunda iken aldıkları ruhsal uyum puanlarının anaokulu eğitim modellerine göre dağılımı gösterilmiştir.

Anaokulu modelleri arasında, ruhsal uyum puanları bakımından fark, istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($\chi^2=40.356$, $p<0.05$).

>13 puan alan çocuklar (nevrotik ya da davranış problemi olan grup) "yapılandırılmamış anaokul eğitimi modelinde" %77.8 oranında

gözlenirken, bu oran, "yarı yapılandırılmış, eğitim modelinde" **%19.4** olarak tespit edilmiştir.

Herhangi bir ruhsal uyum problemi gözlenmeyen (0-12 arası puan alanlar) çocukların dağılımına bakıldığında da, "yarı yapılandırılmış" anaokul eğitim modelinde bu oran **%80.6** olarak tespit edilmiştir.



Tablo 10: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların ANAOKULUNDA İKEN Gösterdikleri Ruhsal Uyum Problem Tiplerinin Anaokulu Eğitim Modellerine Göre Dağılımı (Ankara, 1989).

Anaokulu Eğitim Modeli	Problem Yok		Nevrotik Prob.var		Davranış Prob.var		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Yapılandırılmış Eğitim Modeli	12	46.2	7	26.9	7	26.9	26	100.0
Yapılandırılmamış Eğitim Modeli	6	22.2	18	66.7	3	11.1	27	100.0
Yarı Yapılandırılmış Eğitim modeli	83	80.6	13	12.6	7	6.8	103	100.0
Anasınıf Modeli	57	50.0	27	23.7	30	26.3	114	100.0
Toplam	158	58.5	65	24.1	47	17.4	270	100.0

$\chi^2 = 56.624$
 $p < 0.05$ önemli

Tablo 10'da anaokulu eğitimi alan çocukların anaokulda iken gösterdikleri ruhsal uyum davranış problem tiplerinin anaokulu eğitim modellerine göre dağılımı gösterilmiştir.

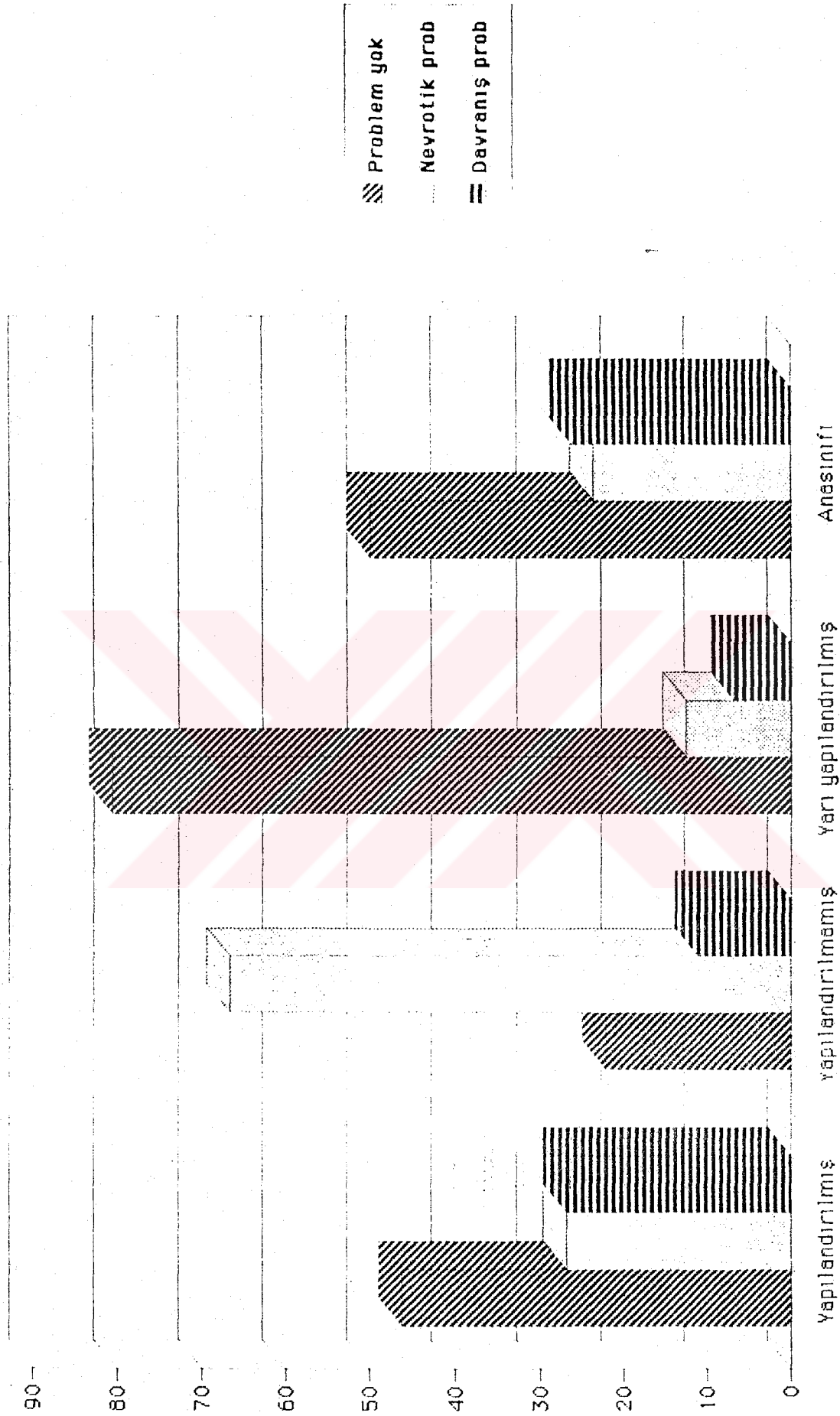
Ruhsal uyum problem tipleri bakımından, anaokulu eğitim modelleri arasındaki fark, istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($\chi^2=56.624$, $p<0.05$).

Herhangi bir ruhsal uyum problemi olmadığı tespit edilen çocuklar, en yüksek oranda "yarı yapılandırılmış" eğitim modelinden yararlanan çocuklar arasından çıkmıştır. bu oran, **%80.6**'dır.

Nevrotik problem durumlarının en fazla gözlemlendiği eğitim modeli **%66.7** oranıyla "yapılandırılmamış" eğitim modeli olarak tespit edilmiştir.

Davranış problemlerinin en fazla gözlemlendiği eğitim modeli ise **%26.9** oranıyla "yapılandırılmış" eğitim modeli olarak gözlenmiştir.





GRAFİK-2:Örnekleme alınan çocukların ANAOKULUNDA İKEN ruhsal uyum problem tiplerinin eğitim modellerine göre dağılımı

Tablo 11: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların ANAOKULUNDA İKEN Çoksık Olarak Gösterdikleri Problemlerinin Anaokulu Eğitim Modellerine Göre Yüzde Dağılımı (Ankara, 1989)

Anaokulda Gözlenen Ruhsal Uyum Problemleri	Yapılandırılmış Eğitim	Yapılandırılmamış Eğitim	Yarı Yapılandırılmış Eğitim	Anasınıf
	(n=26) *%	(n=27) %	(n=103) %	(n=114) %
Sıkılgan ve utangaçtır	23.1	7.4	9.7	14.0
Hareketlidir	47.7	48.1	61.2	62.3
Korkaktır, ürkektir	11.5	3.7	5.8	7.0
Sinirlidir, çabuk kızar	11.5	7.4	15.5	19.3
Öğretmenin ilgisini çekmek ister	34.6	25.9	28.1	38.6
Kıskançtır	7.7	11.1	17.5	17.5
İçlidir, kolay ağlar	30.7	25.9	19.4	25.4
İnatçıdır direnir (zorla söz dinler)	19.2	7.4	8.7	16.7
Kendi başına bir şey yapamaz.Çevreden bekler	11.5	3.7	0.9	3.5
Yalan söyler	3.8	0.0	1.9	3.5
Bedensel yakın vardır	3.8	0.0	2.9	1.7
Çalmaları vardır	9.2	3.7	1.9	3.5
Kaygılı ve kuruntuludur	15.4	7.4	2.9	2.6
Büyüklerine karşı gelir	3.8	7.4	2.9	7.0
Arkadaşsızdır yalnız oynar	3.8	0.0	0.9	0.0
Okulda yaramazdır	15.4	14.8	16.5	21.0
Dalgındır, hayal kurar	7.7	0.0	0.9	6.1
Geçimsizdir	0.0	3.7	0.9	4.4
Okula isteksiz gider	0.0	0.0	3.9	0.9
İşbirliğine girmez, yardımlaşmaz	0.0	3.7	3.9	7.9
Aşırı titizdir, düzen düşkündür	0.0	11.1	8.7	28.9
Cezadan etkilenmez uslanmaz	4.1	0.0	11.6	14.0
Güvensiz ve çekingendir	15.4	3.7	6.8	7.9
Kavgacı ve döğüşkendir	7.7	3.7	8.7	7.9
Sessiz ve durgundur, içine kapanıktır	11.5	0.0	2.9	7.9
Kırtçı ve zararcıdır	3.8	3.7	1.9	3.5
Neşesiz ve mutsuzdur	7.7	0.0	0.0	3.5
Ark.ca sevilmez (çünkü)	3.8	0.0	1.9	4.4
Dikkatsizdir	19.2	11.1	16.5	31.6
Sorumsuzdur	3.8	0.0	0.9	5.3
Kekemelik	0.0	0.0	0.9	5.3
Tik	0.0	3.8	0.0	0.9
İrtaak yeme	7.7	3.7	1.9	2.6
Parmak emme	0.0	3.7	0.9	3.5
Okuldan kaçma	0.0	0.0	0.0	0.0
Uyku bozukluğu	0.0	0.0	2.9	1.7
Kaka kaçıрма	7.7	3.7	4.8	0.9
Yatağa işeme	3.8	7.4	2.9	1.7

* Tablo 11'de ruhsal uyum problemlerinin sadece "çok sık görülme yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 11'de anaokulu eğitimi alan çocukların, **anaokulunda** iken "**ÇOKSIK**" olarak gösterdikleri ruhsal uyum probemlerinin, anaokulu eğitim modellerine göre dağılımı gösterilmiştir.

"Yapılandırılmış" eğitim modelindeki çocuklarda "hareketlidir" %**47.7**; "öğretmenin ilgisini çekmek ister" %**34.6**; "içlidir kolay ağlar" %**30.7**, davranışlarına ait itemler ilk üç sırayı almıştır.

"Yapılandırılmamış" eğitim modelinde ise, "hareketlidir" %**48.1**; "öğretmenin ilgisini çekmek ister" ve "içlidir kolay ağlar" %**25.9**; "okulda yaramazdır" %**14.8** davranışlarına ait itemler ilk üç sırayı almıştır.

"Yarı yapılandırılmış" eğitim modelinde de "hareketlidir" %**61.2**; "öğretmenin ilgisini çekmek ister" %**28.1**; "içlidir kolay ağlar" %**19.4** davranışların ait itemler ilk üç sırayı almıştır.

"Anasınıf" modelinde ise "hareketlidir" %**62.3**; "öğretmenin ilgisini çekmek ister" %**38.5**; "dikkatsizdir" %**31.6** davranışlarına ait itemler ilk üç sırayı almıştır.

Tablo 12: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların ANAOKULUNDA İKEN Gözlenen Ruhsal Uyum Problem Tiplerinin ANAOKULU Öğretmen Tutumlarına Göre Dağılımı (Ankara, 1989),

Anaokulda Gözlenen ruhsal Uyum Prob- Tipleri	Problem Yok		Nevrotik Prob.var		Davranış Prob.var		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Öğretmen Tu- tumları (Anaokul)								
Demokrat Öğretmen	124	75.1	14	8.5	27	16.4	165	100.0
Otoriter Öğretmen	34	32.4	51	48.6	20	19.0	105	100.0
Toplam	158	58.5	65	24.1	47	17.4	270	100.0

$\chi^2=63.155$
 $p<0.05$ önemli

Tablo 12'deki bulgular, araştırmamızın anaokuluna giden örneklemini oluşturan çocukların **anaokulunda iken** gösterdikleri ruhsal uyum problem tiplerinin, **anaokul** öğretmenin tutumlarına göre dağılımını göstermektedir.

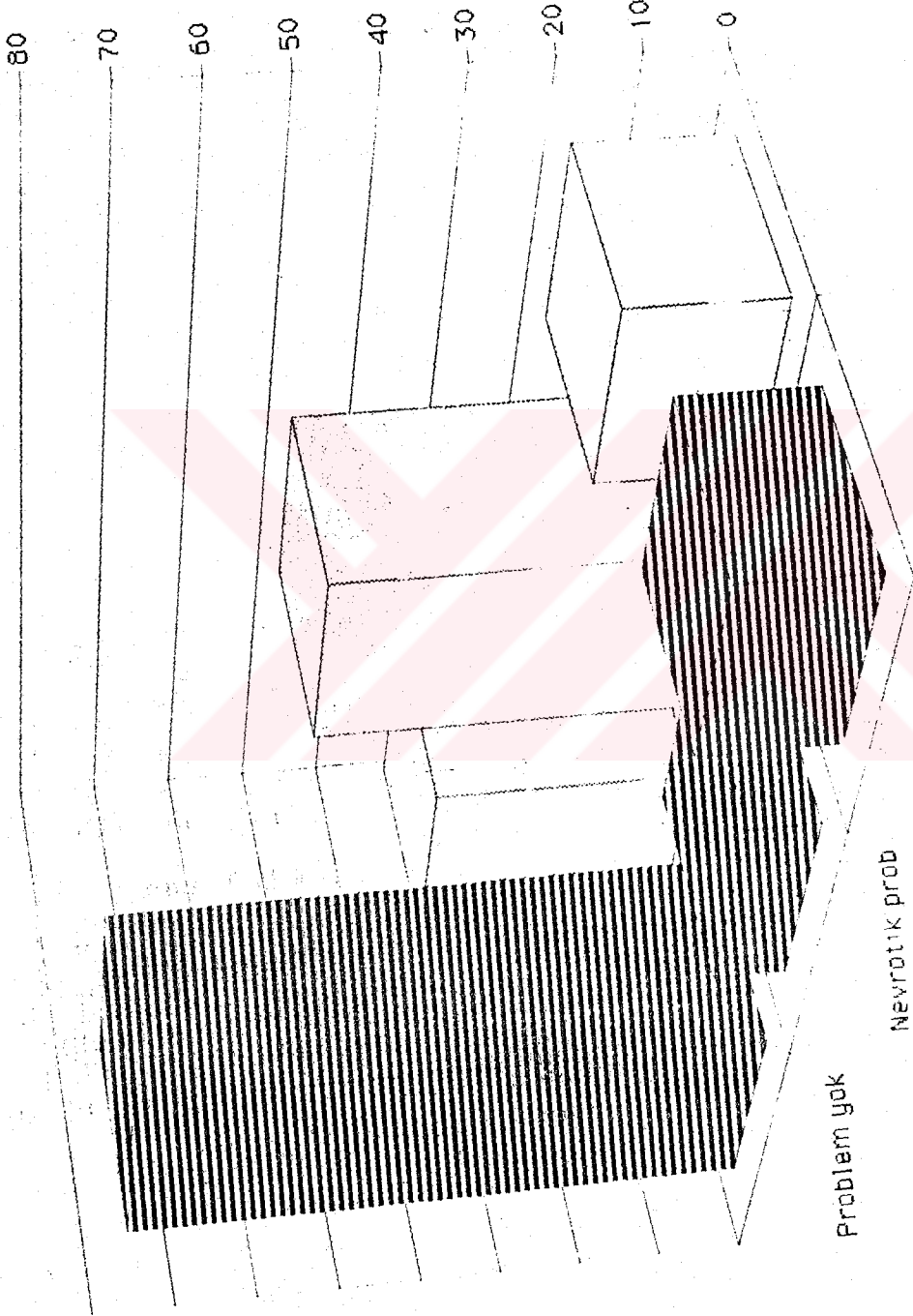
Yapılan ki-kare istatistiksel analiz sonuçları, anaokul öğretmen tutumları bakımından, anaokuldaki ruhsal uyum problem tipleri arasındaki farkın önemli olduğunu göstermektedir ($\chi^2=63.155$, $p<0.05$ önemli).

"Demokrat", anaokul öğretmeni grubunda hiçbir problem durumunun gözlenmediği çocuk oranı %75.1 iken bu oran "otoriter öğretmen" modeli için %32.4 olarak bulunmuştur.

Nevrotik problemlerin görülme oranı "demokrat öğretmen" grubunda %8.5, "otoriter öğretmen" grubunda ise %48.6'dır.

"Davranış problemlerinin" görülme oranı, ise "demokrat öğretmen" grubunda %16.4, "otoriter öğretmen" grubunda %19.0 olarak tespit edilmiştir.





DAVRANIŞ PROB
 Davranış prob
 ANAOKULUNDA İKEN RUHSAL UYUM PROBLEM TIPLERİNİN
 ANAOKULU öğretmen tutumlarına göre dağılımı
 Örnekleme alınan çocukların ANAOKULUNDA İKEN RUHSAL UYUM PROBLEM TIPLERİNİN
 ANAOKULU öğretmen tutumlarına göre dağılımı

Tablo 13: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların **İLKOKULDA İKEN** Aldıkları Ruhsal Uyum Davranış Puanlarının Anaokuluna Devam Etme Sürelerine Göre Dağılımı (Ankara, 1990)

İlkokul Ruhsal Uyum Davranış Puanları	0-12 Puan		>13 Puan		Toplam	
	S	%	S	%	S	%
A Grubu (Bir yıldan daha az)	67	60.4	44	39.6	111	100.0
B Grubu (Bir yıl ve ve Bir yıl onbir ay)	38	54.3	32	45.7	70	100.0
C Grubu (>iki yıl)	58	65.2	31	33.8	89	100.0
Toplam	163	60.4	107	39.6	270	100.0

$\chi^2 = 0.711$
 $p > 0.05$ önemsiz

Tablo 13'de anaokulu eğitiminden geçerek ilkokula başlayan çocukların ilkokulbirinci sınıfta iken aldıkları ruhsal uyum davranış puanları gösterilmiştir.

İstatistiksel analiz sonuçları anaokuluna devam etme süresinin ilkokuldaki ruhsal uyum davranış puanları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir ($\chi^2=0.711$, $p>0.05$).

İki ve daha uzun yıllık anaokulu deneyimi olan çocukların %65.2'sinde hiçbir ruhsal uyum problemi gözlenmezken bir yıldan daha az anaokulu deneyimi olan grupta bu oran %60.4'dür.

Nevrotik ya da davranış problemi olduğu gözlenen >13 puan alan çocuklar ise, B grubunda %45.7 oranında gözlenmiştir.



Tablo 14: Anaokulu Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların **İLKOKULDA İKEN** Aldıkları Ruhsal Uyum Davranış Puanlarının Annenin Çalışma Durumuna Göre Dağılımı(Ankara, 1990).

İlkokul Ruhsal Uyum Davranış Puanları	0-12 Puan		>13 Puan		Toplam	
	S	%	S	%	S	%
Annenin Çalışma Durumu						
Ev Hanımı	116	60.4	76	39.6	192	100.0
Yarım Gün Çalışma	18	75.0	6	25.0	24	100.0
Tam Gün Çalışma	150	52.8	134	47.2	284	100.0
Toplam	284	56.8	216	43.2	500	100.0

$\chi^2 = 6.0996$
 $p < 0.05$ önemli

Tablo 14'deki bulgular, annenin çalışıp, çalışmama durumuyla, ilkokuldaki ruhsal uyum puanları arasındaki farkın, istatistiksel olarak önemli olduğunu göstermektedir($\chi^2=6.0996$, $p<0.05$).

"Ev hanımı" annelerin %39.6'sı, "yarım gün çalışan" annelerin %25.0'i, "tam gün çalışan" annelerin ise %47.2'sinin çocuklarının >13 puan aldıkları tespit edilmiştir.

Herhangi bir uyum problemi gözlenmeyen yani 0-12 puan olan çocuklar ise, %75.0 oranında "yarım gün çalışan" annelerin çocukları arasından çıkmıştır.

Tablo 15: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların **İLKOKULDA İKEN** Aldıkları Ruhsal Uyum Davranış Puanlarının, Anaokulu Eğitim Modellerine Göre Dağılımı (Ankara, 1990),

Anaokulu Eğitim Modeli	İlkokul Ruhsal Uyum Davranış Puanları		0-12 Puan		>13 Puan		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Yapılandırılmış Eğitim Modeli	16	61.5	10	38.5	26	100.0		
Yapılandırılmamış Eğitim Modeli	13	48.2	14	51.8	27	100.0		
Yarı Yapılandırılmış Eğitim Modeli	77	74.8	26	25.2	103	100.0		
Anasınıf Modeli	57	50.0	57	50.0	114	100.0		
Toplam	163	60.4	107	39.6	270	100.0		

$\chi^2 = 15.736$
 $p < 0.05$ önemli

Tablo 15'de anaokulu eğitimi alarak ilkokula başlayan çocukların **ilkokulda iken** aldıkları ruhsal uyum puanlarının, anaokul eğitim modellerine göre dağılımı gösterilmiştir. Gruplar arası fark, istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($\chi^2=15.736$, $p<0.05$).

Nevrotik ve davranış problemlerinin en yoğun olarak gözlemediği >13 puan alan çocuklar "yapılandırılmamış" eğitim modelinde %51.8 "yapılandırılmış" eğitim modelinde ise %38.5 oranlarında bulunmuştur.

Hiç bir uyum probleminin gözlenmediği 0-12 puan alan çocuklar ise, %74.8 oranında "yarıyapılandırılmış" eğitim modelindeki çocuklar arasından çıkmıştır.

Tablo 16: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların **İLKOKULDA İKEN** Gösterdikleri Ruhsal Uyum Problem Tiplerinin Anaokulu Eğitim Modellerine Göre Dağılımı (Ankara, 1990).

İlkokulda Gözlenen Ruhsal Uyum	Problem Tipleri		Nevrotik Prob.var		Davranış Prob.var		Toplam	
	Problem Yok							
	S	%	S	%	S	%	S	%
Anaokulu Eğitim Modeli								
Yapılandırılmış Eğitim Modeli	16	61.5	3	11.6	7	26.9	26	100.0
Yapılandırılmamış Eğitim Modeli	13	48.2	3	11.1	11	40.7	27	100.0
Yarı Yapılandırılmış Eğitim modeli	77	74.8	12	11.6	14	13.6	103	100.0
Anasınıf Modeli	57	50.0	25	21.9	32	28.1	114	100.0
Toplam	163	60.4	43	15.9	64	23.7	270	100.0

$$x^2 = 38.853$$

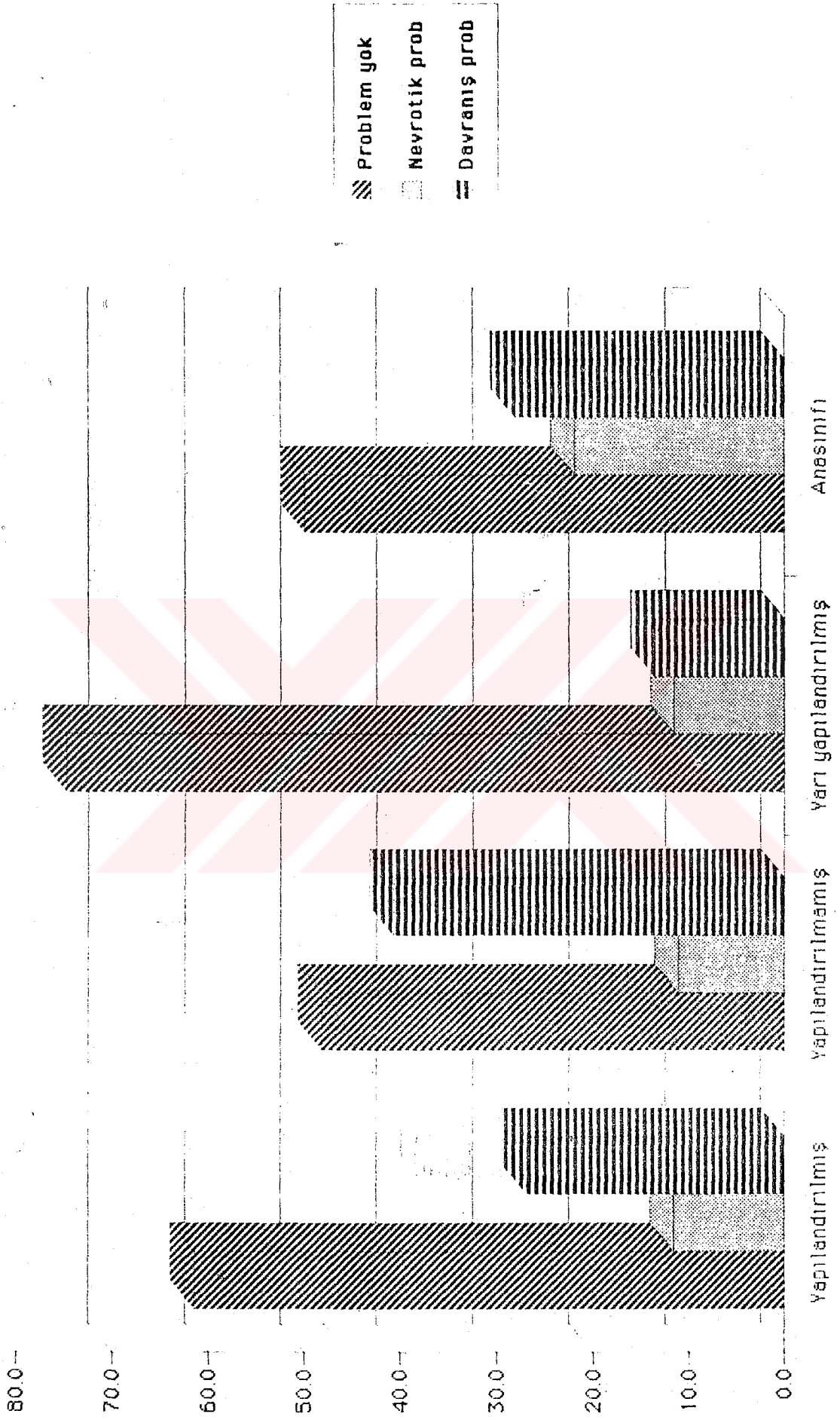
$p < 0.05$ önemli

Tablo 16'da anaokulu eğitimi alan çocukların **ilkokulda iken** gösterdikleri ruhsal uyum problem tiplerinin, anaokulu eğitim modellerine göre dağılımı verilmiştir. Anaokulu eğitim modelleri bakımından, ruhsal uyum problem tipleri arasındaki fark, istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($x^2=38.853$ $p<0.05$).

Davranış problemleri, **%40.7** oranıyla "yapılandırılmamış" anaokulu eğitim modeli ile yetişen çocuklarda, nevroitik problemler ise **%21.9** oranıyla "anasınıf" eğitim modelinde yetişen çocuklarda gözlenmiştir.

Hiçbir ruhsal uyum problemi olmadığı tespit edilen çocuklar ise **%74.8** oranıyla "yarı yapılandırılmış" eğitim modeliyle yetişen çocuklar arasından çıkmıştır.





GRAFİK-4...Örnekleme alınan çocukların İLKOKULDA İKEN ruhsal uyum problem tiplerinin eğitim modellerine göre dağılımı

Tablo 17: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların İLKOKULDA İKEN ÇOK SIK Olarak Gösterdikleri Ruhsal Uyum Problemlerinin Anaokulu Eğitim Modellerine Göre Yüzde Dağılımı (Ankara, 1990).

İlkokulda Gözlenen Ruhsal Uyum Problemleri	Anaokul Eğitim Modeli			
	Yapılandırılmış Eğitim (n=26) *%	Yapılandırılmamış Eğitim (n=27) %	Yarıyapılandırılmış Eğitim (n=103) %	Anasınıf (n=114) %
Sıkılgan ve utangaçtır	23.1	14.8	20.4	16.7
Harekettlidir	33.8	51.8	51.4	38.6
Korkaktır, ürkektir	23.1	14.8	14.6	22.7
Sinirlidir, çabuk kızar	7.7	29.6	21.2	9.6
Öğretmenin ilgisini çekmek ister	19.2	37.0	30.1	35.9
Kıskançtır	15.4	9.6	17.5	8.8
İçlidir, kolay ağlar	11.5	14.8	32.0	18.4
İnatçıdır direnir (zorla söz dinler)	7.7	25.9	22.3	13.1
Kendi başına bir şey yapamaz.Çevreden bekler	13.8	0.0	8.7	16.7
Yalan söyler	0.0	7.4	4.8	1.7
Bedensel yakın, vardır	18.2	18.5	2.9	4.4
Çalmaları vardır	0.0	11.1	0.9	2.6
Kaygılı ve kuruntuludur	3.8	11.1	9.7	6.1
Büyüklerine karşı gelir	3.8	14.8	3.9	4.4
Arkadaşsızdır yalnız oynar	3.8	3.7	1.9	11.4
Okulda yaramazdır	11.5	22.2	20.4	15.8
Dalgındır, hayal kurar	7.7	7.4	4.7	7.9
Geçimsizdir	0.0	14.8	13.6	4.4
Okula isteksiz gider	0.0	3.7	0.9	3.5
İşbirliğine girmez, Yardımlaşmaz	3.8	7.4	4.8	10.5
Aşırı titizdir, düzen düşkünüdür	7.7	25.9	15.5	7.9
Cezadan etkilenmez uslanmaz	0.0	14.8	8.7	7.9
Güvensiz ve çekingendir	3.8	7.4	2.4	18.4
Kavgacı ve döğüşkendir	0.0	22.2	12.6	5.3
Sessiz ve durgundur, içine kapanıktır	15.4	14.8	14.5	21.3
Kırıcı ve zarardır	0.0	14.8	9.7	5.2
Neşesiz ve mutsuzdur	0.0	0.0	1.9	7.0
Ark.ca sevilmez (çünkü)	3.8	7.4	6.8	3.5
Dikkatsizdir	18.6	25.9	20.4	16.7
Sorumsuzdur	0.0	3.7	4.8	2.6
Kökemelik	3.8	3.7	3.4	1.7
Tik	0.0	7.4	1.9	1.7
Tırnak yeme	0.0	0.0	0.9	1.7
Parmak emme	0.0	11.1	1.9	3.5
Uyku bozukluğu	0.0	0.0	1.9	0.0
Kaka kaçırma	15.4	0.0	0.9	0.0
Yatağa iseme	0.0	0.0	0.9	0.0

* Tablo 17'de ruhsal uyum problemlerinin sadece "çok sık görülme yüzdeleri verilmiştir.

Anaokulu eğitimi alan çocukların ilkokul birinci sınıfta iken gösterdikleri ruhsal uyum problemlerinin "**ÇOKSIK**" görülme yüzdelerine bakıldığında aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir (Tablo 17).

"Yapılandırılmış" anaokulu eğitim modelinde "hareketlidir" %**33.8**; "sıkılgan utangaçtır" ve "korkak ürkektir" %**23.1**; "öğretmenin ilgisini çekmek ister" %**19.2** davranışlarına ait itemler ilk üç sırayı almıştır. Bu grupta "yalan söyler, çalmaları vardır, geçimsizdir, okula isteksiz gider, cezadan etkilenmez, uslanmaz, kırıcı ve zararlıdır, neşesiz ve mutsuzdur, sorumsuzdur, tik, tırnak yeme, parmak emme, uyku bozukluğu ve yatağa işeme" davranışları hiç gözlenmeyen davranışlar olarak tespit edilmiştir.

"Yapılandırılmamış" anaokulu eğitim modelinde de "hareketlidir" %**51.8**; "öğretmenin ilgisini çekmek ister" %**37.0**; "kıskançtır" %**29.6**; davranışlarına ait itemler ilk üç sırayı alırken, "kendi birşey yapamaz, neşesiz, mutsuzdur; tırnak yeme; uyku bozukluğu; kaka kaçırma; ve yatağa işeme" hiç gözlenmeyen davranışlar olarak tespit edilmiştir.

"Yarı yapılandırılmış" anaokulu eğitimi modelinde ise, "hareketlidir" %**51.4**; "içlidir, kolay ağlar" %**32.0**; "öğretmenin ilgisini çekmek ister" %**30.1** ilk üç sırayı alan davranışlar olarak

gözlenirken, bu eğitim modelinde mevcut ölçeğe ait itemlerden hiç gözlenmeyene rastlanmamıştır.

"Anasınıfı" eğitim modelinde de "hareketlidir" %38.6; "öğretmenin ilgisini çekmek ister %35.9; "korkak ve ürkektir" %22.7 davranışları ilk üç sırayı alırken, "uyku bozukluğu, kaka kaçırma ve yatağa işeme" hiç gözlenmeyen problemler olarak tespit edilmiştir.



Tablo 18: Anaokulu Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların **İLKOKULDA İKEN** Gösterdikleri Ruhsal Uyum Problemlerinin Cinsiyetlere Göre Dağılımı (Ankara, 1990).

Cinsiyet	İlkokulda Gözlenen Ruhsal Uyum Problem Tipleri		Nevrotik Prob.var		Davranış Prob.var		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Kız	151	58.8	71	27.6	35	13.6	257	100.0
Erkek	133	54.8	55	22.6	55	22.6	243	100.0
Toplam	284	56.8	126	25.2	90	18.0	500	100.0

$\chi^2=6.9806$
 $P<0.05$ önemli

Tablo 18'de araştırma grubunu oluşturan anaokul eğitimi alan ve almayan tüm çocukların, **ilkokuldaki** ruhsal uyum problem tiplerinin cinsiyetlere göre dağılımı verilmiştir.

Yapılan istatistiksel analiz sonuçları cinsiyetin, problem tipleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir ($\chi^2=6.9806$ $p<0.05$).

Nevrotik problemlerin cinsiyetlere göre dağılımına bakıldığında, "kız çocukların" %27.6'sında, "erkek çocukların" ise %22.6'sında nevroitik problemler gözlenmiştir.

Davranış problemlerinin cinsiyetlere göre dağılımı ise "kız çocuklarında" %13.6, "erkek çocuklarında" ise %22.6 oranlarında gözlenmiştir.

Tablo 19: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların **İLKOKULDA İKEN** Aldıkları Ruhsal Uyum Puanlarının **ANAOKULDA İKEN** Aldıkları Ruhsal Uyum Puanlarına Göre Dağılımı (Ankara, 1990).

Anaokul Ruhsal Uyum Dav.Puan.	İlkokul Ruhsal Uyum Davranış Puanları		>13 Puan		Toplam	
	0-12 Puan					
	S	%	S	%	S	%
0-12 puan	112	70.9	46	29.1	158	100.0
>13 Puan	51	45.5	61	54.5	112	100.0
Toplam	163	60.4	107	39.6	270	100.0

$\chi^2=17.605$
 $p<0.05$ önemli

Tablo 19'da anaokulu eğitimi alarak ilkokula başlayan çocukların **ilkokulda** aldıkları ruhsal uyum puanlarının, anaokulunda **iken** aldıkları ruhsal uyum puanlarına göre dağılımı verilmiştir.

Yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre, ilkokulda alınan ruhsal uyum puanları arasındaki farklılık anaokul ruhsal uyum puanları bakımından istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($\chi^2=17.605$, $p<0.05$).

Hem anaokulunda hem de ilkokulda >13 puan alan çocuklar %54.5, hem anaokulunda hem ilkokulda 0-12 puan alan çocuklar ise, %70.9 oranında bulunmuştur.

Tablo 20: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların **İLKOKULDA İKEN** Gösterdikleri Ruhsal Uyum Problem Tiplerinin **ANAOKULDA İKEN** Gösterdikleri Ruhsal Uyum Problem Tiplerine Göre Dağılımı (Ankara, 1990) ,

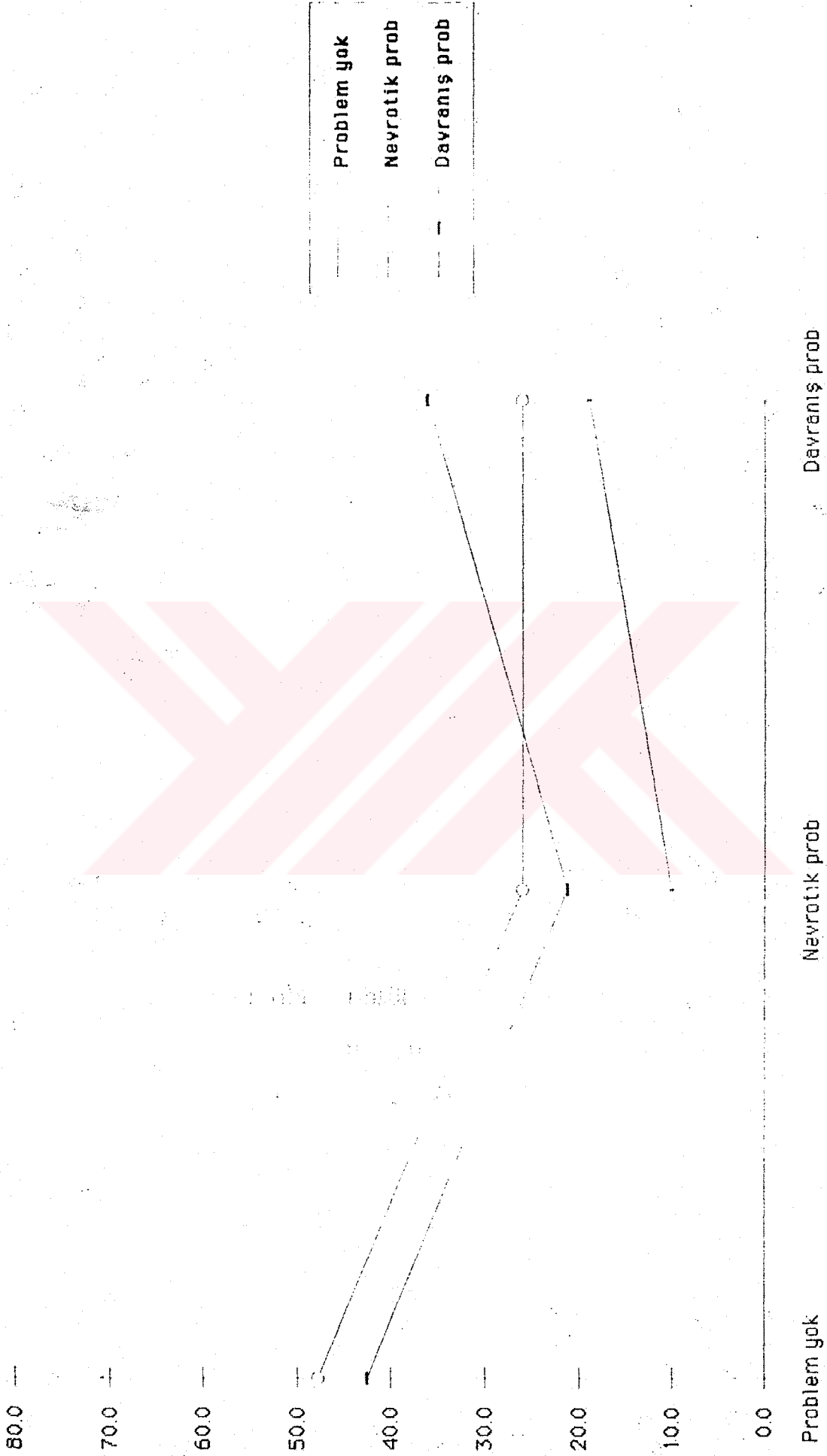
İlkokulda Gözlenen Ruhsal Uyum Problem Tipleri	Problem Yok		Nevrotik Prob.var		Davranış Prob.var		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Problem Yok	112	70.9	16	10.1	30	19.0	158	100.0
Nevrotik Problem Var	31	47.8	17	26.1	17	26.1	65	100.0
Davranış Problemi Var	20	42.5	10	21.3	17	36.2	47	100.0
Toplam	163	60.4	43	15.9	64	23.7	270	100.0

$\chi^2=20.276$
P<0.05 önemli

Tablo 20'de anaokulu eğitim alan çocukların **ilkokulda iken** gözlenen ruhsal uyum problem tiplerinin, anaokulunda iken gözlenen ruhsal uyum problem tiplerine göre dağılımı verilmiştir.

Yapılan istatistiksel analiz sonuçları, anaokuldaki ruhsal uyum problemlerinin, ilkokuldaki ruhsal uyum problemlerini etkilediğini göstermektedir. Gruplar arası fark, istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($\chi^2 = 20.276$, $p<0.05$).

Hem anaokulunda, hem de ilkokul birinci sınıfta "nevrotik problemi" olan çocukların oranı **%26.1**, "davranış problemi" olanların oranı ise **%36.2**'dir.



Problem yok Neyrotik prob Davranış prob
 GRAFİK-5:Örnekleme alınan çocukların İLKOKULDA İKEN ruhsal uyum problem tiplerinin ANAOKULUNDAKI problem tiplerine göre dağılımı

Tablo 21: Anaokulu Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların **İLKOKULDA İKEN** Gösterdikleri Ruhsal Uyum Problem Tiplerinin **İLKOKUL** Öğretmen Tutumlarına Göre Dağılımı (Ankara, 1990) .

İlkokulda Gözlenen Ruhsal Problem Tipleri	Problem Yok		Nevrotik Prob.var		Davranış Prob.var		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Öğretmen Tutumları (İlkokul)								
Demokrat Öğretmen	190	75.1	32	12.6	31	12.3	253	100.0
Otoriter Öğretmen	94	38.1	94	38.1	59	23.8	247	100.0
Toplam	284	56.8	126	25.2	90	18.0	500	100.0

$$\chi^2=70.428$$

P<0.05 önemli

Tablo 21'de araştırma grubundaki tüm çocukların **ilkokulda iken** gösterdikleri ruhsal uyum problem tiplerinin, öğretmen tutumlarına göre dağılımı verilmiştir.

Yapılan istatistiksel analiz sonuçları, öğretmen tutumlarına göre, ruhsal uyum problem tipleri arasındaki farkın, istatistiksel olarak önemli olduğunu göstermektedir ($\chi^2 = 70.428$, $p < 0.05$).

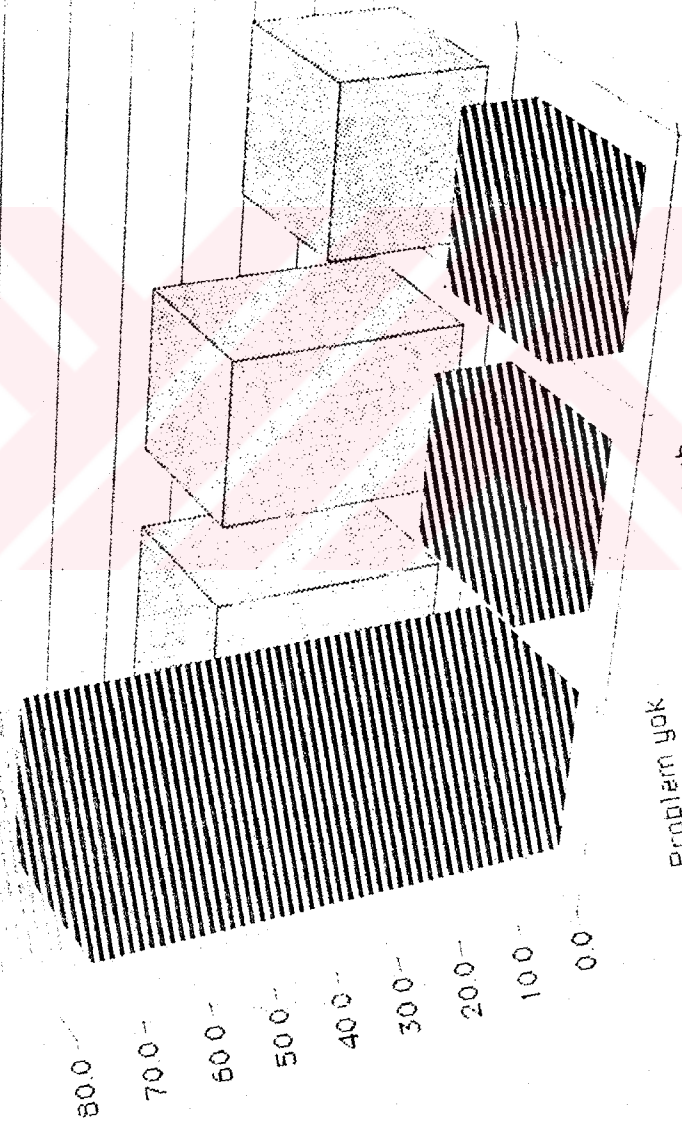
Nevrotik problemlerin görülme oranı, "demokrat" öğretmenle yetişen çocuklarda %12.6 "otoriter" öğretmenle yetişen çocuklarda ise %38.1 dir.

"Davranış problemleri" ise "demokrat" öğretmen grubunda %12.3, "otoriter" öğretmen grubunda da %23.8 olarak gözlenmiştir.

Nevrotik ya da davranış herhangi bir ruhsal uyum problemi gözlenmeyen çocuklar ise, "demokrat" öğretmen grubunda %75.1, "otoriter" öğretmen grubunda da %38.1'dir.



Demokrat
Otoriter



GRAFIK-6 Örnekleme alınan çocukların İLKOKULDA İKEN ruhsal uyum problem tiplerinin İLKOKUL öğretmen tutumlarına göre dağılımı

GRAFIK-6 Örnekleme alınan çocukların İLKOKULDA İKEN ruhsal uyum problem tiplerinin İLKOKUL öğretmen tutumlarına göre dağılımı

Tablo 22: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların **İLKOKULDA İKEN** Gözlenen Ruhsal Uyum Problem Tiplerinin **ANAOKUL** Öğretmen Tutumlarına Göre Dağılımı (Ankara, 1990),

İlkokulda Gözlenen Ruhsal Problem Tipleri	Problem Yok		Nevrotik Prob.var		Davranış Prob.var		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Demokrat Öğretmen	103	62.4	12	7.3	50	24.3	165	100.0
Otoriter Öğretmen	60	57.1	31	29.5	14	13.4	105	100.0
Toplam	163	60.4	43	15.9	64	23.7	270	100.0

$\chi^2=28.040$
P<0.05 önemli

Tablo 22'de anaokulu deneyimi olan çocukların ilkokul birinci sınıftaki ruhsal uyum problem tiplerinin, anaokul öğretmenin tutumlarına göre dağılımı gösterilmiştir.

Yapılan istatistiksel analiz sonuçları, ilkokulda gözlenen ruhsal uyum problem tipleri bakımından öğretmen tutumları arasındaki farkın, önemli olduğunu göstermektedir ($\chi^2 =28.040$ $p<0.05$ önemli)

"Demokrat" bir anaokulu öğretmenin grubunda, hiç bir ruhsal uyum probleminin gözlenmediği çocuk oranı %62.4 olarak tespit edilmiştir.

"Otoriter" anaokulu öğretmen modelindeki çocuklarda hiç bir ruhsal uyum probleminin görülme oranı ise **%57.1**'dir.

Nevrotik problemlerin görülme oranı "otoriter" öğretmen modelinde **%29.5**, davranış problemlerinin görülme oranı ise "demokrat" öğretmen modelinde **%24.3** olarak tespit edilmiştir.



Tablo 23: Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların **İLKOKULDA İKEN** Aldıkları Ruhsal Uyum Davranış Puanlarının Anaokulu Eğitimi Alıp, Almama durumlarına Göre Dağılımı (**Ankara, 1990**),

İlkokul Ruhsal Uyum Davranış Puanları	0-12 Puan		>13 Puan		Toplam	
	S	%	S	%	S	%
Anaokulu Eğitim Modeli						
Anaokul Eğitimi Alan Grup	158	58.5	112	41.5	270	100.0
Anaokul Eğitimi Almayan Grup	126	54.8	104	45.2	230	100.0
Toplam	284	56.8	216	43.2	500	100.0

$$\chi^2 = 0.706$$

$p > 0.05$ önemsiz

Tablo 23'deki bulgular, ilkokul birinci sınıfta alınan ruhsal uyum puanlarının, anaokul eğitimi alıp, almama durumlarına göre dağılımını göstermektedir.

Yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre, anaokul eğitimi alan ve almayan gruplar arasında ruhsal uyum puanları bakımından, istatistiksel olarak önemli bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=0.706$ $p>0.05$).

>13 puan alanların (nevrotik ya da davranış problemi olan grup) oranı, anaokulu eğitimi alan grupta %41.5, anaokul eğitimi almayan grupta ise %45.2'dir.

Tablo 24: Örneklem Grubundaki Çocukların **İLKOKULDA İKEN** Gösterdikleri Ruhsal Uyum Problem Tiplerinin Anaokulu Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Dağılımı (Ankara, 1990)

İlkokulda Gözlenen Ruhsal Problem Tipleri	Problem Yok		Nevrotik Prob.var		Davranış Prob.var		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Anaokul Eğitimi Alan Grup	158	58.5	65	24.2	47	17.4	270	100.0
Anaokul Eğitimi Almayan Grup	126	54.8	61	26.5	43	18.7	230	100.0
Toplam	284	56.8	126	25.2	90	18.0	500	100.0

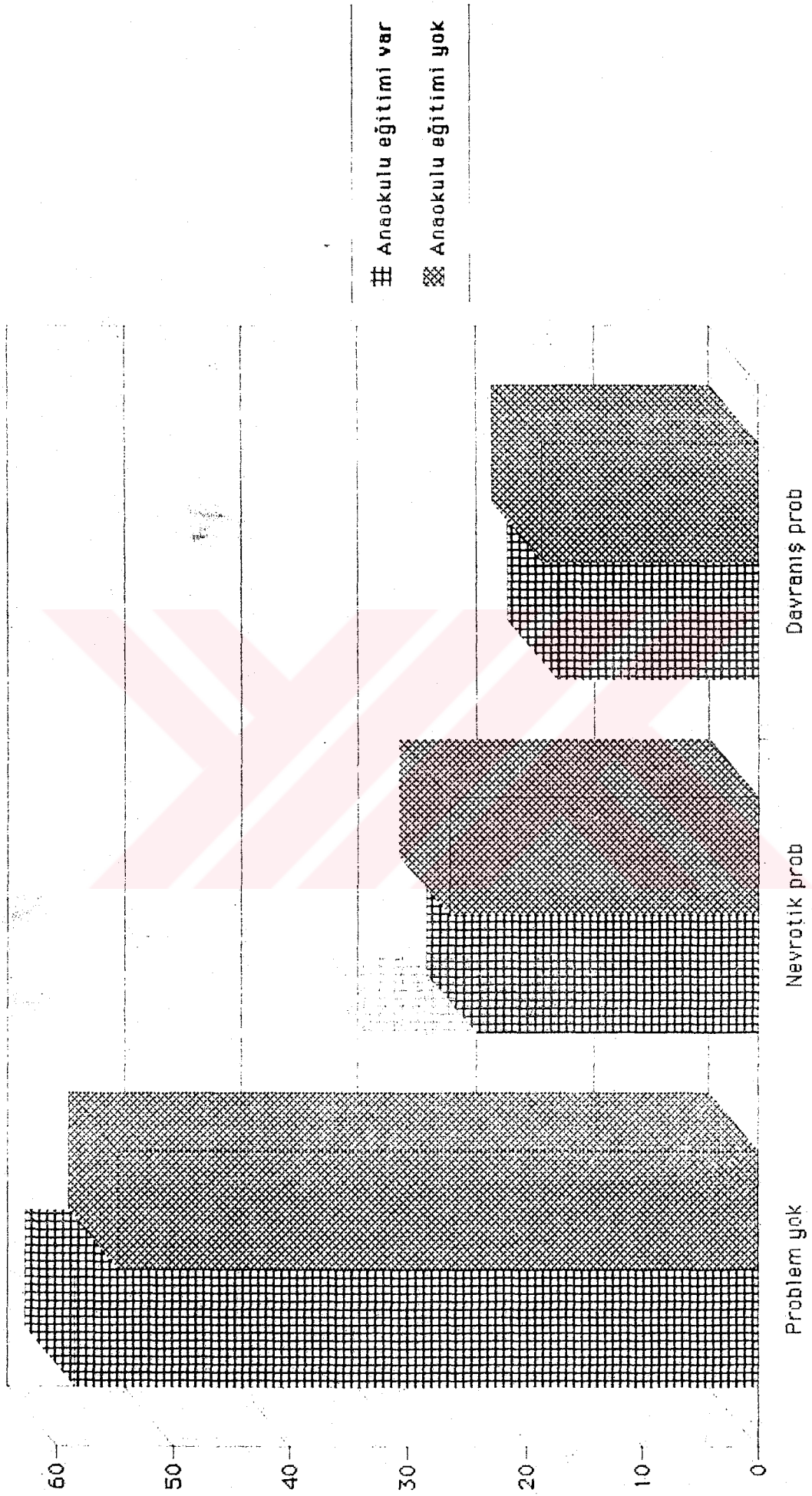
$\chi^2=0.715$
P>0.05 önemsiz

Tablo 24'de araştırma grubundaki tüm çocukların **ilkokul birinci sınıfta iken** gösterdikleri ruhsal uyum problem tiplerinin, anaokul eğitimi alıp almama durumuna göre dağılımı gösterilmiştir.

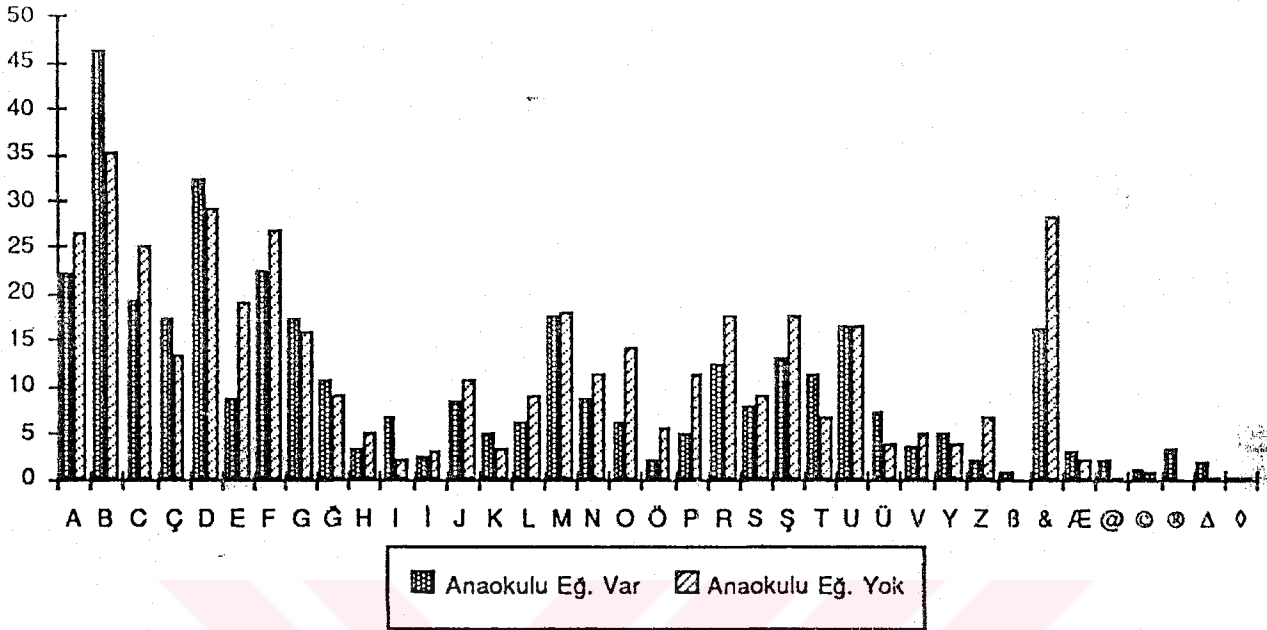
Yapılan istatistiksel analiz sonuçları, anaokulu eğitimi alan ve almayan gruplarda ruhsal uyum problem tipleri bakımından gözlenen farkın, önemli olmadığını göstermektedir ($\chi^2 = 0.715$ p>0.05).

Nevrotik problemlerin görülme oranı "anaokulu eğitimi alan" grupta %24.2, "anaokulu eğitimi almayan" grupta ise %26.5'dir.

Davranış problemlerinin görülme oranı ise "anaokulu eğitimi alan" grupta %17.4, "anaokulu eğitimi almayan" grupta da %18.7 olarak tespit edilmiştir.



GRAFİK-7.Örneklem grubundaki tüm çocukların İLKOKULDAKI ruhsal uyum problem tiplerinin anaokul eğitimi alıp almama durumuna göre dağılımı



A: Sıkılgan ve Utangaçtır.
 B: Hareketlidir.
 C: Korkak ve ürkektir.
 Ç: Sinirli, çabuk kızar.
 D: Öğr.'nin ilg. çek. ister.
 E: Kıskançtır.
 F: İçlidir, kolay ağlar.
 G: İnatçıdır, direnir.
 Ğ: Kendi b. iş yapar.
 H: Yalan söyler.
 I: Bed. yakın. var.
 İ: Çalmaları vardır.
 J: Kaygılı ve kuruntulu.

K: Büy. karşı gelir.
 L: Yalnız oynar.
 M: Okulda yaramazdır.
 N: Dalgın, hayal kurar.
 O: Geçimsizdir.
 Ö: Okula isteksiz gid.
 P: İşbirliğine girmez.
 R: Aşırı titizdir.
 S: Cezadan etkilenmez.
 Ş: Güvençsiz ve çekingen.
 T: Kavgalı ve döğüşken.
 U: İçine kapanık.
 Ü: Kırıcı ve zararlıdır.

V: Neşesiz ve mutsuzdur.
 Y: Arkadaşlarınca sevilmez.
 Z: Sorumsuzdur.
 β: Uyku bozukluğu.
 &: Dikkatsizdir.
 Æ: Kekemelik.
 @: Tik.
 ©: Tırnak yeme.
 ⊗: Parmak emme.
 Δ: Kaka kaçırma.
 ◊: Yatağa işeme.

GRAFİK-8: Örnekleme alınan çocukların İLKOKULDAKİ ruhsal uyum problemlerinin anaokul eğitimi alıp almamalarına göre dağılımı.

Tablo 25: Anaokulu Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların **İLKOKULDA İKEN** Gözlenen Ruhsal Uyum Problem Tiplerinin İlkokul Özelliğine Göre Dağılımı (Ankara, 1990) .

İlkokulda Gözlenen Ruhsal Problem Tipleri	Problem Yok		Nevrotik Prob.var		Davranış Prob.var		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Resmi İlkokul	181	57.1	84	24.5	52	16.4	317	100.0
Özel İlkokul	103	56.3	42	22.9	38	20.8	183	100.0
Toplam	284	56.8	126	25.2	90	18.0	500	100.0

$\chi^2=1.527$
 $P>0.05$ önemsiz

Tablo 25'de resmi ve özel ilkokullara giden çocuklarda gözlenen ruhsal uyum problemleri bakımından, okullar arasındaki fark, istatistiksel düzeyde önemli bulunmamıştır ($\chi^2=1.527$, $p>0.05$).

Nevrotik problemlerin görülme oranı "resmi ilkokullarda" %24.5, "özel ilkokullarda" ise %22.9'dur.

Davranış problemlerinin "resmi" ilkokullarda görülme oranı %16.4, özel ilkokullarda görülme oranı ise %20.8'dir.

Tablo 26: Örneklem Grubundaki Çocukların İlkokul Birinci Sınıfındaki Akademik Başarı Puanlarının Anaokulu Eğitimi Alıp, Almama Durumlarına Göre Dağılımı (Ankara, 1990).

Akademik Başarı Puanları	<40 Puan		41-60 Puan		61-80 Puan		81-100 Puan		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Anaokulu Eğitimi Alan Grup	18	6.7	77	28.5	84	31.1	91	33.7	270	100.0
Anaokulu Eğitimi Almayan Grup	43	18.7	109	47.4	55	23.9	23	10.0	230	100.0
Toplam	61	12.2	186	37.2	139	27.8	114	22.8	500	100.0

$\chi^2 = 59.544$
 $p < 0.05$ önemli

Tablo 26'da bulgular, anaokulu eğitimi alan ve almayan örneklem grubundaki tüm çocukların ilkököl birinci sınıfındaki akademik başarı puanlarının dağılımını göstermektedir.

Yapılan ki-kare istatistiksel analiz sonuçları, akademik başarı puanlarının dağılımı bakımından, anaokul eğitimi alan ve almayan gruplar arasındaki farkın, önemli olduğunu göstermektedir ($\chi^2=59.544$, $p<0.05$).

(81-100) puan alan çocuklar, "anaokul eğitimi alan" grupta %33.7, "anaokulu eğitimi almayan" grupta ise %10.0'dur.

>40 puan alanlar ise, anaokulu eğitimi alan grupta %6.7 iken, bu oran anaokulu eğitimi almayan grupta %18.7 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 27: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların İlkokul Birinci Sınıfındaki Akademik Başarı Puanlarının Anaokuluna Devam Etme Sürelerine Göre Dağılımı (Ankara, 1990).

Akademik Başarı Puanları	<40 Puan		41-60 Puan		61-80 Puan		81-100 Puan		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
A. Grubu (1 yıldan daha kısa bir süre)	8	7.3	48	43.2	28	25.2	27	24.3	111	100.0
B. Grubu (1 yıl ve 1 yıl 11 ay)	4	5.7	12	17.1	25	35.7	29	41.5	70	100.0
C. Grubu (> 2 yıl)	4	4.6	10	11.2	32	35.9	43	48.3	89	100.0
Toplam	16	5.9	70	25.9	85	31.5	99	36.7	270	100.0

$$\chi^2 = 33.633$$

p<0.05 önemli

Tablo 27'de anaokulu eğitimi alan çocukların ilkokul birinci sınıfındaki akademik başarı puanlarının, anaokuluna devam etme sürelerine göre dağılımı verilmiştir.

Yapılan istatistiksel analiz sonuçları, anaokuluna devam etme süresiyle, akademik başarı puanları arasındaki farkın, istatistiksel olarak önemli olduğunu göstermektedir ($\chi^2=33.633$, $p<0.05$).

"Grup C'de yani anaokuluna devam etme süresi >2 yıl olan grupta" 81-100 puan alan çocukların oranı %48.3 iken, "Grup A'da yani anaokuluna devam etme süresi <1yıl olan grupta" 81-100 puan alan çocukların oranı %25.2'dir.



Tablo 28: Anaokul Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların **İlkokul Birinci Sınıfındaki Akademik Başarı Puanlarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı (Ankara, 1990).**

Akademik Başarı Puanları / Cinsiyet	<40 Puan		41-60 Puan		61-80 Puan		81-100 Puan		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Kız	26	10.1	99	38.5	75	29.2	57	22.2	257	100.0
Erkek	35	14.5	87	35.8	64	26.3	57	23.4	243	100.0
Toplam	61	12.2	186	37.2	139	27.8	114	22.8	500	100.0

$$\chi^2 = 2.583$$

$p > 0.05$ önemsiz

Tablo 28'de araştırma grubundaki tüm çocukların, **ilkokul birinci sınıfındaki akademik başarı puanlarının**, cinsiyetlere göre dağılımı gösterilmiştir. Akademik başarı puanlarının cinsiyetlere göre dağılımı arasındaki fark, istatistiksel olarak önemsiz bulunmuştur ($\chi^2=2.583$, $p>0.05$).

"Kız çocuklarının" %22.2'si, "erkek çocukların" ise %23.4'ü 81-100 puan almıştır. <40 puan alanlar, "kız çocuklarında" %10.1 "erkek çocuklarında" ise %14.5 oranlarındadır.

Tablo 29: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların İlkokul Birinci Sınıfındaki Akademik Başarı Puanlarının Anaokulunda Aldıkları Ruhsal Uyum Davranış Puanlarına Göre Dağılımı (Ankara, 1990).

Akademik Başarı Puanları	<40 Puan		41-60 Puan		61-80 Puan		81-100 Puan		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
0-12 puan	5	3.2	29	18.4	51	32.2	73	46.2	158	100.0
>13 Puan	11	9.8	41	36.6	34	30.4	26	23.2	112	100.0
Toplam	16	5.9	70	25.9	85	31.5	99	36.7	270	100.0

$\chi^2 = 22.846$
 $p < 0.05$ önemli

Tablo 29'da anaokulu eğitimi alan çocukların ilkokul birinci sınıfdaki akademik başarı puanlarının, anaokulda aldıkları ruhsal uyum puanlarına göre dağılımı verilmiştir.

Yapılan istatistiksel analiz sonuçları akademik başarı puanları arasındaki farkın, anaokul ruhsal uyum puanlarına göre, istatistiksel olarak önemli olduğunu göstermektedir ($\chi^2 = 22.846$, $p < 0.05$).

"Hiçbir ruhsal uyum problemi olmayan" (0-12 puan alan grup) çocukların %46.2'si, "nevrotik ya da davranış problemi olan" (>13 puan alan grup) çocukların ise %23.2'si 81-100 arasında akademik başarı puanı almışlardır.

Tablo 30: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların İlkokul Birinci Sınıfındaki Akademik Başarı Puanlarının Anaokulunda Gösterdikleri Ruhsal Uyum Problem Tiplerine Göre Dağılımı (Ankara, 1990).

Akademik Başarı Puanları	<40 Puan		41-60 Puan		61-80 Puan		81-100 Puan		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Anaokulu Ruhsal Uyum Problem.										
Problem Yok	5	3.2	29	18.4	51	32.2	73	46.2	158	100.0
Nevrotik Problem Var	8	12.3	19	29.2	23	35.4	15	23.1	65	100.0
Davranış Problemi Var	3	6.4	22	46.8	11	23.4	11	23.4	47	100.0
Toplam	16	5.9	70	25.9	85	31.5	99	36.7	270	100.0

$\chi^2 = 19.632$
 $p < 0.05$ önemli

Tablo 30'da anaokul eğitimi alan çocukların ilköğretim birinci sınıfındaki akademik başarı puanlarının, anaokulundaki ruhsal uyum problemlerine göre dağılımı incelendiğinde gruplar arası fark, istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($\chi^2=19.632$, $p<0.05$).

"Herhangi bir ruhsal uyum problemi olmayanların" %46.2'si "nevrotik problemi olanların" %23.1'in "davranış problemi" olanların ise, %23.4'ü "81-100" arasında akademik başarı puanı almışlardır.

Yine, "herhangi bir ruhsal uyum problemi olmayan" çocukların %3.2'si, nevrotik problemi" olanların %12.3'ü "davranış problemi" olanların ise %6.4'ü <40 puan almışlardır.

Tablo 31: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların İlkokul Birinci Sınıftaki Akademik Başarı Puanlarının, Anaokuldayken "ÇOKSIK" Olarak Gösterdikleri Ruhsal Uyum Problemlerine Göre Yüzde Dağılımı (Ankara, 1990).

Akademik Başarı Puanları	<40 puan	41-60 puan	61-80 puan	81-100 puan
	(n=16) *%	(n=70) %	(n=85) %	(n=99) %
Anaokul Ruhsal Uyum Problemleri				
Sıkılgan ve utangaçtır	22.2	16.9	11.9	7.7
Hareketlidir	66.7	61.0	61.9	56.0
Korkaktır, ürkektir	10.0	7.8	3.6	9.9
Sinirlidir, çabuk kızar	16.7	15.6	19.1	13.2
Öğretmenin ilgisini çekmek ister	38.9	42.9	33.3	23.1
Kıskançtır	16.7	16.9	21.4	9.9
İçlidir, kolay ağlar	22.2	22.4	26.2	22.0
İnatçıdır direnir (zorla söz dinler)	50.0	18.2	9.5	4.4
Kendi başına bir şey yapamaz Çevreden bekler	10.0	3.9	3.6	3.3
Yalan söyler	5.6	5.2	1.2	1.1
Bedensel yakın. vardır	0.0	3.9	2.4	1.1
Çalmaları vardır	5.6	6.5	3.6	3.3
Kaygılı ve kuruntuludur	0.0	3.4	5.9	4.4
Büyüklerine karşı gelir	16.7	7.8	3.6	2.2
Arkadaşsızdır yalnız oynar	10.0	9.8	1.2	1.1
Okulda yaramazdır	22.2	20.8	20.2	12.1
Dalgındır, hayal kurar	9.9	8.9	3.6	4.4
Geçimsizdir	5.6	3.9	1.2	2.2
Okula isteksiz gider	5.6	2.6	2.4	0.0
İşbirliğine girmez, Yardımlaşmaz	5.6	10.4	1.2	4.4
Aşırı titizdir, düzen düşkündür	11.1	18.2	26.2	12.1
Cezadan etkilenmez uslanmaz	16.7	16.9	9.5	10.9
Güvensiz ve çekingendir	6.8	6.5	3.1	5.5
Kavgacı ve döğüşkendir	16.7	6.5	5.9	5.5
Sessiz ve durgundur, içine kapanıktır	0.0	6.5	5.9	5.5
Kırıcı ve zararlıdır	5.6	2.5	2.4	3.2
Neşesiz ve mutsuzdur	10.4	2.6	1.2	3.3
Ark.ca sevilmez (çünkü)	44.4	27.3	3.6	2.2
Dikkatsizdir	18.8	19.8	15.5	9.3
Sorumsuzdur	11.1	2.6	1.2	3.3
Kekemelik	5.6	2.6	3.6	1.1
Tük	5.5	0.0	1.2	0.0
Tırnak yeme	0.0	2.6	4.7	2.2
Parmak emme	0.0	3.9	2.4	1.1
Uyku bozukluğu	5.6	2.6	1.2	1.1
Kaka kaçırmaya	5.6	1.3	7.1	0.0
Yatağa işeme	5.6	2.6	4.7	1.1

* Tablo 31'de ruhsal uyum problemlerinin sadece "çok sık görülme yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 31'de, anaokulu eğitimi alan çocukların ilkokuldaki akademik başarı puanlarının anaokulundaki ruhsal uyum problemlerine göre yüzde dağılımı gösterilmiştir.

"<40 puan" alan çocuklarda "hareketlidir" %**66.7**; "inatçıdır direnir" %**50.0**, "arkadaşlarınca sevilmez" %**44.4** oranlarıyla ilk üç sıradaki problemler olarak gözlenmiştir.

"40-60 puan" alan grupta ise %**61.0** oranıyla "hareketlidir"; %**42.9** oranıyla "öğretmenin ilgisini çekmek ister"; %**27.3** oranıyla da "arkadaşlarınca sevilmez" itemleri ilk üç sırayı almıştır.

"61-80 puan" alan grupta da %**61.9** oranıyla "hareketlidir" %**33.3** oranıyla "öğretmenin ilgisini çekmek ister" ve %**26.2** oranıyla da "içlidir kolay ağlar" ve "aşırı titizdir, düzen düşkündür" itemleri ilk üç sırayı almıştır.

"81-100 puan" alan grupta da benzer sonuçlar elde edilmiştir. "Hareketlidir" %**56.0**; "öğretmenin ilgisi çekmek ister" %**23.1**; "içlidir kolay ağlar" %**22.0** oranlarında gözlenmiştir.

Tablo 32: Örneklem Grubundaki Çocukların **İlkokul Birinci Sınıfındaki Akademik Başarı Puanlarının İLKOKULDA İKEN** Aldıkları Ruhsal Uyum Davranış Puanlarına Göre Dağılımı (Ankara, 1990).

İlkokul Ruhsal Uyum Davır.Puan.	Akademik Ba- şarı Puanları		<40 Puan		41-60 Puan		61-80 Puan		81-100 Puan		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
0-12 Puan	23	8.0	97	34.2	84	29.6	80	28.2	284	100.0		
>13 Puan	38	17.6	89	41.2	55	25.5	34	15.7	216	100.0		
Toplam	61	12.2	186	37.2	139	27.8	114	22.8	500	100.0		

$\chi^2 = 19.762$
 $p < 0.05$ önemli

Tablo 32'de araştırma grubundaki tüm çocukların, ilkokuldaki akademik başarı puanlarının, ilkokuldayken aldıkları ruhsal uyum puanlarına göre dağılımı verilmiştir.

Yapılan ki-kare istatistiksel analiz sonuçlarına göre, ruhsal uyum puanları bakımından akademik başarı puanları arasındaki fark, istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($\chi^2=19.762$, $p<0.05$).

0-12 puan alan çocukların %28.2'si 81-100 akademik başarı puanı alırken, >13 puan alan çocukların %15.7'si 81-100 akademik başarı puanı almıştır.

<40 akademik başarı puanı olan çocuklar, hiçbir ruhsal uyum problemi olmayan grupta %8.0 nevrotik ya da davranış problemi olan grupta ise %17.6'dır.

Tablo 33: Anaokulu Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların **İlkokul Birinci Sınıfındaki** Akademik Başarı Puanlarının İlkokulda Gösterdikleri Ruhsal Uyum Problem Tiplerine Göre Dağılımı (Ankara, 1990).

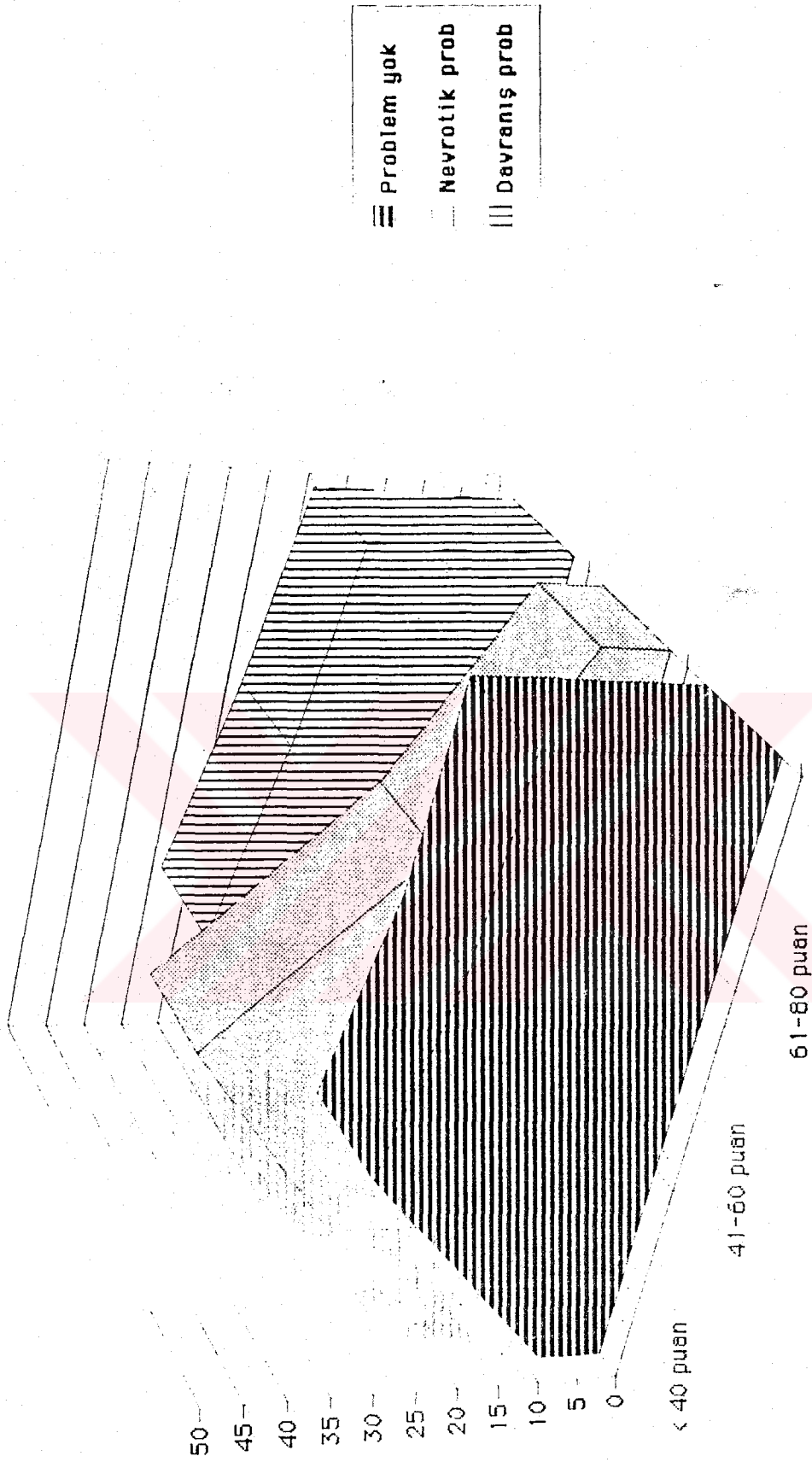
Akademik Başarı Puanları	<40 Puan		41-60 Puan		61-80 Puan		81-100 Puan		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
İlkokul Ruhsal Uyum Problem Tipi										
Problem Yok	23	8.0	97	34.2	84	29.6	80	28.2	284	100.0
Nevrotik Problemi Var	30	23.8	57	45.3	28	22.2	11	8.7	126	100.0
Davranış Problemi Var	8	8.9	32	35.6	27	30.0	23	26.0	90	100.0
Toplam	61	12.2	186	37.2	139	27.8	114	22.8	500	100.0

$\chi^2 = 28.934$
 $p < 0.05$ önemli

Tablo 33'de araştırma grubundaki tüm çocukların, **ilkokul birinci sınıfındaki** akademik başarı puanlarının, ilkokuldaki ruhsal uyum problem tiplerine göre dağılımı verilmiştir.

Yapılan istatistiksel analiz sonuçları, ruhsal uyum problem tiplerine göre akademik başarı puanları arasındaki farkın, önemli olduğunu göstermektedir ($\chi^2=28.934$, $p<0.05$).

"Nevrotik problemi" olanların %8.7'si "davranış problemi" olanların %26.0'si, "hiçbir problemi olmayanların ise %28.2'si, 81-100 akademik başarı puanı almıştır.



GRAFİK-9:Örnekleme grubundaki tüm çocukların akademik başarı puanlarının İLKOKUL ruhsal uyum problem tiplerine göre dağılımı

Tablo 34: Örneklem Grubunu Oluşturan Tüm Çocukların İlkokul Birinci Sınıfındaki Akademik Başarı Puanlarının, İlkokuldaki Ruhsal Uyum Problemlerine Göre Dağılımı (Ankara, 1990).

Akademik Başarı Puanları ilkokul Ruhsal Uyum Problemleri	<40 puan	41-60 puan	61-80 puan	81-100 puan
	(n=61) *%	(n=186) %	(n=139) %	(n=114) %
Sıkılgan ve utangaçtır	36.0	32.8	19.4	9.6
Hareketlidir	39.3	39.2	42.4	43.8
Korkaktır, ürkektir	39.3	31.2	12.2	9.6
Sınırlıdır, çabuk kızar	29.5	13.9	12.2	14.9
Öğretmenin ilgisini çekmek ister	36.0	34.9	26.6	26.3
Kıskançtır	19.6	17.2	9.3	19.3
İçlidir, kolay ağlar	27.9	25.3	19.6	28.1
İnatçıdır direnir (zorla söz dinler)	27.9	16.7	15.8	12.3
Kendi başına bir şey yapamaz Çevreden bekler	16.4	13.9	8.6	1.7
Yalan söyler	11.5	5.4	1.4	1.7
Bedensel yakın vardır	3.3	5.4	4.3	4.4
Çalmaları vardır	1.6	6.4	0.7	0.0
Kaygılı ve kuruntuludur	9.8	10.7	7.2	10.5
Büyüklerine karşı gelir	3.3	6.4	3.6	2.6
Arkadaşsızdır yalnız oynar	9.8	13.4	5.0	0.0
Okulda yaramazdır	22.9	15.6	19.4	16.6
Dalgındır, hayal kurar	10.8	11.3	7.9	6.1
Geçimsizdir	10.8	11.8	7.9	5.2
Okula isteksiz gider	8.2	4.8	2.9	0.9
İşbirliğine girmez, yardımlaşmaz	6.5	13.9	3.6	4.4
Aşırı titizdir, düzen düşkünüdür	11.5	15.6	13.6	17.5
Cezadan etkilenmez uslanmaz	8.2	5.9	14.4	6.1
Güvensiz ve çekingendir	24.5	21.5	7.9	8.8
Kavgacı ve döğüşkendir	6.5	7.5	7.0	1.4
Sessiz ve durgundur, içine kapanıktır	31.1	22.6	8.6	8.8
Kırcı ve zararcıdır	4.9	4.3	9.3	4.4
Neşesiz ve mutsuzdur	8.2	7.5	7.0	1.7
Ark.ca sevilmez (çünkü)	9.8	3.2	3.6	5.2
Dikkatsizdir	29.5	27.3	18.9	12.3
Sorumsuzdur	6.5	5.4	4.3	1.7
Kekemelik	3.3	3.2	1.4	2.6
Tik	0.0	0.0	1.4	2.6
Tırnak yeme	0.0	0.0	1.4	2.6
Parmak emme	1.6	2.1	2.1	0.9
Uyku bozukluğu	0.0	0.0	0.7	0.9
Kaka kaçıırma	1.6	0.0	1.4	2.6
Yatağa işeme	0.0	0.5	0.0	0.9

* Tablo 34'de ruhsal uyum problemlerinin sadece "çok sık görülme yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 34'de anaokul eğitimi alan ve almayan örneklem grubundaki tüm çocukların ilkokuldaki akademik başarı puanlarının, ilkokuldaki ruhsal uyum problemlerine göre dağılımı gösterilmiştir.

"<40 puan" alan çocuklarda "hareketlidir" ve "korkaktır, ürkektir" %**39.3**; sıkılgan ve utangaçtır" ve öğretmenin ilgisini çekmek ister %**36.0** "sessiz ve durgundur, içine kapanıktır" %**31.1** oranlarında gözlenmiştir.

"41-60 puan" alan grupta da "sıkılgan ve utangaçtır" %**32.8**; "hareketlidir" %**39.2**; öğretmenin ilgisini çekmek ister" %**34.9** oranlarında gözlenmiştir.

"61-80 puan" alan grupta %**42.4** oranlarıyla "hareketlidir"; %**26.6** oranlarıyla "öğretmenin ilgisini çekmek ister"; ve %**19.6** oranlarıyla da "içlidir kolay ağlar" itemleri ilk üç sırayı almıştır.

"81-100 puan" alan grupta ise benzer sonuçlar elde edilmiştir. %**43.8** oranlarıyla "hareketlidir"; %**28.1** oranlarıyla "içlidir kolay ağlar" ve %**26.3** oranlarıyla da "öğretmenin ilgisini çekmek ister" itemleri ilk üç sırayı almıştır.

Tablo 35: Araştırmanın Örneklem Grubunu Oluşturan Çocukların Akademik Başarı puanlarının Ruhsal Uyum Davranış Puanlarına Göre Karşılaştırılması. (Ankara, 1989-1990).

Ruhsal Uyum Puanları	Akademik Başarı Puanları	\bar{X}	$S\bar{X}$	n	t
Anaokulunda Alınan Ruhsal Uyum Puanları	İlkokul Birinci Sınıf Akademik Başarı Puanları	55.462	1.366	270	40.5871 P<0.05
İlkokulda Alınan Ruhsal Uyum Puanları	İlkokul Birinci Sınıf Akademik Başarı Puanları	55.088	1.394	500	39.5118 P<0.05

İlkokuldaki akademik başarı puan ortalamalarının **anaokul ruhsal uyum** puan ortalamalarına göre karşılaştırması yapıldığında, ortalamalar arasındaki fark, istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($t=40.5871$, $p<0.05$).

İlkokuldaki akademik başarı puan ortalamalarının **ilkokul ruhsal uyum** puan ortalamalarına göre karşılaştırması yapıldığında ise ortalamalar arasındaki fark, istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($t=39.5118$, $p<0.05$).

Tablo 36: Anaokul Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların İlkokul Birinci Sınıfındaki Akademik Başarı Puanlarının Anaokulu Eğitim Modeline Göre Dağılımı (Ankara, 1990).

Akademik Başarı Puanları	<40 Puan		41-60 Puan		61-80 Puan		81-100 Puan		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Yapılandırılmış Eğitim Modeli	1	3.8	2	7.7	13	50.0	10	38.5	26	100.0
Yapılandırılmamış Eğitim Modeli	1	3.8	9	33.3	7	25.9	10	37.0	27	100.0
Yarı Yapılandırılmış Eğitim Modeli	2	1.9	15	14.6	35	34.0	51	49.5	103	100.0
Ana Sınıfı	12	10.5	44	38.6	30	26.3	28	24.6	114	100.0
Toplam	16	5.9	70	25.9	85	31.5	99	36.7	270	100.0

$$\chi^2 = 36.824$$

$p < 0.05$ önemli

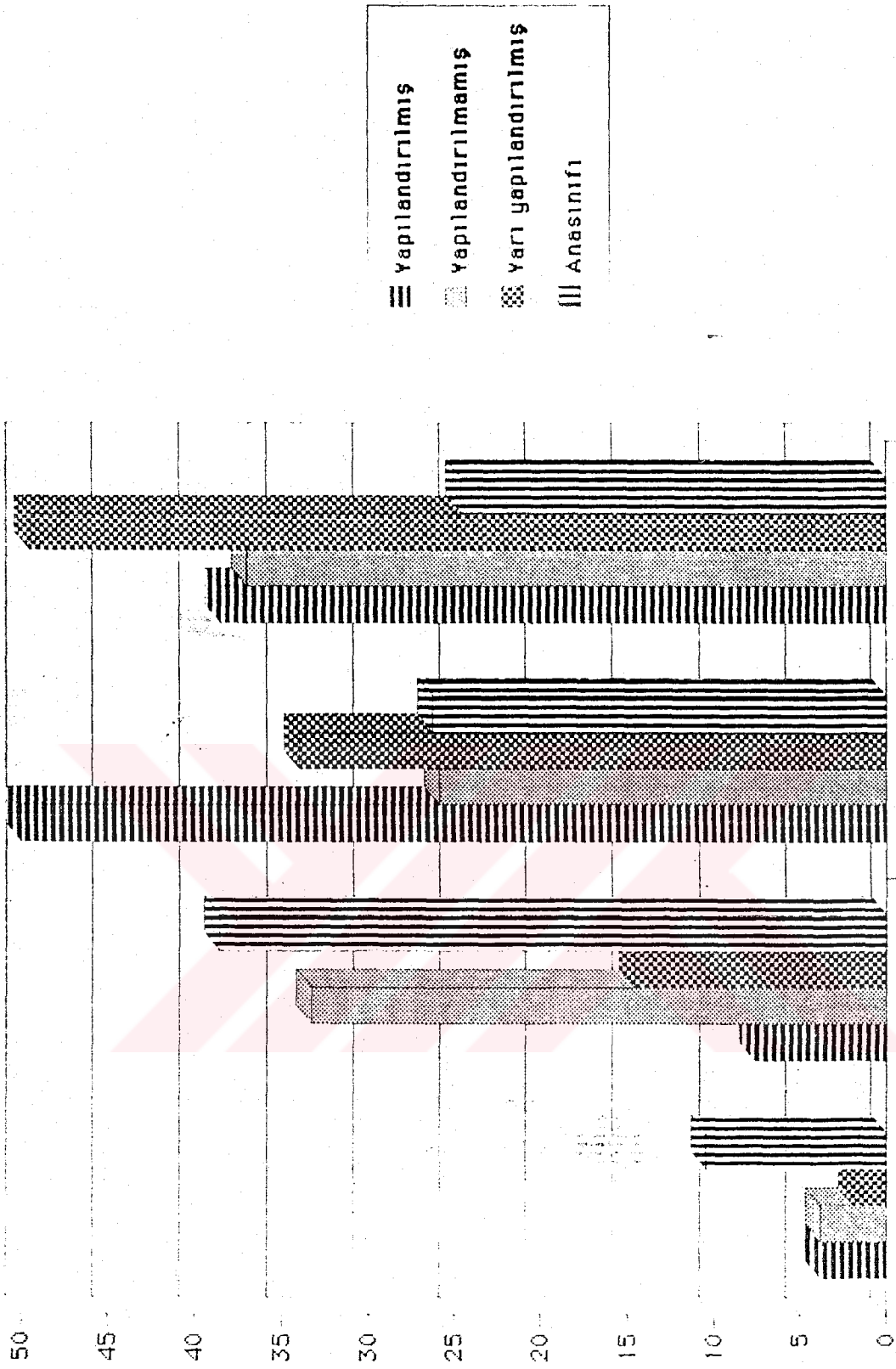
Tablo 36'da anaokulu eğitimi alarak ilkokula başlayan çocukların ilkokul birinci sınıfdaki akademik başarı puanlarının, anaokulu eğitimi modeline göre dağılımı verilmiştir.

Yapılan istatistiksel analiz sonuçları, (anaokul eğitim modellerine göre) akademik başarı puanları arasındaki farkın önemli olduğunu göstermektedir ($\chi^2 = 36.824$, $p < 0.05$).

"Yarı yapılandırılmış" eğitim modelinde yetişen çocukların %49.5'i 81-100 puan alırken, bu oran "yapılandırılmış" eğitim modelinde %38.5, "yapılandırılmamış" eğitim müdelinde %37.0 "anasınıf" modelinde ise %24.6 olarak tespit edilmiştir.

<40 puan alanlar ise, "yarı yapılandırılmış" eğitim modelinde %1.9, "yapılandırılmış" eğitim modelinde %3.8, "yapılandırılmamış" eğitim modelinde %3.8, "anasınıfı" modelinde ise %10.5 oranlarında gösterilmiştir.





GRAFİK-100örneklem grubundaki çocukların akademik başarı puanlarının eğitim modellerine göre dağılımı

Tablo 37: Anaokulu Eğitimi Alan Örneklem Grubundaki Çocukların İlkokul Birinci Sınıfındaki Akademik Başarı Düzeylerinin ANAOKUL Öğretmen Tutumlarına Göre Dağılımı (Ankara, 1990) ,

Akademik Başarı Düzeyi	*Zayıf		*Orta		***İyi		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Demokrat Öğretmen	11	6.7	59	35.7	95	57.6	165	100.0
Otoriter Öğretmen	20	19.0	36	34.3	49	46.7	105	100.0
Toplam	31	11.5	95	35.2	144	53.3	270	100.0

$$\chi^2=9.920$$

P<0.05 önemli

* Zayıf: 0-49 Puan

** Orta: 50-75 puan

***İyi: 76-100 Puan

Tablo 37'deki bulgular, anaokulu eğitimi alan çocukların akademik başarı düzeylerinin anaokulu öğretmen tutumlarına göre dağılımını göstermektedir.

Yapılan ki-kare istatistiksel analiz sonuçları, öğretmen tutumlarına göre, akademik başarı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel düzeyde önemli olduğunu göstermektedir ($\chi^2=9.920$, $p<0.05$).

Anaokulu öğretmeni "demokrat" olan çocukların %57.6 sınıf akademik başarı düzeyi "iyi", %6.7'sinin akademik başarı düzeyi ise "zayıf" olarak bulunmuştur.

Anaokulu öğretmeni "otoriter" olan çocuklar %46.7'sinin akademik başarı düzeyi "iyi", %19.0'unun ise akademik başarı düzeyi ise "zayıf" olarak bulunmuştur.



Tablo 38: Anaokulu Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Çocukların İlkokul Birinci Sınıftaki Akademik Başarı Düzeylerinin İLKOKUL Öğretmen Tutumlarına Göre Dağılımı(Ankara, 1990).

Akademik Başarı Düzeyi	*Zayıf		*Orta		***İyi		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Demokrat Öğretmen	49	19.4	52	20.5	152	60.1	253	100.0
Otoriter Öğretmen	148	59.9	82	31.2	17	6.9	247	100.0
Toplam	197	39.4	134	26.8	169	33.8	500	100.0

$$\chi^2=180.549$$

P<0.05 önemli

* Zayıf: 0-49 Puan

** Orta: 50-75 puan

***İyi: 76-100 Puan

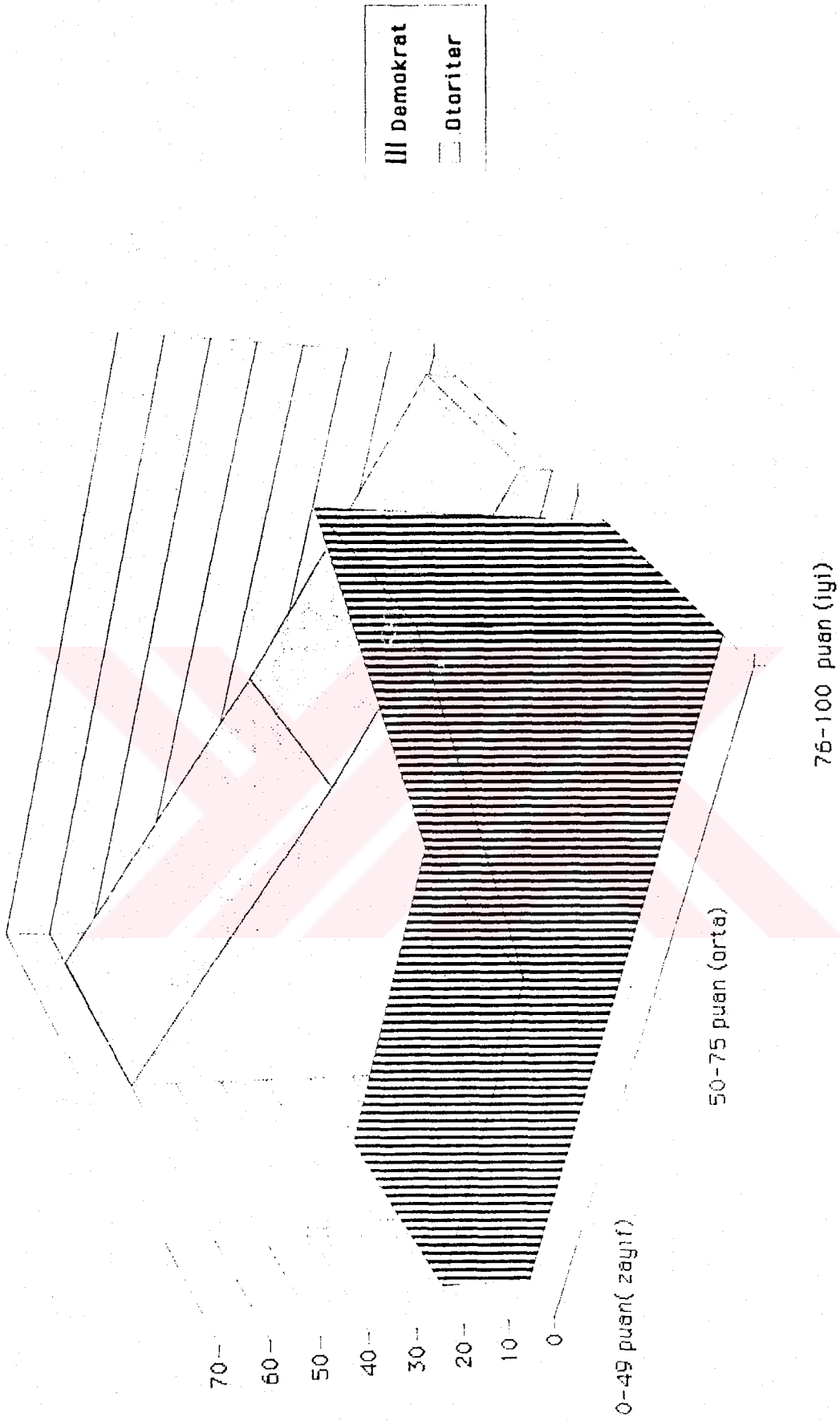
Tablo 38'deki araştırma grubundaki tüm çocukların ilkokuldaki akademik başarı düzeylerinin ilkokul öğretmen tutumlarına göre dağılımı verilmiştir.

Yapılan istatistiksel analiz sonuçları, öğretmen tutumlarına göre akademik başarı düzeyleri istatistiksel olarak önemli olduğunu göstermiştir ($\chi^2=180.549$, $p<0.05$).

"Demokrat" öğretmen sınıflarında, akademik başarı düzeyi "iyi" (76-100 puan) olan çocuklar **%60.1** iken, bu oran "otoriter" öğretmen sınıflarında ise **%6.9** dur.

Akademik başarı düzeyi "zayıf" (0-49 puan) olan çocuklar ise **%19.4** oranında "demokrat" öğretmen sınıflarından çıkarken, **%59.9** oranında da "otoriter" öğretmen sınıflarından çıkmıştır.





GRAFİK-11 Örneklem grubundaki tüm çocukların akademik başarı düzeylerinin İLKOKUL öğretmen tutumlarına göre dağılımı

Tablo 39: Anaokul Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların **İlkokul Birinci Sınıfındaki** Akademik Başarı Puanlarının İlkokul Özelliğine Göre Dağılımı (Ankara, 1990).

Akademik Başarı Puanları	<40 Puan		41-60 Puan		61-80 Puan		81-100 Puan		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
İlkokul										
Resmi İlkokul	43	13.6	132	41.6	80	25.2	62	19.6	317	100.0
Özel İlkokul	18	9.8	54	29.5	59	32.2	52	28.5	183	100.0
Toplam	61	12.2	186	37.2	139	27.8	114	22.8	500	100.0

$\chi^2 = 11.952$
 $p < 0.05$ önemli

Tablo 39'da araştırma grubundaki tüm çocukların **ilkokul birinci sınıfındaki** akademik başarı puanlarının, resmi ve özel ilkokullara göre dağılımı incelendiğinde, okullar arası fark önemli bulunmuştur ($\chi^2=11.952$, $p<0.05$).

"Resmi ilkokullarda" okuyanların %19.6'sı, "özel ilkokullarda" okuyanların ise %28.5'i 81-100 arasında akademik başarı puanı almışlardır

<40 puan alanlar ise, "resmi ilkokullarda" %13.6, "özel ilkokullarda" ise %9.8'dir.

Tablo 40: Anaokul Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların İlkokul Birinci Sınıfındaki Yazma Becerilerinin Anaokulu Eğitimi Alıp, Almama Durumlarına Göre Dağılımı (Ankara, 1990).

Akademik Başarı Puanları	Verilen yönergeyi doğru yazar		Verilen yönergeyi eksik hatalı yazar		Sadece tanıdığı fişleri yazar		Yazamaz		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Anaokul Eğitimi										
Anaokul Eğitimi Var	146	54.1	105	38.9	14	5.2	5	1.8	270	100.0
Anaokul Eğitimi Yok	90	39.1	126	54.8	12	5.2	2	0.9	230	100.0
Toplam	236	47.2	231	46.2	26	5.2	7	1.4	500	100.0

$$x^2 = 12.837$$

$p < 0.05$ önemli

Tablo 40'da araştırma grubundaki tüm çocukların ilkokul birinci sınıftaki yazılı anlatım becerisinin, anaokulu eğitimi, alıp almama durumuna göre dağılımı incelenmiştir. Yazılı anlatım becerisi bakımından, anaokulu eğitimi alan ve almayan gruplar arasındaki fark, istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($x^2=12.837$, $p<0.05$).

Tablodaki gözlemlerin %20'sinin beklenen frekansı 5'den küçük olduğu için üçüncü ve dördüncü sütundaki gözlemler birleştirilmiş ve istatistiksel işlemler bu şekilde yapılmıştır.

"Anaokulu eğitimi alan" çocuklarda "verilen yönergeyi doğru olarak yazma" %54.1 oranında, "anaokulu eğitimi almayan" çocuklarda ise %39.1 oranında gözlenmiştir. Hiç bir şekilde "yazamama" "anaokulu eğitimi alan" grupta %1.8, "anaokulu eğitimi almayan" grupta da %0.9 oranlarında tespit edilmiştir.



Tablo 41: Anaokul Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların İlkokul Birinci Sınıfındaki Okuma Becerilerinin Anaokulu Eğitimi Alıp, Almama Durumlarına Göre Dağılımı (Ankara, 1990).

Akademik Başarı Puanları	Akıcı bir şekilde hecelemeden doğru okur		Heceleyerek doğru olarak okur		Sadece tanıdığı fişleri okur		Okuyamaz		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Anaokul Eğitimi Alan Grup	117	54.4	98	36.3	24	9.8	1	0.4	270	100.0
Anaokul Eğitimi Almayan Grup	60	26.1	157	68.3	11	4.8	2	0.9	230	100.0
Toplam	207	41.4	255	51.0	35	7.0	3	0.6	500	100.0

$\chi^2 = 51.133$
 $p < 0.05$ önemli

Tablo 41'de araştırma grubundaki tüm çocukların ilkokul birinci sınıfındaki okuma becerilerinin, anaokulu eğitimi, alıp almama durumuna göre dağılımı incelenmiştir. Okuma becerisi bakımından anaokulu eğitimi alan ve almayan gruplar arasındaki fark, istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($\chi^2=51.133$, $p<0.05$).

Tablodaki gözlemlerin %20'sinin beklenen frekanısı 5'den küçük olduğu için üçüncü ve dördüncü sütundaki gözlemler birleştirilmiş ve istatistiksel işlemler bu şekilde yapılmıştır.

"Anaokulu eğitimi alan" çocuklarda "akıcı bir şekilde hecelemeden doğru olarak okuma" %54.4 oranında gözlenirken, bu oran, "anaokulu eğitimi almayan" çocuklar için %26.1'dir. "Hiç okuyamama" durumu ise "anaokulu eğitimi alan grupta" %0.4, anaokulu eğitimi almayan" grupta ise %0.9 olarak tespit edilmiştir.



Tablo 42: Anaokul Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların İlkokul Birinci Sınıfındaki Yazma Becerilerinin Cinsiyetlere Göre Dağılımı (Ankara, 1990).

Akademik Başarı Puanları / Cinsiyet	Verilen yönergeyi doğru yazar		Verilen yönergeyi eksik hatalı y.		Sadece tanıdığı fişleri yazar		Yazamama		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Kız	127	48.3	122	47.5	7	2.7	4	1.5	257	100.0
Erkek	112	46.1	109	44.9	19	7.8	3	1.2	243	100.0
Toplam	236	47.2	231	46.2	26	5.2	7	1.4	500	100.0

$$\chi^2 = 6.636$$

$p > 0.05$ önemsiz

Tablo 42'de araştırma grubundaki tüm çocukların ilkokul birinci sınıftaki yazılı anlatım becerisinin, cinsiyetlere göre dağılımı verilmiştir. Cinsiyetlere göre, yazılı anlatım becerileri bakımından cinsiyetler arasındaki fark, istatistiksel olarak önemsiz bulunmuştur ($\chi^2=6.636$ $p>0.05$).

"Verilen yönergeyi doğru olarak yazma", "kız çocuklarında" %48.3, "erkek çocuklarında" ise %46.1 oranlarında gözlenmiştir. Hiç bir şekilde "yazamama" kız çocuklarında %1.5, "erkek çocuklarında" ise %1.2 dir.

Tablo 43: Anaokul Eğitimi Alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların İlkokul Birinci Sınıfındaki Okuma Becerilerinin Cinsiyetlere Göre Dağılımı (Ankara, 1990).

Okuma Tekniği Cinsiyet	Akıcı bir şekilde hecelemeden doğru okur		Heceleyerek doğru olarak okur		Sadece tanıdığı fişleri okur		Okuyamaz		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Kız	113	44.0	126	49.0	15	5.8	3	1.2	257	100.0
Erkek	94	38.7	129	53.1	20	8.2	0	0.0	243	100.0
Toplam	207	41.4	255	51.0	35	7.0	3	0.6	500	100.0

$\chi^2 = 1.494$
 $p > 0.05$ önemsiz

Tablo 43'de araştırma grubundaki tüm çocukların ilköğretim birinci sınıfındaki okuma becerilerinin, cinsiyetlere göre dağılımı verilmiştir. Cinsiyetlere göre okuma becerisi bakımından cinsiyetler arasındaki fark, istatistiksel olarak önemsiz bulunmuştur ($\chi^2=1.494$, $p>0.05$).

"Akıcı bir şekilde hecelemeden doğru olarak okuma" "kız çocuklarda" %44.0, "erkek çocuklarda" ise %38.7 dir. "Okuyamama" durumu "kız çocuklarda" %1.2 iken "erkek çocuklarda" "okumama" durumuna hiç rastlanmamıştır.

Tablo 44a: Araştırmanın Örneklem Grubundaki Çocukların Akademik Başarı Formundan Aldıkları Puanların Anaokul Eğitimi Alıp Almadına Durumlarına Göre Karşılaştırılması (Ankara, 1990).

Akademik Başarı İtemleri		Anaokulu Eğitimi	\bar{X}	$S\bar{X}$	n	t
ANLAMA BECERİSİ	Dinleme izleme Tekniği	AE VAR	4.52	0.147	270	t =2.2830 p<0.05
		AE YOK	3.99	0.183	230	
	Okuma tekniği	AE VAR	8.95	0.205	270	t=5.7120 p<0.05
		AE YOK	7.34	0.188	230	
GENEL ANLATICIM BECERİSİ		AE VAR	13.31	0.297	270	t =4.5453 p<0.05
		AE YOK	11.45	0.270	230	
ANLATICIM BECERİSİ	Sözlü Anlatım	AE VAR	3.74	0.135	270	t=4.7402 p<0.05
		AE YOK	2.78	0.148	230	
	Yazılı Anlatım	AE VAR	10.05	0.207	270	t =3.3521 p<0.05
		AE YOK	9.04	0.218	230	
GENEL ANLATICIM BECERİSİ		AE VAR	13.89	0.270	270	t=5.3037 p<0.05
		AE YOK	11.81	0.283	230	
DİLBİLGİSİ		AE VAR	1.46	0.058	270	t =1.5520 p>0.05
		AE YOK	1.33	0.600	230	
GENEL TÜRKÇE		AE VAR	28.81	0.509	270	t=5.7440 p<0.05
		AE YOK	24.73	0.485	230	
FARKLI İLİŞKİLER	Nesneler Arası Benzerlik	AE VAR	1.43	0.030	270	t =5.0040 p<0.05
		AE YOK	1.65	0.032	230	
	Nesneler Arası Farklılık	AE VAR	1.53	0.031	270	t=3.7699 p<0.05
		AE YOK	1.69	0.031	230	
Nesneler Arası Zıtlık	AE VAR	1.48	0.032	270	t =4.2725 p<0.05	
	AE YOK	1.68	0.033	230		
GENEL İLİŞKİ		AE VAR	1.58	0.077	270	t =5.9132 p<0.05
		AE YOK	0.95	0.710	230	
RİTMİK SAYMA		AE VAR	3.14	0.859	270	t =0.4526 p>0.05
		AE YOK	3.05	0.898	230	
KÜMELER		AE VAR	1.84	0.066	270	t=8.6906 p<0.05
		AE YOK	1.00	0.069	230	

Tablo 44b: Araştırmanın Örneklem Grubundaki Çocukların Akademik Başarı Formundan Aldıkları Puanların Anaokul Eğitimi Alıp Almadığı Durumlarına Göre Karşılaştırılması (Ankara, 1990).

Akademik Başarı İtemleri	Anaokulu Eğitimi	\bar{X}	$S\bar{X}$	n	t
DOĞAL SAYILAR	AE VAR	7.95	0.093	270	t =4.9746 p<0.05
	AE YOK	7.16	0.133	230	
KESİRLER TAMSAYILAR	AE VAR	1.36	0.034	270	t=2.4310 p<0.05
	AE YOK	1.22	0.042	230	
TOPLAMA İŞLEMİ	AE VAR	6.75	0.178	270	t =6.8223 p<0.005
	AE YOK	4.92	0.202	230	
ÇIKARMA İŞLEMİ	AE VAR	3.50	0.131	270	t=5.5404 p<0.05
	AE YOK	2.44	0.139	230	
ÖLÇÜ	AE VAR	5.74	0.139	270	t =4.6217 p<0.05
	AE YOK	4.78	0.155	230	
GEOMETRİ	AE VAR	2.82	0.092	270	t=6.3136 p<0.05
	AE YOK	1.93	0.108	230	
KORUNUM	AE VAR	0.68	0.053	270	t =6.5431 p<0.05
	AE YOK	0.23	0.041	230	
BELLEK	AE VAR	4.04	0.100	270	t=4.2312 p<0.05
	AE YOK	3.39	0.118	230	
GENEL MATEMATİK	AE VAR	39.84	0.714	270	t =7.9667 p<0.05
	AE YOK	31.30	0.804	230	
GENEL AKADE- MİK BAŞARI	AE VAR	68.38	1.120	270	t=7.8378 p<0.05
	AE YOK	55.63	1.173	230	

Tablo 44a ve b'de, örneklem grubunu oluşturan çocukların akademik başarı formundan aldıkları puanların, anaokulu eğitimi alıp almama durumlarına göre karşılaştırması yapılmıştır.

Her bir akademik başarı itemine ait, ortalama puanlar, anaokulu eğitimi alan ve almayan gruplarda "iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi" ile değerlendirilmiştir (183).

Anaokulu eğitimi alan ve almayan gruplarda aşağıdaki itemlere ait ortalamalar arasındaki fark, önemli bulunmuştur.

- a) Dinleme ve izleme tekniği: **t=2.2830, p<0.05 önemli**
- b) Okuma tekniği: **t=5.7120, p<0.05 önemli**
- c) Genel anlama becerisi: **t=4.5454, p<önemli**
- d) Sözlü anlatım becerisi: **t=4.7402, p<0.05 önemli**
- e) Yazılı anlatım becerisi: **t=3.3521, p<0.05 önemli**
- f) Genel anlatım becerisi: **t=5.3037, p<0.05 önemli**
- g) Genel türkçe: **t=5.7440, p<0.05 önemli**
- h) Nesnelar arası benzerlik: **t=5.0040, p<0.05 önemli**
- ı) Nesnelar arası farklılık: **t=3.7699, p<0.05 önemli**
- i) Nesnelar arası zıtlıklar: **t=4.2725, p<0.05 önemli**
- j) Genel ilişkisi: **t=5.9132, p<0.05 önemli**
- k) Kümeler: **t=8.6906, p<0.05 önemli**
- l) Doğal sayılar: **t=4.9746, p<0.05 önemli**
- m) Kesirler (yarım-tam) **t=2.4310, p<0.05 önemli**
- n) Toplama işlemi: **t=6.8223, p<0.05 önemli**

- o) Çıkarma işlemi: $t=5.5404$, $p<0.05$ önemli
- ö) Ölçü: $t=4.6217$, $p<0.05$ önemli
- p) Geometri: $t=6.3136$, $p<0.05$ önemli
- r) Korunum: $t=6.5431$, $p<0.05$ önemli
- s) Bellek: $t=4.2312$, $p<0.05$ önemli
- ş) Genel matematik: $t=7.9667$, $p<0.05$ önemli
- t) Genel akademik başarı $t=7.8378$, $p<0.05$ önemli

Anaokulu eğitimi alan ve almayan gruplar arasında, akademik başarı testine ait sadece iki itemin ortalama puanları arasındaki farklılık, önemli bulunmamıştır.

- a) Dilbilgisi $t=1.5520$, $p>0.05$ önemsiz
- b) Ritmik Sayma: $t=0.4526$, $p>0.05$ önemsiz

Tablo 45a: Anaokulu Eğitimi alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların Akademik Başarı Formundan Aldıkları Puanların Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması (Ankara, 1990).

Akademik Başarı İtemleri		Cinsiyet	\bar{X}	$S\bar{X}$	n	t
ANLAMA BECERİSİ	Dinleme izleme Tekniği	KIZ	4.91	0.138	257	t =5.7692 p<0.05
		ERKEK	3.61	0.180	243	
	Okuma tekniği	KIZ	8.39	0.204	257	t=1.2785 p>0.05
		ERKEK	8.02	0.205	243	
GENEL ANLAMA BECERİSİ		KIZ	13.26	0.264	257	t =4.0774 p<0.05
		ERKEK	11.60	0.312	243	
ANLAMA BECERİSİ	Sözlü Anlatım	KIZ	3.46	0.142	257	t=1.6042 p>0.05
		ERKEK	3.13	0.149	243	
	Yazılı Anlatım	KIZ	9.70	0.205	257	t =0.7899 p>0.05
		ERKEK	9.46	0.225	243	
GENEL ANLAMA BECERİSİ		KIZ	13.21	0.271	257	t=1.3953 p>0.05
		ERKEK	12.65	0.297	243	
DİLBİLGİSİ		KIZ	1.46	0.057	257	t =1.3082 p>0.05
		ERKEK	1.35	0.062	243	
GENEL TÜRKÇE		KIZ	28.04	0.479	257	t=3.1453 p<0.05
		ERKEK	25.76	0.545	243	
YARILIKLAR ARASI İLİŞKİLER	Nesneler Arası Benzerlik	KIZ	1.51	0.032	257	t =1.3321 p>0.05
		ERKEK	1.56	0.032	243	
	Nesneler Arası Farklılık	KIZ	1.58	0.031	257	t=1.019 p>0.05
		ERKEK	1.63	0.31	243	
	Nesneler Arası Zıtlık	KIZ	1.58	0.55	257	t =0.1833 p>0.05
		ERKEK	1.57	0.49	243	
GENEL İLİŞKİ		KIZ	1.33	0.07	257	t=0.8983 p>0.05
		ERKEK	1.23	0.07	243	
RİTMİK SAYMA		KIZ	3.29	0.091	257	t =1.2105 p>0.05
		ERKEK	3.45	0.096	243	
KÜMELER		KIZ	1.45	0.073	257	t=0.1462 p>0.05
		ERKEK	1.46	0.071	243	

Tablo 45b: Anaokulu Eğitimi alan ve Almayan Örneklem Grubundaki Tüm Çocukların Akademik Başarı Formundan Aldıkları Puanların Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması (Ankara, 1990).

Akademik Başarı İtemleri	Anaokulu Eğitimi	\bar{X}	$S\bar{X}$	n	t
DOĞAL SAYILAR	KIZ	7.63	0.111	257	t =0.5561 p>0.05
	ERKEK	7.54	0.118	243	
KESİRLER-TAMSAYILAR	KIZ	1.24	0.036	257	t=2.0756 p<0.05
	ERKEK	1.35	0.039	243	
TOPLAMA İŞLEMİ	KIZ	5.88	0.187	257	t =0.1792 p>0.05
	ERKEK	5.93	0.208	243	
ÇIKARMA İŞLEMİ	KIZ	2.98	0.131	257	t=0.3066 p>0.05
	ERKEK	3.04	0.146	243	
ÖLÇÜ	KIZ	5.08	0.152	257	t =2.1376 p<0.05
	ERKEK	5.53	0.145	243	
GEOMETRİ	KIZ	2.25	0.102	257	t=2.2064 p<0.05
	ERKEK	2.57	0.103	243	
KORUNUM	KIZ	0.45	0.048	257	t =0.5661 p>0.05
	ERKEK	0.49	0.052	243	
BELLEK	KIZ	3.78	0.108	257	t=0.4461 p>0.05
	ERKEK	3.71	0.114	243	
GENEL MATEMATİK	KIZ	35.62	0.796	257	t =0.5378 p>0.05
	ERKEK	36.23	0.808	243	
GENEL AKADE- MİK BAŞARI	KIZ	63.41	1.170	257	t=1.0737 p>0.05
	ERKEK	61.57	1.255	243	

Tablo 45a ve b'de, örneklem grubunu oluşturan çocukların akademik başarı formundan aldıkları puanların, cinsiyetlere göre karşılaştırması yapılmıştır.

Her bir akademik başarı itemine ait, ortalama puanlar, cinsiyetlere göre "iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi" ile değerlendirilmiştir (183).

Akademik başarı itemlerine ait ortalamalar bakımından, cinsiyetler arasındaki farklılık, aşağıdaki itemler için önemli bulunmuştur.

a) Dinleme ve izleme tekniği: $t=5.7692$, $p<0.05$ önemli

b) Genel anlama becerisi: $t=4.0774$, $p<0.05$ önemli

c) Genel türkçe: $t=3.1453$, $p<0.05$ önemli

d) Kesirler (yarım-tam) $t=2.0756$, $p<0.05$ önemli

e) Ölçü: $t=2.1376$, $p<0.05$ önemli

f) Geometri: $t=2.2064$, $p<0.05$ önemli

Akademik başarı itemlerine ait ortalamalar bakımından cinsiyetler arasındaki farklılık, aşağıdaki itemler için önemli bulunmamıştır.

a) Okuma tekniği: $t=1.2785$, $p>0.05$ önemsiz

b) Sözlü anlatım $t=1.6042$, $p>0.05$ önemsiz

c) Yazılı anlatım: $t=0.7899$, $p>0.05$ önemsiz

d) Genel anlatım becerisi: $t=1.3953$, $p>0.05$ önemsiz

e) Dilbilgisi $t=1.3082$, $p>0.05$ önemsiz

- f) Nesnelar arası benzerlik: $t=1.3321$, $p>0.05$ önemsiz
- g) Nesnelar arası farklılık: $t=1.0193$, $p>0.05$ önemsiz.
- h) Nesnelar arası zıtlıklar: $t=0.1833$, $p>0.05$ önemsiz
- i) Genel ilişkisi: $t=0.8983$, $p>0.05$ önemsiz
- ii) Ritmik sayma: $t=1.2105$, $p>0.05$ önemsiz
- j) Kümeler: $t=0.1462$, $p>0.05$ önemsiz
- k) Doğal sayılar: $t=0.5561$, $p>0.05$ önemsiz
- l) Toplama işlemi: $t=0.1792$, $p>0.05$ önemsiz
- m) Çıkarma işlemi: $t=0.3066$, $p>0.05$ önemsiz
- n) Korunum: $t=0.5661$, $p>0.05$ önemsiz
- o) Bellek: $t=0.4461$, $p>0.05$ önemsiz
- ö) Genel matematik: $t=0.5378$, $p>0.05$ önemsiz
- p) Genel akademik başarı $t=1.0737$, $p>0.05$ önemsiz

TARTIŞMA

Bu araştırma, anaokulu deneyimi olan ve olmayan çocukların ilkokul birinci sınıfdaki akademik başarı ve ruhsal uyum problemlerini tespit etmek amacıyla yapılmış "**uzunlamasına kohort tipi prospektif bu araştırmadır**".

Bulgular üç grupta tartışılacaktır:

- A. Anaokulu eğitimi alan çocukların "ANAOKULUNDAKİ" ruhsal uyum durumları**
- B. Anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların "İLKOKULDAKİ" ruhsal uyum durumları**
- C. Anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ilkokuldaki AKADEMİK BAŞARI durumları**

A. Tablo 4'de anaokulu eğitimi alan çocukların anaokulunda iken aldıkları ruhsal uyum puanlarının, anaokulunun tam ya da tüm gün olma durumuna göre dağılımı gösterilmiştir. Ruhsal uyum puanları bakımından tam gün ya da yarım gün eğitim alma durumunun istatistiksel olarak önemli olduğu bulunmuştur ($\chi^2= 22.490, p<0,05, \text{önemli}$).

"Yarım gün" anaokuluna devam eden çocuklarda hiçbir ruhsal uyum probleminin görülmemesi durumu (0-12 puan olan grup) %74.6 oranında iken, bu oran "tam gün" anaokuluna devam eden grupta %45.3'dür. Bununla ilişkili olarak da nevroitik ya da davranış problemlerin gözlemlendiği >13 puan alma durumu "yarım gün" anaokulu deneyimi olan çocuklar için %25.4, "tam gün" anaokulu deneyimi olan çocuklar için ise %54.7'dir.

Bu bulgular, ilk bakışta tam gün anaokulu deneyiminin bir olumsuzluk nedeni olabileceğini akla getirmektedir. Çünkü bu sonuçlara göre tüm gün anaokulundan yararlanan çocuklar daha sorunlu bulunmuşlardır. Tüm gün anaokulunda yaşayan bir çocuğa ait gözlenen davranış örneklerinin sayısının daha fazla olacağı bir gerçektir. Özellikle tüm gün anaokulunda olma, beslenme, uyku, temizlik gibi birçok rutin işlerin yapılmasını da zorunlu hale getirmektedir. Çocuklar ile yetişkinler arasındaki çatışmaların temelinde bakıldığında çoğukez nedenler arasında bu rutinlerin yerine getirilmesine ait direnişlerin ilk sıraları aldığı görülür. Tam gün anaokulunda bulunma durumunda gözlenen davranış sayısındaki artışa paralel olarak olumsuz davranış örneklerini gözleme olasılığının da artacağı düşünülmektedir.

Anne, Smith ve Pat Hubbard 1988 anaokulunda geçirilen süreyle, sosyalizasyonda görülen olumlu gelişmelerin paralellüğünden bahsederler (190).

Slavin 1990, anaokul eğitim alan 105 çocuğu ilkokul beşinci sınıf sonuna kadar takip ederek akademik başarı, toplumsal uyum ve yaratıcı faaliyetlere yönelme, boyutlarında incelenmiştir. Sadece haftanın belli günlerinde anaokuluna giden çocuklarda, hergün ve tam gün anaokuluna giden çocuklara kıyasla toplumsal uyum ve yaratıcılık puanlarında önemli oranda bir düşüş gözlenirken, hergün tam gün anaokuluna devam eden çocuklar, araştırmanın üç boyutunda da yüksek puanlar almışlardır (191).

Shea 1981 ise, çocukların anaokulunda buldukları süreden çok, bu sürenin niteliği üzerinde durmaktadır (130).

Tablo 5'de anaokulu eğitimi olan çocukların anaokulunda iken aldıkları ruhsal uyum puanlarının, anaokuluna devam etme sürelerine göre dağılımı verilmiştir. Yapılan ki-kare istatistiksel analiz sonuçları, anaokuluna devam etme süresinin çocukların ruhsal uyum problemleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir ($\chi^2 = 9.246$, $p < 0,05$, önemli).

Anaokuluna devam etme süresi üç kategoride incelenmiştir: **A Grubu**: anaokulu deneyimi bir yıldan az olan grup; **B Grubu**: anaokulu deneyimi bir yıl-bir yıl on bir ay olan grup; **C Grubu**: anaokulu deneyimi iki yıldan fazla olan grup.

Tablo 5'deki bulgular, anaokuluna devma etme süresi uzadıkça, ruhsal uyum problemlerinin görülme yüzdesinde de bir düşüş olduğunu göstermektedir. Anaokul deneyimi daha az olan "A

grubundaki" çocuklarda "davranış ya da nevroitik problemlerin" görülme oranı %52.3 iken, bu oran "B grubunda" %34.3; "C grubunda" ise %33.7 dir.

Benzer şekilde "hiçbir ruhsal uyum probleminin görülmediği 0-12 puan alan" çocukların dağılımına bakıldığında da, bu çocukların en yüksek oranda %66.3 C grubu yani "anaokulu deneyimi en çok" olan gruptaki çocuklar olduğu anlaşılmaktadır. Hiçbir ruhsal uyum probleminin görülmemesi durumu, "anaokulu deneyimi en az olan" A grubu çocuklarında %47.7, B grubu çocuklarında ise %65.7'dir.

Bu sonuçlar, anaokulunun çocuğun gelişimi üzerindeki olumlu etkilerinin, anaokulu deneyim süresiyle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Çocuk ne kadar uzun süre anaokulu eğitimin olanaklarından yararlanırsa, gelişimi de o oranda olumlu bir boyut kazanacaktır.

Matlock ve Green 1990'daki çalışmalarında gündüz bakım evi ve anaokulu deneyimleri olan çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini inceleyen onbir araştırmaya ait yorumlarını yapmışlardır (192).

Matlock ve Green bu alandaki onbir araştırmayı incelediklerinde erken dönemde başlatılan okulöncesi eğitimin çocukların sosyal ve duygusal gelişmeleri üzerinde olumlu etkiler bıraktığını tespit etmişlerdir (Wolin 1969; Fowler 1972; Lichtenberg ve Norton 1972; Kagan 1979; Dail 1982; Blanchard ve Main 1972;

Rubenstein ve Howes 1981; Johnson 1979; Banks 1979; White 1985, Belsky 1988). Bu araştırmacılar, okulöncesti eğitiminden yararlanma şansına sahip olan çocukların anaokulunda geçirdikleri sürenin, çocukların etkilenme oranını ve etkilenme alanını olumlu yönde desteklediğini belirtmektedirler (192).

Tablo 6'da anaokulu eğitimi alan çocukların anaokulunda iken aldıkları ruhsal uyum puanlarının, anne öğrenim düzeyine göre dağılımı verilmiştir. Yapılan ki-kare istatistiksel analiz sonuçları, anaokulunda iken alınan ruhsal uyum puanları bakımından anne öğrenim düzeyleri arasındaki farkın, istatistiksel düzeyde önemli olmadığını göstermektedir ($\chi^2 = 0.582, p > 0.05$, *önemsiz*).

"İlkokul mezunu" anne çocuklarında "0-12 puan" alanlar %60.0 iken, bu oran "yüksekokul mezunu" annelerin çocukları için %60.8 dir.

"İlkokul mezunu" olan annelerin çocuklarında ">13 puan" alma durumu yani nevroitik ya da davranış problemi gözlenme durumu %40.0 iken, bu oran "yüksekokul" mezunu annelerin çocukları için %39.2'dir.

Annelerin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların ruhsal uyum problemlerinin görülme oranında bir düşüş tespit edilmiştir.

Fotheringham ve Creal 1980 aileleri yanında büyüyen çocuklarla, bir koruyucu bakımevi tarafından büyütülen çocukların uyum davranışlarını tespit etmek amacıyla, çocukların yetişkin-çocuk,

çocuk-çocuk iletişimlerini video kayıtlarıyla belgelemişlerdir. Annelerin ve bakıcı annelerin öğrenim durumu yükseldikçe her iki iletişim durumunda da olumlu yönde bir gelişme kaydedilmiş ve buna paralel olarak da çocukların ruhsal uyum problemlerinde de belirgin bir düşüş sağlanmıştır (193).

Tablo 7'de anaokulu eğitimi alan çocukların anaokulunda iken aldıkları ruhsal uyum puanları bakımından, annenin çalışıp çalışmama durumu arasındaki fark incelenmiş ve gruplar arasındaki fark, istatistiksel olarak önemli bulunmamıştır ($\chi^2 = 1.6241$, $p > 0.05$, **önemsiz**).

Ruhsal uyum ölçeğinden 0-12 puan alan, "herhangi bir ruhsal uyum problemi gözlenmeyen çocukların" dağılımına bakıldığında, bu oran, "evhanımı" annelerin çocuklarında %56.1; "yarımgün çalışan" annelerin çocuklarında %50.0; "tamgün çalışan" annelerin çocuklarında ise %61.9'dur.

Ruhsal uyum ölçeğinden >13 puan alan "nevrotik ya da davranış problemi olan çocukların" dağılımına bakıldığında ise, bu oran, "evhanımı" annelerin çocuklarında %43.9; "yarımgün çalışan", annelerin çocuklarında %50.0, "tamgün çalışan" annelerin çocuklarında ise %38.1 olarak bulunmuştur.

Bu sonuç, annelerin çocuklarıyla birlikte olduğu sürenin nitelik olarak önemini vurgulayan bir sonuçtur.

Araştırma kapsamına giren annelerin %39.6'sı evhanımı, %51.5'i ise tamgün çalışan annelerdir. Yarım gün çalışan anneler ise

ancak tüm annelerin %8.9'unu oluşturmaktadır. Bu nedenle **Tablo 7**'deki bulgular tartışılırken evhanımı ve tam gün çalışan anneler daha belirleyici olacaktır.

Tablo 7'ye bakıldığında,- gerek evhanımı gerekse tam gün çalışan annelerin çocuklarının yarısından fazlasında hiçbir ruhsal uyum problemi olmadığı gözlenmektedir. Bu demektir ki "0-12 puan alan" çocukların oranı "evhanımı" anne grubunda %56.1, "tamgün çalışan" anne grubunda ise %61.9'dur.

Tablo 7'deki bulguları, **Tablo 6**'daki bulgularla birlikte tartışmak uygun olacaktır. **Tablo 6**'daki bulgular, araştırma grubundaki annelerin %48.1'nin (130 anne) ortaokul ve lise mezunu, %44.4'ün (120 anne) ise yüksekokul mezunu olduğunu göstermektedir.

Görüldüğü gibi araştırma grubundaki annelerin öğrenim düzeyi oldukça yüksektir. Annelerin, evhanımı da olsalar,tam gün herhangi bir işte çalışsalar da çocuklarıyla olan iletişimlerinde, öğrenim düzeylerinden dolayı daha bilinçli ve sağlıklı yöntemlere başvurma eğiliminde olacakları düşünülebilir.

Gold ve Andres 1978'nin araştırma sonuçları, bu görüşü desteklemektedir. Bu araştırmacılar, annesi çalışan ve çalışmayan 10 yaşındaki çocukların çevreyle uyumlarını ve ders ile ilgili ödevlere karşı tutumlarını incelemişlerdir. Araştırmacılar, ev hanımı annelerin çocuklarıyla daha fazla birlikte olduklarını, ancak çalışan annelerin çocuklarıyla daha az birlikte olsalar da daha fazla ilgilendiklerini

tespit etmişlerdir. Ve bu durum annenin öğrenim durumuyla ilgili olarak da çocuklar lehinde etkili bulunmuştur (194).

Yavuzer 1981 ise, çalışan anne çocuklarının davranış bozukluğu sıklığının dikkati çekecek kadar yüksek oranda olduğunu belirtmektedir (109).

Gençtan 1982 ise, maskelenmiş anne yoksunluğundan bahseder, annenin çalışmadığı halde, çocuğuyla hiç ilgilenmemesi durumunun sözkonusu olabileceğini ileri sürer (51).

Razon 1978'de çalışan anne çocuklarının sevgi ve şefkatten yoksun kaldığını ve annelerine daha çok gereksinimleri olduğunu belirtmektedir. **Razon**, anneden yoksun kalma kadar derin izler bırakmasa da, annenin çalışmasının çocukta kırgınlık, güvensizlik, endişe, karamsarlık duygularını yaşattığını ve bunun sonucunda da uyum ve davranış bozuklukları ortaya çıktığını tespit etmiştir (195).

Tablo 8'de anaokulu eğitimi alan örneklem grubundaki çocukların anaokulunda iken aldıkları ruhsal uyum puanlarının cinsiyetlere göre dağılımı incelenmiştir. Ruhsal uyum puanları bakımından, cinsiyetler arasındaki fark, istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($\chi^2 = 4.1616, p < 0.05$, önemli).

"Kız çocuklarında" 0-12 puan alanların oranı %65.1 iken, "erkek çocuklarında" bu oran %52.2'dir. Yine, "kız çocuklarında" >13 puan alanların oranı %34.9 iken, "erkek çocuklarında" bu oran %47.8 dir. **Tablo 8**'deki bu bulgular, araştırma grubundaki kız çocuklarının

ruhsal uyum problemleri bakımından daha iyi durumda olduğunu göstermektedir. Erkek çocuklarında ruhsal uyum problemlerinin görülme durumu daha yüksek oranlarda tespit edilmiştir.

Goggin 1975. başta saldırganlık olmak üzere, lidere itaatsizlik, söz dinlememe gibi belirli davranışların, okulöncesi çocukları arasında kızlardan çok, erkeklerde daha fazla gözlemlendiğini belirtmektedir (196).

Chazan ve Jackson 1974 ise, yine anaokulu eğitimi alan 148 çocuk üzerinde yaptıkları çalışmalarında çocukları iki ders sömestri boyunca gözlemişler ve erkek çocukları arasında daha fazla davranış bozukluğuna rasladığını ortaya koymuşlardır (197).

Coleman, Wolkind ve Ashley 1987 ise, anaokuluna giden çocukların evde gözlenen uyum problemleri bakımından cinsiyet farkının önemli olup olmadığını tespit etmek amacıyla, anababalardan alınan bilgilere dayalı çalışmalarında, kız ve erkek çocuklarda davranış ya da duygusal bozukluk bakımından bir farklılık gözlememişlerdir (198).

Tablo 9'da anaokulu eğitimi alan çocukların anaokulunda iken aldıkları ruhsal uyum puanlarının, anaokulu eğitim modeline göre dağılımı verilmiştir. Ruhsal uyum puanları bakımından anaokulu eğitim modelleri arasındaki fark, istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($\chi^2 = 40.356, p < 0.05$, önemli).

Tablo 10'da ise, anaokulu eğitimi alan çocukların anaokulunda iken göstedikleri ruhsal uyum problem tiplerinin, anaokulu eğitim modeline göre dağılım verilmiştir. Ruhsal uyum problem tipleri bakımından, anaokulu eğitim modelleri arasındaki fark, istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($\chi^2=456.624$, $p<0.05$, önemli).

Tablo 9 ve **10**'daki bulgular birlikte incelendiğinde; "hiçbir ruhsal uyum problemi gözlenmeyen" yani 0-12 arasında ruhsal uyum puanı alan çocukların %80.6 oranında "yarı yapılandırılmış" eğitim modelinde yetişen çocuklar arasından çıktığı tespit edilmiştir. "Nevrotik ya da davranış problemi", olan >13 ruhsal uyum puanı alan çocuklar ise, %77.8 oranında "yapılandırılmamış" eğitim modelinden yararlanan çocuklar arasından çıkmıştır (**Tablo 9**).

Araştırma grubundaki çocuklarda gözlenen ruhsal uyum problemlerinin tiplerine ait dağılım incelendiğinde de (**Tablo 10**), "nevrotik problemlerin" en fazla görüldüğü eğitim modelinin %66.7 oranıyla "yapılandırılmamış" eğitim modeli olduğu saptanmıştır. "Davranış problemlerinin" en fazla gözlemlendiği eğitim modeli ise %26.9 oranıyla "yapılandırılmış" eğitim modeli, % 26.3 oranıyla ise "anasınıfı" modeli olarak belirlenmiştir. Nevrotik ve davranış problemlerinin en az görüldüğü eğitim modeli ise "yarı yapılandırılmış" eğitim modeli olarak tespit edilmiştir (%12.6 nevrotik problem; %6.8 davranış problemi).

Tablo 9 ve **10**'daki bulgular birlikte ele alındığında, ruhsal uyum problemleri bakımından en şanslı grubun "yarıyapılandırılmış eğitim" modelinde yetişen çocuklar olduğu görülmüştür. Ruhsal uyum problemlerinin görülmesi bakımından en riskli gruplar ise, birinci derecede "yapılandırılmamış eğitim" modeli, ikinci derecede de "yapılandırılmış eğitim" modeli olarak tespit edilmiştir.

Çocukların gelişimsel özellikleri gözönünde bulundurulduğunda henüz tümüyle yetişkinden bağlarını koparmadıkları, bağımlılıkla bağımsızlık arasında çetin mücadele yaşadıkları, bu okulöncesi dönemde tamamiyle serbest kalacakları bir program içine girmeleri, onları sosyal ve duygusal alanda boşluklara itecektir. Çünkü, çocuk henüz sınırsız özgürlükler içinde kendini denetleyemez. Bu görüşün tam karşısı olarak da tümüyle yetişkinler tarafından konulmuş kurallara ve kalıplara girmek de çocuğun özerklik çabalarıyla çatışacağı için uygun bir yöntem değildir. Dolayısıyla çocuk kendi ihtiyaçlarıyla çatışan her iki ortamda da sağlıklı bir gelişim gösteremeyecektir. Araştırma sonuçları da bu görüşleri desteklemektedir.

Yapılan araştırmalar, aynı gelişimsel özelliklerdeki çocukların, farklı okulöncesi eğitim olanaklarından yararlandıklarında, etkilenme biçim ve oranlarında da bir farklılık olacağını belirtmektedir.

Örneğin **Mc Guire ve Richman 1986** yaptıkları çalışmada yaşları 2-4 arasında değişen üç farklı eğitim modelinde eğitim alan

637 çocuğun davranış problemlerini ve sosyal becerilerini incelemişlerdir. Nursey Class-Anaokulu; Play Group-Oyun Grubu (Bu model bizim için değişik bir uygulamayı içeren bir modeldir. Çocuklar sadece belli saatlerde kısa bir süre için oyun oynamak üzere biraraya gelirler). Day Nurseries-Günlük Bakımevi (Çocukların bakım ihtiyacının giderilmesinin ilk hedef olarak benimsendiği bakım evleri). Araştırmacılar, bu üç eğitim modelinde yetişen çocukları incelediklerinde; okul deneyimi sürekli olan ve zihinsel-sosyal olarak da desteklenen çocukların daha az problemlili olduğunu (ki bu grup anaokulu grubudur) tespit etmişlerdir. Özellikle gündüz bakımevine devam eden çocuklarda kaygı ve bağımlı davranışlar çok üst seviyede gözlenmiştir (199).

Bu araştırmacılar, day nursery grubundaki çocukların nursery school grubuna göre üç kat daha fazla (%35, %11) davranış problemi gösterdiklerini doğrulamışlardır (197).

Carol Seefeldt 1990, yapılandırılmış akademik öğretim programıyla, yarı yapılandırılmış bilişsel öğretim programlarını çocukların gelişimsel ihtiyaçları açısından karşılaştırmıştır. **Seefeldt** yapılandırılmış akademik programların çocuğun doğasına aykırı olduğunu ve bu programların çocukların gelişmesine ait başarısızlıklara neden olduğunu belirtmiştir. **Seefeldt** yapılandırılmış akademik programların, çocukların bireyselliğine ait ihtiyaçları ve farklılıkları giderebilecek yapıda olmadığını, çünkü programın amaç ve sırasının önceden tespit edilerek, çok az bir esnekliği olduğunu belirtmektedir (200).

Oysaki, yarı yapılandırılmış bilişsel öğretim programlarında çocukların bireyselliği desteklenir. Bu programda zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel olarak hareketli olan, çocuğun kendisidir. Çocuğun gelişimi bir bütün olarak ele alınır ve programın merkezinde çocuk bulunur. Bunun sonucu olarak da çocuk kendi doğasına uygun olan koşullarda eğitildiğinde, kendinden beklenen normal davranışları gösterir. Gelişimsel özelliklerinin sınırlarını zorlayan koşullar ise çocuğun davranışlarında sapmalar gözlenmesine neden olur (200).

Timothy, M. Flynn 1991 ve Leonardo Bartolini 1988 gelişimsel eğitim modellerinden, daha akademik programlara ve daha kurallı programlara doğru bir değişime gidildikçe, çocukların öğrenme ortamına karşı olumsuz tepkiler geliştireceklerini ve en önemlisinin de çocukların kendi duygusal dünyalarında ciddi çatışmalara girecekleri endişelerini belirtmektedirler (201).

Tablo 11'de ise, anaokulunda gözlenen ruhsal uyum problemlerinin, anaokulu eğitim modellerine göre yüzde dağılımı verilmiştir. **Tablo 11**'de verilen yüzdeler ruhsal uyum problemlerine ait sadece "**ÇOKSIK**" olarak gözlenme durumlarını ifade etmektedir.

Her dört eğitim modelinde de "hareketlidir" itemi ilk sırası almıştır. Bu oran "yapılandırılmış eğitim" modeli için %47.7; "yapılandırılmamış eğitim" modeli için %48.1; "yarı yapılandırılmış eğitim" modeli için %61.2; "anasınıfı modeli" için ise %62.3'dür. Bu

sonuç, araştırma grubunu oluşturan çocukların yaş özellikleriyle ilişkili olarak düşünülmelidir. Çünkü altı yaşındaki çocuğun tipik özelliği, hareketliliği, tükenmek bilmeyen enerjik davranışlardır. Çocuk kendisine tanınan eğitim olanakları ne olursa olsun mutlaka, bu enerjisini göstereceği bir ifade yoluna yönelecektir.

Tablo 11'deki bulgular incelendiğinde, dört eğitim modelinde de en fazla gözlenen ikinci önemli problem davranışın "öğretmenin ilgisini çekmek" olduğu tespit edilmiştir.

"Öğretmenin ilgisini çekmek ister" itemi "yapılandırılmış eğitim" modelinde **%34.6**; "yapılandırılmamış eğitim" modelinde **%25.9**; yarı yapılandırılmış eğitim modelinde **%28.1**; "anasınıfında" ise **%38.6** oranlarında gözlenmiştir.

Bu sonuçları da yine çocukların gelişimsel özelliklerine ait bir yorumla değerlendirmek doğru olacaktır. Hatta bu sonuç, çocuklara ait olan evrensel bir özelliğin yankıları olarak bile düşünülebilir. Şöyleki altı yaş çocuğunun düşünce yapısına ait özellikleri incelendiğinde, mülkiyeciliği ve benmerkezci olma özelliği çarpıcı bir şekilde ortaya çıkar. Altı yaşındaki çocuk, giderek artan bir şekilde paylaşma, yardımlaşma gibi sosyal davranışlara doğru bir gelişim gösterse de yine de kendine ait şeyleri paylaşmaya karşı tutuculuğunu sürdürür.

Okulöncesi çocuğun kişiliğinin gelişmesinde, daha geniş anlamda ise, çocuğun sosyalleşme süresince aile üyelerinden sonra en

önemli bir kişi öğretmenidir. Çocuk için, öğretmenin sevgisi ve ilgisi çok önemlidir. Çocuk öğretmenin ilgi merkezi olmak ister ve bu ilgi merkezine başka çocukların girmesini istemez. Hangi eğitim modeli olursa olsun, tüm eğitim modellerinde yetişen çocuklar için "öğretmenin ilgisini çekmek ister" iteminin yüksek oranda gözlenmesi bu görüşlerle desteklenerek yorumlanabilir.

Tablo 11'deki bulgulara bakıldığında, daha seyrek olarak gözlenen ya da hiç gözlenmeyen problemlerden bazılarının aşağıdaki problemler olduğu tespit edilmiştir.

"Kekemelik, tik, parmak emme ve uyku bozukluğu" "yapılandırılmış eğitim" modelinde hiç gözlenmemiştir.

"Yapılandırılmamış eğitim" modelinde hiç gözlenmeyen problemler ise, "kekemelik ve uyku bozukluğudur".

"Yarıyapılandırılmış eğitim" modelinde hiç gözlenmeyen problem ise "tik" lerdir.

"Tırnak yeme" yapılandırılmış eğitim modelinde %7.7; yapılandırılmamış eğitim modelinde %3.7; yarı yapılandırılmış eğitim modelinde %1.9; anasınıfı modelinde ise %2.6 oranlarında gözlenmiştir.

Yapılandırılmış eğitim modelinde "kaka kaçırma" %7.7, "yatağa işeme" ise %3.8 oranlarında gözlenmiştir.

Yapılandırılmamış eğitim modelinde "kaka kaçıma" %3.7, yatağa işeme %7.4 oranlarında gözlenirken, bu problemler yarı yapılandırılmış eğitim modelinde "kaka kaçıma" için %4.8, "yatağa işeme", için ise %2.9' dur.

Anasınıfı modelinde "kaça kaçıma" %0.9 oranında gözlenmiş iken, bu oran "yatağa işeme" problemi için %1.7'dir.

Tablo 12'deki bulgular anaokulu öğretmen tutumlarına göre, anaokulda gözlenen ruhsal uyum problem tiplerinin dağılımını göstermektedir.

Yapılan ki-kare istatistiksel analiz sonuçları, anaokulunda gözlenen ruhsal uyum problem tipleri bakımından, anaokulu öğretmen tutumları arasındaki farkın, önemli olduğunu göstermektedir ($\chi^2 = 63.155, p < 0.05, \text{önemli}$).

"Demokrat anaokulu öğretmeninin" sınıflarındaki çocukların %75.1'inde hiçbir ruhsal uyum problemi gözlenmezken, "otoriter anaokulu öğretmeninin" sınıflarında bu oran %32.4 olarak tespit edilmiştir.

Anaokulunda "nevrotik problemlerin" görülme oranı ise, "demokrat anaokul öğretmeninin" sınıflarında %8.5 iken, "otoriter anaokul öğretmeninin" sınıflarında da %48.6 dır. Bu sonuç, iki öğretmen grubu arasındaki farklılığı gözler önüne seren çok çarpıcı bir sonuçtur.

Anaokulunda "davranış problemlerinin" görülme oranı "demokrat öğretmen" grubunda %16.4, "otoriter öğretmen" grubunda ise %19.0 olarak bulunmuştur.

B. Tablo 13'de anaokulu eğitimi alarak ilkokula başlayan çocukların ilkokulda aldıkları ruhsal uyum puanları üzerinde, anaokulu deneyim süresinin etkili olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonuçları, ilkokuldaki ruhsal uyum puanları üzerinde, anaokulu eğitim süresinin önemli bir farklılık yaratmadığını göstermektedir ($\chi^2 = 0.711$, $p > 0.05$, *önemsiz*).

Anaokulu deneyimi en fazla olan gruptaki çocuklar, araştırma grubunun en şanslı çocukları olarak görünmektedir. Şöyleki, "herhangi bir problemi olmayan" çocuk oranı "anaokulu deneyimi" >2 yıl olan grupta %65.2, "nevrotik ya da davranış problemi olan" çocuk oranı ise, anaokulu deneyimi" >2 yıl olan grupta %34.8'dir.

Anaokulu deneyimi bir yıldan daha az olan çocuklarda ilkokul birinci sınıfa geldiklerinde "hiçbir ruhsal uyum probleminin görülmemesi" oranı %60.4, >13 puan" alma oranı yani "nevrotik ya da davranış problemi" gözlenme oranı ise %39.6'dır.

Tablo 13'deki bulgular, ruhsal uyum problemlerinin görülmesi bakımından, anaokuluna devam etme süresinin istatistiksel olarak önemli olmadığını gösterse bile, tablodaki yüzdeler anaokuluna devam etme süresi arttıkça, ruhsal uyum problemlerinin görülme oranında bir azalma olduğunu göstermektedir.

Tablo 13'deki bulgular ile **Tablo 5**'deki bulgular birlikte incelendiğinde anaokuluna devam etme süresinin ilkökuldaki ruhsal uyum problemleri üzerinde istatistiksel düzeyde bir farklılık yaratmadığı gözlenirken (**Tablo 13**), anaokuluna devam etme süresinin anaokulundaki ruhsal uyum problemleri üzerinde istatistiksel düzeyde bir farklılık yarattığı gözlenmiştir (**Tablo 5**). Aynı değişkenlerin birbirlerini etkileme durumuna ait bu farklı sonuç, araştırma desenine ait bir değerlendirme ile yorumlanabilir. Bu araştırma iki yıl süren uzunlamasına bir araştırma deseniyle sürdürülmüştür. Uzunlamasına yapılan araştırmalar güvenilirliği yüksek araştırmalardır ancak, "zaman" faktörünün getirdiği bellek ile ilgili sorunlar, araştırma modelinin getirdiği dezavantajlardır (183).

Bu araştırmada da çocuklar ilk olarak anaokulu dönemindeyken incelenmişler ve ilkökul dönemine kadar takip edilmişlerdir. İlk aşamada yani anaokulu aşamasındayken çocukları etkisi altında bulunduran koşullar, bir yıl sonrasına kadar aynı şekilde korunamayabileceği için, çocuklar aynı etki altında kalsalar bile, farklı tepkiler geliştirebileceklerdir (**Tablo 5**, **Tablo 13** gibi).

Çocuğun ruhsal uyum davranışlarını etkileyen tek faktörün anaokulu eğitimi olamayacağı bilinmelidir (23).

Tablo 14'deki bulgular, anaokulu eğitimi alan ve almayan araştırma grubundaki tüm çocukların ilkökul birinci sınıfta iken aldıkları ruhsal uyum puanlarının, annelerinin çalışma durumuna göre dağılımını göstermektedir.

Yapılan ki-kare istatistiksel analiz sonuçları annelerin çalışıp-çalışmama durumunun çocukların aldıkları ruhsal uyum puanları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir ($\chi^2= 6.0996$ $p<0.05$, önemli).

Ruhsal uyum problemlerinin en yoğun olarak gözlendiği grup "(>13 puan alanlar)" %47.2 oranıyla "tam gün" çalışan annelerin çocukları olarak tespit edilirken, problemlerin en az gözlendiği grup "(0-12 puan alanlar)" %25.0 oranıyla "yarım gün" çalışan annelerin çocukları olarak tespit edilmiştir.

Tablo 14'deki bulgular, ruhsal uyum problemlerinin görülme sıklığı bakımından en şanssız çocukların "çalışan anne" çocukları olduğunu gözler önüne sermektedir. Tüm gün boyunca iş hayatının yoğun çalışma temposu içinde boğulan kadının bu yükünün üzerine bir de evdeki "anne olma", "eş olma" rolleri ve çevreye, akrabalara karşı yerine getirmesi beklenen sorumlulukları eklenince, oldukça ciddi bir tablo ortaya çıkmaktadır.

Bu yoğun telaş içindeki annenin çocuğuyla olan iletişimde aksayan yönler olması da kaçınılmazdır. Buradan hareketle anne çocuk arasındaki bu gerilimli iletişimin, çalışan anne çocuklarının ruhsal uyum davranışlarını olumsuz yönde etkilemiş olabileceği de düşünülebilir.

Tablo 14'deki bulgular, "yarım gün" çalışan anne çocuklarının ruhsal uyum problemleri bakımından en şanslı grup olduğunu göstermektedir.

Yarım gün çalışan anneler hem mesleki doyuma ulaşmakla toplum içinde bir statü kazanmakta, hem de anneliğe ait sorumluluklarını yerine getirmekle psikolojik olarak da doyuma ulaşmaktadırlar. Bu durumun annelerin çocuklarıyla sağlıklı bir iletişim kurmalarında en etkili olacak altyapıyı oluşturacağı düşünülebilir.

Ancak **Tablo 7** ile **Tablo 14**'deki bulgulara birlikte bakıldığında **Tablo 7** ile **Tablo 14**'deki bulguların farklılık gösterdiği görülmektedir. Şöyleki; **Tablo 7**'deki bulgulara ait yapılan istatistiksel analiz sonuçları, annenin çalışma durumunun çocukların **anaokulunda iken** aldıkları ruhsal uyum puanları üzerinde istatistiksel düzeyde önemli olmadığını gösterirken, **Tablo 14**'deki bulgular, bu sonucun tam tersi olarak, annelerin çalışma durumunun çocukların **ilkokuldaki** ruhsal uyum puanları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 7'deki bu sonuç, çocukların o anda anaokulu yaşantısı içinde olmaları ve çok büyük bir olasılıkla da anaokulunun psikososyal gelişim üzerindeki olumlu etkileriyle ilişkili olarak etkilenmiş olabilecekleri düşünülebilir.

Tablo 14'de ise anaokulu eğitimi alan ve almayan araştırma grubunu oluşturan 500 çocuğa ait bulgular verilmiştir. Farklılığı yaratan grubun anaokulu eğitimi almayan çocukların annelerinin oluşturduğu düşünülebilir.

Tablo 15'de anaokulu eğitimi alan örneklem grubundaki çocukların ilkokul birinci sınıfta iken aldıkları ruhsal uyum puanları bakımından, anaokulu eğitim modelleri arasındaki farklılık, istatistiksel düzeyde önemli bulunmuştur ($\chi^2 = 15.736$ $p < 0.05$, **önemli**).

Tablo 16'da ise, aynı grubun ilkokul birinci sınıfta iken gösterdikleri ruhsal uyum problem tiplerinin, anaokulu eğitim modellerine göre dağılımı verilmiştir. Problem tipleri bakımından, eğitim modelleri arasındaki farklılık istatistiksel düzeyde yine önemli bulunmuştur ($\chi^2 = 38.853$, $p < 0.05$, **önemli**).

Ruhsal uyum problemlerinin görülmesi bakımından en avantajlı çocuklar "yarı yapılandırılmış" eğitim modelinde eğitim alan çocuklar arasından çıkmıştır. Hiçbir ruhsal uyum probleminin gözlenmemesi durumu, "yarı yapılandırılmış" eğitim modelindeki çocuklar için %74.8 olarak tespit edilmiştir (**Tablo 15, Tablo 16**). Bunu ikinci olarak %61.5 oranıyla "yapılandırılmış" eğitim modeli izlemektedir.

Ruhsal uyum problemlerinin en fazla gözlediği grup ise (yani >13 puan alan grup), %51.8 oranıyla "yapılandırılmamış" eğitim modelindeki çocukların oluşturduğu grup olarak bulunmuştur (**Tablo 15**). Bunu ikinci olarak %50.0 oranıyla "anasınıfı" eğitim modeli izlemektedir.

Tablo 16'da ise ruhsal uyum problemlerinin tiplerine ait dağılım verilmiştir. Bu bulgulara göre "nevrotik problemlerin" en fazla

gözlendiği eğitim modelinin %21.9 oranıyla "anasınıfı" modeli olduğu görülmektedir.

"Davranış problemlerinin" en fazla gözlendiği eğitim modeli ise, %40.7 oranıyla "yapılandırılmamış" eğitim modeli olarak tespit edilmiştir."

Tablo 15 ve **16**'daki bulgular, anaokulunda iken, oldukça serbest, yapılandırılmamış bir modelde yetişen çocukların ilkökul birinci sınıfa başladıklarında çeşitli uyum problemlerinin ortaya çıktığını gözler önüne sermektedir.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığımız tarafından tespit edilmiş ve şu anda uygulamada olan ilkökul programı, orta düzeydeki bir öğrencinin kapasitesini ölçüt olarak düzenlenmiş "ortak öğretim" sistemine dayalı bir programdır (109). Ayrıca ülkemizde ilkökula başlamak için gerekli tutulan tek ölçüt, çocuğun takvim yaşıdır. Oysaki bir çocuğun ilkökula başlaması zihinsel, psikososyal ve hatta fiziksel olarak da belli bir olgunluğa ulaşmış olmasını zorunlu kılar (108). İlkokula başlayan çocuğu birçok kurallar bekler. Çocuk kendi psiko-sosyal normları içinde bu kurallara uymaya çabalar. Ancak yeni bir ortam, yeni arkadaşlar ve yeni bir öğretmen, çocuğun bu ortama uyumunu geciktirebilir. Üstelik bir de bunlara farklı bir program çerçevesi de eklenince, çocuğun bocalaması kaçınılmazdır. Anaokulu yaşantısı çocuğa yeni durumlara daha kolay adapte olma deneyimleri kazandırdığı için, anaokulundan ilkökula gelen çocuk bu zorluklarla

daha kolay mücadele edebilir. Ancak, anaokulunda iken, kuralsızlığın pekiştirildiği, sistematik bir öğrenme disiplininin verilmediği bir modelde yetişen çocuklar için bu uyum sağlama süreci hem daha uzun süre alabilir, hem de bu araştırma sonuçlarında da gözlemlendiği gibi çocukların çeşitli uyum problemleri göstermelerine neden olabilir.

Tablo 17'de anaokulu eğitimi alan çocukların ilkökul birinci sınıfta iken gösterdikleri ruhsal uyum problemlerinin, anaokulu eğitim modellerine göre yüzde dağılımı gösterilmiştir. Ancak, **Tablo 17**'deki bulgulara ait yüzdeler sadece ruhsal uyum problemlerinin "**ÇOKSIK**" görülme yüzdeleridir

Tablo 17'deki bulgular, her dört eğitim modelinde de ortak olarak yoğunlaşan problemlerin olduğuna dikkati çekmektedir. Örneğin her dört eğitim modelinde de "hareketlidir"; "öğretmenin ilgisini çekmek ister" itemleri en yüksek oranda gözlenmiştir.

Bu sonuç, **Tablo 11**'de de vurgulandığı gibi, çocukların evrensel olan gelişimsel özelliklerinden kaynaklanan bir durumdur.

Tabiki çocuğa sağlanan eğitim ortamı ve olanaklarıyla ilişkili olarak, çocuğun davranışları ve tercihleri de etkilenecek boyut değiştirebilecektir. Örneğin çocuk sürekli ve şiddetli cezalarla disipline edilmeye çalışılan bir ortamda ya da çok fazla kuralların ön planda olduğu, çocukca ihtiyaçların gözardı edildiği bir ortamda "kaygılı ve kuruntulu" davranışlar sergileyebilir, ya da kendi içine kapanıp, güvensiz ve çekingen davranabilir".

Tablo 17'deki bulgular da, çocuğun içinde bulunduğu eğitim ortamıyla ilişkili olarak farklılaşan davranış özellikleri olduğunu kanıtlamaktadır.

Örneğin, araştırma grubunu oluşturan anaokulları içinde, kuralları çok kesin sınırlarla çizilmiş, esnek olmayan, yetişkin yönelimli ve akademik bilgi hedefli yapılandırılmış modeldeki çocukların, üstlerindeki akademik ve sosyal baskının sonucu olarak, adeta tüm davranışlarını kontrol altında tuttukları düşünülebilir. Gerçekten de **Tablo 17**'deki bulgulara bakıldığında problemlerin en az gözleendiği eğitim modellerinden birinin "yapılandırılmış" model olduğu dikkati çekmektedir.

Bunun yanısıra, "yapılandırılmış" eğitim modelinde, diğer eğitim modellerine göre daha fazla gözlenen davranış örneklerine bakıldığında ise, gerçekten bu baskının sonuçlarını görmek mümkün olmaktadır. Örneğin; sıkılgan ve utangaçtır %23.1, korkak ve ürkektir %23.1, kendi başına birşey yapamaz %13.8; bedensel yakınmaları vardır %19.2; dalgındır, hayal kurar %7.7; sessiz durgun ve içine kapanıktır %15.4; kekemelik %3.8; kaka kaçırma %15.4 oranlarıyla diğer eğitim modellerine göre yapılandırılmış eğitim modelinde daha fazla gözlenen davranışlar olarak tespit edilmiştir.

Bu bulguların tam karşıtı bulgular ise, genellikle kuralların minimum düzeyde olduğu ya da kuralların çocuklar tarafından yönlendirildiği, eğitimci fonksiyonunun, çocuğun özgürlüğüne yenik

düştüğü sosyal-duygusal gelişim hedefli "yapılandırılmamış" eğitim modelinde problemlerin daha yüksek oranda gözlemlendiğini, göstermektedir. Örneğin; sınırlıdır, çabuk kızar %25.9; öğretmenin ilgisini çekmek ister %37.0; kıskançtır %29.6; inatçıdır, direnir %25.9; yalan söyler %7.4; çalmaları vardır %11.1 kaygılı ve kuruntuludur %11.1; büyüklerine karşı gelir %14.8, okulda yaramazdır %22.2; geçimsizdir %14.8; okula isteksiz gider %7.4; aşırı titiz ve düzen düşkündür %25.9; cezadan etkilenmez %14.8; kavgacı ve döğüşkendir %22.2; kırıcı ve zararlıdır %14.8; arkadaşlarıncı sevilmemez %7.4; dikkatsizdir %25.9; tik %7.4, uyku bozukluğu %11.1 oranlarında diğer üç gruptaki eğitim modellerinde gözlemlendiğinden daha fazla yapılandırılmamış eğitim modelinde gözlenmiştir.

Tablo 13'de anaokulu eğitimi alan ve almayan tüm örneklem grubundaki çocukların ilkökul birinci sınıfta iken gösterdikleri ruhsal uyum problem tiplerinin cinsiyetlere göre dağılımı arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olduğu görülmektedir ($\chi^2=6.9086$, $p<0.05$, önemli).

"Kız çocuklarında" herhangi bir problem görülme oranı %58.8 iken, bu oran erkek çocuklarında %54.8 dir.

Nevrotik problemlerin görülme oranı, "kız çocuklarında" %27.6 iken, bu oran erkek çocuklarında %22.6; davranış problemlerinin görülme oranı "kız çocuklarında" %13.6, "erkek çocuklarında" ise %22.6 olarak tespit edilmiştir.

Serbin ve O'leary arkadaşları 1973'de çocukların problem davranışlarına ilişkin durumları öğretmen gözlemlerinden yararlanarak öğrenmişlerdir. İtaatsizlik, saldırganlık, otoriteyi red gibi durumlar için erkek çocukların kız çocuklarına göre daha belirgin farklılıklar yarattığını, ancak bunun dışında cinsiyetler arasında çarpıcı farklılıklar olmadığını tespit etmişlerdir (202).

Tablo 19 ve 20'de ise, ilkokulda iken alınan ruhsal uyum puanlarının, anaokulda iken alınan ruhsal uyum puanlarına göre dağılımı ($\chi^2= 17.605, p<0.05, \text{önemli}$). (Tablo 19); ve ilkokulda iken gözlenen ruhsal uyum problem tiplerinin, anaokulunda iken gözlenen ruhsal uyum problem tiplerine göre dağılımı ($\chi^2= 20.276, p<0.05, \text{önemli}$) (Tablo 20) gösterilmiştir.

Tablo 19 ve 20'deki bulgular, anaokulunda iken gözlenen ruhsal uyum problemlerinin, ilkokuldaki ruhsal uyum problemleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Anaokulu deneyiminin çocuğun sadece anaokulu dönemine ait gelişimini etkilediği psikososyal davranışlarını biçimlendirdiği düşünülmemelidir. **Tablo 19 ve 20'deki bulgular anaokulunun ilkokula yansıyan olumlu ve olumsuz izlerini ortaya çıkarmaktadır.**

Tablo 19'daki bulgular incelendiğinde, anaokulunda iken hiçbir ruhsal uyum problemi olmayan çocukların (0-12 puan alan grup) %70.9'unun ilkokul birinci sınıfta da hiçbir ruhsal uyum problemleri olmadığı görülmektedir.

Anaokulunda iken herhangi bir ruhsal uyum problemi olmayan çocukların %29.1'inin ise, ilkokul birinci sınıfa geldiklerinde nevroitik ya da davranış problemleri gösterdikleri tespit edilmiştir.

Benzer şekilde **Tablo 19**'daki bulguların incelenmesine devam edildiğinde; anaokulunda iken >13 puan alan, yani nevroitik ya da davranış problemi olan çocukların %54.5'inin, yine ilkokulda da problemlili oldukları, ancak %45.5'inin, anaokulunda iken problemlili olmasına rağmen, ilkokulda bu problemlilerinden kurtulduğu tespit edilmiştir.

Tablo 20'de ise, bu problem durumlarının tiplerine ait dağılımları incelemek mümkündür.

Tablo 20, anaokulunda iken "nevroitik problemlili" olduğu tespit edilen çocukların %47.8'inin ilkokula başladığında "hiçbir problemi" olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, anaokulunda iken, "nevroitik problemlili" olan çocukların %26.1'inin, ilkokul birinci sınıfta iken de nevroitik problemlili olduğu, bunun yanısıra %26.1'inin de anaokulunda iken nevroitik problemlili olduğu halde, ilkokul birinci sınıfta davranış problemlili olduğu tespit edilmiştir.

Davranış problemlilerinin, araştırma sürecinde uğradığı değişimlere gelince, **Tablo 19**'daki bulgular, anaokulunda iken "davranış problemi" olan çocukların %42.5'inin, ilkokul birinci sınıfa geldiklerinde "hiçbir" problemlilerinin gözlenmediğini göstermektedir.

Anaokulunda iken davranış problemi olan çocukların %21.3'ünün ilkokul birinci sınıfta iken nevroitik problemi olduğu; %36.2'sinin ise ilkokula geldiğinde de tıpkı anaokulundaki gibi davranış problemleri olduğu tespit edilmiştir (Tablo 20).

Coleman ve arkadaşları 1987'de iki yıl süre ile anaokuluna devam eden bir grup çocuğun anababaları tarafından yapılan değerlendirmelere göre, tüm davranış bozukluğu düzeylerinin, çocukların daha sonraki okul uyumları bakımından hemen hemen hiç önemli olmadığını tespit etmişlerdir (198).

Aynı şekilde Amerika'da **Garrison ve Earls (1985)** annelerin okulöncesi dönemde evdeki davranış bozuklukları konusunda bildirdikleri ile iki yıl sonra ilkokul öğretmenleri tarafından gözlenen problem durumlarına ait bir karşılaştırma yapmışlardır. Çocukların %62'sinde olumlu yönde bir gelişme gözlenirken %39'unda ise problemlerin ortaya çıkması yönünde bir değişiklik kaydedilmiştir (203).

Chazan ve Jackson 1974 ise, beş yaşındayken anaokulunda yapılan taramada davranış bozukluğu belirtisi gösteren çocukların ancak yarısından azının iki yıl sonra halâ aynı problem durumunu gösterdiklerini bildirmişlerdir (197).

Tablo 21'de ise anaokulu deneyimi olan ve olmayan örneklem grubundaki tüm çocukların ilkokuldaki ruhsal uyum problem tiplerinin ilkokul öğretmenin tutumlara göre dağılımı verilmiştir.

Ruhsal uyum problem tiplerinin dağılımı bakımından öğretmen tutumları arasındaki fark, istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($\chi^2 = 70.428, p < 0.05, \text{önemli}$).

"Demokrat öğretmen" sınıflarındaki çocukların %75.1'inde "hiçbir ruhsal uyum problemi gözlenmez" iken, bu oran, "otoriter öğretmen" sınıflarında ancak %38.1 olarak tespit edilmiştir.

"Otoriter öğretmen" sınıflarında "nevrotik problemlerin" görülme oranı %38.1, "davranış problemlerinin" görülme oranı ise %23.8'dir.

"Demokrat öğretmen" sınıflarında "nevrotik problemlerin" görülme oranı %12.6, "davranış problemlerinin" görülme oranı ise %12.3'dür.

Öğretmen çocuğun kişiliğinin gelişmesinde, davranışlarının şekillenmesinde anne ve babadan sonra en etkili olan bireydir (67).

Saracho 1988, öğretmenin çocuklarla olan iletişimde öğretmenin izlediği yöntemlerin çocuğun öğrenme durumuna ilgiyi yoğunlaştırma ya da öğrenmeye karşı isteksiz davranma gibi durumlarda etkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca **Saracho** 120 öğretmen ve 3005 çocuk üzerinde sürdürdüğü araştırmasında oldukça kuralcı, otoriter ve kendine dönük öğretmenlerin, sınıflarındaki çocukların %28.4'ünde davranış ve uyum problemleri gözlemiştir. **Saracho**, araştırmasında herhangi bir uyum problemiyle okula başlayan çocukların ise, bu şekildeki otoriter bir öğretmenle

karşılaşması durumunda, problemlerin %8.4 oranında arttığını tespit etmiştir (204).

Öğretmenin, öğretmenlik özellikleri, kişilik özellikleri çocukların akademik başarıları üzerinde etkili olduğu kadar çocuğun okula uyum sağlamasında ve uyumsal davranışlarının pekiştirilmesinde de etkilidir (68).

Tablo 22'de anaokulu eğitimi alan çocukların anaokulu öğretmen tutumlarına göre, ilkokul birinci sınıfdaki ruhsal uyum problem tiplerinin dağılımı gösterilmiştir.

Yapılan ki-kare istatistiksel analiz sonuçları, anaokulu öğretmen tutumları bakımından, ilkokul birinci sınıfta gözlenen ruhsal uyum problem tipleri arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olduğunu göstermiştir ($\chi^2 = 28.040$, $p < 0.05$, *önemli*).

"Demokrat anaokulu öğretmeniyle" yetişen çocukların ilkokul birinci sınıfa geldikleri zaman "hiçbir ruhsal uyum problemlerinin görülmemesi" durumu %62.4 iken, bu oran "otoriter anaokulu öğretmeniyle" yetişen çocuk grubunda %57.1 olarak bulunmuştur.

"Demokrat anaokulu öğretmeniyle" yetişen çocuklarda, ilkokulda "nevrotik problemlerin" görülme oranı %7.3, "davranış problemlerinin" görülme oranı ise %24.3'dür.

"Otoriter anaokulu öğretmeniyle" yetişen çocuklarda, ilkokulda "nevrotik problemlerin" görülme oranı %29.5, "davranış problemlerinin" görülme oranı ise %13.4 olarak tespit edilmiştir.

Olivia N. Saracho, 1990 çocukların eğitim ve öğretim ihtiyaçlarının karşılanması için öğretmenlerin sınıf içinde çeşitli rolleri ortaya koymaları gerektiğini vurgular. Öğretmenler öğrenme seçeneklerini ve onların gerçekleştirilmeleri planlar ve varmak istedikleri hedeflerdeki ihtiyaçları için doğru karar verme sorumluluğunu taşırlar (205).

Saracho, gözleme dayalı araştırmasında, günün değişik zamanlarında toplam 30-45 dakikalık bir gözlem bilgileri toplamıştır. Gözlemler sırasında öğretmenin öğretim stratejilerini, çocuklarla ilgili iletişim yollarını ve önerdiği çözüm yollarını, idari sorumluluklarına ait rollerini kaydetmiştir. **Saracho** araştırmasında çocukları olumlu yönde desteklemeyi ilke edinmiş, gözlem tekniklerini başarıyla kullanan, yakın ve uzak zaman hedeflerini belirlemiş, planlamaya önem veren nitelikli öğretmenlerin sınıflarına devam eden çocukların daha uyumlu ve başarılı olduklarını vurgulamıştır (205).

Tablo 23'de örneklem grubunu oluşturan tüm çocukların anaokulu eğitim alıp almama durumuna göre, ilkokulda iken aldıkları ruhsal uyum puanlarının dağılımı verilmiştir.

Yapılan ki-kare istatistiksel analiz sonuçları ruhsal uyum puanları bakımından anaokulu eğitimi alan ve almayan gruplar arasındaki farkın, istatistiksel olarak önemli olmadığını göstermektedir ($\chi^2 = 0.706$, $p > 0.05$, önemsiz).

"Anaokulu eğitimi alan" çocukların %58.5'inde "hiçbir ruhsal uyum problemi gözlenmezken", "anaokulu eğitimi almayan" çocuklar için bu oran %54.8 olarak tespit edilmiştir.

>13 puan olan yani "davranış ya da nevroitik probleminin" gözlenmesi durumu "anaokulu eğitimi alan" grupta %41.5, "anaokulu eğitimi almayan" çocuklarda ise %45.2 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 24'de ise **Tablo 23**'deki ruhsal uyum problemlerinin tiplerine ait dağılım gösterilmiştir. Araştırma grubundaki tüm çocukların ilkokul birinci sınıfta iken gösterdikleri ruhsal uyum problem tipleri bakımından, anaokulu eğitimi alan ve almayan çocuklar arasındaki fark, istatistiksel olarak önemsiz bulunmuştur. ($\chi^2 = 0.715$, $p > 0.05$, önemsiz).

Bu sonucun, araştırma kapsamına alınan anaokullarına ait farklılıktan kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir.

"Anaokulu eğitimi alan" grupta "nevroitik problemlerin" görülme oranı %24.2; davranış problemlerinin görülme oranı ise %17.4'dür.

"Anaokul eğitimi almayan" grupta "nevroitik problemlerin" görülme oranı %26.5; "davranış problemlerinin" görülme oranı ise, %18.7'dir.

Sonuçlar, istatistiksel olarak önemli bulunacak kuvvette olmasa da anaokulu eğitimi alan çocuklarda, anaokulu eğitimi almayan çocuklara kıyasla daha düşük oranda ruhsal uyum problemleri olduğunu göstermektedir.

Şöyleki, anaokul deneyimi çocuğun tüm yaşamını yönlendirebilecek bir etkiye sahiptir. Bu etki, anaokulunun nitelikleriyle ilişkili olarak olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir (48,84).

Tablo 23 ve **24'**de anaokul eğitim alan grup, anaokul eğitim modellerine göre ayrı ayrı incelenmemiştir. Anaokul eğitimi alan çocuklar global olarak ele alınmıştır. Dolayısıyla dört farklı anaokul modelinde eğitim alan çocuklar birarada değerlendirilmiş ve bunun sonucu olarak da anaokul eğitimi alan ve almayan gruplar arasında "genel" olarak bir fark tespit edilememiştir.

Oysaki **Tablo 9-10, 14-15'**de anaokulları modellerine göre bir inceleme yapılmış ve gruplar arasındaki fark, önemli bulunmuştur.

Bu sonuç bize anaokulu eğitimi alan ve almayan gruplar arasında ruhsal uyum problemleri bakımından herhangi bir istatistiksel fark bulunmaması durumunun, anaokul modelleri arasındaki farktan kaynaklanmış olabileceğini birkez daha vurgulamaktadır.

Kenneth King 1983, anaokulu eğitimi alan çocukların, anaokul eğitimi almayan çocuklara göre, çok daha erken yaşlardan itibaren hayatın içine girdiklerini ve bunun sonucu olarak da problemlerin üstesinden gelme konusunda daha çabuk ustalaştıklarını belirtmektedir. Ayrıca **King**, yavaş öğrenen çocukların tespit edilmesinde ve bundan dolayı ortaya çıkacak problemlerin

giderilmesine yönelik önlemlerin alınmasında anaokul eğitimi alan çocukların daha şanslı olduklarını belirtmektedir (206).

Johnson, Ruth, Mandell ve Colleen 1989 "Preschool Behaviour Checklist" ile tespit edilen davranışları incelediklerinde anaokul deneyimi olan çocukların "popüler olma, dışa dönük olma ilgili davranma, hareketlilik, kurallara bağlı davranma" itemlerinde yüksek puanlar aldıklarını tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, bunun tam karşıtı olarak anaokul deneyimi olmayan çocuklarda ise "içe dönük olma, kaygılı davranma, dikkatini toplayamama, saldırgan olma, sinirlilik" gibi davranışların daha yüksek puanlar aldığını tespit etmişlerdir (207).

Tablo 23 ve **24**'deki bulgular daha ayrıntılı bir şekilde **Grafik 8**'de de sunulmuştur. Anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ilkokul birinci sınıfdaki ruhsal uyum problemlerine ait her bir item tek tek gösterilmiştir.

Ancak, şekile ait karışıklığı önlemek amacıyla, ruhsal uyum itemlerine ait sadece "**ÇOKSIK**" kategorilerine ait yüzdeler tartışılacaktır.

"Anaokulu eğitimi alan" grupta hareketlidir %**46.3**; öğretmenin ilgisini çekmek ister %**32.2**; "inatçıdır" %**17.4**; kavgacı ve döğişkendir %**11.5**; kırııcı ve zararlıdır %**7.4**; itemleri anaokulu eğitimi almayan gruba göre daha fazla gözlenmiştir.

Bunun yanısıra "anaokulu deneyimi olmayan" çocuklarda da sıkılgan-utangaç %26.5; korkak ve ürkektir %25.2; kıskançtır %17.0; içlidir kolay ağlar %27.0; kendi başına birşey yapamaz %15.7; kaygılı ve kuruntuludur %10.9; arkadaşsızdır yalnız oynar %9.2; gecimsizdir %14.4, sorumsuzdur %6.9 itemleri daha yüksek oranda gözlenmiştir.

Hernekadar **Tablo 23** ve **24**'de anaokulu eğitim alan ve almayan gruplar arasında ruhsal uyum problemlerinin görülmesi ve tipleri bakımından istatistiksel düzeyde bir fark tespit edilememişse de grafikde ruhsal uyum itemlerine ait değerler tek tek incelendiğinde iki grup arasında anaokulu lehinde bazı farkların olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 25'de ise, örneklem grubunu oluşturan çocukların ilkokuldaki ruhsal uyum problem tiplerinin, ilkokul tiplerine göre dağılımı verilmiştir.

İlkokulların resmi ya da özel ilkokullar olması çocukların ilkokulda aldıkları ruhsal uyum problem tipleri bakımından bir farklılık yaratmamıştır ($\chi^2 = 1.527, p > 0.05, \text{önemsiz}$).

"Resmi ilkokullara" devam eden çocuklarda "hiçbir ruhsal uyum probleminin görülmemesi" oranı %57.1 iken, bu oran "özel ilkokullara" devam eden çocuklar için %56.3 olarak tespit edilmiştir.

"Nevrotik problemlerin" gözlenme oranı resmi ilkokullara devam eden çocuklarda %24.5; "özel ilkokullara" devam eden çocuklarda %22.9'dur.

"Davranış problemlerinin" görülme oranına gelince, bu oran, "resmi ilkokullarda" %16.4, "özel ilkokullarda" ise %20.8'dir.

C. **Tablo 26**'daki bulgular, araştırmanın örneklemini oluşturan tüm çocukların ilkokul birinci sınıfdaki akademik başarı puanlarının, anaokulu eğitimi alıp almama durumlarına göre dağılımını göstermektedir.

Yapılan ki-kare istatistiksel analiz sonuçları, akademik başarı puanları bakımından anaokulu eğitimi alan ve almayan gruplar arasındaki farkın, istatistiksel olarak önemli olduğunu göstermektedir ($\chi^2 = 59.544$, $p < 0.05$, *önemli*).

Akademik başarı puanları içinde en yüksek puan grubunu 81-100 arasındaki puanlar oluşturmaktadır.

"81-100" arasında akademik başarı puanı alan çocuk sayısı ve oranı anaokulu eğitimi alan grupta **91** çocuk ve %**33.7** oranında iken, bu oran anaokulu eğitim almayan grupta **23** çocuk ve %**10.0** gibi oldukça düşük bir orandır.

Tablo 26'daki diğer bulgular da aynı sonuçları vermektedir. "<40 puan" alan çocukların oranı "anaokulu eğitimi alan" grupta %**6.7**; "anaokulu eğitim almayan" grupta ise %**18.7**'dir.

Anaokulunun birçok işlevinin yanında bir işlevi de çocukları temel eğitim basamaklarına akademik ve sosyal davranışlar olarak hazırlamaktır (8.23).

Anaokulu, biryandan çocuğun temel ilgi ve gereksinimlerini, gelişimsel sınırlar içinde desteklemeyi hedeflerken bir yandan da temel eğitim olan ilkokula ait ön deneyimler için de uygun bir ortam olma özelliğini korur (23,24).

Araştırma sonuçları, anaokulu deneyiminin çocukların akademik faaliyetleri üzerindeki ileriye dönük etkilerini vurgulaması açısından oldukça büyük önem taşımaktadır.

Lawrence ve Karen 1987 araştırmalarında geleneksel okul öncesi eğitim modeliyle yetişen anaokulu çocuklarının ilkokuldaki akademik başarı durumlarını incelediklerinde anaokulu deneyiminin çocuğun akademik başarısı üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir (171).

Arthur Reynolds 1991 anaokuluna devam etme durumunun çocuğun ilkokul birinci ve ikinci sınıfdaki okuma, matematik başarı ve sosyal uyumuyla ilişkisini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmasında özellikle düşük gelirli ailelerde daha çarpıcı olmak üzere, anaokulunun olumlu yönde katkılar sağladığını tespit etmiştir (208).

John Bergan ve arkadaşları 1991, anaokulu eğitimi alan çocukların matematik, okuma, fenbilgisi derslerinde, anaokul eğitimi almayan kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha yüksek başarı puanı aldıklarını tespit etmişlerdir (209).

Johnson Fedoruk 1991 okul başarısızlığı tespit edilen 53 çocukla geriye dönük olarak yaptığı araştırmasında, bu çocukların daha önceki yıllarda "erken okul deneyimi" olmayan çocuklar olduğunu tespit etmiştir. Fedoruk birçok araştırmacı gibi (**Aaron ve Powerll 1982; Feldman ve Saletsky 1986; Holler 1985; Irvin 1986**) çocuğun okul başarısında kritik bir faktör olan sosyoekonomik düzeyin etkisini savunur ve sosyoekonomik düzeyin ortaya çıkaracağı fırsat eşitsizliğinin anaokulu deneyimiyle desteklenebileceğini savunur (210).

Tablo 27'deki bulgular ilkokul birinci sınıfta akademik başarı puanları bakımından, anaokuluna devam etme süreleri arasındaki farkın, istatistiksel olarak önemli olduğunu göstermektedir ($x^2 = 33.633, p < 0.05$, önemli).

Anaokuluna devam etme süresi uzadıkça, çocukların akademik başarı puanlarında bir artış gözlenmiştir.

"81-100 puan" alanlarının oranı, anaokulu deneyimi "iki yıl" ve "iki yıldan daha fazla" olan çocuklarda %48.3; anaokulu deneyimi "biryıl" ve "bir yıl on bir ay" olan grupta %41.5 ve anaokulu deneyimi "bir yıldan az" olan grupta da %24.3 olarak tespit edilmiştir.

"61-80" puan alan çocukların dağılımında da aynı sonuçlar elde edilmiştir. Anaokulu deneyimi fazla olan grupta 61-80 puan alanların oranı daha yüksektir (%35.9).

"41-60 puan" alan çocukların dağılımında ise tam karşıtı bir durum gözlenmiştir. Şöyleki bu oran, anaokul deneyimi daha az olan grupta daha yüksek bulunmuştur (%43.2).

Bronfenbrenner 1985, anaokuluna başlama yaşının ve anaokuluna devam etme süresinin ilkokuldaki akademik başarı durumunu direk etkilemediğini, ancak indirek olarak, erken dönemde başlayan bu deneyimin çocuk üzerinde sağladığı sosyalleşmeye ait beceriler vasıtasıyla akademik olarak iyi bir seviyeye gelmenin mümkün olabileceğini savunmaktadır. **Bronfenbrenner**, çocuğun anaokul dönemindeki eğitimi akademik yönden yapılandırılmış akademik seviyesi yüksek bir eğitim ise, ilkokulda başarılı olma şansının yükselebildiğini ancak bu farkın ilkokulun son yıllarında ortadan kalktığını belirtmektedir (211).

Arthur Reynolds 1991, uygun olmayan koşullarda çok erken dönemde başlayan ve çok uzun süren anaokul deneyiminin çocuğu olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmektedir (208).

Teresa Lyons ve Mary Lee Smith 1990, en az bir yıl anaokulu deneyimi alarak ilkokula başlayan 31 çocukla, anaokul deneyimi olmayan çocukları karşılaştırmış ve birinci sınıf sonunda bu iki grup arasında okuma ve matematik hariç, anadili test itemlerinde, anaokulu eğitimi alan grup lehinde bir-iki aylık bir avantaj tespit etmişlerdir (212).

Mossburg 1987 150 çocukla yaptığı çalışmasında anaokul deneyimi daha uzun süre olan çocukların ilkököl birinci sınıfta belli belirsiz bazı avantajlar sağladığını fakat, anaokul deneyimi olmayan çocuklarla bu grup arasındaki farkın hem sosyal duygusal yönden hem de akademik başarı yönünden ilkököl, iki, üç, dördüncü sınıflarda oldukça belirginleştiğini tespit etmiştir (213).

Shepard ve Smith 1987 ise bir yıldan az eğitim programlarının çocuğun gelişimi üzerinde kalıcı izler bırakmaya yetmeyeceğini belirtmektedirler (214).

Tablo 28'de ilkököl birinci sınıftaki çocukların akademik başarı puanlarının cinsiyetlere göre dağılımı verilmiştir.

Yapılan ki-kare istatistiksel analiz sonuçları, akademik başarı puanları üzerinde, cinsiyetler arasındaki farkın, önemsiz olduğunu göstermektedir ($\chi^2 = 2.583, p > 0.05, \text{önemsiz}$).

"81-100 puan alan" çocukların oranı, "kız çocuklarında" %22.2; "erkek çocuklarında" ise %23.4; "<40 puan" alanların oranı, "kız çocuklarında" %10.1; erkek çocuklarında ise %14.5 olarak tespit edilmiştir.

Carol Dietz ve Barry, J. Wilson 1985, okul başarısı bakımından cinsiyetler arasında bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla 117 çocuk üzerinde çalışmışlardır. Üç yaş grubuna ayrılan 62 ay, 66 ay ve 71 aylık çocuklar anaokula giriş hazırlık puanları, standardize edilmiş başarı test puanları ve özel yetenek test puanları yönünden

karşılaştırılmış ve her üç yaş grubunda da cinsiyetler arasında hiçbir farklılık tespit edilememiştir (215). **Gredler 1980**'de araştırmasında benzer sonuçları tespit etmiştir (216).

Tablo 29'da akademik başarı puanlarının, anaokulunda iken alınan ruhsal uyum puanlarına göre dağılımı, **Tablo 30**'da ise akademik başarı puanlarının anaokulunda iken görülen ruhsal uyum problem tiplerine göre dağılımı verilmiştir.

Yapılan ki-kare istatistiksel analiz sonuçları, hem anaokulundaki ruhsal uyum puanları bakımından ($\chi^2 = 22.846$, $p < 0.05$, *önemli*) hem de ruhsal uyum problem tipleri bakımından ($\chi^2 = 19.632$, $p < 0.05$, *önemli*) akademik başarı puanları arasındaki dağılımın önemli olduğunu göstermektedir.

Akademik başarı puanı "81-100" arasında olan çocuklar en yüksek oranda ruhsal uyum puanı 0-12 olan yani "hiçbir ruhsal uyum problemi olmayan" çocuklar arasından çıkmıştır (%46.2) (**Tablo 29**).

Nevrotik ya da davranış problemi olan çocukların "81-100" arasında akademik başarı puanı almaları ise, ancak %23.2 oranında gözlenmiştir (**Tablo 29**).

Tablo 29'daki bulgular, çocukların aldıkları ruhsal uyum puanları ile aldıkları akademik başarı puanları arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Şöyleki çocukların akademik başarı puanı arttıkça, ruhsal uyum puanlarında düşüş gözlenmiştir.

Tablo 30'da ise akademik başarı puanlarının, ruhsal uyum problem tiplerine göre dağılımı incelenmiştir. Bulgular "nevrotik problemlerin" en yoğun olarak gözlemlendiği grubun %35.4 oranıyla, akademik başarı puanı "61-80" olan çocukların grubu olduğunu göstermektedir.

"Davranış problemlerinin" en yoğun olarak gözlemlendiği grup ise, akademik başarı puanı "41-60" olan grup olarak tespit edilmiştir (%46.8).

Bazı araştırmacılar, başarılı ve sosyal yönden sağlıklı bir okulöncesi eğitimin bireyin tüm yaşam stilini etkilediğini, hatta iş hayatından evlilik hayatına kadar uzayan etkileri olduğunu belirtmektedirler. Araştırmacılar, bu kadar büyük bir etkileme alanı ve gücü bulunan okul öncesi yaşantısının ilkokuldaki başarı ve sosyal davranışları etkilememesinin mümkün olamayacağını savunmaktadırlar (217).

Woodhead, M 1985'de benzer şekilde nitelikli bir okulöncesi eğitimden geçmiş bir çocuğun akademik yönden gelişmesinin olumlu yönde etkilenmeye açık olduğunu belirtmektedir (218).

Tablo 29, 30 ve 31'deki bulgular, ruhsal uyum davranışlarıyla, akademik başarı arasındaki paralellliği vurgulamaktadır.

Başarılı olabilmek için, çocuğun gerek kendisiyle gerek çevresiyle olan problemlerinin minimuma indirgenmiş olması

gerekmektedir. Çocuk çeşitli nedenlerle öğrenme ortamına karşı motivasyonunu düşürecek tüm olumsuz etkilerden korunmalıdır. Psikolojik olarak çeşitli problemleri olan bir çocuk kendini derslerine veremez. Çünkü içdünyasındaki duygusal çatışmaları, çalışmaya olan ilgisini azaltır Başarılı olabilmek için ruh sağlığının yerinde olması gerekir. Araştırma sonuçları da bu görüşleri desteklemektedir. Çeşitli ruhsal uyum problemi olan çocuklar akademik başarı bakımından daha düşük puanlar almışlardır.

Yavuzer 1992, başarılı ve başarısız 335 beşinci sınıf öğrencisinden oluşan araştırmasında, başarısız çocukların %30'unun bedensel cezayla cezalandırılan çocuklar arasından çıktığını tespit etmiştir. Bu oran başarılı çocuklar için %16'ya düşmüştür. Yine **Yavuzer** aynı araştırmasında, başarısız çocukların %51 oranında kardeşlerinin daha fazla sevildiğini ileri sürdüklerini, oysaki başarılı çocuklar için bu durumun ancak %31 oranında olduğunu belirtmiştir. **Yavuzer**'in "okulda çocuğu başarısız kılan etkenler"i konu alan pilot çalışma bulgularına göre, başarılı çocukların %67'sinin sınıf içi etkinliklerde %88'inin sınıf dışı etkinliklerde aktif ve lider oldukları saptanmıştır. Buna karşılık başarısız gruptaki çocukların %53'ünün sınıf içinde pasif ve siliik, %41'inin ise hareketli oldukları tespit edilmiştir (109).

Tablo 31'de anaokulda gözlenen ruhsal uyum problemlerine göre, akademik başarı puanlarının yüzde dağılımı verilmiştir. Ancak, tabloda meydana gelecek şekilsel karışıklığı önlemek amacıyla sadece "**ÇOKSIK**" yüzdeleri üzerinde tartışılacaktır.

Anaokulunda iken ruhsal uyum problemleri bakımından çeşitli problemleri olduğu tespit edilen çocukların, ilkokula başladıklarında, bu durumun onlar açısından bir dezavantaj oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 31'deki bulgular, anaokulunda iken ruhsal uyum problemlerinin daha çok gözlemlendiği çocukların akademik başarı puanlarının da düşük olduğunu göstermektedir.

Örneğin; akademik başarı üzerinde direk etkisi olan "dikkatsizlik" problemi akademik başarı puanı "<40" olan grupta %18.8 ve "41-60" olan grupta %19.8 iken, giderek düşüş göstermiş ve "61-80" akademik başarı puan alan grupta %15.5 ve "81-100" puan alan grupta ise %9.3 olarak tespit edilmiştir.

Akademik başarı puanı "<40" ve "41-60" arasında olan çocuklarda "sıkılgan, utangaç; hareketlilik; korkak ürkek; öğretmenin ilgisini çekmek ister, inatçıdır, zorla söz dinler; kendi başına birşey yapamaz yardım bekler; yalan söyler; büyüklere karşı gelir; arkadaşsızdır, yalnız oynar; okulda yaramazdır; dalgındır hayal kurar; geçimsizdir; cezadan etkilenmez; güvensiz ve çekingendir; kavgacı ve döğüşkendir; kırıcı ve zararlıdır; arkadaşlarınca sevilmez; kekemelik; tik; uyku bozukluğu; kaka kaçırma; yatağa işeme" itemleri, akademik başarı puanı "61-80" ve "81-100" olan gruplara göre daha yüksek oranlarda gözlenmiştir. **Tablo 31**'deki ruhsal uyum problemleri anaokulunda iken gözlenen ruhsal uyum problemleridir.

Tablo 34'de ise ilkokuldaki ruhsal uyum problemlerinin akademik başarı puanları üzerindeki etkilerine ait bulgular sunulmuştur. Daha ilerde **Tablo 31** ve **Tablo 34**'e ait bulgular birlikte tartışılacaktır.

Ancak bu noktada, **Tablo 31**'deki bulgulardan hareket ederek, anaokulu deneyiminin çocuğun yaşamı üzerindeki sihirli etkisinin, akademik başarıya yansıyan yönünün ne kadar önemli olduğunu birkez daha vurgulamakta da yararlı olacaktır.

Tablo 32'de ve **Tablo 33**'de ise bu kez araştırma grubunu oluşturan tüm çocukların yani anaokulu eğitim alan ve almayan tüm çocukların akademik başarı puanları üzerinde, ilkokuldaki ruhsal uyum puanlarının (**Tablo 32**) ve ruhsal uyum problem tiplerinin (**Tablo 33**) bir fark yaratıp yaratmadığı araştırılmıştır.

Yapılan ki-kare istatistiksel analiz sonuçları; hem ruhsal uyum puanları bakımından ($\chi^2 = 19.762, p < 0.05, \text{önemli}$), hem de ruhsal uyum problem tipleri bakımından ($\chi^2 = 28.934, p < 0.05, \text{önemli}$) akademik başarı puanları arasındaki farklılığın önemli olduğunu göstermektedir.

Bulgular, akademik başarı puanı arttıkça, ruhsal uyum puanlarında bir azalış olduğunu göstermektedir.

"Hiçbir ruhsal uyum problemi görülmeyen" çocukların %34,2 oranıyla "41-60" arasında akademik başarı puanı alan çocuklar olduğu tespit edilmiştir (**Tablo 32,33**).

Nevrotik problemi olan çocukların %45,3'ü ve davranış problemi olan çocukların %35,6'sı "41-60" arasında akademik başarı puanı almışlardır (Tablo 33).

Tablo 32 ve 33'de akademik başarı puanı 41-60" olan grupta gözlenen bu yoğunlaşma, anaokulu eğitimi almayan çocuklardan kaynaklanmaktadır. Çünkü anaokul eğitimi alan ve ilkokul birinci sınıfta "41-60" arasında akademik başarı puanı alan çocuk sayısı 70 iken bu oran araştırmanın ikinci aşamasında anaokulu eğitimi almayan çocukların gruba katılmasıyla 186'ya ulaşmıştır (Tablo 29,30,32,33).

Oysaki akademik başarı puanı "81-100" olan çocuk sayısı anaokulu eğitimi alan grupta 99 iken, ikinci aşamada yani anaokulu deneyimi olmayan çocukların katılımıyla ancak 114 olabilmektedir (Tablo 29,30,32,33). Dolayısıyla akademik başarı puanı "41-60, puan olan grupta problemlerin görülme olasılığında bir artış gözlenmiştir.

Tablo 32'deki bulgular, tıpkı Tablo 29'daki bulgular gibi, ilkokulda gözlenen ruhsal uyum problemlerinde bir artış oldukça, ilkokul birinci sınıftaki akademik başarı puanlarında bir düşüş olduğunu göstermektedir.

Tablo 34'de ilkokul birinci sınıfta gözlenen ruhsal uyum problemlerine göre, ilkokul birinci sınıftaki akademik başarı puanlarının yüzde dağılımı verilmiştir. Bu yüzdeler, daha öncede belirtildiği gibi sadece problemlere ait "çoksık" görülme yüzdeleridir.

Tablo 34'da da Tablo 31'deki gibi "dikkatsiz, arkadaşlarınca sevilmez, sorumsuz, sessiz, içine kapanık güvensiz, çekingen, kendi başına bir şey yapamaz" gibi ruhsal uyum problemleri, akademik başarı puanı düşük olan gruplarda daha yüksek oranda gözlenmiştir.

Yukarıda belirtilen bütün bu özellikler okul başarısızlığı olan bir çocuğa ait tipik özelliklerdir (170).

Akademik yönden dezavantajlı olan çocukların, bu başarısızlık duygusuyla kendilerine karşı olan özgüvenlerini kaybetmiş çocuklar, olabilecekleri düşünülebilir.

Çocukların birbirlerini tercih etme nedenlerine ilişkin sosyometrik araştırmalar, çocuklar arasında popüler olma nedeninin fiziksel çekicilik, liderlik özelliği, özel bir alandaki yeteneklilik ve başarılı bir kişi olma gibi nedenler üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Pellegrini ve Carl. D Glickman, 1990 (219).

Tablo 31 ve 34'deki bulgular da bu bilgileri desteklemektedir. Çünkü gerçekten akademik yönden başarısız çocukların arkadaşları tarafından seilmeyen, tercih edilmeyen çocuklar olduğu gözlenmiştir.

Tablo 35'de ise, Tablo 29,30,31,32,33,34'deki bulguların iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi ile değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

Buna göre, anaokul ruhsal uyum puanı ile ilkokul akademik başarı puanlarına ait ortalamalar arasındaki fark, istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($t=40.5871$, $p<0.05$, önemli).

Yine, ilkokul ruhsal uyum puanı ile ilkokul akademik başarı puanlarına ait ortalamalar arasındaki fark, istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($t=39.5118$, $p<0.05$, önemli).

Tablo 36'da ilkokul birinci sınıftaki akademik başarı puanlarının, anaokulu eğitim modellerine göre dağılımı gösterilmiştir.

Ki-kare istatistiksel analiz sonuçları, akademik başarı puanları bakımından, anaokulu eğitim modelleri arasındaki farklılığın önemli olduğunu göstermektedir ($\chi^2 = 36.824$, $p<0.05$, önemli).

Bulgular, akademik başarı bakımından en şanslı grubun "yarıyapılandırılmış" eğitim modeli olduğunu, en şanssız grubun ise "anasınıfı" ve "yapılandırılmamış" eğitim modelleri olduğunu göstermektedir.

"81-100" arasında akademik başarı puanı alan çocuklar "yarıyapılandırılmış" eğitim modelinin %49.5'ini oluştururken, bu oran "yapılandırılmış" eğitim modelinde %38.5; "yapılandırılmamış" eğitim modelinde %37.0 ve "anasınıfı" modelinde ise %24.6 olarak tespit edilmiştir (**Tablo 36**).

Akademik başarı puanı "<40" puan olan çocuklar, "anasınıfı" modelinde %10.5, "yarıyapılandırılmış" eğitim modelinde ise %1.9 olarak tespit edilmiştir.

"41-60" arasında akademik başarı puanı alan çocuklar, "anasınıfı" modelinde %38.6; "yapılandırılmamış" eğitim modelinde ise %33.3 oranlarında gözlenmiştir.

Anaokulu deneyiminin, çocukların ileri dönük gelişimlerini, alışkanlıklarını, tercihlerini, sosyal uyum ve akademik alandaki yeterliliklerini yönlendirme etkisinde olduğu birçok araştırma tarafından desteklenmiştir.

Ancak, anaokulunun gözlenebilen olumlu sonuçlarının, anaokuluna ait özelliklere göre daha sınırlı ya da daha boyutlu olabileceği de unutulmamalıdır (31,35,37).

Çocuğun, gelişimsel ilgi ve beklentilerinin, eğitimcinin bilgi, deneyim ve önsezgisiyle harmanlandığı, çocuğun gelişimsel sınırlarını zorlamayan kuralların hakim olduğu, gelişimi tüm alanlarıyla bir bütün olarak destekleme hedeflerini benimseyen "yarıyapılandırılmış" eğitim modelinde yetişen çocukların, ilkokulda daha başarılı olabilecekleri düşünülebilir.

Çünkü, gerek sosyal duygusal yönden gerekse zihinsel yönden oldukça sağlam bir altyapısı olan eğitim ortamında yetişen çocuklar

için, öğrenme başarısının ve öğrenme motivasyonunun yüksek olacağı ve bu çocukların sosyal duygusal alanda da iyi bir tablo sergileyecekleri bilinmektedir (161,163).

Bunun tam karşıtı olarak, tamamiyle çocukların tercihleriyle yönlendirilen, denetimsiz özgürlüklerin teşvik edildiği, eğitimcinin fonksiyonunun çok pasif etkisinin gözlemlendiği eğitim modellerinde yetişen çocukların, sosyal-duygusal davranışlarında ciddi çözümler ve akademik alanda da önemli boşluklar yaratacağı düşünülebilir.

Çünkü, çocuk gelişimi itibariyle henüz, kendine tanınan denetimsiz özgürlüklerini kontrol altında tutmayı becerebilecek otokontrole sahip değildir. Bu nedenle dikkatli bir yönlendirmeye ihtiyacı vardır. Özellikle, henüz davranışlarının şekillendiği yaşamın bu temel aşamasında, çocuğa verilecek rehberlik çocuğun zihinsel ve sosyal gelişimine ait önemli gelişmeleri destekleyecek ya da köreltebilecektir.

Tablo 36'daki bulgular, "anasınıfı" modelinde yetişen çocukların, ilkokula başladıkları zaman, akademik başarı yönünden dezavantajlı olduklarını göstermektedir. Bu grupta "81-100" puan alanların oranı %24.6; <40 puan alanların oranı ise %10.5, 41-60 puan alanların oranı ise %38.6'dır.

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisinin 2293 sayı 52 Cilt, 16.3.1989 karar tarihli okulöncesi eğitim programlarına ait, anasınıfı uygulamasının (220) hedeflenen bilgi ve becerilere ulaşmak için kullanılan yöntem, çevre düzenlemesi, materyal, program, personel bakımından, çocukların gelişimsel özellik ve ihtiyaçlarıyla bağdaşmadığı bu araştırma sırasında yapılan gözlemler sırasında tespit edilmiştir.

Araştırma süresince anasınıflarına ait tespit edilen belli başlı problemler; sınıfların ilkokul binası içindeki yerleşimi (ilkokul sınıflarıyla aynı koridorda olma gibi) sınıfların küçüklüğü ve buna kıyasla, sınıflardaki çocuk sayısındaki yığılmalar, sınıfların materyal ve çevre düzenlemesi açısından oldukça yetersiz ve estetik olmayan yerleşimler, öğretmenlerin öğretmenlik deneyimlerine ait akademik yetersizlikleri ve bu arada lisans tamamlama programına katılmaları nedeniyle, sınıf içinde ders çalışma durumları, programın çocuğun gelişimsel sınırlarını zorlayan yapılandırılmış bir müfredata dayandırılması zorunluluğu, öğretmenlerin ani ve işin ehli olmayan müfettişler tarafından denetlenme durumuna karşı duydukları kaygı" anasınıfına ait problemler olarak kaydedilmiştir.

Çok doğal olarak, bu kadar olumsuz koşulların birarada bulunduğu bir ortamda, çocukların gerek akademik gerekse sosyal duygusal alanda gereken hizmeti alamayacakları, beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla da bu olumsuz koşulların anasınıfına devam eden çocukların akademik olarak geri kalmasına neden olabileceği düşünülebilir.

Tablo 37'deki bulgular, anaokulu eğitimi alan çocukların akademik başarı düzeylerinin anaokulu öğretmen tutumlarına göre dağılımını göstermektedir.

Yapılan ki-kare istatistiksel analiz sonuçları, öğretmen tutumlarına göre, akademik başarı düzeyleri arasındaki farkın, istatistiksel düzeyde önemli olduğunu göstermiştir ($\chi^2 = 9.920$, $p < 0.05$, önemli),

"Demokrat anaokulu öğretmenleriyle" yetişen çocukların ilkokul birinci sınıfta "iyi" düzeyde akademik başarı göstermeleri %57.6 oranında iken, bu oran, "otoriter anaokulu öğretmeniyle" yetişen çocuklar için %46.7'dir.

"Demokrat anaokulu öğretmenleriyle yetişen çocukların ilkokul birinci sınıfta "zayıf" düzeyde akademik başarı göstermeleri %6.7 iken, bu oran "otoriter anaokulu öğretmeniyle" yetişen çocuklar için %19.0'dur.

Tablo 37'de, anaokulu eğitimi alan çocukların, ilkokuldaki başarı durumlarının "anaokulu öğretmen tutumlarına" göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 38'de ise, araştırma grubunu oluşturan tüm çocukların, ilkokuldaki akademik başarı durumlarının, ilkokul öğretmen tutumlarına göre dağılımı verilmiştir.

Yapılan ki-kare istatistiksel analiz sonuçları, öğretmenin demokrat ya da otoriter olmasının, çocukların ilkokuldaki akademik

başarı durumları üzerinde, istatistiksel anlamda bir farklılık yarattığını göstermektedir ($\chi^2 = 180.549$, $p < 0.05$, **önemli**) (Tablo 38).

Sonuçlar, demokrat öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların daha başarılı olduğunu göstermektedir. Çocuğun başarılı olabilmesi için öğrenmeye karşı ilgi duyması ve istekli olması gerekmektedir. Çocuğu bu öğrenme ortamına karşı ilgili hale getirecek en etkili güç ise eğitimidir. Öğretmenler çocuğun okula ait olumlu duygular geliştirmelerinde çok ciddi sorumluluklar taşırlar. Çocuk isteyerek geldiğini, korkmadan çekinmeden kendini ifade edebildiği, gerektiği yerde ve ölçüde teşvik edildiği, bir okul ortamında başarıya doğru motive edilecektir.

Tablo 39, anaokulu eğitimi alan ve almayan tüm çocukların ilkokul birinci sınıfta aldıkları akademik başarı puanlarının, resmi ya da özel ilkokullara göre dağılımını göstermektedir.

Yapılan ki-kare istatistiksel analiz sonuçları, çocukların akademik başarı puanları bakımından resmi ya da özel ilkokullar arasındaki farkın önemli olduğunu göstermektedir ($\chi^2 = 11.952$, $p < 0.05$, **önemli**).

Bulgular, özel ilkokullarda akademik başarı puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Örneğin "81-100" arasında akademik başarı puanı alan çocukların oranı, "resmi ilkokullarda" %19.6, "özel ilkokullarda" ise %28.5'dir. Yine "61-80" arasında

akademik başarı puanı olan çocukların oranı ise "resmi ilkokullarda" %25.2, "özel ilkokullarda" ise %32.2'dir. <40 puan alanlar ise, "resmi ilkokullarda" %13.6 oranında iken, bu oran "özel ilkokullarda" %9.8'dir Bu sonuç, resmi ve özel, ilkokullara ait en belirgin farklılık olan, eğitimci çocuk oranı ve sınıfa ait mekansal düzenlemelerle açıklanarak yorumlanabilir.

Şöyleki bugün herkez tarafından bilinen ve gözlenen bir gerçek resmi ilkokullardaki aşırı çocuk yığılmalarıdır. Aynı anda 70-75 çocuğa sesini duyurmaya çalışan bir öğretmen, dört bazen beş arkadaşıyla aynı sırayı paylaşmak zorunda kalan çocuk, öğrenme ortamına karşı ilgisini kaybedecektir. Bu ise akademik başarı açısından son derece olumsuz bir tablodur. Oysaki özel ilkokullarındaki çocuklar bu konuda daha şanslıdırlar, çünkü bir sınıfdaki çocuk sayısı neredeyse, resmi okullardaki çocuk sayısının yarısından azına karşılık gelmektedir.

Balow 1969; Jarvis, Whitehurst ve ark. 1987, Shaver; Nuhn, 1971; Slavin 1989; Slavin 1990; Mitchell Carson ve Badarak 1989; Odden 1990; Tomlinson 1989 çocuğun öğrenme ortamında "eğitimci çocuk oranı" ve "ilkokula ait çevre düzenlemeleri" üzerinde çalışmalarını yoğunlaştırmış araştırmacılarıdır. Bütün bu araştırmacılar çocuğun öğrenme ortamından en etkili bir şekilde yararlanabilmesi için çevrenin düzenlenmesinin sınıfın büyüklüğünün, çocuk sayısının,

çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde ayarlanması gerektiğini vurgulamışlardır (69).

Tablo 40'da, araştırma grubundaki tüm çocukların ilkökul birinci sınıfdaki yazma becerilerinin anaokulu eğitimi alıp, almama durumuna göre dağılımları verilmiştir.

Yapılan istatistiksel analiz sonuçları, "yazılı anlatım becerisi" bakımından, anaokulu eğitimi alan ve almayan çocuklar arasındaki farklılığın, istatistiksel olarak önemli olduğunu göstermektedir ($\chi^2 = 12.837, p < 0.05$).

Anaokulu eğitimi alan grupta "verilen yönergeyi doğru olarak yazma" %54.1 oranında gözlenirken, bu oran anaokulu eğitimi almayan grupta %39.1 olarak bulunmuştur.

Hiçbir şekilde "yazamama" ya da sadece "tanıdığı fişleri yazma" durumları ise, her iki grupta da çok seyrek olarak gözlenen durumlar olarak tespit edilmiştir.

Tablo 41'de ise, araştırma grubundaki tüm çocukların ilkökul birinci sınıfdaki okuma becerileri bakımından, anaokulu eğitimi alan ve almayan gruplar arasındaki farklılığın, istatistiksel düzeyde önemli olduğu bulunmuştur ($\chi^2 = 51.133, p < 0.05, \text{önemli}$),

"Akıcı bir şekilde hecelemeden doğru bir şekilde okuma" anaokulu eğitimi olan grupta %54.4, anaokulu eğitimi almayan grupta ise %26.1 oranlarında gözlenmiştir.

Yine "hiçbirşekilde okuyamama" ya da "sadece tanıdığı fişleri okuma" durumları, her iki grupta da çok seyrek olarak gözlenen durumlar olarak tespit edilmiştir.

Kathleen A. Dailey 1991 ve daha birçok araştırmacılar (**Ferreiro ve Teberosky 1982; Hall 1987, Schickedanz 1986**) çocukların yarıdan fazlasının okula başladıkları zaman okuma yazma bildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmacılar bu öğrenmenin spontan bir şekilde gerçekleştiğini ve anaokulunda resim faaliyetleriyle dile ait faaliyetlerin bu öğrenme durumu için temel oluşturduğunu belirtmektedirler (221).

Gerçekten de anaokul müfredat programları hedefleri içinde okuma yazma öğretimi bulunmamaktadır. Ancak, çocuklar anaokulunda okuma ve yazmaya hazırlık olacak, algı, bellek ve problem çözme alanlarında çok sayıda deneyimle karşılaşır. Anaokul eğitim programları içinde yer alan etkinlikler çocuğun okuma ve yazmayı öğrenmesinde temel teşkil edecek ön hazırlıklar olarak düşünüldüğünde, araştırma sonuçlarının beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Tablo 42'de araştırmanın örneklem grubunu oluşturan çocukların ilkokul birinci sınıfdaki yazma becerilerinin cinsiyetlere göre dağılımı verilmiştir.

Yapılan ki-kare istatistiksel analiz sonuçları "yazma becerisi", ya da başka deyişle "yazılı anlatım becerisi" bakımından cinsiyetler

arasındaki farkın önemsiz olduğunu göstermektedir ($\chi^2 = 6.636$, $p > 0.05$, önemsiz).

"Kız çocukları" arasında "verilen yönergeyi doğru olarak yazma" becerisi %48.3 iken, bu oran, "erkek çocuklarında" %46.1 olarak bulunmuştur.

Tablo 43'de ise, okuma tekniği bakımından cinsiyetler arasındaki farklılık istatistiksel düzeyde önemli bulunmamıştır ($\chi^2 = 1.494$, $p > 0.05$, önemsiz).

"Kız çocuklarında" "akıcı bir şekilde hecelemeden okuma becerisi %44.0, "erkek çocuklarında" ise %38.7 olarak gözlenmiştir.

"Hecelerek doğru olarak okuma" becerisi, gerek kız gerek de erkek çocukları tarafından en çok başarılan beceriler olarak tespit edilmiştir (Kız çocukları için %49.0, erkek çocukları için %53.1).

Bu sonuç, araştırma verilerinin toplandığı dönemle ilgili bir sonuçtur. Çünkü, çocukların akademik başarı durumlarını tespit etmek amacıyla kullanılan test, ikinci sömestr başında verilmiştir. Senenin henüz ortası olması nedeniyle çocukların tamamen akıcı bir şekilde okuma becerisi yerine, heceleyerek okuma becerilerinin daha fazla gözlenmesi beklenen bir durum olarak yorumlanabilir.

Nona Tollefson, Roberto Rodriques ve Peggy Glazzard 1985, kız ve erkek öğrencilerin okuma dersindeki başarılarını tespit etmek amacıyla "Kindergarten Teacher Rating Scale"yi kullanarak birinci ve ikinci sınıflardaki durumlarını incelemişlerdir. Araştırmacılar okuma

becerisi bakımından KTRS puan ortalamaları arasında cinsiyetlerin bir farklılık yaratmadığını tespit etmişlerdir (222).

Saracho 1988 "Preschool Reading Attitude Scale" (PRAS) kullanarak 3-5 yaşlarındaki çocukların okuma alışkanlıklarını tespit etmeye çalışmıştır. Anaokulundaki "öykü dinleme, kitap okuma, plak dinleme, öykü anlatma, öykü tartışma, çocuk şarkıları söyleme, kukla kullanma, korolar ve çeşitli resimlere bakma" gibi etkinliklerin çocukların okuma becerisini teşvik ettiğini belirten **Saracho**, cinsiyetler arasında belirgin bir farklılığın tespit edilmemiş olduğunu belirtir (223).

Peter Blatchford 1991 ise, çocukların henüz ilkokula başlamadan önceki okuma-yazma ile ilgili bilgileri ile yedi yaşındaki becerileri arasında oldukça güçlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. **Blatchford**, okulöncesi dönemde, eğitim programında yer alan kelime eşleştirmelerinin, yazının soldan sağa doğru ve satırlar halinde yazıldığına ait bilgilerinin, harfleri tanımanın daha sonraki okuma yazmaya ait bilgilerin gelişmesinde temel bilgiler olduğunu belirtir. **Blatchford**'da diğer araştırmacılar gibi cinsiyetler arasında kayda değer bir farklılık gözlenemediğini belirtir (224).

Tablo 44a-b'de örneklem grubunu oluşturan tüm çocukların akademik başarı testine ait herbir itemden aldıkları puanların, anaokulu eğitimi alıp, almama durumlarına göre karşılaştırması yapılmıştır. "Dinleme, izleme tekniği, okuma tekniği, genel anlama

becerisi, sözlü anlatım becerisi, yazılı anlatım becerisi, genel anlatım becerisi, genel türkçe, nesnelere arası benzerlik, nesnelere arası farklılık, nesnelere arası zıtlıklar, genel ilişki, kümeler, doğal sayılar, kesirler, toplama işlemi, çıkarma işlemi, ölçü, geometri, korunum, bellek, genel matematik ve genel akademik başarı" puanları bakımından anaokuluna giden çocukların puan ortalamaları, anaokuluna gitmeyen çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur.

Yukarıda belirtilen bütün itemler, anaokul eğitim programı içinde yer alan hedeflere yönelik itemlerdir. Anaokul programları çerçevesinde desteklenmesi planlanan hedefler aşağıda verilmiştir

- a) Çocuğun kendini ifade edebilmesi,
- b) Dikkatini bir noktada yoğunlaştırabilmesi,
- c) Verilen yönergelere uygun bir şekilde davranabilmesi;
- d) Nesnelere ait özellikleri öğrenmesi,
- e) Nesnelere fonksiyonlarına ait özellikleri öğrenmesi,
- f) Nesnelere arasındaki niteliksel ve niceliksel özelliklere ait, benzerlik ve farklılıkları algılayabilmesi,
- g) Neden-sonuç ilişkilerini öğrenmesi,
- h) Akılyürütme, basit problem çözme deneyimleriyle tanışması vb. (37).

Bütün bu hedefler doğrultusunda planlanan okulöncesi eğitim programlarından yararlanan çocukların, daha önce hiç bir anaokulu

deneyimi olmayan çocuklara göre daha başarılı sonuçlar almaları da beklenen bir durumdur.

Genel akademik başarı puan ortalamalarına bakıldığında fark, anaokulu eğitimi alan grup lehinde istatistiksel düzende önemli bulunmuştur ($t=7.8378$, $p<0,05$). *J.K.*

Tablo 45a-b'de ise, sadece "dinleme, izleme, genel anlama becerisi, genel türkçe, kesirler, ölçü ve geometri" itemlerine ait puan ortalamalarının, cinsiyetler arasında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Genel akademik başarı puan ortalamaları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak önemli bulunmasa da ortalamalar kız çocuklarının lehinde daha yüksek bulunmuştur ($t=1.0737$, $p>0,05$).

SONUÇ

Bu araştırma, anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ilkokul birinci sınıftaki akademik başarı ve ruhsal uyum davranışlarını saptamak amacıyla yapılmıştır.

A. Örneklem grubundaki çocukların anaokulunda iken gösterdikleri ruhsal uyum problemlerine ilişkin ki-kare istatistiksel analiz sonuçları aşağıda verilmiştir:

Tablo 4'de anaokulunda alınan ruhsal uyum puanları bakımından, anaokuluna yarım ya da tam gün devam etme durumunun istatistiksel düzeyde önemli bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir ($p<0.05$). Tam gün anaokulunda kalan çocuklarda ruhsal uyum problemleri daha yüksek oranda gözlenmiştir.

Tablo 5'de anaokulunda alınan ruhsal uyum puanları bakımından, anaokuluna devam etme süresinin istatistiksel düzeyde önemli bir farklılık yarattığı gözlenmiştir ($p<0.05$). Anaokuluna devam etme süresi uzadıkça ruhsal uyum problemlerinin görülme oranında azalma gözlenmiştir.

Tablo 6'da anne öğrenim düzeyi, **Tablo 7'de** de annenin çalışma durumu bakımından anaokulunda alınan ruhsal uyum puanları bakımından gözlenen farkın istatistiksel düzeyde önemli olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Annelerin öğrenim düzeyi düştükçe, çocuklarda ruhsal uyum problemlerinin görülme oranında istatistiksel düzeyde önemli olmasa bile, bir artış tespit edilmiştir. Yine istatistiksel olarak önemli bir farklılık olmasa bile, tam gün çalışan annelerin çocuklarında hiçbir problemin görülmemesi durumu, en yüksek oranda tespit edilmiştir.

Tablo 8'de anaokulunda alınan ruhsal uyum puanları bakımından, cinsiyetler arasındaki farklılık istatistiksel düzeyde önemli bulunmuştur ($p<0.05$). Erkek çocukları ruhsal uyum problemleri bakımından kızlara göre daha yüksek puan almışlardır.

Tablo 9'da anaokulunda alınan ruhsal uyum puanları bakımından, **Tablo 10'da** ise anaokulunda gözlenen ruhsal uyum problem tipleri bakımından anaokul modelleri arasındaki fark istatistiksel düzeyde önemli bulunmuştur ($p<0.05$). Ruhsal uyum yönünden en problemlili çocuklar "yapılandırılmamış eğitim modelinde" yetişen çocuklar arasında gözlenmiştir. Problemlerin en az gözlendiği grup ise "yarı yapılandırılmış eğitim modelindeki çocuklar olarak tespit edilmiştir.

B. Anaokulu eğitimi alan ve almayan örneklem grubundaki tüm çocukların, ilkokul birinci sınıfta iken gösterdikleri ruhsal uyum

problemlerine ilişkin ki-kare istatistiksel analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur:

Tablo 12'de anaokul öğretmen tutumlarına göre, anaokulunda gözlenen ruhsal uyum problem tipleri bakımından gruplar arasında gözlenen fark, istatistiksel düzeyde önemli bulunmuştur ($p<0.05$). Demokrat öğretmen sınıfındaki çocukların ruhsal uyum problemlerinin görülme oranı, otoriter öğretmen çocuklarına göre daha düşük bulunmuştur.

Tablo 13 de ilkokulda alınan ruhsal uyum puanları bakımından anaokuluna devam etme süresinin istatistiksel düzeyde önemli bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Tablo 14'de, annenin çalışma durumunun ilkokulda iken alınan ruhsal uyum puanları üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir ($p<0.05$). Ruhsal uyum problemlerinin görülme durumu en yüksek oranda, yarım gün çalışan annelerin çocukları arasında gözlenmiştir.

Tablo 15 ve 16'da ise anaokulu modellerine göre, ilkokulda iken alınan ruhsal uyum problem tipleri ve ruhsal uyum puanları bakımından, farklılık, istatistiksel düzeyde önemli bulunmuştur ($p<0.05$). İlkokuldaki ruhsal uyum problemleri bakımından en problemlili grup, "yapılandırılmamış" anaokulu eğitimi alarak ilkokula başlayan çocuklar arasından çıkmıştır. Problemlerin en az gözlendiği grup ise "yarı yapılandırılmış" anaokulu modelinden gelen çocuklar arasından çıkmıştır.

Tablo 18'de de ilkokulda iken gözlenen ruhsal uyum problem tipleri arasındaki farklılık, cinsiyetlere göre istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($p<0.05$). Erkek çocukları, kız çocuklarına göre daha problemlili bulunmuştur.

Tablo 19 ve 20'de ise, anaokulunda alınan ruhsal uyum puanları ve anaokulunda gözlenen ruhsal uyum problem tipleri bakımından, ilkokuldaki ruhsal uyum puanlarının ve ruhsal uyum problem tiplerinin dağılımı verilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonuçları, ilkokuldaki ruhsal uyum problemlerinin, anaokulundaki ruhsal uyum problemlerinden etkilendiğini göstermektedir ($p<0.05$). Anaokulundayken herhangi bir ruhsal uyum problemi gözlenmeyen çocukların büyük bir oranda ilkokulda da hiçbir ruhsal uyum problemi olmadığı saptanmıştır.

Tablo 21 ve 22'de ilkokuldaki ruhsal uyum problem tiplerinin ilkokul ve anaokul öğretmen tutumlarına göre dağılımı incelenmiş ve öğretmen tutumları bakımından gruplar arasındaki fark, istatistiksel düzeyde önemli bulunmuştur ($p<0.05$). Demokrat öğretmenlerin sınıfında hiçbir ruhsal uyum probleminin gözlenmemesi durumu daha yüksek oranda iken, otoriter öğretmen sınıflarında nevroitik ve davranış problemlerinin görülme oranı daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 23'de ve **24'de** ilkokuldaki ruhsal uyum davranış puanlarının ve ruhsal uyum problem tiplerinin anaokulu eğitimi alıp, almama durumuna göre dağılımları incelenmiş ve anaokul eğitimi

alma durumunun ilkokuldaki ruhsal uyum davranışları üzerinde istatistiksel düzeyde bir farklılık yaratmadığı gözlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 25'de ilkokulda ruhsal uyum problem tipleri bakımından resmi ve özel ilkokullar arasındaki fark, istatistiksel olarak önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$).

C. Anaokulu eğitimi alan ve almayan örneklem grubundaki tüm çocukların ilkokul birinci sınıfdaki akademik başarı durumlarına ilişkin ki-kare istatistiksel analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur:

Tablo 26'da anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların akademik başarı puanlarına göre dağılımları verilmiştir. İki grup arasında akademik başarı puanları bakımından gözlenen farklılık, istatistiksel düzeyde önemli bulunmuştur ($p<0.05$). Anaokul eğitimi alan grupta akademik başarı puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 27'de anaokuluna devam etme sürelerine göre, akademik başarı puanları arasındaki farklılık, istatistiksel düzeyde önemli bulunmuştur ($p<0.05$). Anaokulda eğitim alma süresinin uzamasına paralel olarak, akademik başarı puanlarında da bir yükselme kaydedilmiştir.

Tablo 28'de de cinsiyetlere göre, akademik başarı puanları arasındaki farklılık incelenmiş ancak, cinsiyetler arasında istatistiksel düzeyde önemli bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 29'da ve 30'da anaokulunda alınan ruhsal uyum puanı ve ruhsal uyum problem tiplerine göre, akademik başarı puanları arasındaki farklılık, istatistiksel düzeyde önemli bulunmuştur ($p<0.05$). Anaokulunda iken ruhsal uyum problemleri daha fazla olan çocukların akademik başarı puanlarının daha düşük olduğu, buna karşılık akademik başarı puanı yüksek olan çocukların ise, ruhsal uyum problemleri yönünden daha şanslı çocuklar oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 32 ve 33'de ise, ilkokulda alınan ruhsal uyum puanı ve ruhsal uyum problem tiplerine göre, akademik başarı puanları arasındaki farklılık, istatistiksel düzeyde önemli bulunmuştur ($p<0.05$). İlkokuldayken ruhsal uyum problemleri daha fazla olan çocukların akademik başarı puanlarının da düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 35'de akademik başarı puan ortalamalarının ruhsal uyum davranış puan ortalamalarına göre karşılaştırılması verilmiştir. Anaokul ruhsal uyum puan ortalamaları ile akademik başarı puan ortalamaları arasındaki farklar, istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($p<0.05$). Yine ilkokul ruhsal uyum puan ortalamaları ile akademik başarı puan ortalamaları arasındaki farklar da istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($p<0.05$).

Tablo 36'da anaokul eğitim modellerine göre akademik başarı puanları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak önemli bulunmuştur

($p < 0.05$). En başarılı çocuklar "yarıyapılandırılmış" eğitim modelinde yetişen çocuklar arasından çıkmıştır.

Tablo 37'de anaokul öğretmeninin tutumlarına göre, **Tablo 38'de** ise ilkokul öğretmeninin tutumlarına göre, akademik başarı düzeyleri arasında gözlenen farklılığın istatistiksel olarak önemli olduğu tespit edilmiştir (**$p < 0.05$**). Demokrat öğretmen sınıflarında çocukların akademik başarı düzeylerinin "iyi" otoriter öğretmen sınıflarında ise akademik başarı düzeylerinin "zayıf" olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 39'da ise resmi ve özel ilkokul tiplerine göre akademik başarı puanları arasında gözlenen farklılığın istatistiksel olarak önemli olduğu gözlenmiştir (**$p < 0.05$**). Özel ilkokullara devam eden çocuklar akademik olarak daha başarılı bulunmuşlardır.

Tablo 40 ve 41'de anaokulu eğitimi alan ve almayan gruplara göre yazılı anlatım ve okuma tekniği bakımından gözlenen farklılığın istatistiksel olarak önemli olduğu saptanmıştır (**$p < 0.05$**). Anaokul deneyimi olan çocuklar okuma ve yazma becerileri bakımından anaokul deneyimi olmayan çocuklara göre daha başarılı bulunmuşlardır.

Tablo 42 ve 43'de ise cinsiyetlere göre, yazılı anlatım ve okuma tekniği bakımından gruplar arasında gözlenen farklılığın istatistiksel olarak önemli olmadığı tespit edilmiştir (**$p > 0.05$**).

Tablo 44a-b'de akademik başarı testine ait herbir itemin anaokul eğitimi alan ve almayan gruplara göre ortalama puanları karşılaştırılmış ve "dilbilgisi" ile "ritmik sayma" dışında tüm akademik başarı itemlerinin ortalamalarına ait farklılığın istatistiksel olarak önemli olduğu saptanmıştır ($p<0.05$).

Tablo 45a-b'de ise, akademik başarı testine ait herbir itemin cinsiyetlere göre ortalama puanları karşılaştırılmıştır, "dinleme izleme, genel anlama becerisi, genel türkçe, kesirler, ölçü ve geometri" itemlerine ait ortalamalar bakımından cinsiyetler arasındaki farklılık önemli bulunmuştur ($p<0.05$).

ÖNERİLER

Bu araştırma, farklı anaokulu eğitimi modellerinde yetişen çocuklarla hiçbir anaokulu deneyimi olmadan ilkokula başlayan çocukların ilkokul birinci sınıftaki akademik başarı düzeyleri ile, ruhsal uyum problemlerini saptamak amacıyla yapılmıştır.

Konu ile ilgili öneriler iki genel başlıkta sunulacaktır.

I. Anaokulu eğitimi yöntem ve ilkelerine yönelik öneriler

II. Temel eğitim olarak tanımlanan ilkokul eğitiminin yöntem ve ilkelerine yönelik öneriler.

I. ANAOKULU EĞİTİMİ YÖNTEM VE İLKELERİNE YÖNELİK ÖNERİLER:

Okulöncesi dönemini içine alan anaokulu eğitimi, temel becerilerin ve alışkanlıkların kazanılması açısından çok ciddi olarak üzerinde durulması gereken bir eğitim kademesidir.

Bir insan ömrünün ortalama 55-60 yıl olduğu düşünülecek olursa, okulöncesi yılları kapsayan hayatın ilk 5-6 yılının tüm yaşamımızın ancak onda birine karşılık geldiği ortaya çıkar. Bu matematiksel olarak düşünüldüğünde çok kısa bir zaman dilimi olarak

yorumlanabilir. Ancak hayatımızın belkide sadece onda birine karşılık gelen bu okulöncesi yıllarının, tüm "yaşamımıza", kişiliğimize, duygularımıza, düşüncelerimize, iş hayatımıza ve hatta evlilik hayatımıza kadar uzayan etkileri olduğu birçok araştırma ile vurgulanmıştır.

O halde, hayatımızın bu kısa zaman dilimini en nitelikli şekilde değerlendirmek ve etkili bir şekilde yönlendirmek gerekmektedir.

Günümüzde değişen ekonomik koşullar ve psikososyal ihtiyaçlar okulöncesi eğitime duyulan gereksinimleri daha popüler hale getirmiştir. Toplumun bu gereksinimlerini giderme sorumluluğunu ise hergün hızla yaygınlaşmakta olan anaokulları almaya başlamıştır. Bir toplumun geleceğine ait nitelikli insan yetiştirmenin sorumluluğunu alan anaokullarına gereken özenin gösterilmesi gerekmektedir.

Daha önceki bölümlerde çok ayrıntılı olarak anaokulunun çocuğun gelişimi üzerindeki olumlu katkılarından bahsedilmişti. Ancak burada birkez daha vurgulanmak istenen, anaokullarından "çocuğun" daha genel anlamda ise "toplumun" etkin bir yarar görmesi için, anaokulu eğitiminin niteliklerinin en üst seviyeye çıkartılması gereğidir. Aksi takdirde anaokullarının sayıca artması bizim toplum olarak ve birey olarak da çocuğun ihtiyaçlarını karşılaması mümkün değildir. Çocuk ancak amaçları belirlenmiş, sistemli bir yapı içine oturtulmuş, çağdaş insanın ihtiyaçlarını karşılamaya göre

programlanmış bir anaokulundan yarar görebilir. Anaokullarına daha nitelikli bir boyut getirmek için aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Anaokullarının sadece çocukların bakımından sorumlu **bakımevleri** olarak düşünülmesinden vazgeçilmelidir.

2. Anaokullarını öğretim-egitim aşamalarının **ilk ve temel** aşaması olarak ele almak gerekmektedir.

3. Anaokullarının sadece bu alanda **lisans eğitimi** almış, profesyeneller tarafından açılmasına ve yönetilmesine izin verilmelidir.

4. Her müessesede olduğu gibi okulöncesi eğitim kurumlarında da **teftiş ve değerlendirme** mekanizması işlemek zorundadır. Ancak bir okulöncesi eğitim kurumunu ancak, bir okulöncesi eğitimcisi denetleyebilir. Bu nedenle bu alanda çalışacak müfettişlerin seçilmesinde bu bir prensip olarak kabul edilmelidir.

5. Çocuğun gelişiminin en kritik dönemine raslayan bu okulöncesi dönemde okul tekbaşına kalıcı etkiler bırakamaz. Bu dönemde çocuğun yaşamında çok önemli bir yer tutan ailenin anaokul programına aktif olarak katılacağı **"aile katılımı"** yeni bir düzenlemeye gidilmesi gerçekleştirilmelidir.

6. Anaokullarına ait binalar, mutlaka anaokulu olarak planlanmış bir **mimariye** sahip olmalıdırlar. Çünkü anaokulu çocuğun bir takım özel ihtiyaçlarını karşılama sorumluluğundadır, rasgele seçilen binalar çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını zorlar ve bir risk ortamı oluşturabilir.

7. Okulöncesi çocuğun okuldaki eğitim sorumluluğunu üstlenen kişiler mutlaka, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda **eğitim görmüş** eğitimciler olmalıdırlar.

8. Tüm kademelerdeki gibi okulöncesi eğitim kademesinde de eğitimcilik yapmak özveri isteyen bir iştir. Eğitimcileri, yeniliklerden haberdar olmaya teşvik etmek, gelişmeye ait ufuklarını zenginleştirmek amacıyla, belirli aralarla **mesleki değerlendirmelere** almak gerekmektedir. Ayrıca eğitimcileri motive edecek bir **teşvik-bir ödüllendirme** sistemi de çok etkili sonuçlar verebilecektir.

9. Bir anaokulu **donanım** olarak da çocukların tüm ihtiyaçlarını giderebilmelidir.

10. **Program**, anaokulu uygulamalarının temeli oluşturur. Bu nedenle önemle üzerinde durulmalıdır. Bir kültüre ait tek ve en ideal olan bir programın varlığından bahsetmek çok gerçekçi olmayacaktır. Değişen ihtiyaçlara göre farklılaşan birçok program aynı anda aynı toplum için görev yapabilir.

Örneğin alt-orta ve üst sosyoekonomik düzey ailelerinin çocuklarına hizmet verecek farklı yapılarda organize edilmiş programlara ihtiyaç vardır. Bunun gibi herhangi bir özürü olan ya da üstün yetenekli çocuklara göre seçilecek programlar da farklılık gösterecektir.

Burada bir kez daha vurgulamakta yarar görülen bir nokta vardır: Hangi program uygulanırsa uygulansın prensip olarak uyulması

gereken **temel ilkeler** vardır. Bu ilkeler çocukların gelişimsel özelliklerini ilgi ve ihtiyaçlarını içine alan ilkelerdir.

11. Türkiye'de bugün program konusunda çok ciddi bir boşluk yaşanmaktadır. İlkokula bağlı anasınıflarında merkezi bir yönetim tarafından hedefleri belirlenmiş bir program uygulanmaya çalışılmaktadır. Ancak 10. madde de belirtildiği gibi Türkiye'nin her yerindeki hatta Ankara'nın her semtindeki tüm çocukların aynı hedefler doğrultusunda yürütülen programdan yararlanmaları mümkün değildir. Çünkü sosyolojik, psikolojik, toplumsal ve ekonomik özellikler itibarıyla homojen bir toplum değiliz. Bu durumda farklı ihtiyaçları olan grupların aynı çerçevede yönlendirilmeye çalışılması da önemli bir uyumsuzluk yaratacaktır. Bu nedenle şu anda uygulanan programların bu özellikler çerçevesinde **yeniden düzenlenmesi** gerekmektedir. Ayrıca anasınıfı programları çocukların gelişimlerini zorlayan birçok didaktik bilgilerle yüklüdür.

12. Özel anaokullarının programlarına gelince, yine benzer problemlerle karşı karşıya kalınmaktadır. Bugün sayıları giderek artan, çocukların gelişimlerini olumlu yönde destekleyen programları geliştirmiş anaokullarını görmek, ümit verici bir durumdur. Ancak, çok daha büyük bir grubun halen program konusunda bir arayış içinde olduklarını da tespit etmiş bulunmaktayız.

Anaokulları bir moda takip eder gibi her dönemde popüler olan bir akımı kendi okullarına adapte etmeye çalışırlarsa bu

durumdan en büyük zararı görecektir, çocuklar olacaktır. Herhangi bir program yurtdışında çok önemli yankılar yaratıp, olumlu gelişmelere öncülük edebilir. Ancak unutulmaması gereken bir nokta da şudur ki; bir program ancak doğduğu kültür için en ideal olabilir. Bu nedenle anaokulları çağdaş olanı yakalamak için yenilikleri takip etmeli, özellikle literatür bilgilerinden yararlanmalı. Fakat edindiği bilgilerini kendi **kültürel formları** içinde, **geleneksel değerlerinden** uzaklaşmadan adapte etmeyi ilke edinmelidir. Aksi takdirde toplumla son derece çelişen uyumsuz çocuklar yetiştirmenin sorumluluğunu üstlenmiş oluruz ki bu da hiçbir eğitimcinin altına imzasına atmak istemeyeceği bir durumdur.

13. Anaokul hedefleri içinde, ilkokula uyumu kolaylaştırıcı temel beceri ve alışkanlıkları kazanılmasına yönelik **hazırlayıcı hedeflere** de yer verilmelidir.

II. İLKOKUL EĞİTİMİNİN YÖNTEM VE İLKELERİNE YÖNELİK ÖNERİLER

1. İlkokulun ilk yıllarında özellikle birinci sınıfta, çocukların oyuna olan gereksinimleri gözönünde bulundurularak program kapsamı içinde mutlaka "**oyun saatine**" yer verilmelidir.

2. "Oyun saati" dışında, eğitimsel hedeflere ulaşmak için kullanılan yöntemler içinde de "Oyun" yer almalıdır. Oyun çocuğun en doğal öğrenme aracıdır. O halde öğretmenler için "Oyun" çok değerli bir fırsat olarak ele alınmalı ve ders sırasında etkin bir araç olarak kullanılmalıdır.

3. Çocuklar aktif olarak katılım gösterdiklerinde, somut materyalle çalıştıklarında daha kolay öğrenirler. Bu nedenle ilkokul birinci sınıf öğretmeni çocukları programa aktif olarak katma ve materyalle deneme yanılma yapma konusunda özen göstermelidir. Sadece öğretmenin sözlü anlatımı ya da tek bir ders kitabı çocuk için yeterli değildir. İlkokullarda program **zengin donanımla** ders vermeğe uygun hale getirilmelidir.

4. Çocuk sayısının çok kabarık olduğu bir sınıf ortamında uygulanamazmış gibi görülen bu katılımlı öğretim stratejisinin mutlaka yürürlüğe konulması için gereken tüm **yasal düzenlemelere** gidilmelidir.

5. Çocuklara ev ödevleri vermek yerine çocuklar küçük gruplar halinde çalışmaya teşvik edilmelidir. Yerinde, görerek öğrenme ilkesinden hareket ederek sık sık düzenlenen **çevre gezileriyle**, çocukların programa katılımı artırılabilir.

6. Çocuk anaokulu deneyimli olsun ya da olmasın mutlaka ilkokula başlamadan önce okula hazır olup olmadığını tespit etmek amacıyla bir **seviye testine**, tabi tutulmalıdır.

7. **Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri** ilkokul düzeyinde de yaygınlaştırılmalıdır. Çünkü her yaşam dönemindeki bireyin ihtiyaç duyabileceği gibi, bu dönemde de çocuk bireysel ilgi ve desteğe karşı ihtiyacı duyabilir.

Özetlenecek olursa; çağdaş eğitim adına düşünölen yanlışlardan uzaklaşmak gerekmektedir. Çünkü çağdaş eğitim anlayışı çocukları uçsuz bucaksız özgürlük denizinde yapayalnız bırakmak gibi bir hataya düşölmesine izin vermez.

Çağdaş eğitim, çocuğun doğasıyla çelişmeyen, gelişiminin sınırlarını zorlamayan bir özgürlük çerçevesi içinde sistemli bir rehberliği kapsar. Ayrıca, çağdaş eğitim o topluma ait kültürel normlar ve geleneklerle olan bağlantıları koruma duyarlılığını da göstermelidir.



ÖZET

Bu araştırma dört farklı anaokulu modelinde eğitim alan ve hiçbir anaokulu deneyimi olmayan çocukların ilkokul birinci sınıftaki akademik başarı ve sosyal uyum davranışlarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma uzunlamasına **kohort tipi prospektif** bir araştırma deseni şeklinde yürütülmüştür.

Araştırmaya ilk yıl **270** anaokul eğitimi alan çocuk katılmış, ikinci yıl bu çocuklara **230** anaokul eğitimi almayan çocuk ilave edilerek toplam **500** çocukla araştırma sürdürülmüştür.

Araştırmanın ilk aşamasında anaokuluna devam eden **270** çocuğa "**Rusal Uyum Ölçeği**" uygulanmıştır. Ayrıca bu çocukların anaokul öğretmenlerine de "**Öğretmen Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği**" verilmiştir. Anaokulu eğitim modelini tespit etmek amacıyla "**Gözlem**" tekniği kullanılmış çocuğa ve aileye ait demografik bilgiler ise "**Anket**" ile toplanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise bu ilk aşamadaki **270** çocuğa ilave olarak anaokul deneyimi olmadan ilkokula başlayan **230**

çocukla birlikte toplam 500 çocuğa **Ruhsal Uyum Ölçeği**, **Akademik Başarı Değerlendirme Formu** ve öğretmenlerine de **Öğretmen Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği** verilmiştir.

Bu şekilde toplanan araştırma verileri, **ki-kare ve iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi** gibi istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularına ait sonuçlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Anaokulunda gözlenen ruhsal uyum puanları bakımından; tam gün ya da yarım gün eğitim alma durumu ve anaokuluna devam etme süreleri, istatistiksel düzeyde önemli bir farklılık yaratmıştır ($p < 0.05$).

Anaokulunda gözlenen ruhsal uyum puanları bakımından, anne öğrenim düzeyi ve annenin çalışma durumu istatistiksel düzeyde önemsiz bulunmuştur ($p > 0.05$). Ancak ilkokuldaki ruhsal uyum problemleri bakımından annenin çalışma durumunun istatistiksel düzeyde bir farklılık yarattığı gözlenmiştir ($p < 0.05$).

Anaokulunda ve ilkokulda gözlenen ruhsal uyum puanları bakımından cinsiyetler arasındaki fark, istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($p < 0.05$).

Anaokulunda ve ilkokulunda gözlenen ruhsal uyum problemleri bakımından, anaokulu modelleri arasındaki fark, istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($p < 0.05$).

İlkokulda gözlenen ruhsal uyum problemlerinin anaokulundaki ruhsal uyum problemlerine göre dağılımı incelendiğinde, ilkokuldaki ruhsal uyum problemleri üzerinde, daha önceki ruhsal uyum problemlerinin etkili olduğu sonucuna varılmıştır ($p<0.05$).

Anaokulu öğretmen tutumlarının gerek anaokulundaki ruhsal uyum davranışları üzerinde gerekse ilkokuldaki ruhsal uyum davranışları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Araştırmanın örneklemini oluşturan tüm çocukların ilkokuldayken aldıkları ruhsal uyum puanları bakımından anaokulu eğitimi alıp almama durumunun istatistiksel olarak önemli olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Anaokulu eğitimi alarak ilkokula başlayan çocuklar, anaokul eğitimi almayan çocuklara göre akademik olarak daha başarılı bulunmuşlardır ($p<0.05$).

Anaokuluna devam etme süresi, akademik başarı üzerinde önemli bir farklılık yaratan faktör olarak gözlenmiştir ($p<0.05$).

Akademik başarı puanlarının cinsiyetlere göre dağılımı ise istatistiksel olarak önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$).

Anaokulunda ve ilkokulda gözlenen ruhsal uyum puanlarının ilkokuldaki akademik başarı düzeyini etkilediği tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Akademik başarı puanları bakımından anaokulu eğitim modelleri arasındaki fark da istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($p < 0.05$).

Anaokul ve ilkokul öğretmen tutumlarının çocuğun ilkokuldaki akademik başarı durumu üzerinde istatistiksel düzeyde bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

Çocukların ilkokul birinci sınıfdaki okuma yazma, genel matematik, genel türkçe ve genel akademik başarı puanları bakımından anaokulu eğitimi alan ve almayan gruplar arasındaki farklılığı istatistiksel düzeyde önemli bulunurken ($p < 0.05$). cinsiyetler arasındaki farklılık ise önemli bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Gelişimin ve eğitimin sürekliliği gözönünde bulundurulduğunda okulöncesi ve ilkokul programlarının paralelliğinin gerekliliği birkez daha gözler önüne serilmektedir.

Bu nedenle okulöncesi ve temel eğitimin özellikle ilk yıllarına ait programlarının birbirini bütünleyen hedefler çerçevesinde yeniden düzenlenmesi önerilmektedir.

SUMMARY

This study is performed to determine academic success and social accommodation behaviors of four different models of kindergarten trained children and untrained children at first grade of primary school.

Longitudinal cohort prospective type is used for this study.

First year **270** kindergarten trained children are participated in this study, second year **230** untrained children added to this figure and reached to **500** children cumulatively.

During the first phase of this study psychological behaviors adaptation scale is used. In addition to this, a rating scale is given to kindergarten teachers in order to evaluate teachers' behavior. Observation technique is used to determine kindergarten training model while questionnaires are utilized to obtain necessary demographic information for child and family.

The second phase of the study in addition to these **270** carried out children, **230** untrained and unexperienced children which is sum to **500** children, are carried out psychological adaptation scale.

and academic success or achievement test, and also an evaluation scale to teacher for teacher's behavior.

Research data collected in this manner are analyzed using k^2 (ki-square), importance test in differences mean, statistical methods.

The some of the findings of this study are as follow: Psychological adaptation points, part time or full time kindergarten training, attendance duration in kindergarten are created important differences in statistically.

In kindergarten psychological adaptation behaviors are observed and along with this mother's study level, and her work found statistically unimportant ($p > 0.05$).

Kindergarten and primary school observed psychological adaptation points of children were found statistically important for both sex ($P < 0.05$).

But, in primary school psychological adaptation problems are parallel to mother's work, and show statistically differences ($p < 0.05$).

Kindergarten and primary school observed psychological adaptation problems are found statistically important, as far as kindergarten models concerned ($p < 0.05$).

Distribution of psychological adaptation problems of both primary school and kindergarten are examined carefully and former problems effect have influenced upon them ($p < 0.05$).

Teacher's attitude on psychological adaptation behaviors in kindergarten and primary school are found effective ($p < 0.05$).

Whether or not the kindergarten experience of all children have. Found not so important, the points that they recorded in elementary school ($p > 0.05$).

The children attended any kind kindergarten, founded more successful in primary school with respect to not attended ones ($p < 0.05$).

Duration of kindergarten attendance is an important factor for children's primary school success ($p < 0.05$).

Academic success points distribution according the sex are not so important statistically ($p > 0.05$).

It is determined that both kindergarten and primary school psychological adaptation problems influenced to academic success of children ($p < 0.05$).

It is also observed and found that training models of kindergarten are statistically important for academic achievement of children ($p < 0.05$).

Kindergarten and primary school teacher attitude have effects on children academic success in statistically ($p < 0.05$).

While the points obtained kindergarten trained and untrained children in the first grade of primary school. Subjects concerning writing and reading, mathematics in general. Turkish in general and academic success are found statistically important ($p < 0.05$) but not important of differences in sex ($p > 0.05$).

Keeping in mind that education continuity and development of preschool and primary programs have to be parallel each other. So it is cleared once more without any doubt.

For this reason it is adviceable that in the first years programs specially should be re- arranged in the frame of completeness.

KAYNAKLAR

1. (1988). *Türk Milli Eğitim Sistemi Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı APKKB, Ankara.*
2. YANGIN, E. (1991).. *Yurdumuzda Okul öncesi Eğitim YA-PA 7. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Eskişehir.*
3. MEYDAN, S. (1984-1). *Okulöncesi Eğitim Faaltyelleri YA-PA Okulöncesi Eğitim Semineri Ankara.*
4. URAL, M. (1987). *Okulöncesi Eğitim, YA-PA 5. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Antalya.*
5. OĞUZKAN, F. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim. Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler. 2. Basım, Ankara 1989.*
6. OKTAY, A. (1985). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Sorunları ve Öneriler. YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri I-II. Kıbrıs.*
7. YILMAZ, N (1991). *Anaokul Öğretmeninin Rehber Kitabı. YA-PA Yayınları İstanbul.*
8.(1977). *Okulöncesi Eğitimi. UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, Ankara.*
9. LEVENT, E (1983). *Ükemtзде Okulöncesi Eğitim Durumu ve Sorunları. Okul Öncesi Eğitim ve Sorunları. Türk Eğitim Derneği VII. Eğitim Toplantısı. TED Yayınları No: 7, Şafak Matbaası, Ankara.*

10. **MAĞDEN, D. (1991).** Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitim Bölümü
"Çocuk Gelişimine Giriş" Ders Notları. Basılmamış. Ankara.
11. **JOSEPH, H; STEVENS, Jr. (1986).** Administering Early Childhood Education
Programs. Little, Brown and Company. USA.
12. **EVANS, E (1981).** Contemporary Influences In Early Childhood Education Early
Early Childhood Education Series. USA.
13. **OKTAY, A (1983).** Okulöncesi Eğitime Toplu Bir Bakış. Okulöncesi Eğitim ve
Sorunları. Türk Eğitim Derneği VII. Eğitim Toplantısı, TED
Yayımları, No: 7, Şafak Matbaası, Ankara.
14. **MALMQUIST, E (1973).**, "Sweden" Beginning Age and Reading in Downing. J.
Comp. Reading The Mac Millan Comp.
15. **JANSEN, M (1973).**, "Denmark" in Comparative Reading, By Downing The Mac
Millan Comp.
16. **DOWNING, J. (1973).** Comparative Reading The Mac Millan Comp.
17. **ALMY, M. (1975).** The Early Childhood Educator at Work. Mc Graw Hill Book
Comp. New York.
18. **YILDIRAN, G. (1983).** Okulöncesi Eğitimde Okul, Ana-Baba ve Çevre Arasında
İşbirliğinin Sağlanması. Okulöncesi Eğitim ve Sorunlar. Türk
Eğitim Derneği VII. Eğitim Toplantısı, TED Yayınları No: 7,
Şafak Matbaası, Ankara.
19. **SCHWEINHART, L.J; WEIKART, D.P. (1980).** Young Children Grow Up
Monograph 7 Ypsilanti, Mich High Scope.

20. **KAMI, C. (1971).** *Evaluation of Learning of Preschool Education: Socioemotional, Perceptual motor, Cognitive Development. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, New York.*
21. **BUTLER, A; GOTTS; QUISENBERRY, N. (1975).** *Early Childhood Programs. Developmental Objectives and Their Use.* Charles E. Merrill Publishing Comp. Columbus, Ohio.
22. **BLOOM, B. S. (1973).** *One Word at a Time: The Use of Single Word Utterances Before Syntax.* The Hague Mouton.
23. **GOLANT, S; GOLANT, M. (1990).** *Kindergarten It Isn't What It Used To Be.* Lowell House, USA.
24. **JOHSON, J; CHRISTIE, J; YAWKEY, T. (1987).** *Play and Early Childhood Development.* Scott, Foresman and Company, Glenview, Illinois London.
25. **PETTY, W; SALZER (1989).** *Experiences in Language: Tools and Techniques for Language Arts Methods.* Boston, Allyn and Bacon.
26. **LADD, G. (1984).** *Promoting Children's Prosocial Behavior and Peer Relations in Early Childhood Classrooms: A Look at Four Teacher Roles. Dimensions, 12, 4, 6-10.*
27. **CALDWELL, B. (1980).** *Preschool Inventory* Princeton, Educational Testing Service, USA.
28. **CAMPBELL, A. (1989).** *Final Project For Early Childhood Education.* Univ. of Denver.
29. **MC CASLIN, N (1990).** *Creative Dramatics In The Classroom* 5th ed. New York Longman.

30. **ANDRESS, B (1980). *Music Experiences In Early Childhood*. New York, Holt, Rinehart, Winston.**
31. **HAROLD, S. (1990). *For the Future of Early Childhood Education*. New York Free Press.**
32. **BLOOM, B.S. (1964) *Stability and Change In Human Characteristics*. Chichester, Wiley.**
33. **CURTIS, A. (1986). *A Curriculum for the Pre-school Child. Learning to Learn*. Nfer, Nelson Great Britain.**
34. **TAYLOR, P; EXON G, G; HOLLEY, B (1972). *A Study of Nursery Education*. Schools Council Working Paper 41. London: Methuen Evans.**
35. **VANDEREYKEN (1987). *The Pre-School Years*. Harmondsworth-Penguin.**
36. **PETERS WEBB (1988). *Children and Their Primary Schools, Vol 1*. London, HMSO.**
37. **HILDEBRAND, V. (1981). *Introduction for Early Childhood Education*. Macmillan Publishing Co. Inc. Newyork.**
38. **MIALARET, G. (1977). *Dünyada Okulöncesi Eğitim. Okulöncesi Eğitimi UNESCO, Türkiye Milli Komisyonu, Ankara.***
39. **ÖZGÜVEN, E (1977). *Okulöncesi Eğitimin Sosyal ve Psikolojik Nedenleri. Okulöncesi Eğitimi UNESCO, Türkiye Milli komisyonu Ankara.***
40. **CONSORTIUM ON DEVELOPMENTAL CONTINUITY (1987). *The Persistence of Preschool Effects*. Department of Health, Education and Welfare Publication.**

41. **SPODEK, B; SARACHO, O; DAVIS, M (1991). Foundation of Early Childhood Education.** Second Edition. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
42. **TODD, V; HEFFERNAN, H. (1987). The Years Before School. Guiding Preschool Children** Third Edition. Macmillan Publishing Co. Inc. New York.
43. (1988). **Cumhuriyet Döneminde Türk Milli Eğitim Sistemindeki Gelişmeler (1923-1988).** MEB. APKKB. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
44. (1988). **Türk Milli Eğitim Sistemi** MEG ve S.B. APKKB. Ankara.
45. (1991). **Milli Eğitimle İlgili Bilgiler.** MEB. APKKB Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
46. **URAL, M. (1986). Ülkemizde Okulöncesi Eğitimin Yeri ve Önemi. YA-PA 4. Okulöncesi Eğitimi Yaygınlaştırılması Semineri.** Ankara.
47. **HESS, R; CROFT, D (1972). Teachers of Young Children.** Second Edition Houghton Mifflin Company, Boston.
48. **SALKIND, N; AMBRON, S (1987). Child Development,** Fifth Edition. Holt Rinehart and Winston CBS College Publishing, New York.
49. **COHEN, S; RAE, G (1987). Growing Up With Children. An Introduction to Working With Young Children.** Holt, Rinehart and Winston C.B.S. College Publishing, Britain.
50. **DOPYERA, M; DOPYERA, J (1987). Becoming A Teacher of Young Children.** Third edition, Random House NewYork.

51. GENÇTAN, E (1982). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*. Maya Matbaası, Ankara.
52. OKTAY, N. (1985). *Okulöncesi Eğitimi Etkileyen Farklı Ekoller*. YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve yaygınlaştırılması Seminerleri. II-III. YA-PA Yayınları, İstanbul.
53. OKTAY, A. (1987). *Okulöncesi Eğitimde Çağdaş Bir Yaklaşım*. "Montessori Yöntemleri". YA-PA 5. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Antalya. YA-PA Yayınları İstanbul.
54. ELKIND, D (1987). *Early Childhood Education on Its Own Terms*. In *Early Schooling: The National Debate*, Edited by Sharon L. Kagan and Edward Zigler. New Haven: Yale University.
55. WROGG, E.C. (1984). *Classroom Teaching Skills*. Nichols Publishing Comp. New York.
56. HOLDEN, S (1979). *Teacher Training* Modern English Publishing Limited.
57. SINCLAIR, Mc. J; BRAZİL, D (1982). *Teacher Talk*. Oxford Univ. Press.
58. DOW, G (1985). *Learning to Teach Teaching to Learn*. Theford press Limited. U.S.A.
59. PHILLIMY, Mc W.N.; RAE, G (1976). *Learning in The Primary School. A Systematic Approach*. Hodder and Stoughton.
60. LASLETT, R; SMITH, C; HELM, C; SYONEY, L. (1985). *Effective Classroom Management A Teacher's Guide*. Nichols Publishing Comp. New York.

61. **YÖRÜKOĞLU, A (1991).** *Çocuk Ruhsağılığı Çocuğun Kişilik Gelişimi, Yetiştirilmesi ve Ruhsal Sorunları.* Onallıncı Basım Özgür Yayın Dağıtım, İstanbul.
62. **OKTAY, A (1991).** *Okulöncesi Öğretmen Özellikleri ve Öğretmen Yetiştirme. YA-PA 7. Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri Eskişehir. YA-PA yayınları, İstanbul.*
63. **RAMSEY, E; MARJORIE, B; KATHLEEN, M (1980).** *Kindergarten Practices. The kindergarten. C.V. Mosby Comp. St. Luis. Toronto London.*
64. **ROBINSON. F. Helen (1982).** *Exploring Teaching in Early Childhood Education.* Allyn and Bacon Inc. Boston-London.
65. **AUSUBEL, P; ROBINSON, D. F. (1969).** *School Learning.* Holt, Rinehart and Winston Inc. New York.
66. **ZIGLER, E.C. (1987).** *Formal Schooling For Four Year Olds? No!. In Early Schooling : The National Debate.* Edited by Sharon L. Kagan and Edward Zigler. New Haven: Yale University.
67. **HAMMECHEK, D; (1989).** *Characteristic of Good Teachers and Implications For Teacher Education. Phi Delta Kappan. Feb.*
68. **COMBS, A.W. (1985).** *The Professional Education of Teachers.* Boston: Allyn and Bacon, Inc.
69. **BYERS, LORETTA and IRISTI, ELIZABETH (1991).** *Success in Student Teaching* Lexington, MA: D.C. Health and Company.
70. **MAC HADO, J; MEYER, H (1984).** *Early Childhood Practicum Guide. A Sourcebook for Beginning Teachers of Young Children.* Delmar Publtsheers Inc. USA.

71. **LEVIN, T; LONG, R (1981). *Effective Instruction*. Alexandria, V.A.: The Association for Supervision and Curriculum Development.**
72. **DOWLING, M. (1988). *Education 3 To 5: A Teachers' Handbook*. P.C.P. Education Series. London.**
73. **..... (1985). *Pre-school Playgroups*. Association and British Association for Early Childhood Education.**
74. **SHIELDS, P; WEINER, G; WILSON, E (1981). *Record Keeping in Primary Schools*. Schools Council Macmillan London.**
75. **VYGOTSKY, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge Mass: M.I.T. Press.**
76. **BRUNER, J. (1966). On Cognitive Growth. *Studies in Cognitive Growth*. Edited by Bruner, Oliver and Greenfield. New York, John Wiley.**
77. **WOOD, M.M. (1982). *The Rutland Center Model For Treating Emotionally Disturbed Children* Athens, Georgia; Rutland Center Technical Assistance Office.**
78. **TUĞRUL, B. (1992). *Anaokuluna Ait Özellikler ve Anaokulundan İlkokula Geçişteki Uyum Problemleri*. H.Ü. CSE Mezunları Derneği İ. Okulöncesi Eğitim Semineri. Ankara.**
79. **LILLIE, L.D. (1975). *Early Childhood Education. An Individualized Approach to Developmental Instruction*. SRA inc. USA.**
80. **MAYER, R.S. (1971). *A Comparative Analysis of Preschool Curriculum Models* Edited by Anderson, R and Shane, G.H. *As The Twig Is Bent*, Boston, Houghton Mifflin.**

81. **BLENKIN, G; KELLY, A.V. (1988). *Early Childhood Education. A Developmental Curriculum* P.C.P. Education Series. London.**
82. **PETERS, D.L.; NEISWORTH, J.T.; YAWKEY T.D. (1985). *Early Childhood Education From Theory to Practice*. Monterey, CA: Brooks, Cole.**
83. **JOHNSON, J.E.; ROOPNARINE, L.J. (1987) *Approaches to Early Childhood Education*. Merril Publishing Company.**
84. **WEBSTER, L; RAYMOND, M.S. (1979). *Early Childhood Education*. Princeton, N.J; Princeton Book Coop.**
85. **BROPHY, J; GOOD, T; NEDLER, S (1989). *Teaching in The Preschool*. Harper, Row Publishers. London.**
86. **NIMNIGHT, G.O; Mc Afee; MEIER, J (1969). *The New Nursery School*. General Learning Corporation. New York.**
87. **WEIKART, D.P. (1967). *Preschool Programs: Preliminary Findings*. *Journal of Special Education*, 1.163-81.**
88. **WEIKART, D.P. (1970). *A Comparative Study of The Perschool Curricula*. Edited by Frost J. *Disadvantaged Child*. Houghton, Mifflin. New York.**
89. **WEIKART, D.P. (1972). *Relationship of Curriculum, Teaching and Learning in Preschool Education*. Edited by Stanley, J.C. *Preschool Programs for the Disadvantaged Child*. John Hopkins Press, Baltimore.**
90. **WEIKART, D.P; ROGERS C; ADCOCK, C; MC. CLELLAND, D (1971). *The Cognitively Orient Curriculum: A Framework for Preschool Teachers*. Washington, D.C.: National Assocation for the Education of young Children.**

91. **BISSELL, J (1970).** *The Cognitive Effect of Preschool Programs for Disadvantaged children.* Edited by Frost, J. **Revisiting Early Childhood Education.** Holt, Rinehart, Winston, New York.
92. **CALDWELL, B. (1967).** *What is The Optimal Learning Environment For the Young Child?* **American Journal of Orthopsychiatry.** 37, 8-21.
93. **CALDWELL, B (1971).** *On Designing Supplementary Environments for Early Child Development.* Edited by Anderson, R and Shane, H.G. **As The Twig is Bent.** Houghton Mifflin, Boston.
94. (1984). **Accreditation Criteria and Procedures of The National Academy of Early Childhood Programs.** National Association for the Education of Young Children, Washington.
95. (1984). **National Association for the Education of Young Children Governing Board. Criteria for High Quality Early Childhood Programs.** National Association for the Education of Young Children, Washington.
96. **BELLER, E; ZIMMIE, J; AIKEN, L (1971).** *Levels of Play in Different Nursery Settings. Paper Presented at The Annual Meeting of The International Congress For Applied Psychology.*
97. **KARNES, M (1969).** *Investigations of Classroom and at Home Interventions: Research and Development Program on Preschool Disadvantaged children.* Department of Health, Education and Welfare.
98. **MILLER, L; DYER, (1970). J.** *Two Kinds of Kindergarten After Four Types of Head Start.* Louisville, Ky: University of Louisville Press.
99. **JOHNSON, J; CHRISTIE, J; YAWKEY T (1987).** *Play and Early Childhood Development.* Scott, Foresman and Company London.

100. BERGEN, D (1988). *Play as a Medium For Learning and Development. A Handbook of Theory and Practice*. Heinemann Port smouth, New Hampshire, USA.
101. LEWTEN, R (1978). *Ways to Involve The Non-Participating Parent in The Preschool Program*. Master's Project, California State University, Hayward.
102. BERGER, E.H. (1981). *Parents as Partners in Education*. St. Louis: C.V. Mosby Co.
103. CATTERMOLLE, J; ROBINSON, N (1985). *Effective Home School Communication From the Parents' Perspective* **Kappan** 67 (1) 48-50.
104. GALINSKY, E (1988). *Parents and Teacher-care Givers: Sources of Tension, Sources of Support*. **Young Children** 43 (3), 4-11.
105. GORDON, I; OLMSTEAD, P; RUBIN, I; TRUE, J, (1979). *How Has Follow Through Promoted Parent Involvement*. **Young Children**. 34 (5). 49-53.
106. HALL, J (1989). *Family Groups: A Link Between Parents and Preschool*. **Dimensions**, 17 (4) 4-7.
107. DECKER, C; DECKER, R (1988). *Planning and Administering Early Childhood Programs*. 1th ed. Columbus, OHIO.
108. (1983). *Preventing School Failure: The Relationship Between Preschool and Primary Education*. *Proceedings of a Workshop on Preschool Research Held in Bogota, Colombia, 26-29 May*.
109. YAVUZER, H (1992). *Çocuk Psikolojisi*. 7. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.

110. **STONG, D; NEIELSEN; ELWIN C (1982). Educational Psychology, The Development of Teaching Skills, Harper and Row Pub. New York.**
111. **GOOD, T; PROPHY, J: (1980). Educational Psychology A Realistic Approach. Holt, Rinehart Winston New York.**
112. **BARATZ, S.S; BARATZ, J.C. (1971). Early Childhood Intervention: The Social Science Base of Institutional Racism. Harvard Educational Review, 5, 111-132.**
113. **BRONFENBRENNER, U (1984). Is Early Intervention Effective? Washington, Department of Health Education and Welfare.**
114. **CONSORTIUM FOR LONGITUDINAL STUDIES (1979). Lasting Effect After Pre-School. Washington, ACYF.**
115. **TEZCAN, M. (1984). Okulda Başarısızlık ve Önlenmesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi, 17,1-2, 385-388.**
116. **AYDIN, M (1986). Çağdaş Eğitim Denetimi. İM. Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş., Ankara.**
117. **ALTINKÖPRÜ, T (1979). Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır? Altinköprü Yayınları Psikolojik Dizi, 5. Gül Matbaası, İstanbul.**
118. **DARLINGTON, R.D; ROYCE, J.M., et al (1980). Pre-School Programs and Later School Competence of Children From Low Income Families, Science, April, 208, 202-204.**
119. **CARSON, J.C.; SYKES, D.E. (1991). Behaviors of Preschoolers And Their Teachers: Little Children Draw Big Circles. Charles. C. Thomas Publisher.**
120. **WALSH, M.E. (1931). The Relation of Nursery School Training to the Development. Child Development 2, 72-73.**

121. **HATTWICK, R (1937).** *The Influence of Nursery School Attendance Upon The Behavior and Personality of Preschool Child. Journal of Experimental Education.* 5, 180-190.
122. **JOEL, W (1939).** *The Influence of Nursery School Education Upon Behavior Maturity, Journal of Experimental Education* 8, 164-165.
123. **KAWIN, E; HOEFER, C (1931).** *A Comparative Study of Nursery School. Non-Nursery School Group.* Chicago University Press.
124. **GÜNCE, G (1979).** *Çocuk Psikolojisi. Üçüncü Basım. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 79, Ankara.*
125. **ANDRUS, R; HOROWITZ, E (1988).** *The Effect of Nursery School Training Child Development , 9, 169-174.*
126. **BELSKY, J; STEINBERG, L.D (1979).** *What Does Research Teach Us About Day-Care: A follow up Report. Children Today, July-August 21-26.*
127. **BELSKY, L (1980 b).** *Future Directors For Day Care Research: An Ecological Analysis. Child Care Quarterly.* 9, 82-99.
128. **KAGAN, J; KEARSLY, R; ZELAZO, (1986).** *The Effect of Infant Day Care on Psychological Development. American Association for the Advancement of Science, Boston.*
129. **KARNES, M; ZEHRBACH, R; TESKA, J , (1986).** *A Five Year Yongitudinal Comparison of a Traditional Versus Structured Preschool Program on Cognitive, Social and Affective Variables. American Educational Reseach Association.*
130. **SHEA, J (1981).** *Changes in Interpersonal Distances and Categories of Play Behaviour in The Early Weeks of Preschool. Developmental Psychology* 17:4 417-425.

131. **LEYLEY, W (1989).** *Theaching Low Achieving And Disadvantaged Students*
Charles C. Thomas Publisher.
132. **FITE, M.D. (1989).** *Aggressive Behavior in Young Children and Children's Attitudes Toward Aggression* **Genetic Psychology Monographs**, 22
151-319.
133. **VITZ, P.H (1991).** *Some Changes in Behavior of Nursery School Children.*
Journal of Nursery Education. 6, 62-65.
134. **BONNEY, M; NICHOLSON, E (1988).** *Comparative School Adjustments of Elementary School Pupils With and Without Preschool Training.*
Early Childhood Research Quarterly 4. March. 1. 61-74.
135. **ALLEN, G; MASKING, B (1987).** *An Evaluation of the Effects of Nursery School Training on Children In the Kindergarten. First and Second Grades.* **Executive Educator**, 51, 285-296.
136. **COHEN, L; BAGSHAW (1973).** *A Comparison of the Achievement of Nursery School an Non Nursery School Children.* **Durham Research Review**. 6, 30, 735-742.
137. **WEBER, C; FOSTER, P.1; WEIKART, D.P (1978).** *An Economic Analysts of the Ypsilanti Perry Pre-school Project.* **Monographs of the High Scope Educational Research Foundation**. No.4.
138. **SMITH, G.A.N; JAMES, T (1975).** *The Effects of Pre-School Education: Some American and British Evidence.* **Oxford Review Education** 7,
10-16.
139. **SYLVA, K (1983)** *Some Lasting Effects of Pre-school.* **BPS Education Review**, 7,
18-24.

140. **ZIGLER, E; BERMAN, W (1983).** Discerning The Future of Early Childhood Intervention. *American Psychologist*, 38, 8.
141. **LAZAR, I; HUBBELL, H; MURRAY, M. ROSCHE; ROYCE, J (1977).** Summary Report: The Persistence of Preschool Effect: Allongterm Follow-up of Fourteen Infant and Preschool Experiments. Department of Health, Education and Welfare, Administration of Children, Youth and Families, Washington.
142. **BERRUETA-CLEMENT at call (1984).** Changed Lives: The Effects of The Perry Preschool Program on Youth Through Age 19. *Monographs of The High/Scope Education Research Foundation*, 8.
143. **CAREW, J.V. (1980).** Experience and the Development of Intelligence in Young Children at Home and in Day Care. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 45, Serial No: 187.
144. **HESS, R; SHIPMAN, V (1965).** Early Experience and Socialization of Cognitive Modes in Children. *Child Development*, 36, 869-886.
145. **MANN, M (1980).** The Effects a Pre-School Language Program on Two Year Old Children and Their Mothers. Final Report, **ERIC**, Document No. ED 044224.
146. **LEVENSTEIN, P (1970).** Cognitive Growth in Preschoolers Through Verbal Interaction with Mothers. *American Journal of orthopsychiatry* 40, 426-429.
147. **STREISSGUTH, A; BEE, L (1982).** Mother Child Interactions and Cognitive Development in Children. *The Young Child: Reviews Of Research*, Washington.

148. **LARSON, J.M; ROBINSON, C.C. (1989).** *Later Effects of Preschool on Low-Risk Children. Early Childhood Research Quarterly* 4(1), 133-144.
149. **HECHINGER, M.F (1966).** *Preschool Education Today New Approaches To Teaching Three, Four, Five Year Olds.* Doubly Coop New York.
150. **BELSKY, J (1978).** *The Effects of Day Care: A Critical Review: Child Development,* 49, 929-949.
151. **WALSH, M.E (1981).** *The Relation of Nursery School Training to The Development Certain Personality Traits Early Childhood. Research Quarterly,* 2, 72-78.
152. **WIDLAK, P (1983).** *Some Effects of Pre-School. Education. Education Review,* 25, 124-130.
153. **HUNT, J.M. (1961).** *Intelligence and Experience.* New York.
154. **BRENNER, A (1987).** *Nature and Meaning of Readiness for School. Merrill-Palmer Quart.* 3, 114-135.
155. **HOFFMAN, H (1988).** *Behaviour Patterns in Kindergarten and First Grade. Merril Palmer Quart.* 3, 136-144.
156. **KIRK, D (1970).** *Applied Behavior Analysis In the Classroom: The Development of Student Competence.* Charles C. Thomas Publisher.
157. **KARNES, M; TESKA, J; HODGIN S.A. (1970).** *Four Questions on Early Childhood Education. Child Study Journal* 1, 43-51.
158. **BISSELL (1970).** *The Cognitive Effects of Preshcool Programs for Disadvantaged Children.* Washington, D.C. National Institute of Child Health and Development.

159. **BELLER, E (1983).** *Research on Organized programs of Early Education. Second Handbook of Research on Teaching.* Rand Mc Nally Coop. Chicago.
160. **NURSS, J; HODGES, W (1982).** *Early Childhood Education Encyclopedia of Educational Research Vol 1.* 189-513, Mc Millan. New York.
161. **ENTWISLE, D.R.; CADIGAN, D; DALLAS, A. (1987).** *Kindergarten Experience: Cognitive Effects on Socialization? American Educational Research Journal* Fall, 24, 3, 337-361.
162. **FARRAN, D; RAMEY, C (1980).** *Social Class Differences in Dyadic Involvement During Infancy* **Child Development**, 51, 254-257.
163. **NINIO, A (1990).** *Early Environmental Experiences and School Achievement in the Second Grade: An Israeli Study.* **Int. Journal of Behavioral Development** 13 (1) 1-22.
164. **GOTTFRIED, A.W. (1984).** *Home Environment and Early Cognitive Development: Integration, Meta Analyses and Conclusions.* Edited by, Gottfried, A.W. **Home Environment**, Academic Press. New York.
165. **JOHNSON, D.L; BRECKENRIDGE et al (1984).** *Home Environment and Early Cognitive Development in Mexican American Children.* Edited by Gottfried A.W. **Home Environment and Early Cognitive Development.** Academic Press, New York.
166. **BRADLEY, R; CALDWELL, B (1984).** *The Relation of Infants' Home Environments to Achievement Test Performance In First Grade: A follow up Study.* **Child development**, 55, 803-809.

167. LAZAR, I; DARLINGTON, R.B. et al(1982) *Lasting Effects of Early Education A Report from The Consortium For Longitudinal Studies. Monograph of Society for Research in Child Development.* 17, 23.
168. WOODHEAD, M. (1985). *Preschool Education. Has Long-Term Effects. But Can They Be Generalized? Oxford Review of Education.* 11,2, 133-135.
169. MUSSEN, P.H; CONGER, J; KAGAN J (1989). *Child Development and Personality* Harper and Row, New York.
170. FARNWORTH, M. (1985). *Preschool Intervention School Success and Delinquency in High Risk Sample of Youth. American Educational Research Journal.* 22, 445-464.
171. LAWRENCE, V.H; KAREN, S.H. (1987). *Relation Among Preschool Children's Adult and Peer Contacts and Later Academic Achievement. Child Development* 58, 1051-1065.
172. HINDE, R.A; TITMUS, G et al (1985). *Incidence of Friendship and Behavior Toward Strong Associates Versus Nonassociates. In Preschoolers. Child Development.* 56, 234-245.
173. WHITING, B; EDWARD, C.D. (1973). *Across cultural Analysis of Sex Differences in The Behavior of Children Aged Three Through Eleven. Journal of Social Psychology* 91, 171-188.
174. THOMPSON, W; (GRUSEC, J (1970). *Studies of Early Experience* Edited by Mussen. *Carnichael's Manual of Child Psychology*, 3rd ed, vol. 1 New York, Wiley.
175. DAY C.K; DAY, H.D (1984). *Kindergarten Knowledge of Print Conventions. And Later School Achievement: A Five Year Follow-up1. Psychology in the Schools.* 21, Jul, 393-396.

176. **YADEN, D.B. (1982).** A Multivariate Analysis of First Graders' Print Awareness as Related to Reading Achievement, Intelligence and Gender. *Dissertation Abstract International* . 43, 6.
177. **MAY, D.C; WELCH, L.E (1984).** The Effects of Developmental Placement And Early Retention on Children's Later Scores on Standardized Tests. *Psychology in The Schools*, 21, July, 381-385.
178. **SHEPARD, A.L; SMITH, L.M. (1987).** Effects of Kindergarten Retention At The End Of First Grade. *Psychology in The Schools*, 24, October, 346-357.
179. **HOLMES, C.T.; MATTHEWS, K.M. (1984).** The Effects of Nonpromotion on Elementary and Junior High School Pupils: A Meta Analysis *Review of Educational Research* 54, 225-236.
180. **NICKLASON, L.B. (1984).** Nonpromotion: A pseudoscientific Solution. *Psychology in the Schools*. 21, 485-499.
181. **SHEPARD, A.L; SMITH, L.M. (1985).** *Boulder Valley Kindergarten Study: Retention Practices and Retention Effects.* Boulder CO: Boulder Valley Public Schools.
182., *Denver Gelişimsel Tarama Testi*
183. **SÜMBÜLOĞLU, K (1978).** *Sağlık Bilimlerinde Araştırma Teknikleri ve İstatistik.* Ankara.
184., *Ruhsal Uyum Ölçeği*
185. **ERTÜRK, S (1986).** *Türkiye deki Bazı Eğitim Sorunları üzerinde Düşünceler.* Savaş Matbaası, Ankara.

186. (1989). **Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü İlkokul Programı** MEB Yayınları Mevzuat Dizisi, ME Yayınevi İstanbul.
187. **BARKER, P (1983). Basic Child Psychiatry.** Fourth Edition Granada, London, Toronto Sydney, New York.
188. **ARI, M (1992), Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Bölümü Psikopatoloji Ders Notları,** Basılmamış, Ankara.
189. **HOPPEN STEDT, E.M. (1991). A Teacher's Guide to Classroom Management.** Charles C. Thomas Publisher.
190. **ANNE, ; SMITH ; HUBBARD, P (1988). The Relationship Between Parent/Staff Communication and Children's Behavior In Early Childhood Settings. Early Childhood Development and Care 35, Jun. 13-28.**
191. **SLAVIN, R.E. (1990). Cooperative Learning: Theory, Research and Practice.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
192. **MATLOCK, J; GREEN, V (1990). The Effects of Day Care on The Social and Emotional Development of Infants, Toddlers, and Preschoolers, Early Child Development and Care, 64, 55-59**
193. **FOTHERINGHAM, J.B; CREAL, D (1980). Family socio economic and Educational Emotional Characteristics as Predictors of School Achievement. Journal Educational Research 73, 311-317.**
194. **GOLD, D; ANDRES, D (1978). Developmental Comparisons Between 10 Year Old Children With Employed and Non employed Mothers. Child Development 49 (1), 75-84.**

195. RAZON, N (1978). *Annesi Çalışan 9 Yaş Çocuklarında Okul Başarısı Aile İlişkileri, Kişilik özellikleri ve Psikososyal Gelişimin İncelenmesi*. Doc.Dr. Tezi İstanbul.
196. GOGGIN, J. (1975). Sex differences in the Activity Level of Preschool Children as a Possible Precursor of Hyperaktivity. *J. of Genetic Psychology*, 127, 75-81.
197. CHAZAN, M; JACKSON, S (1974). Behavior Problems in the infant School. *J. of Child Psychology and Psychiatry*. 12, 191-210.
198. COLEMAN, J; WOLKIND, S; ASHLEY, L (1987). Symptoms of behaviour disturbance and adjustment to school. *J. of Child psychology and psychiatry* 18, 201-109.
199. MC GRUIRE, J; RICHMAN, N (1986). The Prevalance of Behavioural problems in three Types of Preschool Group. *J. Child Pscholapy Psychiatry*. 27, 4, 455-472.
200. SEEFELDT, C (1990). Cognitive and Appropriate: The Kindergarten Curriculum. *Early Child Development and Care* 61, 19-25.
201. FLYNN, M.T (1991). Development of Social, Personal and cognitive skills of Preschool children in Montessori and Traditional preschool Program. *Early Child Development and Care*, 72, 117-124.
202. SERBIN, L.A; OLEARY, K.S; at all. (1973). A Comparison of teacher Response to the reacademic and Problem Behavior of Boys and Girls. *Child Development* 44, 796-804.
203. GARRISON, W; EARLS, (1985). Change and continuity in behavior problems from the pre school period through school Intry: an analysis of mother's reports In *Recent Research in development Psychopatology* pergamon Press, Oxford.

204. SARACHO, O.N. (1988). A Study of The Roles of Early Teachers. *Early Childhood Research Quarterly*. 38, 43-56.
205. SARACHO, O.N (1990). Teaching young Children: The Teachers' Function in The Early Childhood Curriculum. *Early Child Development and Care*, 61, 57-63.
206. KING, K (1983). Conceptual issues in preschool and early primary education. *Preventing School Failure. The Relationship Between Preschool and Primary Education*. Ottawa.
207. JOHSON; RUTH; MANDELL, COLLEEN (1989). A Social Observation Checklist for Preschoolers and Non preschoolers. *Teaching Exceptional-Children*. 20,2, 18-21. Win.
208. REYNOLDS, A.J. (1991). Early Schooling of Children At risk. *American Educational Research Journal* 28, 2, 392-322.
209. BERGAN, J.R.; SLADCEK, E.I; et al (1991). Effects of a Measurement and Planning System on Kindergartners' Cognitive Development and Educational Programming. *American Educational Research Journal*. 28, 3, 683-714.
210. FEDORUK, J.G. (1991). Student Characteristics Implicated In Early School Achievement Kindergarten Teacher Validated. *Child Study Journal* 21, 4, 235-249.
211. BRONFENBRENNER, U (1985). Is Early Intervention Effective? *Handbook of Evaluation Research*, Beverly Hills: Sage.
212. LYONS, S.T.; SMITH, M.L (1990). Effects of Extra Year Programs Prior to First Grade *Early Child Development and Care* 61, 11 18.

213. **MOSSBURG, J.W.(1987). The Effects of Transition Room Placement on Selected Achievement Variables and Readiness for Middle School. Ball State University.**
214. **SHEPARD, L.A; SMITH, M.L. (1987). Effects Of Kindergarten Retention at the End of First Grade. *Psychology In The Schools*. 24, 346-357.**
215. **DIETZ, C; WILSON, B.J. (1985). Beginning School Age And Academic Achievement. *Psychology in The Schools*. 22, January, 92-94.**
216. **GREDLER, G.R (1980). The Birthday Effects: Fact or Artifact *Journal of Learning Disabilities*. 13, 239-242.**
217. (1990). Lastina Effects of Early Education: A Report From The Consortium For Longitudnal studies. ***Monographs. of the Society for Research in Child Development***, 47, 2-3 Serial No: 195.
218. **WOODHEAD, M (1985). Preschool Education Has Long Term Effects: But How Can They Be Generalized? *Oxford Educational Review*, 11, 133-150.**
219. **PELLEGRINI, A.D; GLICKMAN, C.D (1990). Measuring Kindergartners' Social Competence. *Young Children*, May, 40-44.**
220. (1989). ***Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi***. Cilt 52. Sayı 2293.
221. **DAILEY, K.A (1991). Writing in Kindergarten. Helping Parents Understand the Process. *Childhood Education Spring*, 170-175.**
222. **TOLLEFSON, N; RODRIQUEZ, R; GLAZZARD, P (1985). Predicting Reading Achievement for Kindergarten Boys and Girls. *Psychology in The Schools*. January, 22, 34-39.**

223. SARACHO, O.N. (1988). *Preschool Reading Attitude Scale*. **Early Child Development and Care**, 37, 93-108.
224. BLATCHFORD, P (1991). *Children's Writing At 7 Years: Associations With Hand Writing on School Entry and Pre School Factors*. **Br. J. Educ. Psychol.** 61, 73-84.



Ek 1
RUHSAL UYUM ÖLÇEĞİ

Yok Az Çok
(0) (1) (2)

- 1. Sıkılğan ve utangaçtır.....
- 2. Hareketlidir
- 3. Korkaktır, ürkektir.....
- 4. Sınırlıdır, çabuk kızar
- 5. Öğretmenin ilgisini çekmek ister
- 6. Kıskaçtır
- 7. İçlidir, kolay ağlar
- 8. İnatçıdır direnir (zorla söz dinler)
- 9. Kendi başına bir şey yapamaz Çevreden bekler
- 10. Yalan söyler
- 11. Bedensel yakınmaları vardır
- 12. Çılmaları vardır
- 13. Kaygılı ve kuruntuludur
- 14. Büyüklertne karşı gelir.....
- 15. Arkadaşsızdır yalnız oynar
- 16. Okulda yaramazdır
- 17. Dalgundur, hayal kurar
- 18. Geçimsizdir
- 19. Okula isteksiz gider.....
- 20. İşbirliğtne girmez, yardımlaşmaz
- 21. Aşırı titizdir, düzen düşkünüdür
- 22. Cezadan etkilenmez uslanmaz
- 23. Güvensiz ve çekingendir
- 24. Kavgacı ve doğüşkendir
- 25. Sessiz ve durgundur, içine kapanıktır
- 26. Kırıcı ve zararıcıdır
- 27. Neşesiz ve mutsuzdur
- 28. Arkadaşlarınca sevilmez (çünkü)
- 29. Dikkatsizdir
- 30. Sorumsuzdur
- 31. Kekemelik
- 32. Tık
- 33. Tınak yeme
- 34. Parmak emme
- 35. Okuldan kaçma.....
- 36. Uyku bozukluğu
- 37. Kaka kaçırma
- 38. Yatağa işeme.....
- 39. Diğer (açıklayınız).....
- 40. Size göre uyumu
- a) Çok uyumsuzdur.....
- b) Uyumsuz.....
- c) Uyumlu.....

Ek 2

ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARINI DEĞERLENDİRME FORMU

1. Öğretim faaliyetlerinin merkezini;
 1. birey olarak öğrenci üzerinde toplarım
 2. ders konusu üzerinde toplarım
 3. grup üzerinde toplarım
2. Öğrenci gelişiminde;
 1. öğrencilerin Türk tipine en çok uyarak gelişim yollarını hedef alırım.
 2. farklı çocuklar için farklı gelişim yollarını hedef alırım.
 3. öğrencilerin kendi yerel özelliklerine uygun düşen insan tipine göre gelişim yollarını hedef alırım.
3. Programı ve öğretim malzemesini;
 1. her şubede, o şubedeki orta düzeydeki öğrencinin yetenek ve ihtiyaçlarına uydururum.
 2. öğrencilerin bireysel yetenek ve ihtiyaçlarına uydururum.
 3. her sınıfta o sınıf düzeyi için ideal sayılabilecek öğrencinin yetenek ve ihtiyaçlarına uydururum.
4. Başarı düzeylerini belli kılmada;
 1. her sınıf düzeyi için bir tek standart ölçüt kabul ederim.
 2. her özel grup için, bir tek standart ölçüt kabul ederim.
 3. belli birey için bireyselleştirilmiş ölçütler kabul ederim.
5. Öğrencilerin sorunlarıyla meşgul olduğum zamanlardaki gözlemime göre;
 1. bir öğrenciye güçlük veren her sorun "o kişiye özgü" bir sorundur.
 2. benzer çareleri gerektiren eski sorunlar yeni öğrencilerle ilgili olarak tekrar edip durmaktadır.
 3. çoğu eskilerin tekrarı olmakla beraber, tamamıyla yeni bir sorun ile karşılaşmak daima mümkündür.

6. Sınıf faaliyetlerini planlamada;

1. ana kararları öğrencilerin yapmasına izin veririm.
2. öğrencilerin karar verme tarzına müdahaleye kalkışmalarına izin vermem.
3. öğrenci önerilerini dikkate almaya istekliyim.

7. Ders verirken;

1. daima ders kitabına uygun bir plan izlerim
2. ders kitabına uymayan bir plan kullanmaktan çekinmem.
3. ders kitabındaki planı aynen izleyişten sakınırım.

8. Ders verirken;

1. önceden dikkatle hazırladığım plana bağlı kalırım.
2. planın dersanesindeki yaşantıdan doğmasına dikkat ederim.
3. elde-duran sınıf faaliyetlerini gereğine göre gündelik planımı değişikliğe uğrattırım.

9. Aynı dersi başka bir sınıfa vereceğimiz zamanı, daha önce kullandığım planı;

1. yeni sınıf için hazırlayacağım plana esas tutarım.
2. sınıfların arasında birliği korumak için, yeni sınıfta aynen kullanırım.
3. yeni sınıf için hazırlayacağım plana esas tutmaktan sakınırım.

10. Vereceğim ödevlerin;

1. bunları yapması beklenen her öğrencinin anlayabileceği açıklıkta olmasına dikkat ederim.
2. orta halli öğrencinin anlayabileceği açıklıkta olmasına dikkat ederim.
3. ancak derslerine muntazam çalışan öğrencilerin anlayabileceği kadar güç anlaşılır olmasına dikkat ederim.

11. Ödev verirken ödevin tamamlanmasının sağlayacağı kazancı;

1. grup olarak öğrencilere tahmin ettiririm.
2. öğrencilere açıklarım.
3. her öğrencinin bireysel çabasıyla keşfetmesini beklerim.

12. Vereceğim ödevleri, bu ödevlerin öğrencilerin yetenek ve ilgilerine olabildiğince uygun düşmesini sağlamak için;

1. her dersandeki orta halli öğrenciye göre ayarlarım.
2. birey olarak öğrencilere göre ayarlarım.
3. her sınıf düzeyindeki orta halli öğrenciye göre ayarlarım.

13. Verdiğim ödevlerin;

1. derslerini çalışmada öğrencilere rehber olacak nitelikte olmasına dikkat ederim.
2. öğrencilerin dersleriyle sıkı sıkıya ilgili olmasına dikkat ederim.
3. öğrencilerin dersleriyle ilgili olmakla birlikte, onlara derslerini çalışmada özel bir yön verir nitelikte olmamasına dikkat ederim.

14. Sorularımı;

1. öğrencilerin büyük çoğunluğunun anlayabileceği bir açıklıkta ifade ederim.
2. bütün öğrencilerin anlayabileceği bir açıklıkta ifade ederim.
3. yalnız dersine düzenli çalışan öğrencilerin anlayabileceği bir açıklıkta ifade ederim.

15. Ders esnasında öğrencilere sorduğum sorular; tekrardan;

1. pek özel haller hariç sakınmam.
2. pek özel haller hariç sakınırım.
3. daima sakınırım.

16. Soru sorarkenki davranışımınla özellikle;

1. öğrenciye güvenim olduğunu sezdiririm.
2. gözümünden hiç bir hatanın kaçmayacağını sağlarım
3. öğrenciye karşı nötür kalmaya çalışırım.

17. Pek özel haller hariç sorularımı;

1. belli bir öğrenciye yönelmeden önce, bütün sınıfa dönük sorarım.
2. bütün sınıfa dönük sormadan önce, zayıf öğrencilerden birine yönelterek sorarım.
3. herkesten önce, dersini ihmal ettiğini hissettiğim bir öğrenciye yönelterek sorarım.

18. Soruları sınıf üyelerine yöneltirken;

1. zayıf öğrencilere daha çok düşecek şekilde sorarım.
2. olabildiği kadar adilane dağıtırım.
3. zeki öğrencilere daha çok düşecek şekilde sorarım.

19. Şaşırtıcı soruları;

1. dürüst olmayan öğrencilere karşı kullanırım.
2. kullanmaktan dalma sakınırım.
3. tembel öğrencilere karşı kullanırım.

20. Öğrencinin bir soruyu yanıtlandırmasına;

1. pek özel haller hariç, yardım ederim.
2. pek özel haller hariç yardımdan sakınırım.
3. hiç yardım etmem.

21. Bütün öğrenci sorularını;

1. eşit sorularmış gibi karşılarım.
2. önemli sorularmış gibi karşılarım.
3. soran öğrencinin sınıftaki yerine göre karşılarım.

22. Öğrenci tarafından sorulan bir sorunun yanıtını bilmediğim takdirde;

1. öğrenciye bu sorunun ileride etraflıca ele alınacağını söyleyerek durumu kurtarırım.
2. bilmediğimi söylemeksizin çekinmem.
3. soruya genel nitelikte bir yanıt vererek, öğrencilerin güvenini kaybetmekten kaçınırım.

23. Ders verirken kullandığım örnekler;

1. bir çok hallerde öğrencilerin hayat yaşantılarını aşar niteliktedir.
2. anlaşılmaq için öğrencilerin sürekli surette derslerini çalışmış olmalarını gerektirir.
3. öğrencilerin kendi hayat yaşantılarının ışığı altında kavranabilecek niteliktedir.

24. Ders verirken;

1. açıklanması gereken fikri gölgede bırakacak kadar canlı ve renkli örnek kullanmaktan sakınırım.
2. bazen, açıklanması gereken fikri bile gölgede bırakacak kadar zengin örnek kullanırım.
3. öğrencilerden derin bir anlayış isteyen zekice düşünülmüş örnekler kullanırım.

25. Örnekleri gerçek hayattan aldığım zaman;

1. gerçekte olanı aynen yansıtmaktan sakınırım.
2. gerçeğe sadık kalmaya çalışırım.
3. gerçeğe sadık kalıp kalmamak hussunda zihin yormam.

26. Dersimde kullandığım örneklerin;

1. pek azını önceden hazırlarım.
2. hepsini önceden hazırlarım.
3. çoğunu önceden hazırlarım.

27. öğrencilerce gözetilip uyulmasını beklediğim davranma;

1. kuralları, biz yetişkinlerin izlemekte olduğu kurallara kıyasla üstün olduğundan, öğrencilerimin uygulama değil, öğütlerime bakarak hareketlerini ayarlamalarını isterim.
2. kuralları, öğrencilere dönük olduğundan kişisel hareketlerimi onlara uydurmayı zorunlu bulmam.
3. kurallarına kendim de uyarım.

28. Hislerimin rencide olduğunu öğrencilere;

1. özellikle derslerini hazırlamadıkları zamanlarda bazen apaçık belli ederim.
2. belli etmeden dalma sakınırım.
3. özellikle saygısızlık ettikleri zamanlarda apaçık belli ederim.

29. Öğrencilerimle kurduğum ilişkiler, öğrencilerimin bana itirazda bulunabilmelerini;

1. olanaklı kılacak niteliktedir.
2. olanaksız kılacak niteliktedir.
3. gereksiz kılacak niteliktedir.

30. Öğrencileri kişisel tepkilerini;

1. açığa vurmaktan men ederim.
2. açığa vurmaya ne teşvik ne de açığa vurmaktan men ederim.
3. açığa vurmaya teşvik ederim.

31. Eğer bir öğrenci benimle küstahçasına tartışma çıkarırsa;

1. diğer öğrencilere ibret olsun diye, tartışmayı çıkaran öğrenciye haddini bildiririm.
2. öğretmenlik mesleği hatırına, tartışmayı kazanarak otoritemi sürdürmeye çalışırım.
3. bu öğrencinin ruhi sağlığını korumayı, ona karşı olan tartışmayı kazanmaktan önemli sayarım.

32. Normal olarak öğrencilerimi;

1. isimleri ile çağırırım.
2. numaraları ile çağırırım.
3. işaret ederek çağırırım.

33. Öğrencilerime karşı;

1. arkadaşça davranmaktan sakınırım.
2. arkadaşça davranırım.
3. her birinin kişiliğe göre hareket eder, layık olanlara arkadaşça davranırım.

34. Başarısızlık gösteren bir öğrencime daha gayretli çalışmaya yöneltmek için kendisini özellikle;

1. sınıfta kalma olasılığı ile korkuturum.
2. Cesaretlendiririm.
3. arkadaşları huzurunda mahcup ederim.

35. Sınıfıma yeni bir öğrenci katıldığı zaman, ilk yaptığım iş ona;

1. güleryüz gösterip kendisini sınıfın diğer üyelerine tanıtmaktır.
2. benim dersimde sınıf geçmek istiyorsa, çok çalışması gerektiğini söylemektir.
3. bir öğrenci uğruna dersde zaman kaybetmemek için dersten sonra beni görmesini istemektir.

36. Bir önceki derste bulunmayan bir öğrenci okula geldiği zaman, herşeyden önce kendisine;

1. bir daha devamsızlık etmemesi gerektiğini hatırlatırım.
2. bulunmadığı zaman pek önemli bir dersti kaçırdığını söylerim.
3. bulunmadığı zaman yokluğunun hissedildiğini belli ederim.

37. Bir öğrencinin geçmişteki uygunsuz davranışlarını;

1. gerektiği zaman o öğrenci aleyhine kullanırım.
2. o öğrenci aleyhine kullanmaktan kesinlikle sakınırım.
3. öğrencinin şimdiki ve gelecekteki hareketlerini anlamakta faydalı olmayacakları için unutup geçerim.

38. Bir öğrencinin davranmasını iyileştirmek için;

1. o öğrencinin davranışındaki toplumsalca istenir yönler üzerinde dururum.
2. o öğrenciye davranışındaki toplumsalca istenir olmayan yönlerini gösteririm.
3. hangi durumlarda ne şekilde davranmasının yerinde olacağını kendisine anlatırım.

39. Grupca sevlilmeyen bir üyeye karşı davranış üzerinde açıktan ve doğrudan doğruya;

1. etkide bulunurum.
2. etkide bulunmaktan sakınırım.
3. veya herhangi bir biçimde etkide bulunmaktan geri dururum.

40. Bir öğrenci ile konuşurken başka bir öğrenci

1. aleyhinde söz söylemekten sakınırım.
2. lehinde söz söylemekten sakınırım.
3. lehinde veya aleyhinde söz söylemekten sakınırım.

41. Yeni bir grupla karşılaştığım zaman, ilk sınıf toplantısında;

1. tek bir saniye kaybetmeksizin derhal derse başlarım.
2. öğrencilere ders yılı boyunca nasıl hareket etmelerini istediğimi söylerim.
3. zamanı sınıf üyelerinin (benim de katılmanla) birbirleriyle tanışıp yöneltilmeleri için kullanırım.

42. Sınıflarımda;

1. yalnız zeki ve çalışkan öğrencileri faaliyetlerinde yardımcı olmaya teşvik ederim.
2. bütün öğrencilere, öğrenmek için benim sınıfımda bulduklarını, dersti dikkatle dinlemelerini ve yalnız açıklanmasını istedikleri hususlarda soru sormalarını açıkça söylerim.
3. herbiri kendine göre olmak üzere, bütün öğrencileri sınıf faaliyetlerine katılmaya ve yardıma teşvik ederim.

43. Öğrencilerin, karar verme sürecine;

1. katılmalarını olabildiği kadar çok sınırlarım.
2. karışmalarına izin vermem.
3. olabildiği kadar çok katılmaları için fırsatlar hazırlarım.

44. Ödev verdiğim zaman;

1. öğrencilere, ödev yaparken, başkalarından yardım görmeksizin bireysel olarak çalışma zorunluluğunu önemle belirtirim.
2. grup ödevlerine önem vermem.
3. grup ödevlerine önem veririm.

45. İzlenecek çalışma gidişini kararlaştırırken;

1. öğrencilerin grup halinde incelemeleri için onlara sınıf faaliyetlerinin nasıl yürütüleceğine dair önerilerde bulunurum.
2. birlikte çalışmanın en iyi yollarının seçkin öğrencilerce önerilerine uygun olarak neler olduğu öğrencilerime söyler, bunlara göre hareket etmeleri gerektiğini açıkça belirtirim.
3. geçmiş yaşantıma dayanarak bazı iyi yöntemler biçimlendirir, öğrencilerimin bunlara göre hareket etmeleri beklerim.

46. Öğrencilerin faaliyetlerini yürütürken,

1. hatalar için hiç göz yumulmayacağını kendilerine açıkça anlatırım.
2. hata yapmadan öğrenmelerini sağlayacak şekilde kendilerine rehberlik ederim.
3. öğrenmeye vesile olabilecek küçük hatalarını önlemek gayretkeşliğinden sakınırım.

47. Sınıflarımda, sınıf üyelerini grup olarak kendi kendini değerlendirme toplantıları yapmaya;

1. teşvik ederim.
2. mecbur ederim.
3. teşvikten sakınırım, zamanı daha önemli edegenlikler için kullanmayı yeğ tutarım.

48. Sınıftaki rolümü düşünürken kendimi;

1. grup üstünlüğünü daima muhafaza eden otoriter bir öğretmen gibi görürüm.
2. grubun daha yaşlı ve tecrübeli bir üyesi gibi görürüm.
3. grupta ilişkilerinde kişisel olmayarak çalışan bir bilgi aktarıcısı gibi görürüm.

49. Kültür kıymetlerine gelince, öğrencilere;

1. en uygar uluslarca evrensel olarak kabul edilmiş kültür değerleri hakkında bilgi verir ve yaşayışlarını bunlara göre ayarlamalarını isterim.

2. atalarımızın en azt tuttuğu kültür değerlerini belirtir yaşayışlarını bunlara göre ayarlamalarını isterim.
 3. yerel değerleri ulusal değerlerle karşılaştırarak yeniden formüle etmekle yardımı ederim.
- 50. Bireylerin saptanılmış davranma kurallarına aykırı hareket ettikleri hallerden özellikle;**
1. kötü öğrencileri tanıma vesilesi olarak yararlanırım.
 2. olaya sebep olan öğrenciyi herkese ibret için cezalandırma vesilesi olarak yararlanırım.
 3. i aınılan kural veya kuralları yeniden değerlendirme vesilesi olarak yararlanırım.
- 51. Sınıfın bir yesi, grupça benimsemiş davranma kurallarına aykırı hareket ederse, ilk iş olarak;**
1. bu öğrencinin, hareketinin sonuçlarının farkında olup olmadığını anlamaya çalışırım.
 2. kendisine hareketinin sonuçlarını anlatırım.
 3. bir daha böyle hareket etmemesini söylerim.
- 52. İstenmeyen bir davranışa karşı;**
1. grubun tepkisini bir yaptırıcı olarak kullanırım.
 2. grubun tepkisini bir yaptırıcı olarak kullanmaktan sakınırım.
 3. etkili öğütlerle öğrencilerimi korurum.
- 53. Cezayı ğrenci ve ğretmen arasında bir kişisel sorun haline getirmekten;**
1. daima sakınırım.
 2. hiç de sakınmam.
 3. bazı hallerde sakınırım.
- 54. Sınıfın belli olmayan çoğunluğu cezayı gerektiren bir hareketle suçlu olduğu zaman;**
1. bazı hallerde bütün sınıfı birden cezalandırırım.
 2. bütün sınıfı birden cezalandırmaktan sakınırım.
 3. bütün sınıfı birden cezalandırırım.

55. Öfke içinde ceza yapmaktan;

1. sakınmam.
2. sakınırım.
3. bazen sakınırım.

56. Öğrencilerin ilerleyişini değerlendirmede;

1. öğrencinin karışmasına izin vermem.
2. öğrencinin karışmasını sağlamaya çalışırım.
3. sadece layık olan öğrencilerin karışmasına izin veririm.

57. Bir grup öğrenci ile çalışmaya başlayınca, istenen ilerlemenin özdesini;

1. bazen belirtirim.
2. belirtmem.
3. daima belirtirim.

58. Sınıf geçmede şart koştuğum standartları;

1. sınıf düzeyine göre saptar bireyselleştirmekten veya belli gruplara uydurmaktan sakınırım.
2. eldeki gruba uydurur bireyselleştirmekten sakınırım.
3. bireyselleştiririm.

59. Sınıf geçmede şart koştuğum standartları;

1. değişen durumların gereğince devamlı olarak değişikliğe uğratırım.
2. yüksek ve basit tutarım.
3. orta ve sabit tutarım.

60. Öğrencilerin ilerleyişini değerlendirmede esas olarak kullanılmak üzere, onların;

1. davranışlarına dair ayrıntılı kayıt tutarım.
2. yazılı ve sözlü sınavlarda ve ev ödevlerinden kazandıkları notları elde tutarım.
3. notların ve notlarına ilaveten ahlaken iyi veya kötü olduklarını gösteren bazı işaretleri elde tutarım.

61. Öğrenimin kalitesini belirtmede, öğrencinin,

1. sınavlardaki başarısından çok, öğrenci hakkındaki kişisel kanımı esas tutarım.
2. ilerleyişinden çok belli bir zamanda kazanabildiği bilgisini esas tutarım.
3. belli bir zamandaki bilgisinden çok, ilerleyişini esas tutarım.

62. Sınavları herşeyden önce;

1. kendilerini yetiştirmede öğrencilere yardım aracı olarak kullanırım.
2. bir öğretmen olarak başarı derecem keşfetme aracı olarak kullanırım.
3. öğrencilerin başarı derecesini belli kılma aracı olarak kullanırım.

63. Sınavlarda en çok;

1. yaratıcı ve mantıklı düşünmeye önem veririm.
2. bilgiye önem veririm.
3. çalışkanlığa önem veririm.

64. Bütün ders saatini sözlü sınava;

1. ayırmaktan daima sakınırım.
2. ayırmayı daima yeğ tutarım.
3. ayırmayı bazen yeğ tutarım.

65. Bilgi ölçen sorular için;

1. sınav kağıtlarını şöyle bir okuduktan sonra not vermeden önce, ana hatlarıyla örnek yanıt hazırlarım.
2. sınav kağıtlarını okumadan önce, ana hatlarıyla örnek yanıtlar hazırlarım.
3. iyi yanıtla kötü yanıtı örnek yanıtlar hazırlamaksızın ayırdedebildiğim için örnek yanıtlar hazırlamam.

66. Not vermek için öğrencilerin sınav kağıtlarını okurken;

1. bir sonraki sorunun yanıtını okumaya geçmeden önce, bütün öğrencilerin bir soruya verdikleri yanıtları okurum.
2. bir sonraki öğrencinin kağıdını okumaya başlamadan önce, bir öğrencinin sınav kağıdını tamamen okuyup bitiririm.
3. İyi öğrencilerin kağıtlarını ilk başta okurum.

67. Öğrencileri değerlendirirken;

1. öğrencinin dersteeki başarısının ölçüsünü diğer davranışlarının değerlendirilmesinden ayrı tutarım.
2. öğrencinin dersteeki başarısının ölçüsünü diğer davranışların ölçüsünden ayrı tutmam.
3. öğrenci genel davranışlarına dair gözlemlerimi, değerlendirme ile yersiz bularak, sadece öğrencinin dersteeki başarısının ölçüsünü kullanırım.

68. Başka alanlarda gayet başarılı olup da benim dersimde çabasına karşın zayıf kalan öğrencilere karşı;

1. gayet sıkı davranır, böyle öğrencilerin sınıf geçebilmek için, normal ders gereklerini layıkıyla yerine getirmelerini isterim.
2. hoşgörülü davranır, böyle öğrencileri sınıfta bırakmayı adet edinmekten sakınırım.
3. nötür davranır, böyle öğrencilere dersimde zayıf olan diğer öğrencilere uyguladığım işlemi uygulayırım.

69. Öğrencilerin gelişmesi hakkında vellerle;

1. temasım sırasında bilgim dahilindeki bütün haberleri kendilerine bildiririm.
2. olabildiği kadar az haber alışverişinde bulunmaya dikkat ederim.
3. olabildiği kadar haber alışverişinde bulunmaya istek gösteririm.

70. Öğrenci kolları faaliyetlerinde gerçekleştirmeye çalıştığım amaçlardan biri daha büyük ölçüde;

1. öğretmen öz-girişimini sağlamaktır.
2. öğrenci öz-girişimini sağlamaktır.
3. İdareci öz-girişimini sağlamaktır.

71. Öğrenci kolları faaliyetlerini;

1. bu faaliyetlere katılan öğrenciler derslerinde zayıf kalmadıkları takdirde, faydalı bulurum.
2. zararlı faaliyetlerle uğraşma şansını azaltacak şekilde öğrencileri megul tutmaları yüzünden değerli sayarım.
3. kendi başlarına bir kıymet olarak savunmaya değer faaliyetler olarak görürüm.

72. Bütün öğrenci kolları faaliyetlerini özellikle;

1. öğrencinin ilgili dersleri öğrenmesine olan yardımlarına göre değerlendiririm.
2. öğrencinin yetişmesine olan yardımlarına göre değerlendiririm.
3. okulun durumuna olan yardımlarına göre değerlendiririm.

73. Katıldığım öğrenci kolları faaliyetlerinde öğrencilere rehberlik ederken onları,

1. dolaylı bir şekilde ve kendilerine sezdirmeden yönetirim
2. açıkça yönetirim.
3. yönetmeye kalkışmaktan sakınırım.

74. Öğrencilerin öğrenci kollarındaki faaliyetlerine vellerin

1. ve diğer meslek dışı kimselerin katılmalarına rıza göstermem
2. ve diğer meslek dışı kimselerin katılmasına rıza gösteririm.
3. katılmama rıza göstermekle beraber diğer meslek dışı kimselerin katılmasına karşıyım.

75. Rehberlik eğitim öğrenci kolu;

1. faaliyetlerinde okuldaki diğer faaliyetlere kıyasla üstünlük sağlamaya çalışırım.
2. faaliyetlerini okuldaki diğer faaliyetlere kıyasla bağımsız tutmaya çalışırım.
3. faaliyetleri ile okuldaki diğer faaliyetler arasında uygun bir bağ ve denge kurmaya ve sürdürmeye çalışırım.

76. Yürütülmesi düşünülen öğrenci kolu faaliyetleri üzerinde okul müdürünün;

1. karışmasına fırsat vermemeye çalışırım.
2. onayını sağlamaya çalışırım.
3. kesin buyruklarını sağlayıp ona göre hareket etmeye çalışırım.

77. Okul mevzuatı, kişisel felsefeme uygun düşmediği zamanlarda;

1. ona karşı açıktan açığa mücadele ederim.
2. karışıklığa sebep olmaksızın yapabilirsem, onu dikkate almamaya çalışırım.
3. bile ona uyarım.

78. Okul müdürüne bu müdür;

1. maarifteki daha yüksek yöneticilerin buyruklarına göre hareket ettiği sürece bunların okul mevzuatına aykırılığı halinde de itaat ederim.
2. yürürlükteki mevzuata uygun hareket ettiği sürece bunların kişisel felsefeme aykırılığı halinde bile itaat ederim.
3. kişisel felsefeme uygun hareket ettiği sürece bu hareketin yürürlükteki mevzuata aykırılığı halinde bile itaat ederim.

79. Müfettişleri ve müdürü genellikle;

1. idari amirlerim ve mesleki üstatlarım gibi görürüm.
2. meslek arkadaşları gibi görürüm.
3. sadece idari amirlerim gibi görürüm.

80. Müfettişlerce yapılan önerilerle ilgili tatminsizlik ve itirazlarım olduğu takdirde, bunları;

1. ifadede kendimi serbest hissederim.
2. açıkça ifadeden kaçınır. İcraatimde, yapılan önerileri dikkate almadan hareket ederim.
3. açıkça ifadeden kaçınırsam da icraatimde, yapılan tekliflere göre hareket etmeye çalışırım.

81. Derslere etkisi olabilecek kararlar üzerinde;

1. yöneticilerle anlaşmaya varmayı hedef tutarsam da diğer öğretmenlerle tartışmaya girmekten sakınırım.
2. yöneticiler ve diğer öğretmenlerle anlaşmaya varmayı hedef tutarım.
3. diğer öğretmenlerle anlaşmaya varmayı hedef tutarsam da yöneticilerle tartışmaya girmekten sakınırım.

82. Diğer öğretmenlerle birlikte verilmiş kararlara;

1. daima uyararak davranırım.
2. bu kararlar kişisel felsefeme uygun olursa uyarım.
3. bu kararlar okul müdürünün onayı ile karşılanmışsa ona göre davranırım.

83. İçinde alıştığım topluluğun ahlaki standartlarına;

1. uyarak davranmayı ilke edinirim.
2. bu standartlar makul olmadığı zamanlarda uygun davranma lüzumunu hissetmem.
3. gereğinde karşı duyarak yaşayışımla da bir örnek olmaya çalışırım.

84. Okulda kullanılmakta olan yöntemler ve çalışma tarzları hakkında;

1. halkı aydınlatmak için olanaklar yaratmaya çalışırım.
2. meslek dışı kimselere bilgi vermekten sakınırım.
3. halkı aydınlatmada elimden gelen hizmeti yerine getirmeye kendimi hazır bulundururum.

85. Çalıştığım yerde;

1. huzur içinde çalışabilmek için toplumsal çevremi değiştirme girişimlerinden kaçınırım.
2. bir reformcu olarak başarı ile iş görebilmek için toplumsal çevreme uymaktan sakınırım.
3. toplumsal çevreme uymak için olduğu kadar, toplumsal çevremi islah için de gayret sarfederim.

86. Bir meslek adamı olarak bulunduğum yöredeki diğer;

1. kurumların benim yardımımından layıkıyla faydalanabilmeleri için, önderlerini aydınlatmaya çalışırım.
2. kurumların faaliyetleriyle ilgili hale gelmekten sakınırım.
3. kurumlara ihtiyaç halinde yardımda bulunurum.

87. Bir meslek adamı olarak, toplumsal çevremdeki siyasi önderler;

1. tarafından gelebilecek danışmalara yanıt vermeye kendimi hazır bulundururum.
2. ile her türlü sıkı temastan sakınıp kendi işime bakmaya dikkat ederim.
3. ile yakınlık kurarak kendilerine faaliyetler hakkında eleştiri ve salıklarımı bildiririm.

88. Planlamada hedef edindiğim amaçlardan biri: velilerin planlamaya katılmalarını;

1. olabildiğince artırmaktır.
2. olabildiğince azaltmaktır.
3. tamamen önlemektir.

89. Öğretmen veli görüşmelerinden, özellikle;

1. öğretimin ıslahı için yararlanırım.
2. velilere evde çocuklarına ne şekilde davranmaları gerektiğini söylemek için yararlanırım.
3. velileri çocuklarının okuldaki davranışlarından haberdar etmek için yararlanırım.

90. Sınıfımda okul dışında bireyleri kaynak olarak;

1. olabildiğince kullanırım.
2. kullanmam
3. sadece amirlerimden buyruk almışsam, kullanırım.

91. Öğrencileri okul dışı toplum, faaliyetleriyle ilgilenmeye ve böyle faaliyetlerine katılmaya;

1. teşvik ederim.
2. yanaşmamaları için münasip fırsatlarda ve şekilde uyarırım.
3. teşvik etmekten ve bu gibi edegenliklerden uzak durmaları için uyarılmaktan geri dururum.

92. Kendimi muntazaman gündelik öğretme yaşantıları için planlama yoluyla;

1. hazırlarım.
2. hazırlamaya gerekmezsizin derslerimi veririm, çünkü konuma zaten hakımdım.
3. hazırlamaya gerektirmeyecek bir şekilde devamlı ve geniş bir tarzda okuma yoluna yetiştirmekteyim.

- 93. Öğrencilerin benim rehberliğim altındaki öğrenim faaliyetlerinde ve diğer davranışlarında önemli bir aksama gözlediğim zaman, ilk olarak,**
1. öğrencilerle meşgul olurken istediğim izlediğim yöntemler ve çalışma tarzlarını değiştirmeye uğratırım.
 2. öğrencileri ıslaha çalışırım.
 3. çalışma tarzlarını iyileştirmek için gerekli tedbirleri alırım.
- 94. Bir öğretmen olarak ıcratımı;**
1. zaten en iyi ilkelere göre yürütmekte olup sürekli bir biçimde değişikliğe uğratılmaktan sakınırım.
 2. iyileştirme işinde çoğunlukta köktenci davranırım.
 3. adım adım değişikliğe uğratarak iyileştirmeye çalışırım.
- 95. Başka öğretmenlerin faaliyetlerinde özellikle,**
1. kullanabileceğim yeni fikirlere dikkat ederim.
 2. kaçınmam gereken hatalara dikkat ederim.
 3. daha iyi ve yerinde öğretim tarzları bulunduğu sayılısının çürüklüğünü ve hakikatte "her yigitin bir yoğurt yiyişi" olacağını gösteren kanıtlar bulurum.
- 96. Eğitim alanında yapılmış yeni araştırmaları raporlarını;**
1. nadiren okurum.
 2. olabildiği kadar çok okurum.
 3. okumaya değer bulmam.
- 97. Mesleki toplantılara;**
1. yeni fikirleri kazanabileceğim düşüncesiyle devam ederim.
 2. genellikle değersiz olduklarını düşünerek devam etmekten kaçınırım.
 3. ancak görevimin bir kısmı olan şart koşulmuşsa devam ederim.
- 98. İlgili olduğum sorunları ele alan denemeci çalışmalarda ;**
1. yer alabilmek için elimden gelen çabayı gösteririm.
 2. yer alıp zaman kaybetmektense, sadece, bu çalışmaların sonuçlarını okumakla yetinirim.
 3. bunların öğretim iyileştirilmesine faydası dokunacağını pek muhtemel görmediğim için, yer almam.

99. Kendi kaynaklarımla halledemediğim bir problem ile karşılaştığımda;

1. problemi müdüre (veya diğer idarecilere) havale ederim.
2. müdür ve müfettişlerin rehberliğinden faydalanmanın yollarını ararım.
3. her durumda başarılı olmak kabiliyetim olmadığından problemi unutup geçmeye çalışırım.

100. Kendi öğrencilerimden gelen eleştiri ve önerileri, bir öğretmen olarak;

1. kendi icraatımı iyileştirmekte dikkate alırım.
2. yeteneğime hakaret sayar, bu kabil eleştiri ve önerilerde bulunmaktan öğrencileri menederim.
3. özellikle öğrencilerin anlayış derecelerini öğrenmek için kullanırım.

101. Öğrenci başarısızlıklarının;

1. bir öğretmen olarak benim kendi zaafarımdan ileri geldiğine inanırım.
2. öğrencilerin kendi zaafarından doğduğuna inanırım .
3. öğrencinin olduğu kadar benim kendi zaafarımdan da doğabileceğini daima göz önünde tutarım.

102. Kendimi ve icraatımı iyileştirmek amacıyla meslektaşlarımla fikirlerinden

1. çoğunlukla yararlanmaya bakarım.
2. nadiren yararlanırım.
3. yararlanmak ihtiyacını duymam.

103. İcraatımı değiştirmede esas teşkil etmek üzere;

1. bütün mesleki edegenliklerimin denemelik bir idealini kurmuş bulunuyorum.
2. amirlerimin benden beklediklerini göz önünde tutarım.
3. bütün mesleki edegenliklerimin temelli bir idealini kurmuş bulunuyorum.

EK 3
AKADEMİK BAŞARI DEĞERLENDİRME FORMU

I. BÖLÜM
TÜRKÇE

I. ANLAMA BECERİSİ

A) DİNLEME VE İZLEME TEKNİĞİ BAKIMINDAN

1. Öğretmenin konuşmasını dinler
2. Arkadaşlarının sözünü kesmeden dinler
3. 3-5 dakikalık bir öykü dinler.

B) OKUMA TEKNİĞİ BAKIMINDAN

1. Akıcı bir şekilde hecelemeden doğru olarak okur.
2. Heceleyerek doğru olarak okur.
3. Sadece tanıdığı fişleri okur.
4. Okuyamaz.

II. ANLATIM BECERİSİ

A) SÖZLÜ OLARAK

1. Evinin adresini bilir.
2. Yaşadığı bir olayı anlatır.
3. Sınıfta işitilebilecek ve anlaşılabilir biçimde konuşur.

B) YAZILI OLARAK

Oyun oynamayı çok severim.

En sevdiğin oyuncak nedir?

Onlar kırılırsa üzülürüm.

1. Verilen yönergeyi (3-5 cümle) doğru olarak yazar.
2. Verilen yönergeyi eksik, hatalı yazar.
3. Sadece tanıdığı fişleri yazar
4. Yazamaz.

III. DİLBİLGİSİ

1. Cümlelerin ilk harfini büyük yazar.
2. Cümlelerin sonuna uygun noktalama işaretlerini koyar.
3. Kelimeleri doğru bir şekilde hecelere ayırır.

II. BÖLÜM

MATEMATİK

I. VARLIKLAR ARASINDAKİ İLİŞKİLER

A. VARLIKLAR ARASINDAKİ BENZERLİK VE FARKLILIK İLİŞKİLERİ BAKIMINDAN

1. Nesneler arasındaki benzerlikleri açıkla.
 - a) Sivrisinek-Serçe
 - b) Ekmek-et
 - c) Pencere-kapı
 - d) Kazak-atkı
2. Nesneler arasındaki farklılıkları açıkla.
 - a) Kuş-uçak
 - b) Ayakkabı-eldiven
 - c) Radyo-televizyon
 - d) Portakal-elma

B) VARLIKLARIN ZİT ÖZELLİKLERİ BAKIMINDAN

1. Uzun/kısa
2. Büyük/küçük
3. Az/çok
4. Yüksek/alçak
5. Uzak/yakın
6. Dar/geniş
7. Kalın/ince
8. Boş/dolu
9. Aydınlık/karanlık
10. Yavaş/hızlı

II. RİTMİK SAYMA

1. Herhangi bir sayıdan itibaren ileriye doğru sayar.
 - a) 14 \uparrow 25
 - b) 32 \uparrow 43
2. Herhangi bir sayıdan itibaren geriye doğru sayar.
 - a) 11 \downarrow 22
 - b) 35 \downarrow 46

3. 5 ve 5'in katları olan sayıdan başlayarak 50'ye kadar sayar.
15 ↑ 50
4. 10 ve 10'unun katları olan sayıdan başlayarak 100'e kadar sayar.
50 ↑ 100
5. Verilen bir çift sayıdan başlayarak 20'ye kadar ikişer sayar.
a) 8 ↑ 20

III. KÜMELER (SINIFLAR)

1. Aynı özellikteki varlıkların bir küme (sınıf) oluşturduğunu bilir.
a) Meyvalar
b) Taşıtlar
c) İnsan isimleri

IV. DOĞAL SAYILAR

1. İki rakamlı sayıyı tanımlar
(11,17).
2. Sözel olarak belirtilen sayıyı yazar (tek rakam)
(5,8)
3. Sözel olarak belirtilen sayıyı yazar (çift rakam)
(12,19)
4. Karışık haldeki rakamları (0-20) sıraya koyar (Sayı doğrusunu kavrar)
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20
5. (0) Sıfırın anlamını bilir.
6+0=
13+0=
6. Bir sayıdan kendisi çıkarılınca sıfır kalacağını bilir.
9-9=
14-14=

V. KESİRLER (YARIM KAVRAMI)

1. Sayılabilen somut nesnelere iki kişiye pay eder.
a) 8 kalemi paylaşır.
b) 12 boncuğu paylaşır.
2. Yönergede belirtilen sayının yarısını sözel olarak ifade eder.
a) 10'un yarısı kaç?
b) 6'nın yarısı kaç?

VI. TOPLAMA İŞLEMİ

1. Toplamı 10'u geçmeyen tek rakamlı iki sayıyı rakamsal düzeyde topla.
a) $6 + 2 =$
b) $7 + 3 =$
2. Toplamı 10'u geçmeyen tek rakamlı iki sayıyı akıldan topla.
a) $3 + 5 =$
b) $4 + 6 =$
3. Toplamı 20'yi geçmeyen iki sayıyı rakamsal düzeyde topla.
a) $14 + 3 =$
b) $16 + 2 =$
4. Toplamı 20'yi geçmeyen iki sayıyı akıldan topla.
a) $18 + 2 =$
b) $15 + 4 =$
5. Bir toplamı elde etmek için olası bütün seçenekleri düşünür.
 $3 + 3 = 6$
 $+ = 6$
 $+ = 6$
 $+ = 6$
6. Verilen toplama işlemindeki eksik bırakılan yerleri tamamla.
 $() + 3 = 7$
 $4 + () = 9$

VII. ÇIKARMA İŞLEMİ

1. Tek rakamlı iki sayıyı rakamsal düzeyde çıkarır.
a) $8 - 2 =$
b) $9 - 4 =$
2. Tek rakamlı iki sayıyı akıldan çıkarır
a) $6 - 2 =$
b) $8 - 5 =$
3. 20'ye kadar olan bir doğal sayıdan tek rakamlı bir sayıyı rakamsal düzeyde çıkarır.
a) $12 - 8 =$
b) $19 - 6 =$

4. 20'ye kadar olan bir doğal sayıdan tek rakamlı bir sayıyı akıldan çıkarır.
- a) $14 - 2 =$
b) $18 - 4 =$
5. Verilen çıkarma işlemindeki eksik bırakılan yerleri tamamla.
- a) $8 - () = 6$
b) $() - 2 = 7$

VIII. ÖLÇÜLER

1. "Boyunuzu nasıl, neyle ölçeriz?" sorusunun cevabını bilir.
2. Kumaşı neyle ölçeriz" sorusunun cevabını bilir.
3. Parayı tanır.
- a) 100 TL
b) 50 TL
c) 500 TL
d) 1000 TL
4. Bugünün hangi gün olduğunu bilir.
5. Haftanın kaç gün olduğunu bilir.
6. Bir ayın kaç gün olduğunu bilir.
7. İçinde yaşadığı ayı bilir.
8. Ayın kaç olduğunu bilir.
9. Saatin kaç olduğunu bilir.

IX. GEOMETRİ

1. Geometrik şekillerin adını bilir.
- a) Daire
b) Kare
c) Dikdörtgen
d) Üçgen
2. Geometrik şekilleri çizer.
- a) Daire
b) Kare
c) Dikdörtgen
d) Üçgen

3. Geometrik şekillerin özelliklerini bilir.
 - a) Köşe özelliklerini bilir.
 - b) kenar özelliklerini bilir.

X. KORUNUM KAVRAMI

1. Sayılabilen nesnelerin mekan içindeki dizilişleri/hacimleri değiştiğinde miktarlarının değişmediğini bilir.
2. Sayılamayan nesnelerin farklı hacimlerdeki kaplara konduğunda miktarlarının değişmediğini bilir.

XI. İŞİTSEL BELLEK

1. Beş rakamdan oluşan sayıları tekrar eder.
 - a) 2 - 4 - 8 - 6 - 3
 - b) 1 - 5 - 9 - 2 - 4
2. Model olarak verilen cümleyi tekrar eder.
 - a) Gül bebeğine dantel bir elbise almıştı.
 - b) Kardeşim kendine bir davul satın almak istiyor.

XII. GÖRSEL BELLEK

1. Model olarak gösterilen geometrik şekli çizer.
2. Resim gözönünden kaldırıldığında resimde olanları sayar.