



**ONDOKUZMAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE UYGULANAN “OKULA HAZIRIZ”
EĞİTİM PROGRAMININ İLKOKUL BİRİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKULA UYUM VE HAZIRBULUNUŞLUK
DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Doktora Tezi

Elif MERCAN UZUN

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Kazım ALAT

Samsun, 2015

**ONDOKUZMAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE UYGULANAN “OKULA HAZIRIZ”
EĞİTİM PROGRAMININ İLKOKUL BİRİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKULA UYUM VE HAZIRBULUNUŞLUK
DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Doktora Tezi

Elif MERCAN UZUN

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Kazım ALAT

Samsun, 2015

Ali Hakan'a

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım doktora tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan ya da dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığımı taahhüt ederim.

16.12.2015

Elif MERCAN UZUN

TEZ KABUL VE ONAYI

Elif MERCAN UZUN tarafından hazırlanan Okul Öncesi Dönemde Uygulanan “Okula Hazırız” Eğitim Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Hazırbulunuşluk Düzeylerine Etkisi başlıklı bu çalışma, 04/12/ 2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği / oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan:Doç. Dr. Enver SARI

Üye:Yrd. Doç. Dr. Kazım ALAT

Üye:Doç. Dr. Recep ÇAKIR

Üye:Doç. Dr. Kasım KIROĞLU

Üye:Yrd. Doç. Dr. Hacı Bayram YILMAZ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

...../...../2015

Enstitü Müdürü

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE UYGULANAN “OKULA HAZIRIZ” EĞİTİM PROGRAMININ İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKULA UYUM VE HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Elif MERCAN UZUN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Ana Bilim Dalı, Doktora, Aralık / 2015

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kazım ALAT

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-69 aylık çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin arttırılması ve okula uyumlarının geliştirilmesi için hazırlanan olan “Okula Hazırız” adlı eğitim programının etkisini değerlendirmektir. Araştırmada ayrıca ilkokula başlayacak olan çocukların okula hazırbulunuşluk, okula uyum ve genel gelişim düzeylerini yordayan faktörler incelenmektedir.

Araştırmada, deney grubunda yer alan çocuklara 6 hafta boyunca haftada dört gün olmak üzere 24 etkinlikten oluşan “Okula Hazırız” eğitim programı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi, 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, Ankara Gelişim Envanteri ve Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği kullanılmıştır. Kalıcılık testlerinin doldurulması ile eş zamanlı olarak birinci sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkenler olan çocukların okula hazırbulunuşluk, genel gelişim ve okula uyum düzeylerindeki değişkenliği açıklama miktarını ortaya koymak için çoklu doğrusal regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Çocukların ön testlerden, son testlerden ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanların karşılaştırılabilmesi için ilişkisiz örneklem t testi, Mann-Whitney U testi, tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır.

Araştırma sırasında yapılan regresyon analizi sonucunda çalışmaya katılan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı şekilde yordayan değişkenlerin, anne eğitim düzeyi, çocuğun kronolojik yaşı ve ailenin gelir düzeyi olduğu belirlenmiştir. Araştırmada genel gelişim düzeylerini yordayan değişkenlerin devam edilen okul türü, kronolojik yaş, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ocukların okula uyum düzeylerini yordayan değişkenlerin kronolojik yaş, devam edilen okul türü ve anne eğitim düzeyi olduğu da saptanmıştır. Çocukların okula hazırbulunuşluk ve uyum düzeylerini artırmak amacıyla hazırlanan ‘‘Okula Hazırız’’ eğitim programının, öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk, okula uyum ve genel gelişim düzeylerine etkisi incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların okula hazırbulunuşluk, okula uyum ve genel gelişim düzeylerini anlamlı derecede artırdığı görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: okula hazırbulunuşluk, okula uyum, genel gelişim düzeyi

ABSTRACT

THE EFFECTS OF “WE’RE READY FOR SCHOOL” EDUCATION PROGRAM- APPLIED IN PRESCHOOL YEAR-ON SCHOOL ADAPTATION AND SCHOOL READINESS OF 1ST GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Elif MERCAN UZUN

Ondokuz Mayıs University, Institute of Educational Sciences

Department of Elementary Education, Ph. D., December / 2015

Advisor: Kazım ALAT, Ph. D.

The main aim of this study is to evaluate the effects of “We’re Ready for School” education program, which has been developed in order to improve the school readiness and school adaptation levels of 60-69 month-old students attaining to a pre-school education institution. Moreover, in this study, also the factors predicting the children’s school readiness, adaptation and general development levels are investigated.

In this study, the “We’re Ready for School” education program consisting of 24 events, 4 days a week for 6 weeks, has been applied by researcher to the children in study group. In order to collect data, Metropolitan School Readiness Test, School Adaptation Assessment Test, Ankara Development Inventory have been implemented for 5-6 year-old children and School Adaptation Teacher Assessment Inventory. At the same time with implementing persistency tests, semi-structured interviews have been conducted with 1st grade teachers.

In analyses of study data, the SPSS 21.0 package software was utilized. In order to reveal to what extent the predictive variables of the study predict the predicted variables namely school readiness, general development, and school adaptation levels, multiple linear regression analysis technique has been utilized. In order to compare the scores of children from pre-tests, post-tests, and persistency tests, independent samples

t-test and Mann-Whitney U test have been performed, while one-way ANOVA test and Wilcoxon signed rank test have been performed for repetitive measurements.

As a result of the regression analysis performed during the study, it has been determined that the variables that significantly predicting the children's school readiness levels were the educational status of mother, chronological age, and income level. In this study, it has been found that the variables predicting general development level were the type of school, chronological age, mother's educational status, and father's educational status. Moreover, the variables predicting the school adaptation level of the children have been found to be chronological age, type of the school, and mother's educational level. When the effects of "We're Ready for School" education program, which has been developed in order to improve the elementary school readiness, school adaptation and general development levels of the students, it has been observed that it has significantly increased the school readiness, school adaptation and general development levels of the children.

Keywords: school readiness, school adaptation, general development level

TEŞEKKÜR

Bu araştırmada benimle birlikte şüphesiz pek çok kişinin emeği vardır. Araştırmanın fikir aşamasından son aşamasına kadar her noktasında görüş ve önerilerini sunan, karşılaştığım her sorunu aşmamda yardımcı olan ve araştırmalara farklı bir gözle bakmamı sağlayan danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Kazım ALAT'a harcadığı emek için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın her aşamasında görüş ve önerilerini belirten, görüş ve önerileriyle çalışmama yön veren tez izleme komitesi yeleri Sayın Yrd. Doç. Dr. Hacı Bayram YILMAZ'a ve Doç. Dr. Kasım KIROğLU'na yardımlarından dolayı teşekkür ederim. Ayrıca tez savunmama gelip değerli katkılarda bulunan Doç. Dr. Enver SARI'ya ve Doç. Dr. Recep ÇAKIR'a teşekkür ederim. Tezimi bitirme noktasında hızlanmamı sağlayan Sayın Prof. Dr. Murat TAŞ'a teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında yanımda olan, ihtiyaç duyduğum her zaman ve her alanda desteklerini sonuna kadar hissettiğim arkadaşlarım Reyhan ŐEKERCİ'ye, Eda BÜTÜN'e, Dila Nur YAZICI'ya, Beyhan GÜVEN'e, Merve ALTUNTAŐ'a, iğdem KARAKAYA'ya ve Tuğba DURMUŞ'a teşekkür ederim.

Sadece bu araştırma sırasında değil hayatımın her alanında desteklerini hissettiğim aileme de çok teşekkür ederim. Araştırma sırasında zaman zaman ona ayırdığım zamandan çaldığım, doktora ğrenimimle yaşıt biricik oğlum Ali Hakan UZUN'a ve yaşam denen uzun ve bir o kadar da kısa olan yolun sonuna kadar yanımda olacağını bildiğim ve bana her an destek olan sevgili eşim Fırat UZUN'a hayatımı gökkuşağının tüm renkleriyle renklendirdiği için ayrıca çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1 KURAMSAL ÇERÇEVE	10
1.1. Hazırbulunuşluk	10
1.2. Okula Hazırbulunuşluk	11
1.2.1. Hazır Çocuklar	14
1.2.2. Hazır Okullar	15
1.2.3. Hazır Aileler	17
1.2.4. Okula Hazırbulunuşluk Neden Önemlidir?	18
1.2.5. Okula Hazırbulunuşluğu Etkileyen Başlıca Faktörler	19
1.2.5.1. Fizyolojik Faktörler	20
1.2.5.2. Zihinsel Faktörler	21
1.2.5.3. Duygusal Faktörler	22
1.2.5.4. Sosyal ve Çevresel Faktörler	24
1.2.5.5. Okul Öncesi Eğitim	27
1.2.6. Okula Hazırbulunuşluk ile İlgili Farklı Görüşler	29
1.2.6.1. Gelişimsel Görüş	29
1.2.6.2. Çevresel Görüş	29
1.2.6.3. Sosyal-Yapılandırmacı Görüş	30
1.2.6.4. Etkileşimci Görüş	30
1.2.7. Okula Hazırbulunuşluğun Değerlendirilmesi	31
1.2.8. Okula Hazırbulunuşluk Ölçütleri	32
1.3. Okula Uyum.....	34
1.3.1. Okula Uyum Programları	37
BÖLÜM 2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	39

2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	39
2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	47
BÖLÜM 3 YÖNTEM	54
3.1. Araştırma Deseni	54
3.2. Evren	55
3.3. Örneklem	55
3.4. Veri Toplama Araçları	59
3.5. Okula Hazırız Eğitim Programının Hazırlanması	63
3.6. Ön Uygulama	65
3.7. Okula Hazırız Eğitim Programının Uygulanması.....	73
3.8. Verilerinin Analizi	75
BÖLÜM 4 BULGULAR	82
4.1. Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluk, Genel Gelişim ve Okula Uyum Düzeylerini Yordayan Değişkenlere İlişkin Bulgular	82
4.1.1. Yordayıcı Değişkenlerin Deney Grubundaki Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluklarını Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular	82
4.1.2. Yordayıcı Değişkenlerin Kontrol Grubundaki Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluklarını Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular	84
4.1.3. Yordayıcı Değişkenlerin Deney Grubundaki Çocukların Genel Gelişimlerini Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular	86
4.1.4. Yordayıcı Değişkenlerin Kontrol Grubundaki Çocukların Genel Gelişimlerini Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	88
4.1.5. Yordayıcı Değişkenlerin Deney Grubundaki Çocukların Okula Uyumlarını Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular	89
4.1.6. Yordayıcı Değişkenlerin Kontrol Grubundaki Çocukların Okula Uyumlarını Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular	91
4.2. “Okula Hazırız” Eğitim Programının Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluk, Okula Uyum ve Genel Gelişim Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	93
4.2.1. “Okula Hazırız” Eğitim Programının Uygulandığı Deney Grubundaki Çocuklar ile Kontrol Grubundaki Çocukların Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular ...	93
4.2.2. “Okula Hazırız” Eğitim Programının Uygulandığı Deney Grubundaki Çocuklar ile Kontrol Grubundaki Çocukların Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	95
4.2.2.1. Okula Hazırbulunuşluk Testi Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Karşılaştırılması	95

4.2.2.1.1. Kelime Anlama Alt Testi Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Karşılaştırılması	96
4.2.2.1.2. Cümleler Alt Testi Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Karşılaştırılması	97
4.2.2.1.3. Genel Bilgi Alt Testi Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Karşılaştırılması.....	99
4.2.2.1.4. Eşleştirme Alt Testi Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Karşılaştırılması.....	100
4.2.2.1.5. Sayılar Alt Testi Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Karşılaştırılması	101
4.2.2.1.6. Kopya Etme Alt Testi Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Karşılaştırılması.....	102
4.2.2.2. Genel Gelişim Düzeyi Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Karşılaştırılması	103
4.2.2.3. 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği Ön Test-Son Test Karşılaştırılması	104
4.2.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden ve Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	104
4.3. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Genel Durumu ve “Okula Hazırız” Eğitim Programının Etkileri Hakkındaki Görüşleri	105
4.3.1. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Çocukların Okula Hazırbulunuşlukları ve Okula Uyumları Hakkındaki Görüşleri	106
4.3.1.1. Fiziksel Gelişim	106
4.3.1.2. Sosyal ve Duygusal Gelişim	106
4.3.1.3. Zihinsel Gelişim	107
4.3.1.4. Çocukların Okula Hazırbulunuşluğuna ve Uyumuna Etki Eden Faktörler	108
4.3.2. “Okula Hazırız” Eğitim Programının Etkisine İlişkin Görüşleri	109
BÖLÜM 5 TARTIŞMA VE YORUM	112
5.1. Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluk, Genel Gelişim ve Okula Uyum Düzeylerini Yordayan Değişkenlere İlişkin Tartışma ve Yorum	112
5.2. “Okula Hazırız” Eğitim Programının Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluk,	

Okula Uyum ve Genel Gelişim Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorum	116
SONUÇ VE ÖNERİLER	121
KAYNAKÇA	127
EKLER.....	143
ÖZGEÇMİŞ	150

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırma Deseni.....	55
Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Okulların ECERS-R Puanları	57
Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımı	58
Tablo 3.4. Nitel Araştırma Boyutuna Katılan Katılımcılara İlişkin Bilgiler.....	59
Tablo 3.5. Okula Hazırız Eğitim Programında Yer Alan Etkinlikler ve Kazanılması Beklenen Kazanımlar	66
Tablo 3.6. Ön Uygulamaya Katılan Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımı	68
Tablo 3.7. Ön Uygulama Öntest-Sontest Normallik Testi Sonuçları	69
Tablo 3.8. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Öntest Puanlarının İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları	70
Tablo 3.9. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinin Alt Ölçeklerinden Öntestte Aldıkları Puanların İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları	70
Tablo 3.10. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Yapılan İlişkili Örneklem için t Testi Sonuçları	71
Tablo 3.11. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinin Alt Ölçeklerinden Alınan Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Yapılan İlişkili Örneklem için t Testi Sonuçları	72
Tablo 3.12. Öntest-Sontest Normallik Testi Sonuçları.....	76
Tablo 3.13. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkiler	78
Tablo 4.1.1. Yordayıcı ve Yordanan Değişkenlere İlişkin Betimleyici Analiz Sonuçları	83
Tablo 4.1.2. Yordayıcı Değişkenlerin Deney Grubundaki Çocukların Okula Hazırbulunuşluklarını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	83
Tablo 4.1.3. Yordayıcı ve Yordanan Değişkenlere İlişkin Betimleyici Analiz	

Sonuçları	85
Tablo 4.1.4. Yordayıcı Değişkenlerin Kontrol Grubundaki Çocukların Okula Hazırbulunuşluklarını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	85
Tablo 4.1.5. Yordayıcı ve Yordanan Değişkenlere İlişkin Betimleyici Analiz Sonuçları	86
Tablo 4.1.6. Yordayıcı Değişkenlerin Deney Grubundaki Çocukların Genel Gelişim Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	87
Tablo 4.1.7. Yordayıcı ve Yordanan Değişkenlere İlişkin Betimleyici Analiz Sonuçları	88
Tablo 4.1.8. Yordayıcı Değişkenlerin Kontrol Grubundaki Çocukların Genel Gelişim Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	89
Tablo 4.1.9. Yordayıcı ve Yordanan Değişkenlere İlişkin Betimleyici Analiz Sonuçları	90
Tablo 4.1.10. Yordayıcı Değişkenlerin Deney Grubundaki Çocukların Okula Uyum Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	91
Tablo 4.1.11. Yordayıcı ve Yordanan Değişkenlere İlişkin Betimleyici Analiz Sonuçları	92
Tablo 4.1.12. Yordayıcı Değişkenlerin Kontrol Grubundaki Çocukların Okula Uyum Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	92
Tablo 4.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi Alt Ölçeklerinden ve Testin Toplamından Öntestte Aldıkları Puanların İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları.....	94
Tablo 4.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği Öntestinde Aldıkları Puanların Mann-Whitney U Testi Sonuçları	95
Tablo 4.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Ankara Gelişim Tarama Envanterinden Öntestte Aldıkları Puanların İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları.....	95
Tablo 4.2.4. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına	

Göre Yapılan Tek Yönlü Tekrar Ölçümlü ANOVA Testi Sonuçları	96
Tablo 4.2.5. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Kelime Anlama Alt Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Yapılan Tek Yönlü Tekrar Ölçümlü ANOVA Testi Sonuçları	97
Tablo 4.2.6. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Cümleler Alt Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Yapılan Tek Yönlü Tekrar Ölçümlü ANOVA Testi Sonuçları	98
Tablo 4.2.7. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Genel Bilgi Alt Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Yapılan Tek Yönlü Tekrar Ölçümlü ANOVA Testi Sonuçları	99
Tablo 4.2.8. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Eşleştirme Alt Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Yapılan Tek Yönlü Tekrar Ölçümlü ANOVA Testi Sonuçları	100
Tablo 4.2.9. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Sayılar Alt Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Yapılan Tek Yönlü Tekrar Ölçümlü ANOVA Testi Sonuçları	101
Tablo 4.2.10. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Kopya Etme Alt Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Yapılan Tek Yönlü Tekrar Ölçümlü ANOVA Testi Sonuçları	102
Tablo 4.2.11. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ankara Gelişim Tarama Envanteri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Yapılan Tek Yönlü Tekrar Ölçümlü ANOVA Testi Sonuçları	103
Tablo 4.2.12. Deney Ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	104
Tablo 4.2.13. 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretme Değerlendirme Ölçeğinden ve Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları	105

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, varsayımlar ve sınırlılıklar açıklanmaktadır.

Giriş

Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı aracılığı ile ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci (Ertürk, 1994) olarak ifade edilen eğitim yaşam boyu sürmektedir. Çocuk doğar doğmaz aile içinde başlayan eğitim giderek genişleyen çevre içinde devam etmekte ve çocuk okula başladığında formal eğitim kurumları olan okullarda farklı bir boyut kazanarak devam etmektedir. Okullarda gerçekleştirilen eğitim sürecine çocuğun katılması zorunlu eğitim ile gerçekleşmektedir. Türkiye’de zorunlu eğitim ilkökul eğitimiyle başlamaktadır.

İlkokula başlama çocuğun hayatındaki önemli dönüm noktalarından biridir. Çocuk gününün büyük bir çoğunluğunu geçirdiği ev ortamından ayrılıp, yeni bir ortama girmektedir. Bu ortamda kendi yaşitları ile karşılaşmakta, onlarla birlikte zaman geçirmekte, belirli bir düzeyde ilişki kurmaktadır. Ayrıca bu ortamda çocuktan belli toplumsal kuralları ve öğretmenin beklentilerini yerine getirmesi beklenmektedir. Tüm bunların yanı sıra çocuktan okuma yazma öğrenmesi ve temel akademik becerileri kazanması beklenmektedir. Çocuğun kendisinden beklenen görevleri yerine getirmesi çocuğun hazırbulunuşluk düzeyinin hangi seviyede olduğu ile yakından ilgilidir.

Hazırbulunuşluk herhangi bir etkinliği yapmaya, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinimsel açıdan hazır olma olarak tanımlanabilir (Başaran, 1998). Ülgen (1997), hazırbulunuşluğu belli bir öğrenme etkinliğinin gerçekleşmesi için gerekli olan ön koşul davranışların kazanılması olarak tanımlamaktadır. Oktay ve Unutkan (2003) hazırbulunuşluğun çocuğun herhangi bir duygusal karmaşa yaşamadan, kolayca ve yeterli olarak öğrenebilmesi olduğunu ifade etmekte ve bunun sadece olgunlaşma ile açıklanamayacağını belirtmektedir.

Çocuğun okula başlarken başarı duygusunu yaşamasını sağlayacak olan beceri ve yetenekleri edinmesi olarak tanımlanan okula hazırbulunuşluk çocuğun okula

uyumundan akademik başarısına kadar pek çok noktada etkilidir (Kagan, 2003). Araştırmalar okula hazırbulunuşluk düzeyi ile çocuğun okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu (Dockett ve Perry, 1999; 2004; Erkan, 2011; Mangiona ve Speth, 1998) ortaya koymaktadır. Okula diğerlerine göre daha hazır başlayan çocukların daha başarılı oldukları (Majzub ve Rashid, 2012) ve hazırbulunuşluğun çocukların okuma yazma başarılarında önemli bir etken olduğu (Yangın, 2009) belirtilmektedir.

Çocukların okula hazırbulunuşluklarının yanı sıra akademik başarı, okula ve öğrenmeye karşı yaklaşım, sosyal beceri ve iletişim becerisi gibi kavramları etkileyen bir diğer unsur okula uyumdur. Okula uyum, öğrencilerin nitelikleri ve öğrenme çevrelerinin gereksinimleri arasındaki eğitimsel uyumun artırılması için gerekli görülen uyarlamalar ya da gerekli görülen uyum seviyesi olarak tanımlanabilir (Spencer, 1999). Birch ve Ladd (1997) geçmişte okula uyum kavramı öğrencilerin akademik performansları, ilerlemeleri ve başarıları ile paralel bir şekilde değerlendirildiğini belirtmektedir. Daha sonra yapılan çalışmalarda ise okula uyumun sadece okul performansı ile tanımlanmadığını, aynı zamanda çocukların okula karşı tutumlarını ve okul çevresine etkin bir şekilde katılımlarını da içeren bir kavram olduğuna dikkati çekmişlerdir (Birch ve Ladd, 1997).

Bilindiği gibi çocuklar örgün eğitimin ilk yıllarında, okula başlamanın gerektirdiği, çeşitli ve değişik taleplere uyum sağlama göreviyle karşı karşıya gelirler. Okula başarılı bir şekilde uyum sağlama akademik, sosyal ve davranışsal yeterlilikler gibi birçok göstergelyi işaret etmektedir (Perry ve Weinstein, 1998). Okula uyum, çocuğun okulun gerekliliklerine karşı gösterdiği sosyal, davranışsal ve akademik tepki becerilerine bağlı bir kavramdır (Ladd ve Price, 1987).

Çocuğun hayatındaki kritik dönemlerden biri olan okula başlama aynı zamanda çocuk için köklü bir ortam değişikliğidir. Okula geçiş sürecinde çocuklar akademik zorlukları karşılama, yeni okulu öğrenme, öğretmenin beklentileri ve yeni akran grubu arasında kabul görme ile başa çıkmak zorundadır (Ladd ve Price, 1987). Beklentileri karşılama ve beklentilerle başa çıkma sürecini çocuğun kolay atlatabilmesinin okula hazırbulunuşluk düzeyi ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları okula uyumun çocuğun sonraki akademik yaşantısını, sosyal-duygusal uyumunu, okula devamını, okula karşı tutumunu etkilediğini göstermektedir (Ladd ve Price, 1987). Çocukların okula uyumları üzerinde ise

akranlar, öğretmenler ve anne babaların etkili olduğu bilinmektedir (Baker, 2006; Birch ve Ladd, 1997; Buhs, 2005; Erten, 2012; Jimenez, Dekovic ve Hidalgo, 2009; Murray, Murray ve Waas, 2008; Perry ve Weinstein, 1998). Örneğin destekleyici anne baba tutumuna sahip olan ebeveynlerin çocukları okula daha kolay uyum sağlayabilmektedir (The NICHD Early Child Care Research Network, 2001).

Türkiye’de çocuklar okula başlamak için hazır olup olmadıklarına bakılmaksızın zorunlu olarak 69 aylıkken ilkokula başlarken, ailelerinin isteğiyle daha erken de başlayabilmektedirler. Okula başlayan çocukların özelliklerinin benzer olduğu düşünülmekte, hangi çocuğun hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek, hangisinin düşük olduğu bilinmemektedir. Okul öncesi eğitim alıp almama ya da bireysel özellikler göz ardı edilerek çocuklar okula başlatılmaktadır. Okula başladıktan sonra hazırbulunuşluk düzeyi düşük olan ve okula uyum sağlamada zorlanan çocuklar zorlanmakta, okuldan uzaklaşmakta, okula karşı olumsuz duygular beslemektedirler (Ekiz, Altun ve Siyambaş, 2013).

Problem Durumu

Türkiye’de 2012-2013 eğitim öğretim yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiş ve çocuklar 72 aylık yerine 66 aylıkken okula alınmaya başlanmıştır. 2013-2014 eğitim öğretim yılında okula başlama yaşında değişiklik yapılmış ve 69 aylık çocuklar okula alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 66-69 ay arasındaki çocukları velilerinin dilekçeleri ile ilkokula başlatmakta, 69-71 ay arasındaki çocuklar ise velilerinin alacağı doktor raporu ile ilkokula kaydedilmemekte, okul öncesi eğitim kurumlarına yönlendirilmektedir. Okul öncesi eğitime devam etmeyen öğrenciler ise evde kalmaktadır. 71 ay ve üstü öğrenciler ise zorunlu olarak ilkokula başlamaktadırlar (MEB, 2013b).

Türkiye’de çocuklar, bireysel özellikleri, genel gelişim özellikleri, önceki öğrenmeleri ve yaşantıları göz ardı edilerek sadece yaşları dikkate alınarak okula başlamaktadırlar. İlkokula başlayacak olan öğrencilerin okula hazırbulunuşluk ve uyum düzeyleri bilinmemektedir. Çocuğun eksik ya da desteklenmesi gereken yönleri tespit edilemediği için çocuk ilkokula başladığında okul başarısı ve okula uyumla ilgili sıkıntılar yaşamaktadır. Bu durum tüm eğitim-öğretim hayatı boyunca diğer çocuklarla arasında giderek büyüyen farklılıklara yol açabilmektedir. Oysa bazı ülkelerde çocuklar okula başlamadan önce çok yönlü okula hazırbulunuşluk testlerine tabi

tutulmakta ve bu testlerin sonuçlarına göre okula başlayıp başlayamayacakları belirlenmektedir (Niemeyer ve Scott-Little, 2002). Okula başlamak için henüz hazır olmayan çocuklar ise desteklenerek diğer çocuklarla aralarındaki eşitsizlik ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır.

Yeni eğitim sistemine geçiş döneminde yapılan araştırmalar sınıftaki akranlarına göre daha erken yaşta okula başlayan öğrencilerin ince motor becerilerinin gelişmemiş olması ve el-göz koordinasyonun zayıf olmasının getirdiği sorunları yaşadıklarını, okula uyum sorunlarıyla karşı karşıya geldiklerini, dersi dinlemekte zorlandıklarını, çabuk sıkıldıklarını, dikkat toplamada zorlandıklarını, sınıf kurallarına uymada güçlük yaşadıklarını, algılamada zorlandıklarını, motivasyonlarının eksik olduğunu, çabuk yorulduklarını ve düzenli defter kullanmadıklarını, özgüvenlerinin zedelendiğini ve okula karşı olumsuz tutum sergilediklerini göstermektedir (Boz, 2013; Ekiz ve diğ., 2013; Külekçi, 2013; Yılmaz, Taşçı ve Fidan, 2013). Bu araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar sınıf arkadaşlarına göre erken yaşta okula başlayan öğrencilerin sınıflarındaki diğer öğrencilere göre okula hazırbulunuşluk düzeyi düşük olarak okula başladıklarını ve okula uyum sorunlarıyla karşı karşıya geldiklerini göstermektedir. Bu sorunların önüne geçilebilmesi ve öğrenciler arasındaki geçmiş yaşantılardan kaynaklanan dezavantajın en aza indirilebilmesi için öğrenciler arasındaki farkın erken belirlenmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin sınıflarındaki diğer arkadaşlarına göre dezavantajlı duruma düşmesinin bir diğer nedeni de ailelerinin sosyoekonomik düzeyleridir. Düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların gelişimleri onlara sunulan imkanlar nedeniyle risk altındadır (Brooks-Gunn ve Duncan, 1997). Araştırmalar düşük sosyoekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarının üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına göre hazırbulunuşluklarının düşük seviyede olduğunu göstermektedir (Crosnoe, 2007; Erkan, 2011; Gonca, 2004; High, Lagasse, Becker, Ahlgren ve Gardner, 2000; Oktay ve Unutkan, 2003; Tunçeli, 2012; Üstün, Akman ve Uyanık, 2000). Erdil (2010), sosyoekonomik yetersizliklerle karşı karşıya olan çocukların yetersiz oldukları alanların, çoğunlukla ilköğretimden yararlanmaya başladıklarında akademik başarısızlık ile ortaya çıktığını belirtmektedir.

Hem okula uyum ve hazırbulunuşluk düzeyindeki düşüklük hem de düşük sosyoekonomik durumdan kaynaklanan eksiklikler, çocukları sınıflarındaki diğer arkadaşlarına göre daha dezavantajlı duruma düşürmektedir. Bunun sonucunda

dezavantajlı ailelerden gelen çocuklar ilkokula herhangi bir hazırlık yapmadan gelerek sınıf arkadaşlarının gerisinde okul yaşamına başlamaktadırlar. Bu çocukların akranları ile okula hazırbulunuşluk düzeyleri açısından eşit koşullarda okula başlamaları ve sosyoekonomik yetersizliklerinin akademik başarıları üzerindeki olası etkilerinin en aza indirgenebilmesi için desteklenmeleri gerekmektedir.

Araştırmanın Önemi

Türkiye’de 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi ile zorunlu eğitim kapsamından çıkarılan okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri çocukları ilkokullara hazırlamaktır. Okul öncesi eğitim hizmetlerinin kalitesi ve programın uygulanışı öğretmenden öğretmene değişebilmektedir. Çocuğun okul öncesi eğitimden ne kadar yararlandığı öğretmene bağlıdır. Öğretmenler ise belli türde etkinliklere ağırlık verebilmekte, belli türde etkinlikleri göz ardı edebilmektedir. Bu nedenle her ne kadar okul öncesi eğitim olsa da okula hazırbulunuşluk düzeyi düşük ya da okula uyum sağlamada zorlanan öğrencilere rastlamak mümkün olabilmektedir. Özellikle dezavantajlı yerlerde okul öncesi eğitimden yararlanma oranı düşüktür. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden öğrenciler ise geçmiş yaşantıları ve ailelerinin sosyoekonomik ve kültürel özellikleri nedeniyle okul öncesi eğitim kurumlarından tam olarak yararlanamamakta, ilkokula beraber başladığı akranlarının gerisinde kalabilmektedirler. Bu nedenle özellikle dezavantajlı bölgelerdeki çocukların akranlarıyla benzer seviyede okula başlayabilmeleri için desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Çocuğun okul öncesi eğitim kurumundan ilkokula geçişi anlık bir olay değildir ve çocuğun hazırbulunuşluğuna bağlı olan karışık bir süreçtir. Hayatlarının dönüm noktası olan bu geçiş sürecinde çocuklar yeni bir duruma ve ortama alışmaya çalışırlar. Bazı çocuklar bu süreçte ortaya çıkabilecek olan olumsuz tecrübeler, okul fobisi ve ayrılma endişesi ile etkili bir şekilde başa çıkamaz ve bu durum ileriki okul başarılarını ve kişilik gelişimlerini etkiler (Ünüvar, Çalışandemir, Çetin, ve Durmaz, 2012). Olumsuz durumların ortaya çıkmaması için çocuğun ilkokula yumuşak bir şekilde geçmesi sağlanmalıdır. Okula yumuşak geçiş çocuğun sonraki akademik ve sosyal başarısına katkı sağlamaktadır (Carida, 2011; Chan, 2010). Bu çalışmanın çocukların okula yumuşak bir şekilde geçmesi için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Eğitim yoluyla bireylere çeşitli davranışlar kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu davranışları kazandırmak için öğrencilere yeni şeyler öğretilmekte ve öğrencilerden öğrendikleri şeyleri günlük yaşamlarına uyarlamaları beklenmektedir. Öğrencilerin yeni şeyler ğrenebilmesinin n koşulları arasında öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve okula uyumları vardır. Bu araştırmayla uygulanmakta olan eğitim sisteminin başarılı olabilmesi için n koşullardan olan okula hazırbulunuşluk ve uyum konularına dikkat çekilip ve böylelikle ihtiyacı olan dezavantajlı çocuklara yönelik erken müdahale programlarına zemin hazırlanabilir. Ayrıca araştırma kapsamında hazırlanan eğitim programının erken müdahale programı ya da risk önleyici bir eğitim programı olarak da kullanılabilceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Çocuğun gelişiminde belirli kritik noktalar vardır ve bu kritik noktalar çocuğun gelişimi üzerinde oldukça etkilidir. Çocuğun bu kritik noktaları zorlanmadan geçmesi ve bu dönemde ondan beklenen gelişim görevlerini yerine getirilebilmesi için çocuğa gerekli desteğin verilmesi gerekmektedir. Erken ocukluk döneminden ilköğretime geçiş ocuk için önemli bir gelişim görevi ve kritik noktadır. Bu geçişin eřđdm içinde ve yumuşak bir şekilde olması, çocuğun örgün eğitimdeki başarısı üzerinde oldukça etkilidir (Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği, 2005). Çocuğun ilkokula geçişinin rahat oluşu üzerinde okula hazırbulunuşluk ve okula uyumun yeri yadsınamayacak derece önemlidir.

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-69 aylık çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin ve okula uyumlarının geliştirilmesine yönelik hazırlanan olan “Okula Hazırız” adlı eğitim programının etkisinin incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. İlkokula başlayacak olan çocukların okula hazırbulunuşluk, okula uyum ve genel gelişim düzeylerini yordayan faktörler nelerdir?
 1. 1. Cinsiyet, kronolojik yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, kardeş sayısı ve devam edilen okul türü değişkenleri deney grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
 1. 2. Cinsiyet, kronolojik yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, kardeş sayısı ve devam edilen okul türü değişkenleri kontrol

grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1. 3. Cinsiyet, kronolojik yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, kardeş sayısı ve devam edilen okul türü değişkenleri deney grubundaki çocukların genel gelişim düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1. 4. Cinsiyet, kronolojik yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, kardeş sayısı ve devam edilen okul türü değişkenleri kontrol grubundaki çocukların genel gelişim düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1. 5. Cinsiyet, kronolojik yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, kardeş sayısı ve devam edilen okul türü değişkenleri deney grubundaki çocukların okula uyum düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1. 6. Cinsiyet, kronolojik yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, kardeş sayısı ve devam edilen okul türü değişkenleri kontrol grubundaki çocukların okula uyum düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

2. Çocukların okula hazırbulunuşluk ve okula uyum düzeylerini yükseltmek için hazırlanan “Okula Hazırız” eğitim programının öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk, okula uyum ve genel gelişim düzeylerine etkisi var mıdır?

2. 1. “Okula Hazırız” eğitim programının uygulandığı deney grubundaki çocuklar ile araştırmacı tarafından öğretime müdahale edilmeyen kontrol grubundaki çocukların ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. 1. 1. Deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. 1. 2. Deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların okula uyum öntest ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. 1. 3. Deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların genel gelişim ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. 2. “Okula Hazırız” eğitim programının uygulandığı deney grubundaki çocuklar ile araştırmacı tarafından öğretime müdahale edilmeyen kontrol

grubundaki çocukların ön test, son test ve kalıcılık testi ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. 2. 1. Deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk ön test, son test ve kalıcılık testi ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. 2. 1. 1. Deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların kelime anlama alt testi ön test, son test ve kalıcılık testi ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. 2. 1. 2. Deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların cümleler alt testi ön test, son test ve kalıcılık testi ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. 2. 1. 3. Deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların genel bilgi alt testi ön test, son test ve kalıcılık testi ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. 2. 1. 4. Deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların eşleştirme alt testi ön test, son test ve kalıcılık testi ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. 2. 1. 5. Deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların sayılar alt testi ön test, son test ve kalıcılık testi ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. 2. 1. 6. Deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların kopya etme alt testi ön test, son test ve kalıcılık testi ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. 2. 2. Deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların genel gelişim düzeyi ön test, son test ve kalıcılık testi ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. 2. 3. Deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. 2. 4. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların 5-6 yaş çocukları için okula uyum öğretme değerlendirme ölçeğinden ve okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin genel durumu ve “Okula Hazırız” eğitim programının etkileri hakkındaki görüşleri nedir?

Varsayımlar

Bu araştırmada;

- Araştırma örneklemini oluşturan çocukların kendilerine verilen ölçeklere içtenlikle ve yansız cevap verdikleri,
- Araştırma örneklemini oluşturan çocukların normal zihinsel gelişime sahip oldukları,
- Öğretmenlerin verilen ölçekleri içtenlikle ve yansız olarak doldurdıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-69 aylık çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin ve okula uyumlarının geliştirilmesine yönelik hazırlanan olan “Okula Hazırız” adlı eğitim programının etkisinin incelenmesi konusunda, 2013–2015 eğitim-öğretim yılları arasında Samsun il merkezinde yapılmıştır.

Bu araştırma;

- Samsun il merkezindeki ilkokullar bünyesinde bulunan anasınıflarına ve bağımsız anaokullarına devam eden 60-69 aylık çocuklar ile sınırlıdır.
- Normal gelişim gösteren çocuklar ile sınırlıdır.
- Çocukların okula hazırbulunuşluk ve uyum düzeylerini tespit etmede kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklarla sınırlıdır.

BÖLÜM 1

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde hazırbulunuşluk, okula hazırbulunuşluk ve okula uyum kavramları açıklanmaktadır. Ayrıca okula hazırbulunuşluğun neden önemli olduğu, okula hazırbulunuşluğu etkileyen başlıca faktörlerin, okula hazırbulunuşluk ile ilgili olan farklı görüşlerin, okula hazırbulunuşluğun değerlendirilmesi ve okula uyum programları üzerinde durulmaktadır.

1.1. Hazırbulunuşluk

Birey doğduğu andan itibaren yeni bilgiler edinmekte ve yeni beceriler kazanmaktadır. Ayrıca bireyler birbirinden farklı hızda ve şekilde öğrenmektedir. Bu farklılığın temel nedenlerinden birisi bireysel özellikler ve farklılıklardır. Bireyler cinsiyetleri, fiziksel özellikleri, duygusal yapıları ve benzeri birçok faktörle birbirinden ayrılırlar. Bireylerin öğrenmelerini etkileyen bireysel özelliklerinden birisi de yeni bilgileri, becerileri kazanmalarına temel oluşturan hazırbulunuşluklarıdır.

Hazırbulunuşluk, yeni bir öğrenme yaşantısının gereklerine uygun olan, kişisel yeterlilik ve özelliklerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2001). Bireyin öğrendiği her şey daha sonra öğreneceklerine temel oluşturmaktadır. Ayrıca bir öğrenmenin olabilmesi için belirli bir yeterliliğe sahip olunması gerekmektedir. Bu yeterlilik ise bireyin hazırbulunuşluğuna işaret eder. Zaman zaman olgunlaşma ile karıştırılan hazırbulunuşluk olgunlaşmanın, bireyin ön bilgilerinin ve istek, ilgi ve tutumlarının etkileşiminin sonucudur. Bu nedenle hazırbulunuşluk bireyin olgunlaşma düzeyinin yanı sıra, önceki öğrenmelerini, ilgilerini, tutumlarını, motivasyon düzeyini, yeteneklerini ve genel sağlık durumunu da içermektedir (Kaya, 2012).

Tüm bireyler öğrenmeye hazır olarak doğar (Kagan, 1999) ve sürekli olarak yeni şeyler öğrenirler. Bireylerin nasıl öğrendikleri ve en etkili şekilde nasıl öğrenebilecekleri öğrenme kuramlarında birbirinden farklı şekillerde ele alınmaktadır. Farklı öğrenme kuramlarında da hazırbulunuşluk kavramına yer verilmekte ve hazırbulunuşluk ve öğrenme arasındaki ilişki açıklanmaktadır.

Thorndike, bağlaşımcılık kuramında öğrenme ile ilgili üç temel kanun ileri sürmüştür. Bu kanunlardan birisi de hazırbulunuşluktur. Hazırbulunuşluk kanuna göre, birey bir etkinliği yapmaya hazırsa, etkinliği yapmak onu mutlu eder. Birey etkinliği yapmaya hazırsa fakat etkinliği yapmasına izin verilmiyorsa kızgınlık duyar. Fakat etkinliği yapmaya hazır değilse ve etkinliği yapması için zorlanırsa kızgınlık hisseder. Haz duyulan ve mutluluk veren davranışların tekrar edilme olasılığı daha fazla olduğundan etkili bir öğrenmenin meydana gelebilmesi için bireyin hazır olduğu şeylerin ona öğretilmesi gerekir (Senemoğlu, 2003).

Bruner'e göre, öğrenmeye hazır olan bir çocuk, öğretilmedikçe ya da kendi kendine öğrenmesine uygun şartlar sağlanmadıkça öğrenemeyecektir. Bu nedenle hazırbulunuşluk aktif öğretim ve öğrenmeye katılımın başlangıcıdır. Çocuklardan herhangi bir müdahale ya da çevre hazırlığı olmadan kendi kendilerine bir şeyler öğrenerek hazırbulunuşluklarını göstermelerini beklemek, Bruner'e göre faydasızdır. Eğer hazırbulunuşluk çocuğun basit becerilerden daha karmaşık becerilere ulaşmasını sağlayan kolay becerilere sahip olma durumuysa, bir çocuğun hazırbulunuşluğu diğer çocuğun çok önce başardığı, bir diğerinin ise henüz başaramadığı bir şey olabilir. Bu nedenle hazırbulunuşluk başarı derecesi üzerinden tanımlandığında, benzer yaşam tecrübeleri ya da eğitim imkânları olmayan çocuklar bu tanımın dışında bırakılmaktadır (Meisels, 1998).

Bloom (2012), bir bireyin daha önceki öğrenmelerinin onun sonraki öğrenmeleri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Ona göre çocukların öğrenme düzeylerinin ve hızlarının birbirinden farklı olmasında önceki öğrenmelerinin önemli bir payı vardır. Öğrenme farklarında çocuğun bilişsel özellikleri, motivasyonu, öğretim hizmetlerinin niteliğinin yanı sıra öğrenilecek şeyin gerektirdiği ön öğrenmelere sahip olma derecesi önemli bir yer tutmaktadır. Okul yıllarından önceki öğrenmeler çocuğun ilkökul yıllarındaki öğrenmelerini, ilkökul yıllarındaki öğrenmeler ise daha sonraki okul yıllarındaki öğrenmelerini etkilemektedir (Aydın, 2001).

1.2. Okula Hazırbulunuşluk

Öğrenme için hazırlıklı olma doğumdan itibaren var olan bir özelliği anlatırken, yapılandırılmış bir öğrenme ortamında başarılı olabilmek için hazırlıklı olmak okula hazırbulunuşluğu işaret etmektedir (UNICEF, 2012). Hazırbulunuşluk

kavramı alanyazında ilkokula ve ilkokuma yazma öğrenmeye başlama açısından değerlendirildiğinde hazırbulunuşluk yerine okul olgunluğu, okula başlama olgunluğu ya da okula hazırbulunuşluk gibi kavramların kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada kavram kargaşası yaşanmaması için okula hazırbulunuşluk kavramı kullanılacaktır.

Okula hazırbulunuşluk çok yönlü bir kavram ve süreçtir. Meisels (1999) okula hazırbulunuşluğun süreç boyutu üzerinde durmakta ve hazırbulunuşluğun kısa bir zaman içinde meydana gelemecek kadar uzun bir zaman içinde yaşanan deneyimlerle oluşabilecek bir süreç olduğuna değinmektedir. Bu süreçte fizyolojik, bilişsel, çevresel, sosyal ve duygusal birçok faktör etkili olabilmektedir. High ve The Committee On Early Childhood, Adoption and The Dependent Care and Council On School Health (2008) okula hazırbulunuşluğun fiziksel iyi oluş, motor gelişim, sosyal, duygusal ve dil gelişimi, öğrenme yaklaşımları, genel bilgi ve bilişten oluştuğuna vurgu yapmaktadır.

Okula hazırbulunuşluk tanımları genel olarak incelendiğinde belirli kavramlar ve beceriler üzerinde odaklanıldığı görülmektedir. Okula hazırbulunuşluk genel olarak çocuğun okul ortamında kendisini başarıya götürecektir olan belli beceri ve yetenekleri elde etmesi olarak değerlendirilmektedir (Pianta, Cox ve Snow, 2007). Forget-Dubois ve diğerleri (2007) çocuğu okul ortamında başarıya götürecektir faktörleri de içeren bir tanımlama yapmaktadır. Okula hazırbulunuşluğu çocuğun okula başladığında öğrenmesini ve okula uyum sağlamasını kolaylaştıracak bilişsel, iletişimsel, davranışsal ve duygusal becerilerin temel bilgilerini de içeren çok boyutlu bir yapı olarak tanımlamakta ve okula hazırbulunuşluğun sadece bilişsel, duygusal ve davranışsal çocuk özellikleriyle sınırlı olmadığına değinmektedir. Raftery, Buchenauer, Crissman ve Halko (2004) da benzer şekilde okula hazırbulunuşluk kavramını çocuğun okulda başarılı olabilmek için öğrenmesi ve çalışması için gerekli olan bir dizi duygusal, davranışsal ve bilişsel becerilere ulaşması şeklinde tanımlamaktadır.

Miclea ve Mihalca (2007) okula hazırbulunuşluğun çocukların bilgi ve becerileri, yaşadıkları çevrenin onların öğrenmelerini ve gelişimlerini destekleme kapasitesi ve okulun okula yeni başlayan çocukları destekleme kapasitesinden oluştuğunu belirtmektedir. Dinç (2013) ise, okula hazırbulunuşluğu çocuğun tüm gelişim alanlarının yanı sıra öğrenme yaklaşımları, kavrama ve genel bilgi konusunda

aile, okul ve çevrenin desteğiyle kendinden beklenen düzeye ulaşması ve bu konuda gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanması olarak açıklamaktadır.

Rouse, Brooks-Gunn ve McLanahan (2005) okula hazırbuluşlukta birçok çalışmada sadece akademik beceriler üzerinde odaklanıldığına değinmekte ve aslında okula hazırbuluşluk kapsamında, kelime hazinesi, konuşulan dilin karmaşıklığı, alfabe ve kitaplar ile aşinalık, temel sayma ve sınıflandırma gibi temel bilgilerin yanı sıra sosyal ve duygusal becerilerin de gerekli olduğuna dikkati çekmektedir. Benzer şekilde Commodari (2012) de okula hazırbuluşluğun akademik becerilerin yanı sıra duygularını yönetme, stresle başa çıkma, yönergeleri takip etme, sınıf içindeki görevleri yapabilme, zengin kelime dağarcığı ve diğerleriyle işbirliği yapabilme gibi ön koşulları da içerdiğini belirtmektedir.

Okula hazırbuluşluk, özellikle 1990'lerden itibaren ilgi çeken bir araştırma alanı olmasına rağmen, tartışmalı bir alan olmaya devam etmektedir. Scott-Little, Kagan ve Frelow (2006), okula hazırbuluşluk üzerinde alanyazında anlaşmaya varılmış bir tanımın olmamasının karmaşık olmasından ve süreçlerden oluşmasına bağlanmaktadır. Ayrıca, değişik gelişim teorilerinin eğitim faaliyetlerini etkilemeye ve değiştirmeye devam etmesinin de buna neden olduğunu belirtmektedirler. Okula hazırbuluşluk üzerindeki tartışmalar genel olarak okula hazırbuluşluğun çocuğu ne ölçüde etkilediği, bir çocuğun hazırbuluşluk düzeyinin kesin olarak nasıl belirlenebileceği ve değerlendirme sonuçlarının çocuğun gelecek akademik başarısını öngörüp göremeyeceği hakkındadır.

Okula hazırbuluşluk üç boyutu olan iki karakteristik özellik ile tanımlanmaktadır. Karakteristik özellikler geçiş ve yeterliliklerin kazanımı iken okula hazırbuluşluğun boyutları şu şekilde açıklanabilir (UNICEF, 2012)

1. Hazır çocuklar, çocukların öğrenme ve gelişimlerine odaklanmaktadır.
2. Hazır okullar, okul çevresini güçlendirme uygulamalarına ve çocukların ilkokula yumuşak geçişlerini desteklemeye ve tüm çocukların öğrenmesini desteklemeye ve ilerletmeye odaklanmaktadır.
3. Hazır aileler, bakıcı tutumlarına, çocukların erken öğrenmelerini, gelişimlerini ve okula geçişlerini destekleyici tutumlara odaklanmaktadır.

1.2.1. Hazır Çocuklar

Bu boyutta çocuğun öğrenmesine ve gelişimine odaklanılmakta ve çocuğun ilkokuldaki öğrenme ortamına başarılı bir şekilde geçiş yapabilmesi, öğrenmeye istekli olması ve okula hazır şekilde başlayabilmesi üzerinde durulmaktadır (Britto ve Limlingan, 2012). Çocuğun okula hazırbulunuşluğu, birden fazla bileşenden oluşur ve çok sayıda faktör tarafından şekillenir. Okula hazırbulunuşluk becerileri kümülatif beceriler olarak kabul edilir; daha önce öğrenilen beceriler ve davranışların üzerine inşa edilir. Çocuğun okula hazırbulunuşluğu öğrenme davranışlarının (renkleri ve şekilleri bilme, sayı sayma, alfabedeki harfleri söyleme), duygusal yetkinlik ve tutumunun (yönergeleri dinleme, işbirliği yapma) ve gelişimsel olgunlaşmanın (büyük ve küçük kas gelişimi, ders boyunca sırada oturma) kombinasyonudur (UNICEF, 2012).

Dockett ve Perry (2002) 1991'de Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli Teknik Planlama Grubu'nun yaptığı açıklamaya göre ulusal eğitim hedefinin ülkedeki tüm çocukların okul hazır başlayacakları yönünde olduğunu belirtmektedir. Bu hedefe ulaşmaya aracılık etmesi açısından çocuğun okula hazırbulunuşluğu beş boyut ile açıklanmaktadır. Kagan, Moore ve Bredekamp (1995) ve Carol (2000) bu boyutları şu şekilde detaylandırmaktadır:

- a) Fiziksel iyi oluş ve motor gelişim: Çocuğun okuldaki performansı ile anne ve çocuğun sağlığı arasında güçlü bir ilişki vardır. Düşük doğum ağırlığının ya da kötü beslenmenin çocukların okula hazırlıklarında uzun vadeli ve önemli etkileri olduğu bilinmektedir. Bu faktör çocuğun genel sağlık durumu, gelişimi ve engel durumunu içermektedir.
- b) Sosyal ve duygusal gelişim: Sosyal ve duygusal gelişim faktörü okul hayatını anlamlandıran ilişkilerden oluşmaktadır. Sosyal gelişim çocuğun sosyal etkileşim yeteneğini ifade etmektedir. Okula uyum, işbirliği yeteneği gibi sosyal becerileri içermektedir. Duygusal gelişim ise çocuğun kendini algılayışı, diğer insanların duygularını anlama yeteneği, kendi duygularını ifade etme ve yorumlama yeteneğinden oluşmaktadır. Sosyal ve duygusal gelişimde kritik öneme sahip unsurlar; duygusal destek, çocuğun kendine güven kazanmasını sağlayacak güvenli ilişkiler ve bir grubun üyesi olabilme yeteneğidir.

- c) Öğrenmeye karşı yaklaşımlar: Çocuklar okullarda birçok yönden başarılı olabilirler. Öğretmenler ve aileler çocukların farklı yollardan öğrenme etkinliklerine katılımlarını sağlamalıdır. Bu faktöre göre coşku, merak, görevlere karşı sebat gösterme, yaratıcılık, bağımsızlık, işbirliği çocukların erken öğrenme ve gelişimleri için önemli olan etmenlerdendir.
- d) Dil gelişimi: Hem yazılı hem de sözlü dil deneyimleri, çocukların başkalarıyla etkileşime geçmelerini, duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini paylaşımlarını sağlamaktadır. Diğer çocuklarla ve yetişkinlerle etkili iletişim ve erken okuryazarlık deneyimleri dilin diğer bileşenleri gibi bu boyutun temel unsurlarıdır. Etkili iletişim konuşma, dinleme ve kelime bilgisini; gelişen okuryazarlık ise yazı farkındalığını, hikaye anlatımını ve yazma sürecini içermektedir.
- e) Biliş ve genel bilgi: Zengin öğrenme ortamlarına katılarak ve uygun yetişkin müdahalesi ile çocuklar yeni deneyimler elde etmekte, eski deneyimleri ile yeni deneyimlerini birleştirerek öğrendiklerini düzenlemektedirler. Bu deneyimler sayesinde çocuklar olayların nedenlerini ve etkilerini, günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmeyi öğrenmektedirler. Biliş ve genel bilgi faktörü özel nesne bilgisi, problem çözme ve düşünmenin yanı sıra dünyanın işleyişi hakkında düşünmeyi, matematiksel bilgiyi, soyut düşünceyi ve hayali de içermektedir.

1.2.2. Hazır Okullar

Bu boyutta çocuklar ve onların aileleri için yumuşak bir geçiş sağlanması ve tüm çocukların öğrenmelerini ilerletecek okul çevresine odaklanılmaktadır (UNICEF, 2012). Ev kültürü ile okul arasında köprü kurmak ve engelli çocuklara karşı dışlayıcı eğitim uygulamaları ya da ayrımcı tutumlar yerine dahil edici yaklaşımlar sergilemek hazır okulların önemli göstergelerindedir (Britto ve Limlingan, 2012). Ayrıca öğrenme ortamları ve okul öncesi eğitim ile ilkökul arasındaki sürekliliği oluşturma ve öğrenmeyi sürdürme de hazır okulların karakteristik özelliklerinden biridir (UNICEF, 2012).

Çocuklara uygun öğrenme ortamları hazırlama çocukların gelişimi ve öğrenmeleri için oldukça önemlidir. Küçük boyutlu sınıflar öğretmenlere küçük çocukların ihtiyaçlarını belirleme ve onlara hitap eden bireyselleştirilmiş stratejileri uygulama fırsatı verir. Araştırmalar, küçük sınıfların özellikle erken yaşlarda, artan

öğrenci başarısına neden olduğunu ortaya koymaktadır (Barton, 2003). Bu nedenle hazır okullar çocukların gelişim özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamlarını sağlarlar.

Lara-Cinisomo, Pebley, Valana ve Maggio (2004) Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli Teknik Planlama Grubu'nun belirlediği hazır okulların sahip olması gereken özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Ev ve okul arasında yumuşak bir geçiş,
- Erken bakım, eğitim programları ve ilkokul sınıfları arasındaki süreklilik,
- Çocukların öğrenmelerine yardımcı olmaya odaklanmış öğrenci merkezli bir ortam,
- Her çocuğun başarısı için söz,
- Her öğrenci için başarıyı artıracak yöntemler,
- Programlardan çocukların yararı yoksa uygulamaları değiştirmek için isteklilik,
- Toplumda öğrenci hizmetlerine erişim ve destek sağlanması.

California Childcare Health Program (2006) ise hazır okulların olması gereken özellikleri genişletilmekte ve şu şekilde açıklanmaktadır:

- Ev ve okul arasında yumuşak bir geçiş sağlama (Örneğin kültürel farklılıklara duyarlılık göstermek ya da okula geçişte çocuk ve aileye ulaşma uygulamaları),
- Okul öncesi ve ilkokullar arasındaki devamlılığı sağlama,
- Çocukların öğrenmelerine yardımcı olma ve onların karmaşık ve şaşırtıcı dünyalarına hassas yaklaşma,
- Her çocuğun başarısı için kararlı olma,
- Her öğretmenin başarısı için kararlı olma ve her öğretmenin kendi becerilerini geliştirmesine yardımcı olma,
- Başarıyı artırmak için yaklaşımları genişletme ya da yeni yaklaşımlarla tanıştırma,
- Çocukların yararına uygun olacak şekilde uygulamaları ve programları değiştirme,
- Topluluklarda çocuğa hizmet etme,
- Sonuçlar için sorumluluk alma,
- Güçlü liderliğe sahip olma.

1.2.3. Hazır Aileler

Hazır aileler boyutunda ailelerin ya da bakıcıların tutumlarına ve çocuklarının erken öğrenme, gelişim ve okula geçişlerine katılımlarına odaklanılmaktadır (Britto ve Limlingan, 2012). Destekleyici ve duyarlı anne-baba tutumu ve uyarıcı ev çevresi ile ilköğretim sonrasındaki okul performansı, çocuğun hayatta kalması, sağlığı ve psiko-sosyal gelişimi arasında güçlü bir ilişki vardır (WHO, 2004). Ayrıca destekleyici ve duyarlı aile ilişkileri, çocuklarının okul başarısı için gerekli olan sosyal ve duygusal gelişimlerini de şekillendirmektedir (Britto ve Limlingan, 2012). Pianta (2002) ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve eğitime yönelik tavırları, ebeveynlerin ruhsal sağlıkları (özellikle depresyon), ve ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşim sıklığının yanı sıra bunun kalitesi gibi faktörlerin bir çocuğun riskte mi olduğu yoksa okulda başarılı olmak için hazır mı olduğu konusunda ciddi farklılıklar yarattığını ortaya koymaktadır. Ayrıca duyarlı ebeveyn etkileşimlerinin çocuklara sosyal ve davranışsal uyumluluğun yanı sıra ön-akademik becerileri geliştirebilme şansı vermek için önemli bir fırsat olduğunu belirtmektedir.

Aileler ve toplum çocuğun okul için hazır olmasına yardımcı olmada kritik rol oynamaktadır. Ekonomik olarak güvenli ve sağlıklı ilişkileri olan ailelerden gelen çocukların okulda başarılı olma olasılığı daha yüksektir. Bebekler ve çocuklar ebeveynleri onlara sevgi, destek, öğrenme ve dünyayı keşfetme fırsatları sunduğunda gelişirler (Rhode Island Kids Count, 2005). Bunun aksine evsiz bebekler, küçük çocuklar ve okul öncesi çocuklar daha yavaş gelişirler ve profesyonel bakım gerektirecek kadar ciddi duygusal sorunlar yaşayabilirler. Evsiz çocukların evsiz olmayan çocuklara göre daha fazla hasta olmaları, ruh sağlığı problemleri yaşamaları, akademik problemleri olması, şiddet mağduru olması ve suçlu ve saldırgan davranışlar sergilemeleri muhtemeldir. Okul çağındaki evsiz çocukların da benzer şekilde kötü akademik performans, davranışsal problemler ve depresyon gibi sosyal, duygusal ve akademik sorunlar yaşaması muhtemeldir (McLoyd, 1998).

1.2.4. Okula Hazırbulunuşluk Neden Önemlidir?

Yaşamın ilk yıllarında çocuğun gelecek yaşamı için gerekli zemin hazırlanmaktadır (Magnuson ve Waldfogel, 2005). Küçük çocukların erken dönemde yaşadıkları deneyimler, onlara sunulan çevre ve okul ortamı çocukların gelecekteki yaşamını etkilemektedir. Bu nedenle bireyin yaşamında ve gelişiminde kritik bir

öneme sahip okul öncesi dönemde bireye sunulan zengin uyarıcı çevre oldukça önem kazanmaktadır. Bu dönemde çocuklar değişen ihtiyaçlarını karşılamak ve ilkokulda karşılaşacakları gelecek öğrenmelere onları hazırlamak için desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Rafoth ve diğ., 2004).

Okula başlama, çocuğun gelecekteki başarısı ve davranış kalıpları üzerinde oldukça etkili olabileceği için çok önemli bir gelişim görevi olarak kabul edilir (Entwisle, Alexander, ve Olsen, 2005). Okula başlama ya da anaokulundan ilkokula geçiş anlık bir olay değildir ve formal eğitimin ilk birkaç yılını kapsamaktadır. Pianta ve La Paro (2003) hazırbulunuşluğun sadece belirli bir anda olması gereken bir özellik olmadığını ve gelecekle bağlantılı bir kavram olduğunu belirtmektedir. Hazırbulunuşluğun belirlenmesi ve değerlendirilmesi bu noktada önem kazanmaktadır. Çocukların gelecekte yaşayacakları olası problemleri tahmin etmeye yardımcı olabilir ve bu sorunları önlemek için etkili müdahalelerin uygulanmasında eğitimcilerle yol gösterebilir (Gilbertson ve Bramlett, 1998; Pianta ve La Paro, 2003).

UNICEF (2012) raporunda okula hazırbulunuşluğun önemi içsel faydalar ve enstrümental faydalar olmak üzere iki bölümde sunulmuştur. İçsel fayda, alıcıların (çocuk, okul, aile gibi) doğrudan kazanımları olarak ifade edilirken enstrümental fayda ise okula hazırbulunuşluğun aracılık ettiği toplumsal eşitlik ve ekonomik kalkınmanın daha geniş kalkınma hedefleri olarak ifade edilmektedir. Okula hazırbulunuşluk özellikle farklı özellikteki ve dezavantajlı çocukların ilkokullara benzer düzeylerde başlamalarının sağlanması ve öğrenme çıktılarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü dezavantajlı çocukların evde erken öğrenme desteği alma olasılığı ve erken çocukluk programlarına katılma olasılığı diğer çocuklara oranla on kat daha azdır (UNICEF, 2012). Çeşitli araştırma sonuçları dezavantajlı çocukların erken çocukluk programlarından ve okula hazırbulunuşluk programlarından oldukça etkileyici kazanımlar elde ettiğini ve sürdürülebilir katkılar sağladıklarını ortaya koymaktadır (Arnold, Bartlett, Govani ve Merali, 2007; Çelebioğlu Morkoç ve Aktan Acar, 2014; Eğitimde Reform Girişimi, 2009; Eğitimde Reform Girişimi, 2014; UNICEF, 2011).

Okula hazırbulunuşluk çocukların öğrenme, okulu tamamlama, sonraki beceri gelişimi, akademik yeterliliklerin kazanımı ve akademik olmayan başarıyla bağlantılıdır. Gelişmekte olan ülkelerde uygulanan ve okula hazırbulunuşluğu geliştirmeye yönelik müdahalelerden alınan ilk test sonuçları, müdahale programlarına

katılan çocukların ilkokulu bırakma oranlarında azalma olduğunu göstermektedir (UNICEF, 2012). Örneğin Nepal’de okula hazırbulunuşluk programına katılan çocukların birinci sınıfı tekrarlama oranı ulusal ortalamadan daha düşük çıkmıştır (Save the Children, 2003). Çocuklar üzerinde göz ardı edilemeyecek kadar etkisi olan okula hazırbulunuşluk bireyleri yetişkinlik dönemlerinde de etkilemektedir. Rouse ve diğerleri (2005) okula başladığında öğrenmeye hazır olan ve ilkokul öğrenme çevresine yumuşak bir geçiş yapan çocukların yetişkinliklerinde iş bulma olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmektedirler.

1.2.5. Okula Hazırbulunuşluğu Etkileyen Başlıca Faktörler

Çocuğun okula kolay uyum sağlaması, okulun gerektirdiklerini yapabilmesi, temel becerileri ve akademik bilgileri kazanabilmesi okula ne kadar hazır olarak başladığı ile yakından ilişkilidir. Çocuk üzerinde bu kadar etkisi olan hazırbulunuşluğu etkileyen etmenlerin bilinmesi ve bu faktörlerin etkilerinin ortaya koyulması çok önemlidir. Bu nedenle bu faktörler bilindiği takdirde önlem alınması ya da çocuğun desteklenmesi gereken noktaların tespit edilmesi daha kolay olmaktadır.

Çocuğun okula hazırbulunuşluğu birçok faktörden etkilenmektedir. Örneğin, Dockett ve Perry (2009) hazırbulunuşluğun aile, toplum, okulun beklentilerinin yanı sıra çocukların bireysel özellikleri tarafından da etkilendiğini belirtmektedir. Araştırmalar bir çocuğun ev ortamı ve ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşimin çocuğun okula hazırbulunuşluğunu etkilediğini göstermektedir (Connell ve Prinz, 2002; Farver, Xu, Eppe ve Lonigan, 2006). Alanyazın incelediğinde okula hazırbulunuşluğu etkileyen faktörlerin fizyolojik faktörler, zihinsel faktörler, sosyal ve çevresel faktörler ve duygusal faktörler başlıkları altında ele alındığı görülmektedir (Dinç, 2013; Oktay, 2010; Taşkın, 2013). Bu faktörler şu şekilde açıklanabilir:

1.2.5.1. Fizyolojik Faktörler

Araştırmalarda genellikle bu faktör altında kronolojik yaş, el-göz koordinasyonu, büyük ve küçük kaslarının gelişimi ve öğrencinin genel sağlık durumu gibi faktörler ele alınmaktadır. Kronolojik yaş birçok ülkede okula başlamada temel kıstas olarak ele alınmaktadır. Çocuk belli bir yaşa geldiğinde okula başlamak için gerekli olan ön bilgi ve becerileri edindiği düşünülmektedir. Aynı kronolojik yaşta olan çocukların gelişim hızları birbirinden farklıdır. Birbirlerinden oldukça farklı bir çevrede yetişmektedirler. Bu nedenle aynı yaştaki çocukların aynı bilgileri edinmiş ve

becerileri kazanmış olmasını beklemek yanlış olacaktır. Sadece kronolojik yaş göz önünde bulundurularak ilkokula alınan çocuk okula başlamak için gerekli ön bilgi ve becerilere sahip değilse zorlanmakta ve başarısız olmaktadır. Başarısızlık yaşayan çocuğun özgüveni zedelenebilmekte ve okula karşı olumsuz tutum geliştirebilmektedir. Her ne kadar yaş bir çocuğun okula ne kadar hazır olduğunun ya da nasıl uyum sağlayacağına iyi bir belirleyicisi ya da doğru bir ölçüsü olmasa da yaşa göre okula başlama uygulamasının bütün çocuklara eşit davranıldığı için göreceli olarak adil olduğu kabul edilmektedir (Rafoth ve diğ., 2004).

El-göz koordinasyonu, büyük ve küçük kasların gelişimi ve öğrencinin genel sağlık durumu birbirine paralel faktörlerdendir. Eğer öğrencinin genel sağlık durumu yerindeyse, büyük ve küçük kasları geliştirse ve gözü buna uyumlu olarak çalışıyorsa el-göz koordinasyonunun iyi olması beklenir. Çocukların duyu organlarının özellikle görme ve işitme duyu organlarının gelişmiş olması, görsel ve işitsel ayrımlarda bulunabilmesi, okuma yazma öğrenebilmesi için önemlidir.

Winter ve Sass (2011), kötü sağlık koşullarının ve düşük okula hazırbulunuşluğun dünya çapındaki birçok çocuğu çifte tehlikeye düşürdüğünü vurgulamakta ve hastalıklar ile diabet, bağırsak paraziti enfeksiyonu, kalp hastalıkları gibi kronik durumların çocukların okula hazırbulunuşluklarını ve akademik performanslarını etkileyebileceğini belirtmektedir. Sağlık problemleri yaşayan çocukların sağlıklı yaşitlarına göre okuldaki gün kaybı fazla olduğu için okula uyum sağlamada zorluk yaşamakta ve düşük akademik performans göstermektedirler (Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle ve Calkins, 2006). Zaslow, Calkins ve Halle (2000) belirtilen fizyolojik faktörlerin yanı sıra düşük doğum ağırlığı ve beslenme koşullarının da çocukların hazırbulunuşlukları üzerinde etkili olduğuna değinmektedir. Annenin doğum öncesi, çocuğun ise doğduktan sonra yeterli ve dengeli beslenmesi çocuğun fiziksel gelişiminin yanı sıra beyin gelişimi üzerinde oldukça etkilidir (Aktaş, 2008). Çocukların genç annelerden doğması düşük doğum ağırlığı ve kötü sağlık koşullarına neden olabilmektedir. Ayrıca genç annelerin sağlıklı çocuk gelişimi için finansal kaynaklara, sosyal desteğe ve ebeveynlik becerileri için desteğe ihtiyaçlarının olma olasılığı daha yüksektir (Child Trends and Center for Child Health Research, 2004; Schorr ve Marchand, 2007).

1.2.5.2. Zihinsel Faktörler

Çocuğun okula hazırbulunuşluğunu etkileyen zihinsel faktörlerin başında beyin gelişimi gelmektedir. Araştırmalar, beyin gelişiminde yaşamın ilk beş yılının beynin yapısının ve işlevlerinin gelişimi açısından kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır (National Governors Association, 2005). Okula hazırbulunuşluk ve başarı için gerekli olan beceriler beyin farklı bölgelerinde yer almaktadır. Bu beceriler bilişsel kontrol, öğrenme ve hafıza ve dil ve okumadır. Bilişsel kontrol; uygun olmayan düşünce ve davranışları geçersiz kılma, dikkatini toplama ve bilgileri bellekte tutma becerilerini içermektedir ve beyin ön kısmında bulunan prefrontal korteks ile ilişkilidir. Bu beceriler akademik başarı için gerekli olan bilişsel ve sosyal becerilerin temeli olduğu için gelişimsel açıdan önemlidir. Öğrenme ve hafıza beyin temporal lobu içinde bulunan hipokampus ile dil ve okuma ise beyin sol yüzeyinde bulunan tempora-okspital korteks ile ilişkilidir (Noble, Tottenham ve Casey, 2005).

Beyindeki bölgelerde yer alan nöronlar, doğumdan sonra oluşmamaktadır. Aslında var olan nöronlar arasındaki bağlantı sürekli olarak yeniden kurularak geliştirilir. Ebeveynleri ya da bakıcıları ile istikrarlı ve doyurucu ilişkileri olmayan çocukların, sağlıklı bakım ve uygun beslenme ve çevrelerini keşfetme fırsatlarının eksikliği öğrenme için temel yapı taşları olan nöral bağlantıların gelişimini engellemektedir (Hawley, 2000). Erken deneyimler ve çevresel girdiler ise duymayı, görmeyi, motor becerileri ve bilişsel ve duygusal gelişimi etkileyen nöral ağları oluşturmaya ve güçlendirmeye yardım etmektedir (Shonkoff ve Phillips, 2000).

Okula hazırbulunuşluğunu etkileyen zihinsel faktörlerden birisi de zekâdır. Farklı kuramlar zekâyı birbirinden farklı şekilde ele almakta ve tanımlamaktadırlar. Örneğin; Piaget zekâyı en genel anlamıyla bireyin çevreye uyum sağlayabilmesine olanak veren doğuştan gelen bilişsel yeti olarak tanımlamaktadır. Binet, zekâyı anlamak, karar vermek, muhakeme yapmak, düşünmek, kendi kendini eleştirmek gibi karmaşık zihinsel süreçlerde kendini gösteren bir yeti şeklinde açıklamaktadır. Thorndike ise zekânın birbirinden bağımsız ve çok sayıda değişik faktörden oluşan bir yeti olduğunu ve bireyin uyarıcılara karşı verdiği tepkiler arasındaki bağlantının bir ölçüsü olduğunu vurgulamaktadır (Bakırcıoğlu, 2006; Kuzgun, 2006). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi öğrenmenin ortaya çıkabilmesi için zekâyı ihtiyaç vardır. Bireyin öğrenmenin temel alt yapısını oluşturan algılama, anlama, karar verme, karşılaştırma

yapma, düşünme, değerlendirme gibi zihinsel süreçleri ile zekâ arasında güçlü bir bağlantı vardır (Oktay, 2010).

Dil yeterliliği de okula hazırbulunuşluğu ve okul başarısını etkileyen önemli bir belirleyicidir. Yaşamın ilk yıllarında zengin bir dil ortamına maruz kalan çocuklar önemli ölçüde daha fazla sözcük, söz öbekleri ve yapıları hakkında güçlü bir bilgi ve başkaları ile etkileşim kurmada dili kullanma kapasitesi kazanırlar. Çocukların dil ve okuryazarlık becerilerinin yoğunluğu doğrudan kitaplarla olan erken deneyimleri, onlara hikâye anlatma ve onlarla hikâyeler hakkında konuşma ile doğrudan ilişkilidir (The National Education Goals Panel, 1997; Shonkoff ve Phillips, 2000). Kelimelere tekrarlı şekilde maruz kalmak, çocuğa dil becerilerinin gelişiminde gözle görülür şekilde avantaj sağlayan bir fizyolojik beyin kapasitesi gelişimi sağlamaktadır. Karr-Morse ve Wiley (1997), yaptıkları çalışmada konuşkan anneleri olan 20 aylık çocukların daha az konuşkan annesi olan yaşlılarından 131 kelime daha fazlasına sahip olduklarına, çocuklar 24 aylık iken bu farkın 295'e çıktığını belirlemişlerdir. Yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık, harfler ve sesler arasındaki bağlantının tanınması, kelime hazinesi gibi erken okuryazarlık becerileri çocukların gelecek eğitim yaşantılarını etkilemektedir (Barton, 2003; Shonkoff ve Phillips, 2000).

1.2.5.3. Duygusal Faktörler

Çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişiminin yanı sıra, duygusal gelişimi çocuğun okula hazırbulunuşluğunda önemli yer tutmaktadır. Küçük çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri bilişsel gelişimleri için de temel oluşturmaktadır. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri, kendilerini nasıl hissettikleri (güvenli, genellikle korkak, öğrenmeye istekli, yanlış yapmaktan korkan), nasıl davrandıkları (sürekli kavgacı, kolayca üzülebilen, çatışmalarla başa çıkabilen) ve diğerlerini nasıl ilişkilendirdikleri (özellikle onlar için önemli olan öğretmenleri, aileleri ve arkadaşları gibi) ile yakından ilgilidir (Knitzer ve Lefkowitz, 2005). Kişisel iyi oluşları hakkında pozitif duyguları olan, ilk yıllarındaki bakım ilişkileri tutarlı gelişen çocukların okulda daha iyi olmaları olasıdır. Duygusal destek ve güvenli ilişkiler bir çocuğun özgüvenini ve bir grubun üyesi olma yeterliliğini oluşturmaktadır (Shonkoff ve Phillips, 2000). Özgüven, sosyalleşme, özsaygı, anneye bağımlılık, iletişim kurma becerileri gibi sosyal ve duygusal faktörlerin çocuğun okula hazırbulunuşluğu üzerindeki etkisi yadsınmayacak derecededir (Ladd, Birch ve Buhs, 1999; Unutkan, 2003).

Sağlıklı sosyal ve duygusal gelişim bebeklik ve çocukluk döneminde istikrarlı etkileşimlerden ve besleyici ortamlardan gelmektedir (Thompson, 2001). Çocuklar sosyal becerileri olduğunda ve yetişkinler ve yaşlıları ile anlamlı ilişkiler kurmalarını sağlayacak davranışları kazandığında okul ortamına rahat uyum sağlarlar. Olumlu ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri korumak için anahtar sosyal beceriler şunlardır: Başkalarının haklarına saygılı olmak, çok utangaç ya da geride kalan olmamak, çok saldırgan ve zorba olmamak, ihtiyaç ve istekleri hakkında iletişim kurma yeteneği ve diğerlerine ona davranılmasını istediği gibi davranma (The National Education Goals Panel, 1997).

Raver ve Knitzer (2002) sık sık saldırgan davranışlar sergileyen, dürtüsel davranışlarını kontrol edemeyen, yönergeleri takip edemeyen, başkaları ile işbirliği yapamayan, görevlerini uygun şekilde yerine getiremeyen, sürekli olarak akranlarından ve öğretmenlerinden yardım isteyen çocukların okula başladıklarında başarılı olma ihtimallerinin düşük olduğunu belirtmektedir. Çocukların okulda başarılı olmaları ve okula kolay uyum sağlayabilmeleri için belirli öngörülebilir sosyal yetkinlikleri ve becerileri kazanmış olması gerekmektedir. Bu yetkinlik ve becerileri Raver ve Knitzer (2002) şu şekilde sıralamaktadır:

- Kendilerinin ve başkalarının duygularını doğru tanımlamak,
- Öğretmenleri ve akranları ile pozitif yollarla ilişki kurmak,
- Duygu yüklü durumlarla karşılaştıklarında, öfke, hayal kırıklığı ve sıkıntılı duyguları yönetmek,
- Akademik öğrenmede eğlenmek/keyfini çıkarmak ve heyecanla yaklaşmak,
- Yapılandırılmış bir sınıf ortamında dikkatle, bağımsız bir şekilde ve işbirliği ile çalışmak.

İhmal edilen ya da fiziksel ya da cinsel istismara uğrayan çocukların bilişsel ve duygusal problemler yaşama ihtimali yüksektir. İhmal ve istismar kuvvetle okul başarısında düşüklük, sık sınıf tekrarı, çocuk suçluluğu ve ergen hamileliği de dahil olmak üzere çocuklar üzerinde etkili olabilecek birçok olumsuz sonuç ile de bağlantılıdır. Eğer aileler zihinsel hastalık, ev içi şiddet, duygusal stres, alkol ya da uyuşturucu bağımlılığı, yetersiz gelir, iş eksikliği, yetersiz konut gibi çoklu problemler ile uğraşıyorsa, ailelerin çocuklara kötü muamele etme riski oldukça yüksektir (Dicker, Gordon ve Knitzer; 2002). Ayrıca, depresif annelerin çocuklarının diğer çocuklara oranla daha fazla sosyal-duygusal ve davranışsal problem yaşama, okulda

zorluk çekme, özdenetim sorunlarıyla karşılaşma, kötü akran ilişkileri olma ve saldırgan davranışlar sergileme olasılığı daha yüksektir. Depresyon geçiren annelerin çocukları ile etkileşime girmeleri, oyun oynamaları ya da kitap okumaları daha az olasıdır (Child Trends and Center for Child Health Research, 2004).

1.2.5.4. Sosyal ve Çevresel Faktörler

Çocuğun okula hazırbulunluğunu etkileyen en önemli sosyal ve çevresel faktör ailedir. Aile denilince, küçük çocuk, biyolojik ya da biyolojik olmayan bakıcılar, kardeşler ve genişletilmiş aile üyelerinin birlikte yaşadığı birim anlaşılmaktadır (UNICEF, 2012). Aile, çocuğun gelişimi üzerinde çocuklara sundukları fırsatlar, sağladıkları ortam, destekleri, beklentileri, çocuklara yaklaşımları, tutumları, aile içi ilişkiler ve etkileşimler ile etkili olmaktadır.

Aile çocukların gelişimi ve hayat boyu öğrenme üzerinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Ebeveynler ve aile üyeleri bir çocuğun ilk öğretmenleridir ve çocukları okula ve gelecek yaşama hazırlarlar. Boethel (2004) ailelerin çocukları okula hazırlamak için oynayabileceği rolleri şu şekilde açıklamaktadır:

1. Besleyici ve destekçi olarak aileler: Ailenin en temel rolü çocukları için sağlık, güvenlik, güvence ve duygusal iyi oluşu sağlamaktır.
2. Öğretmen olarak aileler: Aileler çocuklarının öğrenmelerini ve motivasyonlarını destekleyecek pek çok şey yapabilirler. Bunlardan bazıları;
 - a. Tüm aile için evde öğrenme ortamı hazırlama,
 - b. Yüksek beklentileri ifade etme ve öğrenmeyi teşvik etme,
 - c. Toplum içinde gelişme ve öğrenme için fırsatlar sağlama,
 - d. Kitap ve diğer öğrenme materyallerini sağlama,
 - e. Hikaye okuma ve anlatma,
 - f. Kültürel gelenekleri uygulama ve iletme.
3. Aracılar olarak aileler: Küçük çocukların bebeklikten itibaren büyümeleriyle çevreleri genişlemektedir. Aile üyeleri de çocukların çevrelerinin genişlemesinde ona yardımcı olurlar.
4. Savunucular olarak aileler: Aileler çocuğa en iyi hangi çevrenin faydalı olacağını seçmekte yardımcı olur, problem olduğunda onlara çözüm bulurlar.

Çocukların ev çevresinde okula hazırbulunluklarını etkileyen iki etken vardır (Lara-Cinisomo ve diğ., 2004). Bunlar; ebeveynlik uygulamaları (Ebeveynlik

uygulamaları çocukların farklı durumlarda uygun şekilde nasıl davranacaklarını öğrenmelerine yardımcı olan anahtardır. Ebeveynlerin çocuklarına sıcak davranma dereceleri ve onların disiplin uygulamaları ebeveynlik uygulamalarını oluşturmaktadır) ve çocukların ev okuryazarlık çevresidir (evde çocuğun kitaplara erişimi, çocuğa kitap okunması, kütüphaneyi ziyaret edilmesi, çocukların televizyon izleme süresidir.) Destekleyici ebeveynlik ve uyarıcı ev ortamları ilkokuldaki ve sonrasındaki okul performansının en güçlü belirleyicileri arasında gösterilmektedir (Bennett, Weigel ve Martin, 2002; Bradley ve Corwyn 2005; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta ve Howes, 2002). Ayrıca araştırmalar ebeveynleri kendilerine düzenli olarak kitap okuyan küçük çocukların okula başlamadan önce okuryazarlık ile ilgili becerilerinin geliştiğini göstermektedir (Knitzer ve Lefkowitz, 2005). Bu çocukların erken okuryazarlık becerileri, onlar ilkokula geldiklerinde daha iyi okuyucu olmaları ve okulda başarılı olmaları için temel oluşturmaktadır. Okuma çocukların hayal gücü, yaratıcılık, kelime hazinesi ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine yardımcı olur. Evde düzenli olarak kitap okunan ve kitapları olan çocukların kitaplardan zevk alması ve kendi başına kitap okuma olasılığı daha yüksektir (Brooks-Gunn ve Markman, 2005; Child Trends and Center for Child Health Research, 2004).

Birçok araştırmacı sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeyi ve anne babanın eğitim düzeyini okula hazırbulunuşluk ve sonraki akademik başarı ile ilişkilendirmektedir (Brooks-Gunn ve Markman, 2005; Crosnoe, 2007; Duncan ve Magnuson, 2005; Erkan, 2011; Oktay ve Unutkan, 2003; Üstün ve diğ., 2000). Çünkü ebeveynlerin eğitim düzeyleri çocukları güçlü şekilde etkilemektedir. Anne eğitim düzeyinin yüksek oluşu küçük çocuklar arasında daha yüksek oranda okula hazırbulunuşluk, çocukluk ve ergenlik boyunca daha sağlıklı olma ve liseyi bitirme ve üniversiteye gitme olasılığının artması ile ilişkilidir. Ebeveynlerin yüksek eğitim seviyesi, daha fazla destekleyici ev öğrenme çevresine ve çocuğun okula daha fazla katılımına katkıda bulunmaktadır (Child Trends and Center for Child Health Research, 2004). Ayrıca ailelerin okul hazırbulunuşluk algısı da çocuktan beklentiye şekillendiği için doğrudan ya da dolaylı olarak çocuğun okula hazırbulunuşluğu üzerinde etkili olabilmektedir (Barbarin ve diğ., 2008).

Erken çocukluk boyunca yoksulluk, çocuğun sağlığını ve gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Ortalama olarak, 2 ve 5 yaşları arasındaki yoksul çocukların zekâ ve sözel test puanları diğer çocuklara göre anlamlı derecede düşüktür, onların

öğrenmede davranışsal sorunlar yaşama olasılığı daha yüksektir. Küçük çocukların gelişiminde yoksulluğun etkisi en güçlü olarak ilk yıllarda ve yoksul koşullar devam devam ettiğinde ortaya çıkmaktadır. Yoksul çocukların ekonomik kaynakların eksikliğinin yanı sıra yoksulluk ile bağlantılı olarak ebeveynin düşük eğitim düzeyi, ergen ebeveynlik, toplum kaynaklarının yetersizliği gibi sosyal faktörler nedeniyle okula hazırbulunuşluklarının düşük olması olasıdır (UNICEF, 2012). Yetersiz, kalabalık ya da karşılanamayan konutun, çocukların sağlık, güvenlik, eğitim ve çocuğun duygusal iyi oluşu üzerinde olumsuz etkisi vardır. Yüksek konut maliyeti sık sık taşınma olasılığını artırmaktadır. Sık taşınmanın ise okul performansı ve davranışlar üzerinde olumsuz etkisi vardır. Kararsız yaşam koşulları olan çocukların sınıf tekrarlama ve mezun olmadan önce okulu bırakma olasılığı yüksektir (Barton, 2003). Ailenin sınırlı iş imkânları besin ve barınma ihtiyaçlarını karşılayabilmek için birden fazla işte çalışmasına ve çocukları ile geçirecekleri zamanın azalmasına neden olmaktadır. Bu aileler toplu taşıma, kütüphane, sağlık hizmetleri ve çocuk bakımı hizmetlerinden daha az faydalanabilmektedir (Ackerman ve Barnett, 2005). Bu nedenlerle çocukların hazırbulunuşlukları dolaylı olarak etkilenebilmektedir.

Okula hazırbulunuşluğu etkileyen faktörlerden birisi de ülkenin kamu politikalarıdır. Ulusal sosyal politikalar, hükümetlere özel sosyal konular, insan refahına ilişkin sorunlar, kamu erişimi ve sosyal programlar hakkında karar verme ve eyleme geçme noktasında rehberlik eder. Tipik olarak, sağlık ve eğitim sistemleri gibi sektörlerin politikaları, erken çocukluk gelişimi ve eğitimi ile doğrudan bağlantılıdır. Ayrıca sosyal politikaların çocuklar üzerinde dolaylı etkileri de vardır. İstihdam, doğum izni, iş, göç ve sosyal yardım politikaları çocuklarla bağlantılıdır. Bu politikalar ülkenin yönetim sistemine bağlı olarak, doğrudan ya da dolaylı olarak, okul müfredatını ve kaynakları belirlemeyi ve aileler için eğitim kurumlarına ulaşımı etkilemektedir (UNICEF, 2012). Bununla birlikte sağlık hizmetlerine erişim ve bu hizmetleri kullanabilirlik çocuğun gelişimini ve okula hazırbulunuşluğunu etkileyen önemli faktörlerdendir. Sağlık sigortası olan çocukların ve ailelerinin sağlık sorunlarını, mevcut kronik veya akut sağlık koşullarını önleyebilen birinci basamak sağlık hizmetlerine erişimleri muhtemeldir. Sağlık sigortasının olmaması bir çocuğun okula devam ve okul faaliyetlerine katılmasını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Sağlık koşullarının eksikliği ya da gecikmesi çocuğun bilişsel, davranışsal, duygusal ve fiziksel gelişiminde bazen ömür boyu etkisi devam eden sonuçlar doğurmakta ve

çocuğun sağlık problemleri ile karşılaşmasına neden olabilmektedir (Schorr ve Marchand, 2007).

Alanyazında okula hazırbulunuşluk konusunda üzerinde durulan diğer bir önemli faktör ise okul öncesi eğitim alma durumudur (Barnett ve Hustedt, 2003; Boz, 2004; Cinkılıç, 2009; Erkan ve Kırca, 2010; Gonca, 2004; Özgan ve Tekin, 2011; Unutkan, 2007).

1.2.5.5. Okul Öncesi Eğitim

Yaşamın ilk yıllarında çocukların gelişimleri onlara sunulan zengin uyarıcı çevreyle paralel bir şekilde hızlanmakta ve daha etkili hale gelmektedir. Bu nedenle bu yıllarda çocukların gereksinimlerine ve gelişim düzeylerine uygun olarak verilen eğitim son derece önem kazanmaktadır. Okul öncesi eğitim sadece çocuğu etkilemekle kalmamakta, çocuğun ailesini ve toplumu da doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilmektedir.

Okula hazırbulunuşluk açısından değerlendirildiğinde ise, okul öncesi eğitim ile çocuklara, ilkokula başladıklarında zorlanmamalarını ve kolayca uyum sağlamalarını destekleyecek birçok beceri kazandırılmaktadır. Türkiye’de okul öncesi eğitimin temel amaçları, çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak, çocukları ilkokula hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yaşam ortamı yaratmak ve çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013a). Belirtilen bütün amaçlar doğrudan ya da dolaylı olarak çocuğun okula hazırbulunuşluğu ile ilişki içindedir.

Çocukların gelişimlerine uygun olan okul öncesi eğitim programlarının çocukların gelişimlerine katkısı tartışılmaz ve göz ardı edilemez derecededir. Yüksek kaliteli okul öncesi eğitim programlarının risk altındaki, sosyal ve ekonomik yönden stres altındaki ve evde sınırlı kaynakları olan çocuklar üzerindeki etkisi büyük olduğu bilinmektedir (Shonkoff ve Phillips, 2002). Benzer şekilde Carol (2000) da kaliteli erken çocukluk eğitimi programlarının özellikle düşük gelirli okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyebileceğini belirtmektedir. Türkiye’de Erken Destek Projesi’ne katılan çocuklar üzerinde yapılan boylamsal araştırma sonuçları, çocuklara erken çocukluk döneminde verilen eğitim desteğinin, uzun yıllar sonra bile çocukların dili kullanma becerileri, öğrenim görülen

yıl sayısı, çalışma hayatına atılma yaşı, mesleki statü gibi faktörler üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman ve Cemaliler, 2005). Benzer şekilde Myanmar’da yapılan çalışmada, erken çocukluk programlarına katılan çocukların ilkokula kayıt oranları katılmayanlarla karşılaştırılmış ve erken çocukluk programlarına katılan çocukların ilkokula diğerlerine göre %13 oranında daha fazla kayıt oldukları belirlenmiştir (Unicef, 2012). Brezilya, Jamaika ve Filipinler gibi gelişmekte olan ülkelerde yapılan araştırma sonuçları, ailenin geliri ve eğitimi gibi bir dizi faktör kontrol edildiğinde kaliteli erken çocukluk deneyimlerini içeren erken beceriler ile liseyi tamamlama arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Grantham-McGregor ve diğerleri, 2007). Brezilya’da yapılan farklı bir araştırmada ise, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin toplum temelli anaokulu programına katılan kız çocukları ile programa katılmayan çocukları karşılaştırıldığında çocukların beşinci sınıfa ulaşma ihtimalinin iki kat, sekizinci sınıfa ulaşma ihtimalinin ise üç kat daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Arnold ve diğ., 2007). Blair (2001), erken bilişsel gelişimin ve dil gelişiminin çocuğun gelecekteki karne notları, test puanları ve sınıf geçmesi üzerinde etkisi olduğunu belirtmiştir. Beyinle ilgili yapılan araştırmalarda erken deneyimlerin dil, akıl yürütme, problem çözme, sosyal beceriler, davranışsal ve duygusal sağlık için gerekli sinirsel bağlantıların kurulmasını sağlayarak beyin gelişimini etkilediği ortaya koyulmaktadır (Thompson, 2001). Cinkılıç (2009), Erkan (2011) ve Esaspehlivan (2006) ise yapmış oldukları çalışmada okul öncesi eğitim alan çocukların okula hazırbulmuşluk düzeylerinin okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Genel olarak okul öncesi eğitim programlarının hem çocuğun okula hazır olması, tüm gelişim alanlarının desteklenmesi, var olan potansiyellerini sonuna kadar kullanabilmesi, gelecek hayatlarını şekillendirmesi açısından hem de toplumda dezavantajlı çocuklar açısından eşitlik sağlanabilmesi noktasında önemli olduğu söylenebilir (UNICEF, 2011).

1.2.6. Okula Hazırbulmuşluk ile İlgili Farklı Görüşler

Bir çocuk örgün eğitime katıldığında genellikle çocuktan belli bir süre oturup dikkatini toplayabilmesi, bir yazı gerecini uygun şekilde tutup kullanabilmesi ve yazı gereciyle bir çizgiyi takip etmesini sağlayacak gerekli hareketleri yapması beklenmektedir (Blythe, 2000). Bu beklentiler beraberinde hazırbulmuşluğa ilişkin dört teorik görüşü getirmiştir. Bunlar; gelişimsel görüş, çevresel görüş, sosyal yapılandırmacı görüş ve etkileşimci görüştür (May ve Kundert, 1997).

1.2.6.1. Gelişimsel Görüş

Gelişimsel görüşte daha çok çocuğun zihinsel yapısına odaklanılmaktadır. Çocukların belirli bir olgunluk seviyesine ulaştığında okula başlamak için hazır olduğuna inanılır (Örneğin sessizce oturup bir işe odaklanmak, sosyal açıdan kabul edilebilir yollarla akranlarıyla iletişim kurmak, yetişkinlerin yönergelerini takip etmek). Ekonomik faktörler, sosyal etkileşimler gibi dış faktörler çocukların bilişsel gelişimini çok az etkilemektedir (May ve Kundert, 1997). Gelişimsel görüş okula “hazır” olmak için çocuğun doğuştan gelen biyolojik saati olduğu görüşüne dayanır (Carlton ve Winsler, 1999). Bu görüşe göre her çocuğun biyolojik saati farklıdır ve bu nedenle aynı yaşta olan iki çocuk aynı anda okul için hazır olmayabilir.

1.2.6.2. Çevresel Görüş

Bu görüş okula hazırbulunuşluğu tamamen çocukların yapabileceklerine ve nasıl davranacaklarına göre açıklamaktadır (Pianta ve Cox, 2002). Çevresel görüş; adını yazmak, bir dizi başka benzer nesnelere arasından belli bir nesneyi bulmak, birinin adresini bilmek, renkleri ve şekilleri tanımak, 10’a kadar saymak ve sayı kavramını bilmek ve alfabeyi bilmek gibi becerileri içeren akademik bilgiye ve kabul edilebilir okul davranışına, kibar ve sosyal davranışlar göstermeye, dinleme ve takip edebilme becerilerine de odaklanmaktadır. Rimm-Kaufman ve Pianta (2000) bu becerilere bakışı doğrudan etki modeli olarak adlandırmaktadır ve çocukların becerilerinin gelişiminde akranlarının, ailelerinin, öğretmenlerinin ve toplum üyelerinin doğrudan etkisi olduğuna değinmektedir. Bu yaklaşım, çocuğun zihinsel yapısına odaklanmaktansa neler yapabildiği ve nasıl davrandığıyla ilgilenir.

1.2.6.3. Sosyal-Yapılandırmacı Görüş

Bu görüşe göre hazırbulunuşluk o toplumun standartlarına göre tanımlanabilir (Mehaffie ve McCall, 2002). Bu bakış hazırbulunuşun odağını çocuktan uzaklaştırır ve çocuğun içinde yaşadığı toplumu merkez alır ve öğretmenler, ebeveynler ve diğer toplum üyelerinin algılarını dikkate alır. Bu teorinin mutlak bir hazırbulunuş tanımı yoktur, çünkü ortama odaklanılır ve her ortam tek bir okul veya toplum içinde bile birbirinden farklıdır. Bu görüş, hazırbulunuşluğun içsel bir olgu (idealizm) olduğunu ya da çocuğun değerlendirilmesiyle anlaşılacak mutlak ve gözlenebilir (deneyci) bir şey olduğu kanısını reddeder. Daha ziyade, bu görüş hazırbulunuşluğu sosyal ve kültürel açıdan değerlendirir. Bir toplum için hatta aynı toplumdaki bir okul için hazır

olan çocuk, bir başka okul ya da toplum için hazır olmayabilir. Bu nedenle hazırbulunuşluk görecelidir ve bireyseldir (Meisels, 1998). Sonuçta sosyal yapılandırmacı bakış açısı hazırbulunuşluğun mutlak tanımlarını bir kenara bırakmakta ve bu tanımın arka planıyla ilgilenmektedir.

1.2.6.4. Etkileşimci Görüş

Bu yaklaşımda, hazırbulunuşluk, çocuğun okul için hazır olması ve okulun çocuk için hazır olması şeklinde çift yönlü bir kavram olarak ele alınmaktadır (Mehaffie ve McCall, 2002). Etkileşimci yaklaşım hem çocuğun hem de okulun çocuğun ihtiyaçlarını karşılayabilme becerilerine odaklanmaktadır. Hazırbulunuşluk ve erken okul başarısı, çocuğun hâlihazırdaki bilgi, beceri ve yeteneğinin yanı sıra yetiştiği ve eğitim aldığı çevre koşullarına odaklanan çift yönlü kavramlardır. Değişik çocuklar değişik deneyimlere hazır olduğundan ve değişik çocuklar aynı çevresel girdilere farklı tepkiler verdiği için hazırbulunuşluk göreceli bir kavram olarak ele alınmakta ve çocuğun önceki deneyimleri, genetik yapısı, olgunlaşma durumu ve karşılaşmış olduğu tüm çevresel ve kültürel deneyimlerin arasındaki bir etkileşimin ürünü olarak hazırbulunuşluk ortaya çıkmaktadır (Meisels, 1998).

1.2.7. Okula Hazırbulunuşluğun Değerlendirilmesi

Küçük çocukların gelişimi oldukça hızlıdır ve gelişimlerini etkileyen birçok faktör vardır. Bu nedenle, yaşamın ilk yıllarında çocuğu doğru bir şekilde değerlendirmek zordur. Bebeklik ve erken çocukluk dönemi boyunca yapılan gelişimsel tarama ve değerlendirmelere erişim, sorunların erken tespiti ve uygun müdahale sağlamak amacıyla kritik öneme sahiptir. Çocuk gelişiminin tüm alanlarını (fiziksel sağlık ve motor gelişim, konuşma ve dil, bilişsel, sosyal, duygusal gelişim ve öğrenme yaklaşımları) kapsayan gelişimsel değerlendirmeler, bebekler, küçük çocuklar ve okul öncesi çocukları için iyi çocuk bakımının önemli bileşenlerindedir (Schorr ve Marchand, 2007). Yeni doğan ile üç yaş arasındaki çocukların becerilerini ve davranışlarını güvenilir şekilde değerlendirme, okul öncesi dönemde küçük çocukların ihtiyaçlarını karşılamının yanı sıra tüm çocukların okula hazırbulunuşluklarındaki gelişmelerin izlenmesi açısından da önemlidir (The National Education Goals Panel, 1998). ABD Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli (Child Trends, 2001), çocukların hazırbulunuşluklarını değerlendirmek için 4 özel amaç ortaya koymuştur. Bu amaçlar:

- Çocukların ne bildiğini ve hangi alanlarda yardıma ihtiyaçları olduğunu belirlemek,
- Sağlık veya diğer özel hizmetlere ihtiyacı olabilecek çocukları belirlemek,
- Eğilimleri takip etmek ve karar vericileri bilgilendirmek için programları ve hizmetleri değerlendirmek,
- Çeşitli paydaşları istenilen öğrenim çıktılarında sorumlu tutmak için akademik kazanımları değerlendirmek.

Okula hazırbulunuşluğun değerlendirilmesi hakkında farklı görüşler vardır ve bu görüşler genellikle hazırbulunuşluğa bakış açısına göre şekillenmektedir. Örneğin gelişimsel görüşü savunanlar çocuğun olgunlaşma düzeyini değerlendirirken, çevresel görüşü savunanlar çocuğun sahip olduğu becerileri değerlendirmektedirler. Seefeldt ve Wasik (2006) okula hazırbulunuşluk testlerinin; öğrenmeye hazırlık ve spesifik bazı konular, eğitim alanları veya müfredat bölümünde elde edilecek başarının olası derecesini belirlemek için uygulandığını belirtmektedir. Snow (2006) hazırbulunuşluk değerlendirmelerinin risk altındaki tüm çocuk gruplarına uygun olması gerektiğini, sadece özel ihtiyaçları olan çocuklara değil, değişik kültürel ve linguistik geçmişlere veya değişik erken eğitim deneyimlerine sahip olanlara da uygulanması gerektiğini öne sürmektedir.

Okula hazırbulunuşluk testleri gelişimsel kilometre taşlarını ölçenler (Gesell Hazırbulunuşluk Testi gibi) ve akademik bilgiyi ölçenler (Metropolitan hazırbulunuşluk testi gibi) şeklinde iki kategori altında sınıflandırılabilir. Diğer testler ise ikisinin bir kombinasyonunu temsil ederler (Carlton ve Winsler, 1999). Türkiye’de okula hazırbulunuşluğun değerlendirilmesi için hem yurtdışında kullanılan bazı ölçekleri kültüre uyarlama çalışmaları yapılmış hem de farklı ölçek geliştirme çalışmaları yürütülmüştür. Hildreth, Griffiths ve Gauvran tarafından 1949 yılında geliştirilen Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi Oktay tarafından Türk kültürüne uyarlanmış, geçerlik, güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Afrika Brainline Uzaktan Eğitim Merkezi tarafından 2003 yılında geliştirilen Brainline Okula Hazırbulunuşluğu Değerlendirme Testi Bağçeli Kahraman ve Başal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği-3 Formu ise Bracken tarafından geliştirilmiş ve Tunçeli (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği ise Unutkan (2003) tarafından geliştirilmiştir.

Guthke, Beckmann ve Dobat (1997) herhangi kapsamlı bir değerlendirmenin öğrenmeyi geliştiren veya zorlaştıran faktörlere ilaveten sınıf ortamında öğrenebilme becerisine tanıklık etmek için sınıf gözlemlerini de içermesi gerekliliği üzerinde durmaktadır. Değerlendirmeler tasarlanırken küçük çocukların büyük çocuklardan ve yetişkinlerden farklı olarak öğrendikleri, bilgileri hakkında konuşmaktan ya da yazmaktan ziyade göstererek ifade edebildikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca hızlı geliştikleri ve öğrendikleri için zaman içinde herhangi bir noktada yapılan değerlendirmenin çocuğun bilgi ve becerilerini tam olarak ortaya koymasının olası olmadığı da dikkate alınmalıdır (The National Education Goals Panel, 1998).

1.2.8. Okula Hazırbulunuşluk Ölçütleri

Okula hazır olan çocukların genel özelliklerinin neler olması gerektiği hakkında farklı görüşler vardır. Thompson (2002), çocukların okula hazırbulunuşlukları için ihtiyaçları olan temel özellikleri şu şekilde açıklamaktadır.

1. Birincisi entelektüel becerilerdir. Okul öncesinde seslerin ve kelimelerin yazılı harflerle ilişkisinin nasıl olduğunu, basit sayı kavramlarını kullanabilmeyi, dil ile açıkça kendini ifade edebilmeyi öğrenmek birinci sınıflarda öğrenme için bir temel sağlar.
2. Okula hazırbulunuşluğun ikinci özelliği motivasyonel niteliklerdir. Küçük çocuklar okulda öğrenme konusunda heyecanlı, meraklı ve başarılı olmak için kendi yeteneğine güvenmeli ve okulun onların geleceği için önemli olduğuna inanmalıdır. Bu nitelikler çocuklara okul başarısı için gerekli olan öğrenme fırsatlarını algılama gücü sağlamaktadır.
3. Okula hazırbulunuşluğun üçüncü özelliği sosyo-duygusal özelliklerdir. Öğrenme izole edilmiş bir aktivite değildir, yetişkin bir öğretmenin rehberliğinde emsalleri arasında gerçekleşir. Okula hazırbulunuşluk çocukların diğer çocukların duygularını ve bakış açılarını anlama yeteneğini, akranları ve yetişkinler ile işbirliğini, duygusal ve davranışsal olarak kendini kontrol edebilmeyi ve anlaşmazlıkların yapıcı bir şekilde çözülmesini gerektirir.

Oktay ve Unutkan (2003) ise okula hazır olan çocukların sahip olması gereken özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Kendi sorumluluğunu alabilme,
2. Kendini doğru bir şekilde ifade edebilme,

3. Sıra bekleyebilme ve sabırlı olabilme,
4. Arkadaşlık kurabilme ve iletişim becerilerini kazanmış olabilme,
5. Kendi kendine giyinebilme,
6. Tuvaletini kontrol edebilme,
7. Kendi temizliğini yapabilme.

Pianta (2002) farklı olarak fonolojik farkındalığın, anlatı ve söylem becerilerinin ve duygularını düzenleme yeteneğinin çocukların okula hazırbulunuşluklarında önemli bir yer tuttuğunu belirtmektedir. Rafoth ve diğerleri (2004) çeşitli davranışları erken okul başarısı ile ilişkilendirmektedir. Bu davranışlar:

1. Yapılandırılmış günlük rutinleri takip edebilme,
2. Bağımsız şekilde giyinebilme,
3. Bağımsız çalışabilme,
4. Başkalarının söylediklerini dikkatle dinleyebilme,
5. Akranlarıyla işbirliği yapabilme,
6. Akranlarıyla oynayabilme,
7. Basit kuralları takip edebilme,
8. Makas kullanabilme, boyama yapabilme,
9. Şekilleri ve renkleri tanıyabilme,
10. Sayı sayabilme,
11. Ses birimlerini tanıyabilme ve aralarındaki ritmi anlayabilme.

Çeşitli araştırmalar ile velilerin, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin okula hazırbulunuşluk ile ilgili görüşleri incelenmiş ve onlara göre çocuğun okula hazırbulunuşluk açısından sahip olması gereken özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Örneğin Yeşil Dağlı'nın (2012) velilerle yaptığı çalışmada velilere göre en önemli becerilerin özbakımı sağlayabilme, çocuğun kendini ifade edebilmesi, dikkatini toplayabilmesi, kas gelişiminin iyi olması ve verilen görevleri yerine getirebilmesi olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Ahmetoğlu, Ercan ve Aral'ın (2011) velilerin okula hazırbulunuşlukta hangi becerileri önemli gördüğünü belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, velilerin, çocuğun konuşmalarının anlaşılabilirliği, farklı insanlarla ilişki kurabilmesi, kuralları anlaması, kabul etmesi ve kurallara uygun davranması, çocuğun sorumluluk alması ve sorumluluklarını yerine getirmesini ön plana çıkardıkları görülmektedir. Lin, Lawrence ve Gorrell (2003) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin akademik beceriler yerine

isteklerini ve düşüncelerini ifade etme, paylaşma, rahatsız edici olmama gibi sosyal becerilere daha fazla önem verdiklerini belirtmektedir. Wright, Diener ve Kay (2000) tarafından yapılan bir çalışmaya katılan öğretmenlerin %41'i dil becerilerini okulda başarı için gerekli olan hazırbulunuşluk becerilerinin en önemlilerinden birisi olduğunu belirtmektedirler.

1.3. Okula Uyum

Çocuklar okula başladıklarında yeni çevrelerine uyum sağlamaya çalışırlar. Karşılaştıkları insanlar, çevre, yapmaları beklenen şeyler farklıdır ve onlardan bu farklıların üstesinden gelmeleri beklenmektedir. Çocukların yeni girdikleri ortam olan okula uyum sağlama durumu okula uyum olarak adlandırılmaktadır. Çocukların bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziki özellikleri ve öğrenme gereksinimleri ile öğrenme ortamının gerektirdiği nitelikler arasındaki uyumun derecesi çocuğun okula uyumunu belirlemektedir (Spencer, 1999). Araştırmalar, çocuğun okula uyumu ile akademik başarıları, gelecek yaşamlarındaki sosyoekonomik düzeyleri, okulu bırakmaları, sınıf tekrarları, devamlılıkları, öğrenmeye karşı yaklaşımları ve akademik motivasyonları arasında güçlü bağlar olduğunu göstermektedir (Murray ve diğ., 2008; van den Oord ve van Rossem, 2002; Spencer, 1999). Ayrıca Gülay'ın (2011) ve Gülay ve Erten'in (2011) yapmış olduğu çalışmalar okula uyumun çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Okula uyum sadece çocukların ilkokula başladığı dönem ile sınırlı değildir. Okul öncesi eğitim alan çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına başlaması da başlı başına çocuğun gelişimine ve sonraki yaşamına şekil verecek bir uyum sağlama durumudur. Okul öncesi eğitimden ilkokula, ilkokuldan ortaöğretime ve ortaöğretimden yükseköğretime geçişin hepsinde bireyler uyum sağlamaları gereken yeni durumlarla karşılaşmaktadırlar. Okul öncesi eğitim kurumlarından ilkokula geçen çocuklar alıştıkları ortamdan ve düzenden farklı bir sınıfla, daha formal olan bir eğitim ortamıyla, kazanmaları gereken birçok akademik yeterlilikle karşılaştıklarında kaygı ya da korku hissedebilirler. Özellikle, bebeklik döneminde güvenli bağlanma yaşayamadığı için annesine bağımlı olan çocuklar için oldukça zor bir süreçtir. Annesinden tüm gün ayrı kalma fikri onun okuldan korkmasına ve paralelinde kaçınmasına neden olabilmektedir. Kıldan (2012) okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynlerle yapmış olduğu çalışmada, çocukların okul korkusunun temel nedeninin anneden ayrılma kaygısının olduğunu belirtmektedir. Çocukların korkularının ya da

kaygılarının üstesinden gelmeleri okula uyumlarını gösterirken, aksi durumlarda okuldan uzaklaşabilmekte, devamsızlık başlayabilmekte ve çocuğun okulu bırakmasına kadar ilerleyebilmektedir.

Okula uyum sadece çocuk için değil, aile için de önemli ve üstesinden gelinmesi gereken bir durumdur. Çünkü aileler çocuklarının ilk öğretmenleri olmaktadır. Ailelerin çocuklarına karşı tutumları ve yaklaşımları, beklentileri, sundukları imkânlar, yaşattıkları deneyimler gibi birçok şey çocuğun gelişmesinde ve kişiliğinin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Aileden ayrılıp belki de evinden daha çok zaman geçireceği yeni bir ortama uyum sağlamaya çalışan çocuktan ailenin çocuğa vereceği destek okula uyum sürecini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca aile ile ilişkili birçok faktör çocuğun okula uyumunu doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Bu faktörler; çocuğun anneye aşırı bağımlılığı, ailenin okula başlamaya ilgili çocuktan aşırı beklentisi, annenin hamileliği, aile içindeki birisinin ölümü, aile içi sorunların olması, ailenin sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeyi, çocuğun ihmal ve istismara uğraması, anne baba tutumları, ailenin yapısı, okul-aile ilişkileri ve ailenin çocuğu okula hazırlamamasıdır (Akçınar, 2013; Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2013; Ogelman ve Erten, 2013; Perry ve Weinstein, 1998; Spencer, Noll, Stolfus ve Harpalani, 2001).

Çocuğun okul uyumunda önemli olan diğer faktörlerden bir diğeri ise öğretmen-çocuk arasındaki ilişkidir (Baker, 2006; Birch ve Ladd, 1997; Hamre ve Pianta, 2001; Ladd, 1990). Araştırmalar öğretmen-çocuk arasındaki ilişkinin kalitesinin Bowlby'nin bağlanma kuramı ile ilgili olduğunu ortaya koymaktadır (Pianta, 1999; van den Oord ve van Rossem, 2002). Anne ile güvenli bağlanma yaşayan çocukların çevreye karşı güven duygusu, bilişsel, duyuşsal ve sosyal yeterlilikleri, benlik saygısı ve empati gelişimi güvensiz bağlanan akranlarına göre daha yüksektir. Ayrıca güvenli bağlanan çocuklar öğretmenleri ve akranları ile daha olumlu ilişkiler kurmaktadır (Berk, 2013). Öğretmenin çocuklara karşı sıcak ve iletişim halinde olması çocuğun okula uyumuna destek olmaktadır. Öğretmeniyle iyi ilişkiler içinde olan çocuklar, öğretmenlerine karşı güven duymaktadırlar ve böyle ortamlara kolay uyum sağlamaktadırlar. Aksi takdirde öğretmen ile çocuk arasında yaşanan sorunlar ya da iletişimsizlik çocuğun okulda kendini yalnız hissetmesine, okula karşı negatif duygular beslemesine ve okuldan uzaklaşmasına neden olabilmektedir (Birch ve Ladd, 1997). Çocukların çeşitli özellikleri öğretmen-çocuk

ilişkinin niteliğini belirleyebilmektedir (Eisenhower, Baker ve Blacher, 2007; Hamre ve Pianta, 2001). Agresif davranışlar ya da çekinik durma gibi anti sosyal davranışlar sergileyen çocuklar çoğunlukla öğretmenleriyle olumsuz ilişki içerisinde dirler. Çocukların okuldaki anti sosyal davranışları yüksek seviyede çatışma ve düşük seviyede yakınlık içeren öğretmen-çocuk ilişkileriyle ilişkilidir (Ladd ve diğ., 1999). Saldırgan ve çekinik durma davranışları sergileyen çocuklar daha az seviyede öğretmen-çocuk yakınlığı ve yüksek seviyede öğretmen-çocuk bağımlılığı ve diğer çocuklardan daha yüksek seviyelerde öğretmen-çocuk çatışması yaşamaktadırlar (Ladd ve Burgess, 1999). Özgüvenli ve olumlu davranışlar sergilediği gözlenen çocuklar, daha az itaatkâr olan ve zayıf sınıf davranışları gösterdiği gözlenenlere göre öğretmenler tarafından daha olumlu tanımlanmaktadır (Saft ve Pianta, 2001).

Öğretmen-çocuk arasındaki ilişkinin yanı sıra çocuğun okula uyumunu etkileyen önemli faktörlerden biri de akran ilişkileridir (Birch ve Ladd, 1997; Buhs, 2005; Gülay, 2011; Ogelman ve Erten, 2013; Ladd, 1990; Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997; Wentzel ve Caldwell, 1997). Akranları ile iyi ilişkileri olan ve akranları tarafından kabul edilen çocukların okula uyum sağlamaları daha kolay olmaktadır. Okul yıllarında çocuklar en çok akranları ile zaman geçirmektedirler. Akranları ile sağlıklı ilişkiler kuramayan çocuklar okulda yalnız kalmakta, kaygı düzeyi artmakta ya da dışlanmaktadır. Olumlu arkadaş ilişkileri olan çocukların daha sosyal oldukları, yeni durumlara daha kolay uyum sağlayabildikleri söylenebilir. Ladd (1990) okula uyum sağlamanın sadece akademik talepleri karşılamayı içermediğini aynı zamanda arkadaş edinmeyi de gerektirdiğini belirtmektedir. Guay, Boivin ve Hodges (1999) ise akranları ile sorun yaşayan çocukların dikkat sorunları yaşayabileceğini ve sınıfta yıkıcı davranışlar sergileyebileceğini belirtmektedir.

1.3.1. Okula Uyum Programları

Farklı ülkelerde çocukların okul uyum sağlamalarını kolaylaştırmak ve desteklemek için çeşitli programlar uygulanmaktadır. Bu programların içeriği, çocukların gelişim özelliklerine uygunluğu, çocukların ihtiyaçlarını karşılama düzeyi ve sürekliliği çocuğun okula sağlıklı bir şekilde uyum sağlaması açısından önemlidir. Programlar farklı eğitim basamaklarına başlayacak olan çocuklara yönelik olarak hazırlanmaktadır.

Okul öncesi eğitime başlayacak olan çocuklara ve ailelerine yönelik programlara örnek olarak İngiltere’de uygulanan Thames Valley Neighbourhood Early Learning Program ve Minnesota’da uygulanan School Readiness Kindergarten Programs Minnesota verilebilir (Patton ve Wang, 2012; Planning Entry to School, 2005). Bu programlar incelendiğinde programların çocukların okula geçişlerini kolaylaştırmak için çocuklara okulun rutinlerinin öğretilmesi, sosyal yeterlilik kazandırılması ve okul-aile işbirliğinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ayrıca ailelere çocuklarının anaokullarına uyumlarını nasıl destekleyebilecekleri hakkında bilgiler verilmektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitime başlayacak olan çocuklara yönelik herhangi bir uyum programı uygulanmamaktadır.

İlkokula başlayacak olan çocukların ihtiyaçlarına yönelik olarak uygulanan programlara örnek olarak ise Amerika’da geliştirilen Primary School Adjustment Program (PSAP) ve Primary Project ve Türkiye’de uygulanan uyum programı verilebilir. Amerika’da uygulanan programlar genel olarak değerlendirildiğinde, programların anasınıfından üçüncü sınıfa geçene kadar devam ettiği, çocukların okula uyumlarını artırmak ve desteklemek, çocuk ve okul arasında güvenli bir ilişkinin sağlanması, çocuğun öğrenme becerilerini, özgüvenini ve özsaygısını geliştirmek gibi amaçlarının olduğu görülmektedir. Türkiye’de uygulanan Uyum Programı incelendiğinde ise programın 12 haftalık olduğu görülmektedir. Uyum Programının amaçları; ilkokula başlayan çocuğun uyumunu kolaylaştırmak, okuma yazma becerileri için temel oluşturmak ve diğer derslerin kazanımlarına temel oluşturmaktır (MEB, 2012). Türkiye’de 2012-2013 eğitim öğretim yılında 4+4+4 eğitim sistemi olarak adlandırılan 12 yıllık zorunlu eğitime aniden geçilmesi nedeniyle hazırlanan uyum programı sadece üç yıl uygulanmıştır. Mercan Uzun ve Alat’ın (2014) yapmış olduğu çalışmada ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin bazılarının uyum programını gereksiz bulduğu, okul öncesi eğitim olarak ilkokula başlayan öğrenciler için zaman kaybı olduğu fakat okul öncesi eğitim almamış ya da akranlarına göre daha küçük yaşta okula başlayan öğrenciler için yararlı olduğu saptanmıştır. İnam’ın (2013) yapmış olduğu çalışmada ise okul öncesi eğitim olarak ilkokula başlayan öğrenciler için etkinliklerin çok basit olduğu, okul öncesi eğitim almadan ilkokula başlayan çocuklar için ise bazı etkinliklerin çok zor olduğunu, programın öğrencilerin yetenekleri, duyguları ya da tutumları dikkate alınarak kişiliklerine katkı sağlayacak etkinliklere yer verilmediğini, çocukların önceki öğrenmelerinin dikkate alınmadığını

belirtmektedir. Benzer şekilde Boz da (2013) uyum programının okul öncesi eğitim almadan birinci sınıfa başlayan öğrenciler için zor olduğunu belirtmektedir.

BÖLÜM 2

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde yurt içinde ve yurt dışında konu ile ilgili yapılmış çalışmalara ve bu çalışmaların değerlendirilmesine yer verilmiştir.

2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Esaspehlivan (2006) 68-78 aylık çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerini değerlendirdiği çalışmasını genel tarama modeli ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini 68-78 aylık 300 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak için Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda aralarında on ay yaş farkı olan ve aynı sınıfa devam eden çocuklardan yaşı daha büyük olanların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu ve okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri ile gitmeyen çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Pehlivan (2006) okul öncesi eğitim alarak ilkokula başlayan ve okul öncesi eğitim almadan ilkokula başlayan çocukların ilkokula yazmaya geçiş sürecini öğretmen ve öğrenci görüşlerinden hareketle değerlendirmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmada 15 birinci sınıf öğretmeni ve 60 öğrenci ile görüşülmüştür. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim almadan birinci sınıfa başlayan öğrencilerin etkinlikleri yetiştirmede sorunlar yaşadıkları, okul öncesi eğitim alarak okula başlayan çocukların akranlarına göre daha donanımlı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin okul öncesi eğitimin çocukları okula hazırlaması açısından gerekli olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Görmez (2007) şehir merkezlerinde ve köy okullarında öğrenim gören ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluk ve matematiksel hazırbulunuşluk düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yaptığı çalışmada veri toplamak için Okul Olgunluğu Testini ve Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinin Sayılar alt testini kullanmıştır. Araştırma sonucunda şehirde bulunan okullardaki

çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin ve matematiksel hazırbulunuşluk düzeylerinin köy okullarına devam eden çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda ayrıca erkek ve kız çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı da belirlenmiştir.

Kırca (2007) okul öncesi eğitim alarak ve okul öncesi eğitim almadan ilkököl birinci sınıfa başlayan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için 170 çocuğa Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi altıncı versiyonu uygulamıştır. Araştırmada ayrıca çocukların okula hazırbulunuşluklarına, çeşitli demografik özelliklerinin (cinsiyet, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim durumu, çocuk sayısı, anne-babanın gazete-kitap okuma sıklığı, anne-babanın çocuğuna ne kadar kitap okuduğu gibi) etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alarak ilkökölüne başlayan çocukların hem testin toplamından hem de tüm alt boyutlarından okul öncesi eğitim almadan ilkökölüne başlayan çocuklara göre daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Kız ve erkek çocuklar arasında miktar kavramı ve akıl yürütme alt testinde erkekler lehine farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, annenin yaşı, babanın yaşı, gelir durumu, evde kitaplık ya da kütüphane olması ya da olmaması, anne-babanın gazete ya da dergi okuma sıklığı ve ailenin çocuğa kitap okuması gibi değişkenlerin okul öncesi eğitim alıp almama ile etkileşimine dayalı olarak oluşan gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Şimşek'in (2007) anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeylerine araştırmacı tarafından hazırlanan "Türkçe Dil Etkinlik Programı"nın etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada araştırmacı aynı zamanda hazırlanan eğitim programının etkisi ile çocuğun çeşitli demografik özellikleri arasında ilişkili olup olmadığını da incelemiştir. Ön test-son test tekrarlı ölçümler yapılan çalışmanın örneklemini deney grubundaki 30 öğrenci ile kontrol grubundaki 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için Kişisel Bilgi Formu ve Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi kullanılmıştır. Çalışmada deney grubundaki öğrencilere altı haftalık "Türkçe Dil Etkinlik Programı" uygulanırken kontrol grubundaki öğrencilere okul öncesi eğitim programı uygulanmaya devam edilmiştir. Yapılan veri analizinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı farklılık yokken son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca "Türkçe Dil Etkinlik Programı"nın çocukların okuma olgunluğuna

etkisinin çocukların kardeş sayılarına, cinsiyetlerine, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği de saptanmıştır.

Cinkılıç (2009) çocukların okula hazırbulunuşlukları üzerinde okul öncesi eğitimin, okul öncesi eğitime devam etme süresinin, cinsiyetin, kardeş sayısının ve anne-baba eğitim düzeyinin farklılaşmaya neden olup olmadığını belirlemek için tarama modelinde bir araştırma yapmıştır. 224 çocuğun örneklemini oluşturduğu çalışmada, veri toplamak için çocuklara Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alma, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi gibi değişkenlerin çocukların hazırbulunuşluk düzeylerinde farklılaşmaya neden olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ve okul öncesi eğitime devam etme süresi açısından değerlendirildiğinde ise çocukların okula hazırbulunuşluk puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Koçyiğit (2009) ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin ve ailelerin okula hazırbulunuşluk hakkındaki görüşlerini, okula hazırbulunuşluk için gerekli olan yeterlilikler hakkındaki görüşlerini belirlemek için nitel bir araştırma yapmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmada 14 birinci sınıf öğretmeni ve 13 anne ya da baba ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde hem içerik analizi hem de betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okula hazırbulunuşluğu çocuğun sahip olması gereken beceriler, ebeveynlerin ise çocuğun biyolojik yaşı ekseninde tanımladıkları, öğretmenlerin ve ailelerin en çok sosyal ve duygusal yeterlilikler üzerinde durduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda katılımcı öğretmenlerin çocukların okula başlamasında sadece yaş ölçütünün göz önünde bulundurulmasının yanlış olduğunu ve çocukların uygun şekilde değerlendirilmediğini belirttikleri de saptanmıştır.

Erkan ve Kırca (2010) okul öncesi eğitimin çocukların okula hazırbulunuşlukları üzerindeki etkisini belirlemek için yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitimin yanı sıra çocukların cinsiyetleri, annelerinin eğitim durumu ve babalarının eğitim durumu gibi değişkenleri de göz önünde bulundurmuşlardır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi 6. versiyonu ve Aile Anket Formu 170 çocuktan oluşan çalışma grubuna uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler arasındaki fark karşılaştırıldığında farkın okul öncesi eğitim

alanlar lehine anlamlı olduğu saptanmıştır. Çalışmada ayrıca cinsiyet ile okul öncesi eğitim almanın, anne eğitim düzeyi ile okul öncesi eğitim almanın ve baba eğitim düzeyi ile okul öncesi eğitim almanın çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde ortak etkisinin bulunmadığı da belirlenmiştir.

Kayılı (2010) Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının okula hazırbulunuşlukları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, deney grubundaki 25 ocuğa Montessori yöntemi ile eğitim verilmiş, kontrol grubundaki 25 çocuğa ise Okul ncesi Eğitim Programı uygulanmaya devam edilmiştir. Veri toplamak için Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi, PKBS Anasınıfı ve Anaokulu Davranış leği B Formu ve FTF-K Beş Yaş ocukları İçin Dikkat Toplama Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Montessori yöntemi ile okul öncesi eğitim alan deney grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk, sosyal beceri ve dikkat toplama beceri puanlarının MEB'in Okul ncesi Eğitim Programının uygulandığı kontrol grubundaki çocuklara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

zaslan (2010) anasınıfına devam eden çocukların okula hazırbulunuşluklarına "Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı"nın etkisini belirlemek için yaptığı çalışmada ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Genel Bilgi Formu ve Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi 6. versiyonu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim programı deney grubunda yer alan 21 öğrenciye uygulanmış, kontrol grubundaki 21 öğrenciye ise okul öncesi eğitim programı uygulanmaya devam edilmiştir. Araştırmada yapılan veri analizleri sonucunda, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların okula hazırbulunuşluk puanlarının ön test ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı fakat son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Teke (2010) okul öncesi eğitim programının çocukların hazırbulunuşluklarına etkisini belirlemek için yaptığı çalışmada tarama modelini kullanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek 200 birinci sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alan çocukların okula hazırbulunuşluklarının yeterli düzeyde olduğu ve okula okul öncesi eğitim almadan birinci sınıfa başlayan çocuklara göre daha kolay uyum sağladıkları saptanmıştır.

Alakoç Pirpir (2011) çalışmasında hazırlamış olduğu “Temel Eğitime Hazırlık Anne Eğitim Programı”nı (TEHAEP) okul öncesi eğitim alamayan çocukların annelerine uygulamış ve programın 5–6 yaş çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmada alt sosyo-kültürel ve sosyoekonomik düzeydeki 55 ve 55 çocuk (28 deney grubu, 27 kontrol grubu) ile çalışılmıştır. Araştırmada veri toplamak için çocuklara Peabody Resim-Kelime Testi, Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi ve Sosyal-Duygusal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (5-6 yaş), annelere ise Genel Bilgi Formu, TEHAEP Başarı Testi ve Anne Eğitim Programına Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kontrol grubundaki annelerin çocuklarının dil becerisi puanları ile bilişsel becerileri puanlarının ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı artış olduğu, sosyal-duygusal becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı; deney grubundaki annelerin çocuklarının dil, bilişsel, duygusal, sosyal ve genel sosyal-duygusal beceri puanlarına göre ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır. Eğitim programının uygulandığı deney grubundaki annelerin çocukları ile kontrol grubundaki annelerin çocuklarının ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, dil becerisi, bilişsel beceri ve sosyal-duygusal beceri puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir artış olduğu ve deney grubundaki annelerin uygulanan eğitim programına yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir.

Erkan (2011) yaptığı çalışmada farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların okula hazırbulunuşluklarının cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama, anne ve baba öğrenim düzeyine göre değerlendirmektedir. Araştırmada çalışma grubunu oluşturan 179 çocuğa Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi uygulanmış ve kişisel bilgi formu doldurulmuştur. Araştırma sonucunda üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeyinin alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarından daha yüksek olduğu, okul öncesi eğitim alan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin almayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca anne eğitim düzeyinin çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde olumlu etkisi varken cinsiyet ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinin çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Şimşek (2011) yaptığı çalışmada, Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesinin ve Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların

Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesinin geçerlik ve güvenilirliğini yapmıştır. Ayrıca okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanmış olduğu “Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Programı”nın etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın deneysel kısmı 15 deney, 15 kontrol grubunda yer alan öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda geliştirilen ölçme araçlarının 60-72 aylık çocuklar için geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca deney grubundaki çocuklara sekiz hafta boyunca uygulanan ve araştırmacı tarafından hazırlanan programın çocukların yazı farkındalığı ve yazma becerileri üzerinde anlamlı derecede farklılık yarattığı saptanmıştır.

Büyüktaşkapu (2012), hazırlanmış oldukları ve içeriğinde fonolojik farkındalık, harf tanıma, hikâye oluşturma, okuma kavramları, olayların oluş sırasını tahmin etme çalışmalarına yer verdikleri Aile Destekli Okumaya Hazırlık Eğitim Programının çocukların okuma başarılarına etkisini belirlemek için boylamsal bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada programın uygulandığı 25 çocuk deney, program uygulanmayan fakat okul öncesi eğitim alan 25 çocuk ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışmada veri toplamak için, Temel Okuma Yazma Becerileri Ölçeği, Okuduğunu Anlama Ölçekleri, Mekanik Okuma Becerisi Gözlem Formu ve Yazma Becerisi Ölçekleri kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan çocukların puanları Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda, programın çocukların temel okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Bağçeli Kahraman (2012) “Aile Katılımı Boyutu Zenginleştirilmiş Eğitim Programı”nın çocukların ilkökula hazırbulunuşluklarına etkisini belirlemek için yaptığı çalışma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende tasarlanmıştır. Eğitim programı bir eğitim-öğretim yılı boyunca araştırmacı tarafından deney grubundaki 26 öğrenciye uygulanmış, kontrol grubundaki 31 öğrenciye okul öncesi eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, aile katılım programı ara değerlendirme anketi, aile katılım programı değerlendirme anketi, aile katılım ölçeği ve ilköğretime hazırbulunuşluk değerlendirme testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda “Aile Katılımı Boyutu Zenginleştirilmiş Eğitim Programı”na katılan deney grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Topçu (2012) okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıftaki çocukların okula uyum düzeylerine ve Türkçe dil becerilerine etkisini değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada veri toplamak için Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeğini ve Okuma Yazma Becerileri Ölçeğini kullanmıştır. 205 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda, okul öncesi eğitim alarak okula başlayan çocukların okula uyum düzeylerinin okul öncesi eğitim almadan okula başlayan çocuklara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocukların cinsiyetlerinin ve baba eğitim düzeylerinin okula uyum düzeyleri üzerinde anlamlı etkisi saptanmamışken anne eğitim düzeyinin sadece okuldan kaçınma alt ölçeği üzerinde anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada okul öncesi eğitim alan çocukların Okuma Yazma Becerileri Ölçeğinden aldıkları puanların okul öncesi eğitim almayanlara oranla yüksek olduğu da tespit edilmiştir.

Tunçeli'nin (2012) anaokuluna devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin okula hazırbulunuşlukları üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için yaptığı çalışma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Formu ve Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların cinsiyetlerinin, annelerinin yaşının, babalarının yaşının, kardeş sayılarının ve kardeşlerinin cinsiyetlerinin sosyal beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, çocukların anne eğitim düzeylerinin, baba eğitim düzeylerinin, annelerinin mesleki durumlarının ve babalarının mesleki durumlarının ise sosyal beceri düzeyleri üzerinde anlamlı etkisinin olduğu saptanmıştır. Araştırmada çocukların okula hazırbulunuşlukları üzerinde cinsiyet, kardeş sayısı ve kardeşlerin cinsiyeti değişkenlerinin anlamlı bir etkisi bulunmamışken, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne yaşı, baba yaşı, anne mesleği ve baba mesleği gibi değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca çocukların sosyal beceri düzeylerinin okula hazırbulunuşluklarını pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Bayraktar (2013) okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanan "Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı"nın çocukların yazı farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için yapmış olduğu çalışmada çocuklar ilkokula başladıktan sonra da izleme değerlendirmeleri yapmıştır. Araştırmada deney grubunda yer alan 29 öğrenciye hazırlanan eğitim programı uygulanmış, kontrol

grubundaki 29 öğrenciyle ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmada veri toplamak için kişisel bilgi formu, Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı, Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği, Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Yazma Becerisi Ölçeği, Mekanik Okuma Becerisi Gözlem Formu ve Okuduğunu Anlama Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların fonolojik farkındalık, sözcük ve yazı farkındalığı test puanlarının ve okuma yazma testlerinden aldıkları puanların kontrol grubundaki çocuklara oranla anlamlı derecede arttığı belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yurt içinde konu ile ilgili yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, tarama modelindeki çalışmaların genellikle çocukların okula hazırbulunuşluğu üzerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesine yönelik olduğu görülmektedir. Yapılan nitel ve nicel araştırmalarda yaşı büyük olan ve daha önce okul öncesi eğitim alan çocukların hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğuna dair benzer sonuçlarla karşılaşılmıştır (Esaspehlivan, 2006; Pehlivan, 2006; Teke, 2010). Bazı araştırmalarda anne babanın eğitim durumu, kardeş sayısı, cinsiyet vb. değişkenlere göre çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmazken, bazı araştırmalarda ise anne eğitim durumu, kardeş sayısı vb. değişkenlere göre anlamlı farklılığa rastlanmıştır (Cinkılıç, 2009; Erkan ve Kırca, 2010; Görmez, 2007; Teke, 2010). Kırca (2007) ve Şimşek (2007) tarafından yapılan çalışmalarda anne babanın eğitim düzeyine göre çocukların hazırbulunuşlukları açısından anlamlı fark bulunmazken, Tunçeli'nin yaptığı çalışmada anne babanın mesleğine ve sosyal yapılarına göre çocuklarının okula hazırbulunuşluklarında anlamlı fark bulunduğu görülmüştür. Yapılan bazı nitel araştırmalarda (Koçyiğit, 2009) okul öncesi eğitim alanların hazırbulunuşluk düzeylerinin diğer çocuklara göre yüksek çıktığı ve hazırbulunuşluk kıstası olarak sadece çocuğun biyolojik yaşının dikkate alındığı; ancak sadece yaş ölçütü değil sosyal ve duygusal yeterliliklerin de üzerinde durulması gerektiği yönünde görüş belirtilmiştir. Şehirde yaşayan ve okul öncesi eğitim alan çocukların, köyde yaşayan ve okul öncesi eğitim alan çocuklara göre hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olması da çalışmalarda belirtilen benzer konular arasında yer almaktadır (Görmez, 2007). Yurt içinde yapılan deneysel çalışmalarda ise, araştırmacılar tarafından hazırlanan farklı eğitim

programlarının çocukların okula hazırbulunuşlukları üzerindeki etkisinin incelendiği görülmektedir. Hazırlanan programların bazıları çocuklara doğrudan okulda araştırmacı tarafından uygulanmış olup (Bayraktar, 2013; Kayılı, 2010; Özaslan, 2010; Şimşek, 2011), bazılarında ailelere ya da annelere eğitim verilmiş ve çocuk üzerindeki etkisi incelenmiştir (Alakoç Pirpir, 2011; Bağçeli Kahraman, 2012; Büyüктаşkapu, 2012). Çocukların okula hazırbulunuşluğunu değerlendirmek için çalışmalarda genellikle Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi'nin ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin kullanıldığı görülmektedir. Son zamanlarda yapılan ölçek uyarlama çalışmaları ile konu ile ilgili yeni ölçekler kullanılmaya başlanmıştır (Tunçeli, 2012).

2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Williamson (2003), ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul öncesi eğitim sağlayıcıların okula hazırbulunuşluğa bakış açılarını açıklamak ve analiz etmek için yaptığı çalışmada 6 ebeveyn, 6 öğretmen ve 2 okul öncesi eğitim sağlayıcısı ile nitel bir araştırma yapmıştır. Nitel araştırma desenlerinden kuram oluşturma deseninin kullanıldığı çalışmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada tüm katılımcıların okula hazırbulunuşlukta sosyal becerilerin, iletişim becerilerinin ve çoşkunun çok önemli olduğu ve çocukların okula hazırbulunuşluğunda en önemli görevin ebeveynlere düştüğü noktasında hem fikir oldukları saptanmıştır. Ayrıca çalışmada katılımcılar içerisinde en fazla ebeveynlerin akademik becerilere değer verdiği ortaya çıkmıştır.

Magnuson, Meyers, Ruhm ve Waldfogel (2004), Amerika Birleşik Devletleri'nde anaokullarına katılımın ciddi şekilde artmasına rağmen avantajlı ve dezavantajlı ailelerin çocuklarının arasındaki seviye farklılıklarının devam etmesinden hareketle, kreşlere ve okul öncesi eğitime katılımın çocukların okula hazırbulunuşlukları, okul öncesindeki ve birinci sınıftaki erken okuryazarlık ve matematik becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda okula başlamadan önce merkez ya da okul temelli okul öncesi eğitim programlarına katılan çocukların okumada ve matematiksel değerlendirmelerde daha iyi oldukları saptanmıştır. Ayrıca dezavantajlı ailelerden gelen çocuklar üzerinde erken dönemde okula öncesi eğitime katılımın etkisinin daha yüksek olduğu ve bu durumun çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki farklılığı azalmada etkili olabileceği belirlenmiştir.

Buchanan (2006) okula hazırbulunuşluk ile gelecekteki okul başarısı arasındaki ilişkiyi derinlemesine incelemek için yaptığı çalışmada çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarına girişlerinde sosyal, matematiksel, işitsel, sözel ve görsel alanda ve üçüncü sınıfın sonunda da hem sözel hem de matematiksel alanda değerlendirilmiştir. 228 çocuk okul öncesi eğitime başlamadığında Missouri Kindergarten Inventory of Developmental Skills (KIDS) ile üçüncü sınıfın sonunda ise Comprehensive Testing Program 3. versiyonu (CTPIII) ile değerlendirilmiştir. Çocukların sosyal becerileri okul öncesi eğitime başladığında Social Skills Rating System (SSRS) ile değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde hiyerarşik çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan regresyon analizlerinin sonuçları çocukların sosyal hazırlık becerileri ile sonraki sözel ve matematik kazanımları arasında ve matematiksel hazırlık yetenekleri ile sonraki matematik kazanımları arasında istatistiksel açıdan güçlü korelasyonlar olduğu saptanmıştır.

Janus ve Duku (2007), okula hazırbulunuşluğun çocuklar arasında okula girişte büyük farklılıklara yol açmasından hareketle, sosyoekonomik düzey, ailenin yapısı, çocuğun sağlığı, ailenin sağlığı ve okuryazarlık gelişimine ebeveyn katkısı gibi çocukları riskli duruma düşürebilen değişkenlerin çocuklar arasındaki seviye farklılıklarını nasıl etkilediklerini incelemiştir. Araştırma için Early Development Instrument (EDI) öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Ayrıca çocukların aileleriyle sosyo-demografik özelliklerini, ebeveynlerin eğitim ve iş durumlarını, ebeveynlerin ve çocukların sağlık durumunu ve evde gerçekleştirdikleri okuryazarlık etkinliklerini belirlemek için görüşmeler yapılmıştır. Bir dizi lojistik regresyon analizi sonucunda yaş ve cinsiyetin yanı sıra sosyoekonomik düzeyin, ailenin yapısının, çocuğun ve ailenin sağlığının ve okuryazarlık gelişimine ebeveyn katkısının çocuklar arasındaki farklılığı daha da artırdığı saptanmıştır. Ayrıca bir çocuğun okula hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olma ihtimali erkek çocuklarda ve kötü sağlık koşullarında daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Düşük geliri ailelerden gelen çocukların düşük hazırbulunuşluk seviyesine sahip olma ihtimalinin diğer çocuklara göre iki kat daha yüksek olduğu ve parçalanmış ailelerin, genç yaşta ebeveynlerin ve sigara içen ebeveynlerin de çocuğun okula hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olma olasılığını yükselttiği tespit edilmiştir.

Lemelin ve diğerleri (2007) 60 aylık 840 ikiz çocuğun genetik tasarımını kullanarak yaptıkları çalışmada, okula hazırbulunuşluğun bilişsel boyutundaki bireysel

farklılıklara ve okula hazırbulunuşluk ve gelecek okul başarısı arasındaki ilişkiye genetik ve çevresel faktörlerin katkılarını incelemişlerdir. Çocukların bilişsel hazırbulunuşlukları The Lollipop test, genel bilişsel becerileri Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence—Revised (WPPSI-R) kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenler çocukların okul performanslarını okuma, yazma, matematik ve genel başarı kategorilerinden hareketle okul performanslarını derecelendirmişlerdir. Araştırma sonucunda okula hazırbulunuşluğun bilişsel boyutu üzerinde paylaşılan çevrenin önemli katkısının olduğu saptanmıştır. Paylaşılan çevre faktörü okula hazırbulunuşluğun bilişsel boyutunu etkileyen en önemli faktör olarak görülmüşse bile, genetik etkilerin okula hazırbulunuşluğun altında yatan temel beceriler açısından oldukça önemli olduğu da belirlenmiştir.

Sosyoekonomik eşitsizliklerin çocuklar üzerindeki etkisini azaltmak için Amerika’da en sık Head Start müdahale programı uygulanmaktadır (Bierman ve diğ., 2008). Head Start programı ile işbirliği içinde belirli okuryazarlık yetkinliklerini geliştirmeyi hedefleyen Head Start REDI programı geliştirilmiştir. Bu yetkinlikler sosyal duygusal gelişim (sosyal davranışlar, duygusal anlayış, özdenetim ve saldırganlık) ve bilişsel gelişimdir (dil ve erken okuryazarlık beceri). Ayrıca program ile öğretmenlerin araştırma tabanlı uygulamaları kullanma kapasitelerinin geliştirilmesi de hedeflenmektedir. Bierman ve diğerlerinin (2008) yapmış olduğu çalışmada kırk dört Head Start sınıfı (4 yaşındaki 356 çocuk) rastgele seçilerek zenginleştirilmiş müdahale programı için ayrılmıştır. Çalışmada ebeveynler ile yılda iki sefer (okulun başlangıcında ve sonunda) görüşme yapılmıştır. Gözlemciler çocukların görev yaklaşımlarını ve öğrenme davranışlarını her çocuğu ikişer ayrı gün oyun oturumlarında gözlemleyerek puanlamışlardır. Çocukların değerlendirmelerine okula başladıktan üç hafta sonra başlanmış ve okulun başında ve sonunda değerlendirmeler yapılmıştır. Öğretmenler de benzer şekilde okulun başında ve sonunda değerlendirmelerini yapmışlardır. Araştırmada kullanılan çoklu yöntem, çok ölçümlü değerlendirmeleri, çocuk değerlendirmelerini, öğretmen değerlendirmelerini, veli değerlendirmelerini ve yapılan gözlemleri içermektedir. Değerlendirmeler; dil becerileri, erken okuryazarlık becerileri, duygusal anlayış ve sosyo-bilişsel beceriler, sosyal davranışlar, okulda öğrenmeye katılım ve evde öğrenmeye katılım şeklinde altı temel alanda yapılmıştır. REDI müdahale programında okula katılıma ve hazırbulunuşluğa temel oluşturduğu için dil becerileri ve sosyo-

duygusal yeterliliklerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Araştırmada, çocuğun doğrudan değerlendirilmesinde duygusal anlayış ve sosyal problem çözme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ve gözlemcilerin çocukların saldırganlık davranışlarında anlamlı derecede iyileşme olduğunu belirttikleri saptanmıştır. REDI'nin çocukların dil gelişimi üzerinde anlamlı etkileri de bulunmuştur. Ebeveyn raporlarından hareketle çocukların evde kullandıkları dil ve iletişim becerilerinde anlamlı değişiklikler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada REDI'nin çocukların fonolojik farkındalıkları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu fakat yazı farkındalığı ve gramer anlayışında anlamlı herhangi bir etkisinin olmadığı da saptanmıştır (Bierman ve diğerleri, 2008).

Winsler ve diğerleri (2008) etnik ve dilsel olarak farklı olan, merkez temelli çocuk bakımı ya da kamu okullarının anasınıflarına katılmak için destek alan düşük gelirli ailelerin çocuklarının okula hazırbulunuşlukları hakkında az şey bilindiği için, üniversite ve toplum işbirliği içinde gerçekleştirilen The Miami School Readiness Project'e katılan çocukların hazırbulunuşluklarını incelemiştir. Araştırmaya katılan 3838 çocuk bilişsel, dil ve motor gelişimleri açısından anasınıfının başında ve sonunda değerlendirilmiştir. Ebeveynler ve öğretmenler ise çocukları sosyo-duygusal açıdan ve davranışları ile ilgili olarak değerlendirmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgular, dezavantajlı çocukların okula hazırbulunuşluk açısından kayda değer kazanımlar elde ettiklerini ve kamu okul öncesi eğitim programlarına katılan çocukların bilişsel gelişim ve dil gelişimi alanlarında daha fazla kazanım sağladıklarını ortaya çıkarmıştır.

Kamboçya Hükümeti tarafından, ilkokulun ilk yıllarındaki sınıf tekrarlama oranını azaltmak için hazırlanan ilkokul birinci sınıfın ilk iki ayında uygulanan School Readiness Program'ın (SRP) pilot uygulaması 2004 yılında yaptırılmıştır. SRP programı, temel dil becerilerini, sayı, zaman ve mekân kavramlarını, hijyeni, büyük ve küçük kasların gelişimini ve grup çalışmalarını içermektedir (Nonoyama-Tarumi ve Bredenberg, 2009). SRP uygulanan öğrencilerin okula hazırbulunuşluk becerilerini kazanıp kazanmadıklarını ve uygulanan programın uzun vadeli etkileri olup olmadığını belirlemek için deney ve kontrol grubu, ön test-son test değerlendirmesi yapılmıştır. Çalışmanın deney grubunu SRP uygulanan 10 okuldaki 473 öğrenci, kontrol grubunu ise SRP uygulanmayan 10 okuldaki 458 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada ön test ve son test olarak Khmer Language ve Mathematics kullanılmış olup verilerin analizinde

Ancova yapılmıştır. SRP'ye katılan deney grubundaki çocuklar ile SRP'ye katılmayan kontrol grubundaki çocukların karşılaştırıldığı çalışmada, deney grubundaki çocukların hem okula hazırbulunuşluk becerilerinin hem de resmi müfredatı başarıma oranlarının kontrol grubundaki çocuklara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Nonoyama-Tarumi ve Bredenberg, 2009).

Forget-Dubois ve diğerleri (2009) kaliteli bir ev ortamının okula hazırbulunuşluğun en önemli yordayıcılarından birisi olmasından hareketle, bebeklik dönemindeki ev ortamının kalitesinin (sosyoekonomik düzey, çocuklara kitap okunması gibi) çocukların okula hazırbulunuşluklarına katkısını çocuğun dili üzerindeki etkisi aracılığıyla incelemişlerdir. 6, 19, 32 ve 63 aylık 662 ikiz çift ilk değerlendirmeye alınmış, 63 aylık 446 ikiz çiftle çalışmaya devam edilmiştir. Çocukların ifade edici dil gelişimleri 19 ve 32 aylıkken MacArthur–Bates Communicative Development Inventory (MCIDI) ile okula hazırbulunuşlukları ortalama olarak 63 aylıkken Lollipop test ile genel bilişsel yetenekleri ise MacArthur–Bates Communicative Development Inventory (MCIDI) kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, evin karakteristik özelliklerinin direkt olarak okula hazırbulunuşluk ve dolaylı olarak da çocuk dili üzerinden okula hazırbulunuşluk üzerinde etkide bulunduğunu, dil ve okula hazırbulunuşluk arasında genetik korelasyon olmadığı saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle araştırmada ev karakteristiklerinin kısmen erken dönem dil yetenekleri üzerinden okula hazırbulunuşluğu etkilediği ve bu sürecin genetik olmaktan ziyade çevresel faktörlerden etkilendiği ortaya koyulmuştur.

Baker (2010) Amerika'da azınlık gruplardan olan Hispaniklerle yaptığı çalışmasında Hispanik örnekleme erken dönem ebeveynliğinin çocukların okul öncesi eğitime girişteki okula hazırbulunuşluğuna katkısını değerlendirmektedir. Erken dönem ebeveynliği; bir ebeveynlik stili, evde öğrenmeyi destekleyecek ebeveynlik deneyimleri ve kültürel açıdan ebeveynlik olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada 1998-1999 The Early Childhood Longitudinal Study of Kindergarteners (ECLS-K) çalışmasına katılan çocuklar (güz ve bahar yarıyılında okullarda yapılan doğrudan değerlendirmeler), aileler (çocukları beş ya da altı yaşındayken doldurdukları anketler) ve öğretmenlerden (sınıflarındaki çocuklar beş ya da altı yaşındayken doldurdukları anketler) elde edilen veriler (n=1136) kullanılmıştır. Araştırmada analizler, etnik azınlıktaki çocukların okula hazırbulunuşlukları ile sıklıkla ilişkilendirilen annenin eğitim seviyesi, ailenin gelir

düzeyi, kardeş sayısı gibi sosyo-demografik değişkenler kontrol edilerek yürütülmüştür. Araştırmada okula hazırbulunuşluk doğrudan değerlendirilen okuma, matematik, genel bilgi ve öğretmen tarafından değerlendirilen öğrenmeye yaklaşım göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonuçları doğrudan değerlendirilen okuma ve öğretmen tarafından derecelendirilen öğrenme yaklaşımları ile olumlu ebeveynlik arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Doğrusal regresyon analizi sonuçları ise ebeveyn sıcaklığı, evde öğrenme uyarımı ve kültürel açıdan ebeveynliğin okul öncesi eğitime girişteki okuma, matematik ve genel bilgiyi yordadığını ortaya koymaktadır.

Lau, Li ve Rao (2011) Çinli ebeveynlerin küçük çocukların eğitimlerine nasıl katıldıklarını ve ebeveynlerin katılımı ile çocuğun okula hazırbulunuşluğu arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmaya 431 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırmada, çocuğun okuryazarlığı ve bilişsel hazırbulunuşluğu Chinese Readiness for School Scale (CRSS), Preschool and Primary Chinese Literacy Scale (PPCLS) ve Bracken Basic Concept Scale-Revised (BBCS-R) kullanılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca ebeveynler çocuklarının okula hazırbulunuşluğu ve kendilerinin çocuklarına katkıları hakkındaki ankete yanıt vermişlerdir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin katılımının çocukların okula hazırbulunuşluğu ile yüksek korelasyon içinde olduğu ve ev temelli katılımın çocuğun okula hazırbulunuşluğunu okul temelli katılımdan daha çok yordadığı belirlenmiştir.

Halle, Hair, Wandner ve Chien (2012) 1997'den sonraki Family and Child Experiences Survey (FACES) verilerini kullanarak yaptıkları çalışmada, çocuk, aile, sınıf, öğretmen ve Head Start programının temel özelliklerinin çocuğun okula hazırbulunuşluğu ve devam eden gelişimi ile ne kadar ilişkili olduğunu araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemi 1124 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada okula hazırbulunuşluk değerlendirmeleri, bilişsel, dil ve okuryazarlık, sosyal-duygusal, sağlık ve öğrenme yaklaşımı boyutlarını içermektedir. Araştırma sonucunda öğretmenin özellikleri ve sınıf kalitesinin Head Start'taki çocukların gelişimi için önemli olmadığı ve bu çocukların gelişimi üzerinde aile ile ilgili faktörlerin çok daha önemli etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Yurt dışındaki çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde yurt içinde yapılan çalışmalara oranla oldukça büyük örneklemeler ile çalışıldığı görülmektedir (Baker, 2010; Halle ve diğ., 2012; Lemelin ve diğ., 2007; Nonoyama-Tarumi ve Bredenberg, 2009; Winsler ve diğ., 2008). Çocuğun okula hazırbulunuşluğu ve hazırbulunuşluğunu etkileyen faktörler hakkında yapılan tarama modelindeki araştırmalarda farklı boyutlarını ortaya koyabilmek ve veri çeşitliliğini sağlayabilmek için çok sayıda ölçek uygulandığı ve öğretmenlerle ve ebeveynlerle görüşmeler yapıldığı ve çocukların gözlemlendiği görülmektedir. Ayrıca bu çalışmalarda çok değişkenli istatistik teknikleri ile verilerin analiz edildiği görülmektedir (Bierman ve diğ., 2008; Halle ve diğ., 2012; Lau, Li ve Rao, 2011; Lemelin ve diğ., 2007; Magnuson ve diğ., 2004; Winsler ve diğ., 2008). Yapılan çalışmalarda benzer şekilde çocukların okula hazırbulunuşluğuna ilişkin ebeveyn desteğine dikkat çekilmiş, ebeveynlerin akademik becerilerinin üzerinde durulmuştur. Ayrıca genetik faktörlerin bilişsel beceriler üzerindeki etkisi ile birlikte ebeveynlerin verdikleri desteğin çocuğun hazırbulunuşluk düzeyini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Williamson, 2003; Lemelin ve diğ., 2007; Baker, 2010; Lau, Li ve Rao, 2011). Magnuson ve diğerlerinin (2004), Janus ve Duku'nun (2007) ve Bierman ve diğerlerinin (2008) yaptığı araştırmalarda ise avantajlı ve dezavantajlı grupların çocuklarının hazırbulunuşlukları incelenmiş, kreşe ya da okul öncesi eğitime verilen destek üzerinde durulmuştur. Düşük geliri olan, parçalanmış aile ya da genç yaşta ebeveyn olan ve sigara içen ailelerin çocuklarının benzer şekilde hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buchanan'ın (2006), yapmış olduğu hiyerarşik çoklu regresyon analizinde ise çocukların sosyal hazırlık becerileri ile sonraki sözel ve mantık korelasyonları açısından güçlü bağlar olduğu saptanmıştır. Yapılan diğer çalışmalarda da benzer şekilde erken dönem dil yeterliliklerinin hazırbulunuşluğu etkilediği, genetik faktörlerden çok çevresel faktörlerin etkili olduğu üzerinde durmuşlardır (Forget-Dubois ve diğ., 2009; Halle ve diğ., 2012). Yurt dışında yapılan birçok araştırmada genel olarak ailelerin sosyal ve ekonomik yapıları üzerinde durulmuş olup, bu değişkenlerin çocuğun hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi ve çeşitli korelasyonlar arasındaki kuvvet düzeylerine dikkat çekilmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, evren, örneklem, veri toplama araçları, “Okula Hazırız” eğitim programının geliştirilmesi, “Okula Hazırız” eğitim programının uygulanması ve verilerin analizi üzerinde durulmaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, anasınıfı çocuklarının okula hazırbulunuşluk ve okula uyum düzeylerini arttırmak amacıyla hazırlanan “Okula Hazırız” eğitim programının etkisini belirlemek amacıyla deney kontrol gruplu, ön test-son test kontrol ve kalıcılık ölçümlü deneysel model kullanılmaktadır. Bu araştırmada ayrıca anasınıfına devam eden çocukların okula hazırbulunuşluk ve okula uyum düzeyleri ve bunlar üzerinde etkili olabilecek faktörler ortaya koyulmaktadır. Çalışmada ayrıca eğitim programının etkililiği hakkında birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmesi için nitel araştırma yöntemi de kullanılmaktadır.

Araştırmanın bağımsız değişkenini anasınıfı çocuklarını ilkokula hazırlamaya ve okula uyum düzeylerini arttırmaya yönelik olarak verilen eğitim programı oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenin anaokullarında standart olarak uygulanmakta olan eğitim programı (kontrol grubu) ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Okula Hazırız” eğitim programı (deney grubu) olmak üzere iki farklı koşulu bulunmaktadır. Ayrıca, çocukların ilkokula hazırbulunuşluğuna ve uyumuna etki edebileceği literatürde belirtilen faktörler olan anne baba eğitim düzeyi, çocuğun cinsiyeti, kronolojik yaşı, kardeş sayısı gibi değişkenler de araştırmanın diğer bağımsız değişkenleridir. Araştırmada çocukların ilkokula hazırbulunuşluk ve okula uyum düzeylerini etkileyebileceği düşünülen bu faktörlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeyleri incelenmektedir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise, çocukların okula hazırbulunuşluk, okula uyum ve genel gelişim düzeyleridir.

Araştırma deseni sembollerle şu şekilde açıklanabilir:

Tablo 3.1. Araştırma Deseni

Grup		Ön Test	İşlem	Son Test	Kalıcılık Testi
D1	E	O ₁	X _{OHEP}	O ₅	O ₉
D2	E	O ₂	X _{OHEP}	O ₆	O ₁₀
K1	E	O ₃	-	O ₇	O ₁₁
K2	E	O ₄	-	O ₈	O ₁₂

D1: “Okula Hazırız” eğitim programının uygulandığı ilkokul bünyesinde bulunan anasınıfındaki deney grubunu,

D2: “Okula Hazırız” eğitim programının uygulandığı bağımsız anaokulundaki deney grubunu,

K1: İlkokul bünyesinde bulunan anasınıfındaki kontrol grubunu,

K2: Bağımsız anaokulundaki kontrol grubunu,

E: Grupların eşleştirme yoluyla birbirine denk tutulduğunu,

O₁, O₂, O₅, O₆, O₉, O₁₀: Deney gruplarının ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerini,

O₃, O₄, O₇, O₈, O₁₁, O₁₂: Kontrol gruplarının ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerini,

X_{OHEP}: Deney gruplarına uygulanan Okula Hazırız eğitim programını ifade etmektedir.

3.2. Evren

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Samsun ili Canik ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkokulların bünyesinde bulunan anasınıflarına ve bağımsız anaokullarına devam eden ve bir sonraki yıl ilkokula başlayacak olan çocuklar oluşturmaktadır.

3.3. Örneklem

Araştırmanın örneklemini ise 2013-2014 eğitim öğretim yılında Samsun ili Canik ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulların bünyesinde bulunan anasınıflarına ve bağımsız anaokullarına devam eden ve bir sonraki yıl ilkokula başlayacak olan 87 çocuk oluşturmaktadır.

Örneklemin oluşturulmasında, ilk olarak Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Canik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile görüşülerek Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulları ve bağımsız anaokullarını gösteren bir okul listesi hazırlanmıştır. Okulların

idarecileri ve öğretmenleri ile görüşülmüş, en az iki sınıfı bulunan okullar belirlenmiştir. Araştırmaya katılacak çocukların devam ettiği okulların belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin kullanılmasındaki amaç, sadece düşük sosyoekonomik düzeylerdeki ailelerden gelen çocukların okula hazırbulunmuşluk ve uyum düzeylerinin incelenmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Türkiye’de MEB’e bağlı olarak okul öncesi eğitim veren bağımsız anaokulları ve ilkokullar bünyesinde bulunan anasınıfları vardır. Kurumlar arasındaki farklılıkları ortaya koyabilmek için araştırma kapsamına her iki tür okuldan birer okul deney ve kontrol gruplarına alınmıştır. Canik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden ve okul idarecilerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda alt sosyoekonomik düzeyde bir ilkokul ve bir anaokulu belirlenmiştir.

Okul ve sınıf içerisinde kullanılan materyaller, öğretmenlerin çocuklarla etkileşim biçimi, gerçekleştirilen etkinliklerin türü, niteliği ve öğretim sürecinin incelenerek oluşturulan grupların birbirine denk olduğunu göstermek için Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Ortamları Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition (ECERS-R)) kullanılmıştır (Mccafee ve Leong, 2012). Erken çocukluk dönemindeki çocukların sınıf ortamını genel olarak değerlendirmek için kullanılan ECERS, Harms ve Clifford tarafından 1980 yılında geliştirilmiştir (Clifford ve Reszka, 2010). Ölçek engelli çocuklar ve artan kültürel duyarlılığı ve erken çocukluk alanındaki değişiklikleri yansıtmak için Harms, Clifford ve Cryer tarafından 1998 yılında gözden geçirilmiştir (Perlman, Zellman ve Le, 2004). Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği çok yönlü bir ölçek olup, yedi alt boyut ve toplam kırk üç maddeden oluşmaktadır. Yapılan gözlemler sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki okulların ECERS-R’den aldıkları puanlar Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Okulların ECERS-R Puanları

	Okul 1		Okul 2	
	Deney 1	Kontrol 1	Deney 2	Kontrol 2
Sınıf alanı ve mobilyalar	2.00	2.00	2.75	2.75
Rutin kişisel bakım	1.00	1.20	2.40	2.40
Dil/Akıl etme	1.25	1.75	3.25	3.00
Aktiviteler	1.60	1.40	3.00	3.22
Etkileşim	1.40	2.00	3.40	3.80
Program yapısı	1.67	1.33	2.33	2.33
Aile ve personel	1.60	1.60	2.60	2.60
TOPLAM	1.50	1.75	2.81	2.87

Tablo 3.2 incelendiğinde eşleştirilen deney ve kontrol gruplarındaki sınıfların ECERS-R'den aldıkları puanlara göre 1. okuldaki sınıfların puan ortalamalarının 2. okuldaki sınıfların puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun ilkökul bünyesinde bulunan bazı anasınıflarının binaların alt katlarında olması, sınıflarda ısı ve ışık sorunu yaşanması, ilkökul öğrencileri ile anasınıfı öğrencilerinin aynı bahçeyi ve tuvaleti paylaşması, anasınıfına okul yönetimince yeteri kadar ilgi gösterilmemesi, donanım ve malzeme eksikliği ve benzeri nedenlerden kaynakladığı söylenebilir. Ayrıca Tablo 3.2.'ye göre birbirleriyle eşleştirilen deney ve kontrol sınıflarının benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Belirtilen sınıflarda eğitim gören çocuklar araştırmanın örneklem grubunu da oluşturmaktadırlar.

Araştırma örneklemini oluşturan çocuklara ilişkin demografik özellikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

		Okul 1				Okul 2			
		Deney 1		Kontrol 1		Deney 2		Kontrol 2	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	12	57.1	14	70.0	14	60.9	11	47.8
	Erkek	9	42.9	6	30.0	9	39.1	12	52.2
	Toplam	21	100	20	100	23	100	23	100
Yaş	60-64 ay	12	57.1	14	70.0	4	17.4	-	-
	65-69 ay	9	42.9	6	30.0	11	47.8	14	60.9
	70 ay ve üzeri	-	-	-	-	8	34.8	9	39.1
	Toplam	21	100	20	100	23	100	23	100
Kardeş	Yok	-	-	-	-	4	17.4	5	21.7
	1	6	28.6	2	10.0	5	21.7	5	21.7
	2	5	23.8	10	50.0	10	43.5	8	34.8
	3	4	19.0	3	15.0	4	17.4	5	21.7
	4 ve üzeri	6	28.6	5	25.0	-	-	-	-
	Toplam	21	100	20	100	23	100	23	100
Anne eğitim durumu	İlköğretim	20	95.2	20	100	8	34.8	7	30.4
	Lise	1	4.8	-	-	11	47.8	12	52.2
	Üniversite	-	-	-	-	4	17.4	4	17.4
	Toplam	21	100	20	100	23	100	23	100
Baba eğitim durumu	İlköğretim	20	95.2	20	100	10	43.5	6	26.1
	Lise	1	4.8	-	-	11	47.8	10	43.5
	Üniversite	-	-	-	-	2	8.7	7	30.4
	Toplam	21	100	20	100	23	100	23	100
Gelir	500-1000	20	95.2	20	100	6	26.1	4	17.4
	1000-1500	1	4.8	-	-	9	39.1	8	34.8
	1500-2000	-	-	-	-	6	26.1	7	30.4
	2000 ve üzeri	-	-	-	-	2	8.7	4	17.4
	Toplam	21	100	20	100	23	100	23	100

Araştırma sırasında öğrencilerin birinci sınıf öğretmenlerinden araştırmaya katılmak isteyenler ile de görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlere ilişkin demografik özellikler Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4. Nitel Araştırma Boyutuna Katılan Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Sıra No/ Cinsiyet	Öğretmen	Kıdem	Sınıf Mevcudu	Öğrenci Yaş Aralığı	Öğrenci Dağılımı
1e	Öğretmen1	11	18	66-72 ay	3 D, 4 K
2k	Öğretmen2	6	17	67-71 ay	2 D, 2 K
3k	Öğretmen3	8	16	68-70 ay	1 D, 3 K
4e	Öğretmen4	9	21	67-71 ay	2 D, 3 K
5k	Öğretmen5	15	17	67-77 ay	1 D, 2 K
6e	Öğretmen6	14	14	67-74 ay	2 D, 3 K
7e	Öğretmen7	17	15	66-72 ay	4 K
8k	Öğretmen8	14	19	69-75 ay	3 D
9k	Öğretmen9	15	21	66-75 ay	4 D, 3 K
10e	Öğretmen10	13	20	66-75 ay	2 D, 2 K
11k	Öğretmen11	16	22	66-70 ay	3 D, 1 K
12e	Öğretmen12	13	21	68-78 ay	3 D
13k	Öğretmen13	20	19	68-77 ay	3 D, 2 K
14e	Öğretmen14	9	23	66-80 ay	1 D, 2 K
15k	Öğretmen15	16	18	68-79 ay	4 D, 1 K
16k	Öğretmen16	21	19	67-75 ay	2 K
17e	Öğretmen17	22	21	66-71 ay	2 D
18k	Öğretmen18	21	22	68-76 ay	1 D, 1 K
19e	Öğretmen19	12	25	66-78 ay	3 D, 2 K
20e	Öğretmen20	12	21	66-74 ay	2 K
21k	Öğretmen21	10	19	67-77 ay	3 D,1 K

Tablo 3.4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 6-22 yıl, öğrenci mevcutlarının ise 14-22 arasında olduğu görülmektedir. Sınıflarındaki öğrencilerin yaş aralığının 66-79 ay arasında ve yaş genişliğinin ise 2-12 ay arasında değiştiği söylenebilir. Öğrenci dağılımı sütununda görüşme yapılan öğretmenlerin sınıfındaki deney ve kontrol grubundan kaç öğrencinin o öğretmenin sınıfında olduğu belirtilmektedir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak için Demografik Bilgi Formu, Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi, Ankara Gelişim Tarama Envanteri, 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği ve Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği kullanılmaktadır. Aynı zamanda eğitim programının uygulanışı sırasında sınıfın öğretmeni ve araştırmacı tarafından doldurulacak olan etkinlik değerlendirme formları ve çocuklar ilkököl birinci sınıfa geçtikleri zaman onların sınıf öğretmenleri ile görüşmeler nitel veri olarak kullanılmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan çocuklar ve çocukların aileleri ile ilgili genel bilgilere ulaşabilmek için kullanılmaktadır. Bu formla çocukların kronolojik yaşları, cinsiyetleri, kardeş sayıları, anne ve baba eğitim durumları gibi çocukların ilkökula hazırbulunuşluk, okula uyum ve genel gelişim düzeylerini etkileyen faktörler hakkında bilgi edinilmektedir. Kişisel bilgi formuna EK 3'te yer verilmiştir.

Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi: Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi, Hildreth, Griffiths ve McGauvran (1949) tarafından geliştirilmiş, Oktay tarafından 1980 yılında Türk kültürüne uyarlanmıştır. Test, çocuğun belirli bir alandaki performansını ve başarı düzeyini yordamaya yönelik olduğu için yetenek testlerine örnek olarak gösterilebilir (Mccafee ve Leong, 2012). Çocuğun ilkökula hazırbulunuşluğunu ve verilen yönergeleri anlayıp uygulamaya geçme becerisini ölçen bu test 5.6 yaş ile 6 yaş arasındaki çocuklara uygulanmaktadır (Öner, 2012).

Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi, uygulayıcı tarafından her çocuğa birebir uygulanmaktadır. Çocuklardan uygulayıcının verdiği yönergelere uygun olarak hareket etmeleri beklenmektedir. Test toplam 100 soru ve 6 alt testten oluşmaktadır. Birinci alt test kelime anlama testidir ve 19 sorudan oluşmaktadır. İkinci alt test olan cümleler testi 14 sorudan oluşmaktadır. Üçüncü alt test olan genel bilgi testi 14 sorudan oluşurken, dördüncü alt test olan eşleştirme testi 19 sorudan oluşmaktadır. Beşinci alt test olan sayılar testi 24 soru, altıncı alt test olan kopya etme testi ise 10 sorudan oluşmaktadır. 1., 2. ve 3. alt testlerde çocuklardan bir sıradaki dört resimden verilen yönergeye uygun olanın bulup işaretlemeleri, 4. alt testte bir sıradaki dört resimden örnek ile aynı olanı bulup işaretlemeleri, 5. alt testte verilen yönergeye uygun olarak sayıları yazmaları ve basit problemleri çözmeleri ve 6. alt testte çocuklardan verilen örnek şekillerin aynısını çizmeleri beklenmektedir. Testin değerlendirmesi çocuğun verdiği her doğru cevaba bir puan verilerek yapılmaktadır. Çocuğun testin toplamından aldığı puan genel olgunluk, kelime anlama, cümleler, genel bilgi ve eşleştirme alt testlerinin toplamından aldığı puan okuma olgunluğu, sayılar alt testinden aldığı puan sayı olgunluğu düzeyini göstermektedir. Testin güvenilirlik çalışmasında paralel form güvenilirliği kullanılmıştır. 195 ilkökul birinci sınıf çocuğuna birkaç gün arayla uygulanan testin paralel formları arası korelasyonlar hesaplanmış ve elde edilen güvenilirlik kat sayıları .53 - .83 arasında değişiklik göstermiştir. Ayrıca her alt test için ayrı ayrı hesaplanan standart hata puanları 1.35 ile 2.02 arasında bulunmuştur (Öner, 2012).

Ankara Gelişim Tarama Envanteri: Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), Türkiye’de 0-6 yaş bebek ve çocukların psikolojik gelişimlerini nesnel olarak değerlendirmek için geliştirilmiş bir gelişim tarama envanteridir (Sezgin, 2011). Envanter annelerden alınan bilgiler doğrultusunda doldurulurken annelerin dışında çocuğun gelişimini yakından izleyen ve çocuğu iyi tanıyan, babalar ya da bakıcılardan elde edilen bilgilerden hareketle de doldurulabilmektedir.

Envanter çeşitli yaş gruplarına göre düzenlenen ve annelere sorularak “Evet, Hayır, Bilmiyorum” şeklinde yanıtlanan 154 maddeden oluşmaktadır. Envanter 4 alt testten oluşmaktadır. Dil-bilişsel gelişim alt testi 65 maddeden oluşmakta ve basit ses ve sözel davranışlar ile karmaşık dil ifadeleri, dili anlama ve açık olarak ifade etme, basit problemleri çözme ve sayı-zaman kavramı gibi alanları kapsamaktadır. İnce motor alt testi 26 maddeden oluşmakta ve basit el-göz koordinasyonundan karmaşık ince motor davranışlara kadar uzanan görsel-motor becerileri içermektedir. Kaba motor alt testi 24 maddeden oluşmakta ve bu alt test hareket ve hareketle ilişkili kuvvet, denge ve koordinasyonu kapsamaktadır. Sosyal beceri-öz bakım alt testi 39 maddeden oluşmakta ve bu alt test yemek yeme, tuvalet temizliği ve giyinme gibi öz bakım alışkanlıkları ile özerklik, sosyal etkileşim ve inisiyatif alma gibi özelliklerin genel bir ölçümünü yansıtmaktadır.

Envanter uygulanırken uygulayıcı soruları teker teker sorar. Annenin ya da çocuğu iyi bir şekilde tanıyan kişinin verdiği cevap evet ise o soru ile ilgili kutucuğa 1, cevap hayır ise 0 yazılır. Çocuğun kronolojik yaşının altı ay öncesi başlangıç noktası kabul edilir. Başlangıç noktasından önceki her şeyi çocuğun yapabildiği kabul edilir ve 1’er puan verilir. Eğer soruları cevaplayan kişi 8 soruya üst üste olumsuz cevap verirse envanter bitirilir. Toplam gelişim puanını hesaplamak için sorulan bütün sorulardan elde edilen puanlar toplanır. Bu puanlarla birlikte profil kağıtları kullanılarak çocuğun gelişim düzeyi yorumlanır.

AGTE’nin geliştirilmesi aşamasında, 0-6 yaş arasında yer alan toplam 860 çocuk (420 erkek, 440 kız) annesi ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda, ölçeğin güvenilirlik ve geçerliği hesaplanmıştır. Öncelikle AGTE’nin iç tutarlığı üç farklı yaş aralığındaki (0-12 ay, 13-44 ay, 45-72 aylar) çocukların genel gelişim puanları üzerinden Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmış ve

üç farklı yaş aralığında iç tutarlılığın (Cronbach Alpha katsayısı: .80-.99) oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Test-tekrar test güvenilirlik sonuçlarına bakıldığında, her bir yaş aralığı için iç tutarlılığın; .99, .98 ve .88 olduğu, Cronbach Alpha katsayılarının ise .98, .97 ve .88 olduğu görülmektedir (Savaşır, Sezgin ve Erol, 2006).

5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği: 1996'da Ladd, Kochenderfer ve Coleman tarafından çocukların okula uyumlarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Orijinal ölçek, 27 maddeden ve 4 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçek Önder ve Gülay (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin Türkçe formu ise 25 madde ve 4 alt ölçekten oluşmaktadır.

Öğretmenin çocuğun okulu ne kadar sevdiği hakkındaki algısını ölçen okulu sevme alt ölçeği 5 maddeden oluşmaktadır. Okulu sevme alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .81'dir. Çocuğun öğretmenin otoritesini, sınıf kurallarını ve sorumluluklarını kabul derecesini belirlemeye yönelik olan işbirlikli katılım alt ölçeği 10 maddeden oluşmaktadır. Bu alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .84'tür. Okuldan kaçınma alt ölçeği 5 maddeden oluşmakta, çocuğun sınıf ortamından kaçınma eğilimiyle ilgili öğretmen algısını belirlemektedir. İç tutarlılık katsayısı .73'dür. Kendi kendini yönetme alt ölçeğinde 5 madde bulunmaktadır ve ölçek, çocuğun sınıf içerisindeki bağımsız ve benmerkezci davranışlarını ölçmektedir. İç tutarlılık katsayısı .67'dir. Ölçekteki her madde “Uygun Değil”, “Uygun” ve “Tamamen Uygun” ifadeleriyle değerlendirilmektedir. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .70'dir. Test-tekrar test uygulamaları arasında pozitif yönde, anlamlı ve yüksek bir ilişki vardır ($r = .97, p < .01$) (Önder ve Gülay, 2010). Bu araştırmada elde edilen veriler ile tüm ölçeğin hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .94'tür. Ayrıca işbirlikli katılım alt ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .83, okuldan kaçınma alt ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .98, okulu sevme alt ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .64 ve kendi kendini yönetme alt ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .79'dur.

Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği: Ölçek Seven (2011) tarafından alanyazın taraması ve ilköğretim öğretmenleri ile görüşme yapılarak geliştirilmiştir. Ölçek 10 maddeden ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçek maddeleri “tamamen doğru”, “kısmen doğru” ve “yanlış” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 30'dur. Puanlar yükseldikçe okula uyum düzeyi

artmaktadır. Sosyal uyum alt ölçeği 4 maddeden oluşmaktadır ve iç tutarlılık katsayısı .88'dir. Kurallara uyum alt ölçeğinde 3 madde bulunmaktadır ve iç tutarlılık katsayısı .81'dir. Davranış uyumu alt ölçeğinde 3 madde bulunmaktadır ve iç tutarlılık katsayısı .75'tir. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .88'dir (Seven, 2011).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları: Araştırmaya katılan çocuklar ilkokul birinci sınıfa başladıklarında kalıcılık testleri yapılmıştır. Bu sırada çocukların birinci sınıf öğretmenleri ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşme sırasında öğretmenlerden öğrencilerinin genel durumları, okula uyumları ve hazırbulunuşluklarını nasıl değerlendirdikleri, eğitim programına katılan ve katılmayan öğrenciler arasındaki farklılıklar hakkında görüşleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları Ek 5'te sunulmuştur.

3.5. Okula Hazırız Eğitim Programının Hazırlanması

“Okula Hazırız” eğitim programı, okul öncesi dönemdeki çocukların ilkokula hazırbulunuşluk ve uyum düzeylerini artırmaya yönelik bir programdır. Programla çocukların ilkokul birinci sınıfa hazır bir şekilde başlayabilmeleri, birinci sınıfa başladıklarında zorlanma ya da bocalama yaşamamaları, ilkokula kolay uyum sağlayabilmeleri hedeflenmektedir. Eğitim programı hazırlanırken ilk aşamada, literatür taraması yapılarak gerek yurt içinde ve gerekse yurt dışında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Özellikle ilkokula hazırbulunuşluk ve uyum için hangi becerilerin kazanılması gerektiği ve 4+4+4 eğitim sistemine geçişle birlikte çocukların yaşadıkları zorluklar ve öğretmenlerin çocukların hangi becerilere sahip olması gerektiği hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

Araştırmalar 4+4+4 eğitim sistemi ile ilkokul birinci sınıfa başlayan çocukların farklı sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Çocukların özbakım becerilerini tam olarak yerine getirememeleri nedeniyle tuvalet temizliğini yapamama ve ihtiyaçlarını giderememe, fermuar açma-kapatma ve düğme iliklemede zorluk çektikleri belirtilmektedir (Cerit, Akgün, Yıldız ve Soysal, 2014; Doğan, Demir ve Pınar, 2014; Ekiz, ve diğ., 2013; Meral Kandemir, Şara, Akay ve Zemin 2013; Özenç ve Çekirdekçi, 2013; Yılmaz, Taşçı, Fidan ve Nurlu, 2014). Sosyal-duygusal açıdan bakıldığında okula alışma ve uyum sağlamada zorluk, okula karşı olumsuz tutum, kurallara uyum, kendini ifade edememe, özgüven eksikliği ve ebeveynden ayrılmak istememe gibi sorunlarla

karşılaşılmaktadır (Ekiz, Altun ve Siyambaş, 2013; Külekçi, 2013; Meral Kandemir ve diğ., 2013; Özenç ve Çekirdekçi, 2013; Yılmaz ve diğ., 2014). Dikkat toplayamama, sağ-sol, yukarı-aşağı, alt-üst, dik-eğik, renkler, sayılar gibi temel kavram bilgisi eksiklikleri, görsel bellek ve ayırt etmede zorlanma, yönergeleri takip edememe, algı ve dikkat toplamada güçlük ve dinleme-okuma-yazma-anlama problemleri ise karşılaşılan bilişsel sorunlar arasındadır (Cerit ve diğ., 2014; Ekiz, ve diğ., 2013; Özenç ve Çekirdekçi, 2013; Peker Ünal, 2013). Çocukların fiziksel gelişimlerini tamamlayamamaları ve ince motor becerilerinin gelişmemiş olmasından kaynaklanan zorluklar çekmeleri nedeniyle kalem-boya kullanmada zorluk, yazı yazma güçlüğü, el-göz koordinasyon eksikliği gibi sorunlar yaşadıkları da araştırmalar tarafından ortaya koyulmaktadır (Cerit ve diğerleri, 2014; Doğan, ve diğ., 2014; Ekiz, ve diğ., 2013; Meral Kandemir ve diğ., 2013; Özenç ve Çekirdekçi, 2013; Yılmaz ve diğ., 2014).

Çocukların yaşadıkları zorlukların okula yeterli düzeyde hazır olmadıklarından ve okula uyum sağlayamadıklarından kaynakladığı söylenebilir. Çünkü okula hazırbulunuşluk ve okula uyum ile ilgili çalışmalar incelendiğinde çocukların yaşadıkları sorunların okula hazırbulunuşluğun ve uyumun göstergeleri olduğu görülmektedir. Örneğin Esaspehlivan (2006) okula hazırbulunuşluğu yüksek olan bir çocuğun çapraşık yönergeleri anlayıp uygulayabileceğini, kişisel hijyen kurallarına uyabileceğini, temel kavramları bileceğini belirtmektedir. Brostrom (2000) 20'ye kadar ritmik sayabilme, kalemi düzgün tutabilme, ayakkabı bağlama, renkleri tanıma, duysal kavramları ayırt edebilme akılda tutma, görsel ayırt etme, dikkatini odaklama gibi özelliklere sahip çocukların okula hazır olduğunu ifade etmektedir. Belirtilen özelliklere ek olarak direktifleri takip etme, sınıf kurallarına uygun şekilde davranma, yazı farkındalığı, görsel algı, el-göz koordinasyonu sağlama gibi farklı özelliklerin de hazırbulunuşluğu yüksek olan çocuklarda olması gerektiği söylenebilir (Cinkılıç, 2009; McTurk, Lea, Robinson, Nutton ve Carapetis 2011). Noel (2011) ise okula kolay uyum sağlayan bir çocuğun ebeveyninden kolay ayrılacağını, kendi sorumluluğunu alabileceğini, yönergeleri kabul edip takip edebileceğini, işbirliği kurabileceğini belirtmektedir. Okula Hazırız eğitim programında yer alan etkinliklerin bu göstergeler ve yaşanan sorunlar göz önüne alınarak hazırlanmasıyla çocukların yaşadıkları sorunların en aza indirgenmesi hedeflenmiştir.

Programın hazırlanmasında “Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı”ndan yararlanılmış ve çocukların ilkokula hazırbulunuşluklarını ve uyumlarını

desteklemeye yönelik kazanım ve göstergeleri belirlenmiştir (MEB, 2013a). Belirlenen kazanım ve göstergeler doğrultusunda çocukların ilkokula hazırbulunuşluk ve uyum düzeylerini desteklemeye yönelik, her gelişim alanını içine alan altı hafta dört günlük etkinlik planları hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlik planlarının her biri için, iki alan uzmanı ve iki öğretmen olmak üzere dörder kişinin görüşü alınmıştır. Uzmanlardan kendilerine gönderilen dört etkinliği, etkinliklerin kazanımlar ile uyumluluğu, etkinliklerin kazanımlar için yeterliliği, etkinliklerin çocukların gelişim özelliklerine uygunluğu ve etkinlikler ile değerlendirmelerinin uyumluluğunu göz önünde bulundurarak “Tamamen”, “Kısmen” ve “Hiç” şeklinde değerlendirmeleri ve etkinlikler ile ilgili önerilerini ve düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların etkinlikler üzerinde yaptıkları eleştiriler ve öneriler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve eğitim programına son şekli verilmiş ve ön uygulama için hazır hale getirilmiştir. Eğitim programında yer alan etkinliklerin hangi kazanımları kazandırmaya yönelik olduğu Tablo 3.5 ile açıklanmış, etkinlik örneklerine EK 6’da verilmiştir.

3.6. Ön Uygulama

Okula Hazırız eğitim programı hazırlandıktan sonra eğitim programının etkililiğini ve uygulanabilirliğini saptamak amacıyla ön uygulama yapılmıştır. Öncelikle araştırmaya dahil edilen okullarla benzer özelliklerdeki bir okul, okul yöneticileri ile görüşülerek tespit edilmiştir. Bu okulda anasınıfına devam eden çocuklara ön testler uygulanmıştır. Puan ortalaması daha düşük olan sınıf deney grubu, yüksek olan grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Ön uygulamaya katılan çocukların demografik özellikleri Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.5. Okula Hazırız Eğitim Programında Yer Alan Etkinlikler ve Kazanılması Beklenen Kazanımlar

No	Etkinlik Adı	Kazanılması Beklenen Kazanımlar
1	En kısa yol	Nesne-sayı eşleştirerek sayma, temel kavramları ayırt etme, dikkatini toplama
2	Aç-kapa, Çöz-bağla	Ses farkındalığı, el-göz koordinasyonu, düğme açma-kapama, ayakkabı bağcığı bağlama-çözme
3	Gökyüzü ne kadar yüksek?	Dikkatini toplama, küçük kas gelişimi, kendini uygun şekilde ifade etme, dinlediğini anlama
4	Heykel sergimiz	Görsel okuryazarlık, yazı farkındalığı, kendini ifade etme, küçük kas gelişimi
5	Renkli kutular ve şekiller	Dikkatini toplama, nesne-sayı eşleştirerek sayma, geometrik şekil bilgisi, basit toplama-çıkarma yapma, renk bilgisi
6	Hepimiz birer aşçıyız	Dikkatini toplama, temel temizlik kuralları, küçük kas gelişimi, yazı farkındalığı, iş birliği yapma
7	Şişe kapakları	Dikkatini toplama, el-göz koordinasyonu, yazı farkındalığı, kalem kullanma, temel kavramları ayırt etme
8	Mektubunuz var	Okuma farkındalığı, yazı farkındalığı, el-göz koordinasyonu
9	Renkli şekiller	Dikkatini toplama, geometrik şekil bilgisi, kendine güvenme, renk bilgisi
10	Anlat, çiz	Dikkatini toplama, yazı farkındalığı, yönergelere uygun davranma, kalem kullanma, işbirliği yapma
11	İlkokula gidiyoruz	Kendine güvenme, okula uyum sağlama, sorumluluk alma, yönergelere uygun davranma, işbirliği yapma
12	Avucundaki öpücük	Ebeveynden kolay ayrılma, problem çözme, dikkatini toplama, kendini ifade etme, okula uyum sağlama, dinlediğini anlama
13	Benekler ve noktalar	Dikkatini toplama, kendini ifade etme, yazı farkındalığı, el-göz koordinasyonu, temel kavramları ayırt etme
14	Renkli pullar	Problem çözme, temel temizlik becerileri, küçük kas gelişimi, başladığı işi bitirebilme
15	Hızlı ve yavaş	Düzgün cümle kurma, kendine güvenme, kendini ifade etme, işbirliği yapma
16	Resimlerin anlattıkları	Görsel okuryazarlık, sorumluluk alma, kendini ifade etme, küçük kas gelişimi
17	Kaç ayağı var?	Dikkatini toplama, sayma, görsel okuryazarlık, başladığı işi bitirebilme, temel kavramları ayırt etme

No	Etkinlik Adı	Kazanılması Beklenen Kazanımlar
18	Kültürlü kurt	Dinlediğini anlama, kendini ifade etme, işbirliği yapma, yazı farkındalığı, okula uyum sağlama
19	Kolye yapıyoruz	Dikkatini toplama, renk bilgisi, yönergelere uygun hareket etme, başladığı işi bitirebilme
20	Harf avı	Görsel okuryazarlık, yazı farkındalığı, yönergelere uygun hareket etme, küçük kas gelişimi
21	İp yumakları	Problem çözme, görsel okuryazarlık, işbirliği yapma, başladığı işi bitirebilme
22	Sınıf afişimiz	Görsel okuryazarlık, yazı farkındalığı, dikkatini toplama, küçük kas gelişimi, kendini ifade etme
23	Mozaik resmi yapıyoruz	Dikkatini toplama, küçük kas gelişimi, renk ve geometrik şekil bilgisi
24	Sınıfımızın krokisi	Yönergelere uygun hareket etme, görsel okuryazarlık, küçük kas gelişimi

Ön uygulamada ön testlerin uygulanması: Araştırmanın başlangıcında ön uygulama okulunun yöneticileri ile görüşme yapılmış ve genel olarak yapılacaklar hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlere ön testler hakkında bilgi verilmiştir. Öntestleri uygulamadan önce çocukları tanımak, gözlem yapmak ve çocuklarla kaynaşmak için bir hafta öğretmenlerin yaptığı farklı etkinliklere katılım sağlanmıştır. Bu sırada öğretmenlerden çocukların okula uyum düzeylerini ve genel gelişimlerini değerlendirmek üzere her çocuk için 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğini ve Ankara Gelişim Envanterini doldurmaları istenmiştir. Çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki çocuklara “Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi” 25-28 Şubat 2014 tarihleri arasında ön test olarak uygulanmıştır. Metropolitan Hazır Bulunuşluk Testinin uygulanması sırasında çocukların dikkatini dağıtabileceği için sınıflarından farklı sessiz bir yer seçilmiştir. Test çocuklara birebir uygulanmış, anlaşılmayan maddeler çocuklar için tekrarlanmıştır.

Tablo 3.6. Ön Uygulamaya Katılan Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

		Deney		Kontrol	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	11	47.8	9	45.0
	Erkek	12	52.2	11	55.0
	Toplam	23	100	20	100
Yaş	60-64 ay	13	56.5	5	25.0
	65-69 ay	8	34.8	13	65.0
	70 ay ve üzeri	2	8.7	2	10.0
	Toplam	23	100	20	100
Kardeş	Yok	-	-	-	-
	1	2	8.7	11	55.0
	2	14	60.9	5	25.0
	3	4	17.4	4	20.0
	4 ve üzeri	3	13.0	-	-
	Toplam	23	100	20	100
Anne eğitim durumu	İlköğretim	22	95.7	19	95.0
	Lise	1	4.3	1	5.0
	Üniversite	-	-	-	-
	Toplam	23	100	20	100
Baba eğitim durumu	İlköğretim	21	91.3	16	80.0
	Lise	2	8.7	4	20.0
	Üniversite	-	-	-	-
	Toplam	23	100	20	100
Gelir	500-1000	16	69.6	14	70.0
	1000-1500	6	26.1	6	30.0
	1500-2000	1	4.3	-	-
	2000 ve üzeri	-	-	-	-
	Toplam	23	100	23	100

Ön uygulamada deneysel işlem aşaması: Ön testlerden elde edilen puanlar doğrultusunda ortalaması daha düşük olan grup deney, diğer grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Okula Hazırız Eğitim Programı 3 Mart-11 Nisan 2014 tarihleri arasında uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamada 6 hafta boyunca haftada dört gün olmak üzere 24 etkinlik araştırmacı tarafından yaptırılmıştır. Bu sırada etkinliklerin yürütülüşü ile ilgili notlar alınmış, etkinliklerde değiştirilmesi gereken noktalar belirlenmiştir. Ayrıca deney grubunun öğretmeninden de etkinlikler hakkındaki önerileri alınmıştır. Deney grubundaki çocuklara “Okula Hazırız” eğitim programı uygulanırken kontrol grubundaki çocuklar kendi eğitim programlarını uygulamayı sürdürmüşlerdir.

Ön uygulamada son testlerin uygulanması: “Okula Hazırız” eğitim programının uygulanması tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi 14 Nisan-18 Nisan 2014 tarihleri arasında son test olarak

uygulanmıştır. Aynı dönemde öğretmenlerden 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğini ve Ankara Gelişim Envanterini doldurmaları da istenmiştir.

Ön uygulama verilerinin analizi: “Okula Hazırız” eğitim programının çocukların okula uyum ve hazırbulunuşlukları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler amaca uygun olarak analiz edilmiştir. İlk olarak deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların kişisel bilgi formunda yer alan bilgileri frekans ve yüzdeler halinde betimlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların puanlarının dağılımlarının normallik varsayımı Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. Ön Uygulama Öntest-Sontest Normallik Testi Sonuçları

	Grup	S	df	p
Metropolitan Öntest	Deney	.97	23	.88
	Kontrol	.95	23	.35
Okula Uyum Öntest	Deney	.88	23	.11
	Kontrol	.84	23	.09
AGTE Öntest	Deney	.96	23	.60
	Kontrol	.94	23	.26
Metropolitan Sontest	Deney	.97	23	.74
	Kontrol	.93	23	.19
Okula Uyum Sontest	Deney	.87	23	.10
	Kontrol	.83	23	.06
AGTE Sontest	Deney	.95	23	.60
	Kontrol	.93	23	.26

Yapılan analiz sonucunda hem deney grubunda hem de kontrol grubunda normallik varsayımının tüm testlerde karşılandığı tespit edilmiştir. Verilerin dağılımı normal olduğu için iki grupta yer alan çocukların puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test puanlarına göre ilişkisiz örneklem t testi kullanılmış (Büyüköztürk, 2011) ve analiz sonuçları Tablo 3.8’ de verilmiştir.

Tablo 3.8. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Öntest Puanlarının İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Ön test	Grup	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Metropolitan	Deney	23	54.04	6.96	41	1.80	.07
	Kontrol	20	57.55	5.55			
Okula Uyum	Deney	23	39.30	3.53	41	1.11	.27
	Kontrol	20	40.40	2.79			
AGTE	Deney	23	145.21	1.99	41	-1.66	.10
	Kontrol	20	146.15	1.63			

Tablo 3.8 incelendiğinde çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinin genel toplamı, 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği ve Ankara Gelişim Envanterinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinin alt ölçeklerinden alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla öntest puanlarına göre ilişkisiz örneklem t testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinin Alt Ölçeklerinden Önteste Aldıkları Puanların İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Ön test	Grup	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Kelime anlama	Deney	23	12.73	1.60	41	-.523	.60
	Kontrol	20	12.95	.88			
Cümleler	Deney	23	7.60	2.03	41	-1.12	.26
	Kontrol	20	8.30	1.97			
Genel Bilgi	Deney	23	9.82	1.33	41	1.06	.29
	Kontrol	20	9.40	1.27			
Eşleştirme	Deney	23	10.00	2.15	41	-1.55	.12
	Kontrol	20	11.00	2.05			
Sayılar	Deney	23	10.91	1.88	41	-2.11	.06
	Kontrol	20	12.20	2.11			
Kopya etme	Deney	23	3.26	1.62	41	-.56	.57
	Kontrol	20	3.50	1.00			

Tablo 3.9 incelendiğinde çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinin alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test puanları ile son test puan ortalamaları arasındaki farklılık ilişkili örneklemeler için t testi ile incelenmiştir. İlişkili örneklemeler için t testi ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Yapılan testler ön test ve son test arasındaki farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermediği için istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğü de hesaplanmıştır (Can, 2013). Çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi ve alt testleri, 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği ve Ankara Gelişim Envanterinden aldıkları ön testlerden ve son testlerden aldıkları puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklemeler için t testi sonuçları Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Yapılan İlişkili Örneklemeler için t Testi Sonuçları

Test/Ölçek	Grup	n	Öntest \bar{X}	Sontest \bar{X}	sd	t	p
Metropolitan	Deney	23	54.04	65.86	22	-10.79	.000
	Kontrol	20	57.55	59.30	19	-7.00	.000
Okula Uyum	Deney	23	39.30	40.47	22	-4.21	.000
	Kontrol	20	40.40	41.00	19	-3.94	.001
AGTE	Deney	23	145.21	145.65	22	-3.53	.000
	Kontrol	20	146.15	146.50	19	-3.19	.042

Okula Hazırız eğitim programı sonrasında hem deney grubundaki [t(22)=-10.79, p<.05)] hem de kontrol grubundaki çocukların [t(19)=-7.00, p<.05)] Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinden aldıkları toplam puanlarda anlamlı bir artış olduğu gözlenmiştir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2= 0.43$), bu farkın çok büyük olduğunu göstermektedir. Toplam puanlar açısından değerlendirildiğinde her iki grupta artış gözlenirse de alt ölçekler incelendiğinde tüm alt ölçeklerde kontrol grubunda anlamlı bir artış bulunmadığı görülmektedir. Analiz sonuçları Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinin Alt Ölçeklerinden Alınan Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Yapılan İlişkili Örneklemeler için t Testi Sonuçları

Test / Ölçek	Grup	n	Öntest \bar{X}	Sontest \bar{X}	sd	t	p
Kelime Anlama	Deney	23	12.73	14.34	22	-8.65	.000
	Kontrol	20	12.95	12.80	19	.71	.481
Cümleler	Deney	23	7.60	10.34	22	-7.34	.000
	Kontrol	20	8.30	8.90	19	-3.94	.001
Genel Bilgi	Deney	23	9.82	11.13	22	-6.15	.000
	Kontrol	20	9.40	10.00	19	-3.26	.004
Eşleştirme	Deney	23	10.00	11.26	22	-4.57	.000
	Kontrol	20	11.00	11.35	19	-1.67	.110
Sayılar	Deney	23	10.91	13.47	22	-7.73	.000
	Kontrol	20	12.20	12.30	19	-.49	.629
Kopya Etme	Deney	23	3.26	5.26	22	-6.63	.000
	Kontrol	20	3.50	3.95	19	-2.43	.025

Kelime anlama alt testinden alınan puanlar arasında deney grubunda anlamlı bir artış olduğu [t(22)=-8.65, p<.05)] fakat kontrol grubunda anlamlı bir artış olmadığı [t(19)=.71, p>.05)] görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0.30$) bu farkın çok büyük olduğunu göstermektedir. Eşleştirme alt testinden alınan puanlar arasında deney grubunda anlamlı bir artış olurken [t(22)=-4.57, p<.05)] kontrol grubunda anlamlı bir artış olmadığı [t(19)=-1.67, p>.05)] gözlenmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0.04$) bu farkın az olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde sayılar alt testinden alınan puanlar arasında deney grubunda anlamlı bir artış olurken [t(22)=-7.73, p<.05)] kontrol grubunda anlamlı bir artış olmadığı [t(19)=-.49, p>.05)] görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0.31$) bu farkın çok büyük olduğunu göstermektedir.

Hem deney grubundaki [t(22)=-7.34, p<.05)] hem de kontrol grubundaki çocukların [t(19)=-3.91, p<.05)] cümleler alt testinden aldıkları puanlarda anlamlı bir artış olduğu gözlenmesine karşılık test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0.27$), bu farkın çok büyük olduğunu göstermektedir. Genel bilgi alt testinde de hem deney grubundaki [t(22)=-6.15, p<.05)] hem de kontrol grubundaki [t(19)=-3.26, p<.05)] çocukların aldıkları puanlarda anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0.09$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte kopya etme alt testinde de hem deney grubundaki [t(22)=-6.63, p<.05)]

hem de kontrol grubundaki [t(19)=-2.43, p<.05)] çocukların aldıkları puanlarda anlamlı bir artış olmasına karşın test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0.28$), bu farkın çok büyük olduğunu göstermektedir.

Çocukların 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar değerlendirildiğinde hem deney grubundaki [t(22)=-4.21, p<.05)] hem de kontrol grubundaki çocukların [t(19)=-3.94, p<.05)] aldıkları toplam puanlarda anlamlı bir artış olduğu gözlenmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0.02$), bu farkın küçük olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda hem deney grubundaki [t(22)=-3.53, p<.05)] hem de kontrol grubundaki çocukların [t(19)=-3.19, p<.05)] Ankara Gelişim Tarama Envanterinden aldıkları puanlarda da anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0.03$), bu farkın küçük olduğunu göstermektedir.

Ön uygulama sonunda yapılan analizler sonucunda hazırlanan eğitim programının deney grubundaki çocukların hem testlerin genelinden hem de alt testlerden aldıkları puanlarda anlamlı bir artışa neden olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda testlerin genelinde ve bazı alt testlerde anlamlı bir artış gözlenirse de bu artışın deney grubundaki artış oranı kadar yüksek olmadığı söylenebilir. Bu nedenle Okula Hazırız eğitim programının çocukların okula uyum ve hazırbulunuşlukları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu düşünülmektedir.

3.7. Okula Hazırız Eğitim Programının Uygulanması

Okula Hazırız eğitim programının ön uygulaması bittikten sonra ön uygulamada alınan notlar doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve son haline getirilmiştir. Eğitim programını uygulamadan önce araştırmacı deney ve kontrol grubundaki okul yöneticileri ve anasınıfı öğretmenleri ile görüşmüş ve genel olarak yapılacak etkinlikler hakkında bilgi vermiştir. Öntestleri uygulamadan önce çocukları tanımak, gözlem yapmak ve çocuklarla kaynaşmak için bir hafta öğretmenlerin yaptığı farklı etkinliklere katılım sağlanmıştır.

Ön testlerin uygulanması: Çocukların okula hazırbulunuşluk seviyelerini değerlendirmek için araştırmaya katılan çocuklara Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi 14-18 Nisan 2014 tarihleri arasında ön test olarak uygulanmıştır. Metropolitan Hazırbulunuşluk Testi araştırmacı tarafından sınıfın dışında çocukların dikkatini

dağıtmayacak sessiz bir ortamda uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öğretmenlerinden ise çocukların okula uyum düzeylerini ve genel gelişimlerini değerlendirmek üzere her çocuk için 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğini ve Ankara Gelişim Envanterini doldurmaları istenmiştir.

Deneysel işlem aşaması: Ön testlerden elde edilen puanlar doğrultusunda ortalaması daha düşük olan grup deney, diğer grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Okula Hazırız Eğitim Programı 21 Nisan-30 Mayıs 2014 tarihleri arasında uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlem aşamasında 6 hafta boyunca haftada dört gün olmak üzere 24 etkinlik araştırmacı tarafından yaptırılmıştır. Uygulamalar sırasında kullanılacak tüm materyaller önceden hazırlanarak eğitim uygulamalarının aksamasına neden olacak durumlar engellenmeye çalışılmıştır. Ailelerin yapılan etkinliklerden haberdar edilmesi ve farkındalıklarının artırılması amacıyla yapılan bütün etkinlikler eve gönderilmiştir. Etkinlikler yürütülürken anasınıfı öğretmenleri ve araştırmacı tarafından etkinlik değerlendirme formları doldurulmuştur. Deney grubundaki çocuklara “Okula Hazırız” eğitim programı uygulanırken kontrol grubundaki çocuklar kendi eğitim programlarını uygulamayı sürdürmüşlerdir.

Son testlerin uygulanması: “Okula Hazırız” eğitim programı uygulandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi araştırmacı tarafından 2 - 6 Haziran 2014 tarihleri arasında son test olarak uygulanmıştır. Aynı dönemde öğretmenlerden 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğini ve Ankara Gelişim Tarama Envanterini doldurmaları da istenmiştir.

Kalıcılık testlerinin uygulanması: Eğitim programının uygulandığı deney ve kontrol grubundaki öğrenciler birinci sınıfa başladıktan sonra devam ettikleri okullar tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi 15 Kasım- 15 Aralık tarihleri arasında uygulanmıştır. Aynı zamanda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin birinci sınıf öğretmenlerinden Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeğini ve Ankara Gelişim Tarama Envanterini doldurmaları istenmiştir.

İlkokul birinci sınıf öğretmenleri ile görüşmelerin yapılması: Kalıcılık testlerinin doldurulması ile eş zamanlı olarak birinci sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sırasında öğretmenlerden öğrencilerinin genel durumlarını, okula

uyumlarını ve hazırbulunuşluklarını nasıl değerlendirdikleri, eğitim programına katılan ve katılmayan öğrenciler arasındaki farklılıklar hakkında görüşleri alınmıştır. İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin “Okula Hazırız” eğitim programına katılan öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ve okula uyumlarını değerlendirebilmeleri için nitel araştırmalardaki temel veri toplama araçlarından biri olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği; katılımcılardan spesifik veriler toplanabilmesine olanak sağlamakta, katılımcıların söylediklerine göre ek sorular sorabilme imkanı vermekte ve soruları esnek olabilmektedir (Merriam, 2013). Görüşme yapılması düşünülen öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanmış ve araştırmaya katılmak isteyen öğretmenler belirlenmiştir. Görüşmeler, görüşülecek öğretmenin belirlediği uygun yer ve zamanda yapılmıştır. Görüşmeler yapılırken katılımcıları rahatsız edecek tutum ve davranışlardan kaçınılmış, düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortam yaratılmaya dikkat edilmiştir. Araştırmada çalışmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla, yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından tarafsız olunmaya ve araştırmaya katılan katılımcıları yönlendirmemeye çalışılmıştır. Görüşmelerde katılımcıların bilgisi doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Kayıt işleminin yanı sıra araştırmacı tarafından dikkat çekici noktalara ilişkin notlar alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin esnek olma, araştırma sırasında yeni sorular ekleyip, çıkarabilme özelliklerine uygun olarak her görüşmeden sonra sorular tekrar yapılandırılmış ve kimi zaman yeni sorular eklenmiştir. Görüşmelerin yaklaşık 15-40 dakika arasında sürmüştür.

3.8. Verilerinin Analizi

“Okula Hazırız” eğitim programının çocukların okula uyum ve hazırbulunuşlukları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler amaca uygun olarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. İlk olarak deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların kişisel bilgi formunda yer alan bilgileri frekans ve yüzdeler halinde betimlenmiştir.

Verilerin analizinde ilk olarak deney ve kontrol grubundan elde edilen puanların dağılımlarının normalliği Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiş ve analiz sonuçlarına Tablo 3. 12’de yer verilmiştir.

Tablo 3.12. Öntest-Sontest Normallik Testi Sonuçları

	Grup	S	df	p
Metropolitan Öntest	Deney	.97	44	.55
	Kontrol	.93	43	.20
Okula Uyum Öntest	Deney	.85	44	.00
	Kontrol	.87	43	.00
AGTE Öntest	Deney	.97	44	.49
	Kontrol	.97	43	.47
Metropolitan Sontest	Deney	.98	44	.77
	Kontrol	.92	43	.10
Okula Uyum Sontest	Deney	.85	44	.00
	Kontrol	.87	43	.00
AGTE Sontest	Deney	.96	44	.12
	Kontrol	.97	43	.35

Yapılan analiz sonucunda hem deney grubunda hem de kontrol grubunda Metropolitan Okula Hazırbulunuluk Testinde ve Ankara Gelişim Tarama Envanterinde normallik varsayımının karşılandığı fakat 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinde normallik varsayımının karşılanmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle Metropolitan Okula Hazırbulunuluk Testi ve Ankara Gelişim Tarama Envanteri üzerinde yapılan analizlerde parametrik testlerin, 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinde ise nonparametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada yordayıcı değişkenler olan anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, kronolojik yaş, cinsiyet ve devam edilen okul türü değişkenlerinin yordanan değişkenler olan çocukların okula hazırbulunuluşluk, genel gelişim düzeyi ve okula uyum düzeylerindeki değişkenliği açıklama miktarını ortaya koymak için verileri analiz etmede çoklu doğrusal regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Çocukların ilkokula hazırbulunuluşluk, okula uyum ve genel gelişim düzeylerini yordayan değişkenleri saptamak için değişkenler arasındaki ilişkinin araştırıldığı ve bir bağımlı değişken üzerinde birden fazla bağımsız değişkenin etkisi ortaya koyulduğu regresyon analizi yapılmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2014).

Regresyon analizi yapılabilmesi için, bağımlı ve bağımsız değişkenlerin sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım göstermeleri gerekmektedir. Sınıflama ölçeklerinden oluşan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi inceleneceği zaman, bağımsız değişkenler kukla değişkenlere (dummy) çevrilmişlerdir

(Büyüköztürk, 2011). Kukla değişkenler oluşturulurken değişkenin kategori sayısının bir eksiği kadar kukla değişken tanımlanmıştır (Can, 2013). Örneğin, çocukların kronolojik yaşları değişkeni veri setinde (1) $\leq 60-64$ ay, (2) 65-69 ay ve (3) ≥ 70 ay şeklinde kodlanmıştır. Kronolojik yaş değişkeni üç alt kategoriden oluştuğu için iki kukla değişken tanımlanmıştır. Değişkendeki (1) kategorisi kukla olarak değerlendirilmiş ve oluşturulan iki kukla değişken için de “0” olarak yeniden kodlanmıştır. Kronolojik yaş 1 değişkeni için (2) kategorisi “1”, diğer kategori “0” olarak, kronolojik yaş 2 değişkeni için ise (3) kategorisi “1”, diğer kategori “0” olarak yeniden kodlanarak analizde kullanılmıştır. Ailenin gelir düzeyi ve kardeş sayısı değişkenleri için de aynı şekilde ikişer kukla değişken tanımlanmıştır.

Çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımlarından birisi değişkenler arasında çoklu bağlantı (multicollinearity) olmamasıdır. Çoklu bağlantı, değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişki olmaması olup, bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonlara göre belirlenir (Büyüköztürk, 2011). Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonlar, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3.13’te sunulmuştur.

Tablo 3.13 incelendiğinde, deney grubu için değişkenler arasındaki istatistiksel olarak anlamlı olanlarda en yüksek ilişkinin $-.72$, kontrol grubu için ise $.69$ olduğu görülmektedir. $.80$ üzerindeki korelasyon değerleri çoklu bağlantıyı gösterdiği için, deney ve kontrol grubu için çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011). Yapılan veri analizinde tolerans değerleri, varyans büyütme faktör değerleri ve durum indeks değerleri de değişkenler arasında çoklu bağlantının olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.13. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkiler

	Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
D deney	1. Okul türü	-	.03	-.20	.32*	-.62*	-.55*	-.41*	-.45*	-.05	-.45*	-.57*	-.70*	-.72*
	2. Cinsiyet		-	-.01	.02	.04	.02	.10	-.03	.16	-.15	.07	.06	-.03
	3. Kardeş sayısı 1			-	-.49*	-.14	-.18	.18	-.09	.11	-.09	-.12	-.09	.20
	4. Kardeş sayısı 2				-	-.21	-.25	-.25	-.06	-.13	-.32*	-.36*	-.29*	-.35*
	5. Anne eğt. düz.					-	.49*	.26	.50*	.06	.50*	-.71*	.71*	.63*
	6. Baba eğt. düz.						-	.21	.56*	.03	.43*	.63*	.70*	.52*
	7. Gelir düz 1							-	-.25	-.05	.30*	.30*	.26	.39*
	8. Gelir düz 2								-	.16	.08	.44*	.49*	.46*
	9. Kronolojik yaş 1									-	-.43*	.14	.15	.19
	10. Kronolojik yaş 2										-	.54*	.56*	.41*
	11. Okula hazırbulunuşluk											-	.68*	.63*
	12. Genel gelişim düz												-	.67*
	13. Okula uyum													-
K kontrol	1. Okul türü	-	-.22	.15	.19	-.67*	-.57*	-.44*	-.54*	-.30*	-.48*	-.68*	-.51*	-.42*
	2. Cinsiyet		-	-.48*	.26	.12	.08	.07	.15	.34*	-.08	.07	-.08	.19
	3. Kardeş sayısı 1			-	-.55*	-.16	-.20	-.04	-.28	-.41*	.25	-.01	.04	-.10
	4. Kardeş sayısı 2				-	-.19	-.22	-.05	-.15	.09	-.09	-.11	-.05	-.19
	5. Anne eğt. düz.					-	.65*	.37*	.54*	.05	.55*	.48*	.65*	.67*
	6. Baba eğt. düz.						-	.46*	.61*	.10	.51*	.56*	.44*	.66*
	7. Gelir düz 1							-	-.28	.15	.19	.34*	.23	.43*
	8. Gelir düz 2								-	.09	.35*	.35*	.32*	.46*
	9. Kronolojik yaş 1									-	-.48*	.03	.12	.34*
	10. Kronolojik yaş 2										-	.71*	.57*	.44*
	11. Okula hazırbulunuşluk											-	.68*	.69*
	12. Genel gelişim düz												-	.58*
	13. Okula uyum													-

* $p < .05$

Regresyon analizindeki varsayımlardan biri de otokorelasyon olmamasıdır. Otokorelasyonu saptamak için Durbin Watson istatistiği kullanılmakta ve çıkan değerlerin 1.5-2.5 arasında olması beklenmektedir (Kalaycı, 2014). Yapılan analizde deney grubu için hesaplanan Durbin Watson değerinin 1.896, kontrol grubu için hesaplanan Durbin Watson değerinin ise 2.230 olduğu ve beklenen değerler arasında olduğu tespit edilmiştir.

Regresyon analizinde çocukların ilkokula hazırbulunuşluk, okula uyum ve genel gelişim düzeylerindeki toplam değişimin yüzde kaçının bağımsız yordanan değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için R^2 değeri kullanılmıştır (Bayram, 2013). Ayrıca yordayıcı değişkenlerin çocukların ilkokula hazırbulunuşluk, okula uyum ve genel gelişim düzeyleri üzerindeki görece önem sırasını belirlemek için standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) dikkate alınmıştır (Punch, 2014).

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinden ve Ankara Gelişim Tarama Envanterinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların, uygulama öncesinde okula hazırbulunuşluk düzeylerinin ve gelişimlerinin benzer özellik gösterip göstermediği araştırılmıştır. Her iki grubun Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinden ve Ankara Gelişim Tarama Envanterinden aldıkları ön test puanları arasında manidar düzeyde bir fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem t testi kullanılarak analiz edilmiştir. İlişkisiz örneklem t testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan parametrik bir test olduğu için uygun bulunmuştur (Büyüköztürk, 2011).

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların, uygulama öncesinde okula uyum düzeylerinin benzer özellik gösterip göstermediği araştırılmıştır. Her iki grubun Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında manidar düzeyde bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Mann-Whitney U Testi ise iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek

amacıyla kullanılan parametrik olmayan bir test olduğu için uygun bulunmuştur (Büyüköztürk, 2011).

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön test, son test ve kalıcılık testlerinde aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi ve Ankara Gelişim Tarama Envanterinden aldıkları toplam puanlarından elde edilen ön test ve son testi puan ortalamaları arasındaki farklılık tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA, tek bir bağımlı değişken için üç veya daha fazla sayıda yapılan ölçüm sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için kullanılmaktadır (Seçer, 2013). 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği kalıcılık testinde kullanılmadığı için sadece ön test ve son test karşılaştırması yapılmıştır. Bu ölçekten elde edilen ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılık ise Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Wilcoxon işaretli sıralar testi ise ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Ön test, son test ve kalıcılık testi arasındaki farkın yüzde kaçının açıklanabildiğini belirleyebilmek için etki büyüklüğü hesaplanmıştır (Can, 2013). Bu hesaplamada; $\eta^2 = \frac{\text{Kareler_Toplamı}}{\text{Kareler_Toplamı}_{(ÖLÇÜM)} + \text{Kareler_Toplamı}_{(HATA)}}$ formülü kullanılmıştır. 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği yerine kalıcılık testinde araştırmaya katılan çocuklar ilkokula başladığı için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği kullanılmıştır. Her iki ölçek arasındaki korelasyon Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

Araştırmada verilerin analizinde betimsel analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler, sistematik ve açık bir şekilde betimlenmekte, bu betimlemeler açıklanmakta, yorumlanmakta, neden-sonuç ilişkileri kurulmakta ve çeşitli sonuçlara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analiz yapılırken, görüşmelerde kullanılan sorulardan ve alınan notlardan hareketle, veri analizi için genel bir çerçeve hazırlanmıştır. Daha sonra veriler belirlenen çerçeveye uygun şekilde düzenlenmiş ve mantıklı bir bütün oluşturulmuştur. Düzenlenen veriler gerekli yerlerde doğrudan alıntılar yapılarak açıklanmıştır. Bu sırada gereksiz tekrar yapmaktan kaçınılmış ve anlaşılır bir dil kullanılmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada var olan durum derinlemesine açıklanmaya ve gözler önüne serilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın i güvenirliği artırmak amacıyla veriler doğrudan alıntılar yapılarak, yorumsuz olarak sunulmuştur. Ayrıca çalışmada eşitileme yönteminin kullanılmasının da i güvenirliği artırdığı düşünülmektedir. Araştırmanın nicel kısmında elde edilen veriler, nitel bulgularla desteklenmeye çalışılmış, eğitim programının uygulanması sırasında öğrenciler gözlemlenmiş ve notlar alınmıştır. Elde edilen nitel veriler alanyazındaki çalışmalar ile desteklenerek yorumlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak amacıyla görüşme yapılan katılımcılar, araştırmacının rolü ve veri toplama ve analiz yöntemleri detaylı olarak tanımlanmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde yapılan veri analizlerinin sonuçları tablolar ve alıntılar yapılarak açıklanmaktadır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların cinsiyetleri, kronolojik yaşları, devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumunun türü, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayıları ve ailelerinin gelir düzeyi gibi değişkenlerin okula hazırbulunuşluklarına, uyumlarına ve genel gelişim düzeylerine etki edip etmediği test edilmektedir. Annelerin ve babaların eğitim düzeylerinin çocukların ilkökula hazırbulunuşluk, okula uyum ve genel gelişim düzeylerine etkisini belirlemek için yapılan analizlerden önce çok az sayıda katılımcısı olan eğitim düzeyleri yeniden gruplanarak ilkökul mezunları ve lise ve üzeri okul mezunları olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Ailelerinin gelir düzeylerinin etkisini belirlemek için yapılan analizlerden önce çok az sayıda katılımcısı olan gelir aralıkları yeniden gruplanarak 500TL-1000TL, 1000TL-1500TL ve 1500TL-2000TL olmak üzere üç grup oluşturulmuştur. Benzer şekilde kardeş sayılarının etkisini belirlemek için yapılan analizlerden önce çok az sayıda katılımcısı olan gruplar birleştirilmiş ve analizler birleştirmeden sonra yapılmıştır. Kronolojik yaş değişkeni ise araştırmanın veri toplama aşamasında sürekli değişken olarak ele alınmıştır. Verilerin analizi aşamasında sürekli değişken olan kronolojik yaş, veri analizinin kolay olması için üç kategori altında toplanmıştır.

4.1. Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluk, Genel Gelişim ve Okula Uyum Düzeylerini Yordayan Değişkenlere İlişkin Bulgular

4.1.1. Yordayıcı Değişkenlerin Deney Grubundaki Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluklarını Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Yordayıcı değişkenler olan devam edilen okul türü, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve kronolojik yaş değişkenlerine

ve yordanan değişken olan deney grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluklarına ilişkin betimleyici analiz sonucuna Tablo 4.1.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4.1.1. Yordayıcı ve Yordanan Değişkenlere İlişkin Betimleyici Analiz Sonuçları

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>
Okula hazırbulunuşluk	44	67.90	10.02
		f	%
Okul türü	44	21	47.7
Cinsiyet	44	18	40.9
2 kardeş	44	15	34.1
≥ 3 kardeş	44	14	31.8
Anne eğt düz	44	16	36.4
Baba eğt düz	44	14	31.8
1000 TL- 1500 TL	44	10	22.7
1500 TL- 2000TL	44	8	18.2
65-69 ay	44	20	45.5
≥ 70 ay	44	8	18.2

Devam edilen okul türü, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve kronolojik yaş değişkenlerinin deney grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 4.1.2’de yer verilmiştir.

Tablo 4.1.2. Yordayıcı Değişkenlerin Deney Grubundaki Çocukların Okula Hazırbulunuşluklarını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>R</i> ²
Sabit	60.35	3.94	-	15.31	.00		
Okul türü	.48	2.94	.02	.16	.87		
Cinsiyet	1.05	1.83	.05	.57	.56		
2 kardeş	-2.01	2.61	-.09	-.77	.44		
≥ 3 kardeş	-3.00	2.59	-.14	-1.16	.25		
Anne eğt düz	8.99	2.94	.43	3.05	.00	9.916	.750
Baba eğt düz	4.83	2.98	.22	1.62	.11		
1000 TL- 1500 TL	1.65	2.90	.07	.56	.57		
1500 TL- 2000TL	1.39	3.89	.05	.35	.72		
65-69 ay	4.18	2.19	.21	1.90	.06		
≥ 70 ay	6.58	3.69	.25	1.78	.08		

“Okula Hazırız” eğitim programının uygulandığı deney grubundaki çocuklar için yapılan regresyon analizinde elde edilen F değeri .05 düzeyinde anlamlı olduğundan, regresyon modelinin uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(10-33)} = 9.916, p < .05$). Öğrencilerin devam ettikleri okul türü, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve kronolojik yaş değişkenleri, okula hazırbulunuşluk puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki sergilemektedir ($R = 0.866, R^2 = 0.750, p < .05$). Adı geçen bağımsız değişkenler deney grubundaki çocukların, okula hazırbulunuşluk puanlarındaki varyansın %75’ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerden deney grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini yordayan değişkenin sadece annenin eğitim düzeyi ($\beta = .43$) olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde de sadece anne eğitim düzeyinin ($t = 3.05, p < .05$) anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Diğer yordayıcı değişkenlerin deney grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.1.2. Yordayıcı Değişkenlerin Kontrol Grubundaki Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluklarını Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Yordayıcı değişkenler olan devam edilen okul türü, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve kronolojik yaş değişkenlerine ve yordanan değişken olan kontrol grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluklarına ilişkin betimleyici analiz sonucuna Tablo 4.1.3’ te yer verilmiştir.

Yordayıcı değişkenlerin kontrol grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 4.1.4’te yer verilmiştir.

Tablo 4.1.3. Yordayıcı ve Yordanan Değişkenlere İlişkin Betimleyici Analiz Sonuçları

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>
Okula hazırbulunuşluk	43	58.18	13.09
		f	%
Okul türü	43	20	46.5
Cinsiyet	43	18	41.9
2 kardeş	43	18	41.9
≥ 3 kardeş	43	13	30.2
Anne eğt düz	43	16	37.2
Baba eğt düz	43	17	39.5
1000 TL- 1500 TL	43	8	18.6
1500 TL- 2000TL	43	11	25.6
65-69 ay	43	20	46.5
≥ 70 ay	43	9	20.9

Tablo 4.1.4. Yordayıcı Değişkenlerin Kontrol Grubundaki Çocukların Okula Hazırbulunuşluklarını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>R²</i>
Sabit	52.31	5.08	-	10.28	.00		
Okul türü	-3.22	3.95	-.12	-.81	.42		
Cinsiyet	-.49	2.10	-.01	-.23	.81		
2 kardeş	-3.93	3.46	-.15	-1.13	.26		
≥ 3 kardeş	-2.83	3.21	-.10	-.88	.38		
Anne eğt düz	15.45	3.39	.57	4.55	.00	18.132	.850
Baba eğt düz	3.61	4.99	.13	.72	.47		
1000 TL- 1500 TL	-12.13	5.97	-.36	-2.03	.05		
1500 TL- 2000TL	-16.96	6.10	-.56	-2.77	.00		
65-69 ay	9.69	2.97	.37	3.25	.00		
≥ 70 ay	23.84	4.91	.74	4.85	.00		

“Okula Hazırız” eğitim programının uygulanmadığı kontrol grubundaki çocuklar için yapılan regresyon analizinde elde edilen *F* değeri .05 düzeyinde anlamlı olduğundan, regresyon modelinin uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(10-32)} = 18.132$, $p < .05$). Kontrol grubundaki öğrencilerin devam ettikleri okul türü, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve kronolojik yaş değişkenleri, okula hazırbulunuşluk puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki sergilemektedir ($R = 0.922$, $R^2 = 0.850$, $p < .05$). Adı geçen bağımsız değişkenler deney grubundaki çocukların, okula hazırbulunuşluk puanlarındaki varyansın %85’ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerden kontrol grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini yordayan değişkenlerin görece önem sırası; 70 ay ve üzerinde olma ($\beta = .74$), annenin eğitim düzeyi ($\beta = .57$), ailenin gelirinin 1500-2000 TL arasında olması ($\beta = -.56$), 65-69 ay arasında olma ($\beta = .37$), ailenin gelirinin 1000-1500 TL arasında olmasıdır ($\beta = -.36$). Ailenin gelir düzeyi değişkenlerinin negatif yönde kontrol grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin yordayıcıları olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise anne eğitim düzeyinin ($t = 4.55, p < .05$), kronolojik yaşın (65-69 ay için $t = 3.25, p < .05$ ≥ 70 ay için $t = 4.85, p < .05$) ve gelir düzeyinin (1000 TL- 1500 TL için $t = -2.03, p < .05$, 1500 TL- 2000TL için $t = -2.77, p < .05$) anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Diğer yordayıcı değişkenlerin deney grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.1.3. Yordayıcı Değişkenlerin Deney Grubundaki Çocukların Genel Gelişimlerini Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Yordayıcı değişkenler olan devam edilen okul türü, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve kronolojik yaş değişkenlerine ve yordanan değişken olan deney grubundaki çocukların genel gelişimlerine ilişkin betimleyici analiz sonucuna Tablo 4.1.5' te yer verilmiştir.

Tablo 4.1.5. Yordayıcı ve Yordanan Değişkenlere İlişkin Betimleyici Analiz Sonuçları

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>
Genel gelişim düzeyi	44	146.86	3.15
		f	%
Okul türü	44	21	47.7
Cinsiyet	44	18	40.9
2 kardeş	44	15	34.1
≥ 3 kardeş	44	14	31.8
Anne eğt düz	44	16	36.4
Baba eğt düz	44	14	31.8
1000 TL- 1500 TL	44	10	22.7
1500 TL- 2000TL	44	8	18.2
65-69 ay	44	20	45.5
≥ 70 ay	44	8	18.2

Yordayıcı değişkenlerin deney grubundaki çocukların genel gelişim düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 4.1.6’da yer verilmiştir.

Tablo 4.1.6. Yordayıcı Değişkenlerin Deney Grubundaki Çocukların Genel Gelişim Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>R²</i>
Sabit	145.68	1.06	-	136.65	.00		
Okul türü	-2.34	.79	-.37	-2.94	.00		
Cinsiyet	.48	.49	.07	.98	.33		
2 kardeş	-.44	.70	-.06	-.63	.53		
≥ 3 kardeş	.19	.70	.02	.27	.78		
Anne eğt düz	1.00	.79	.15	1.25	.21	14.652	.816
Baba eğt düz	1.90	.80	.28	2.36	.02		
1000 TL- 1500 TL	-.53	.78	-.07	-.68	.50		
1500 TL- 2000TL	.08	1.05	-.01	-.08	.93		
65-69 ay	1.80	.59	.28	3.04	.00		
≥ 70 ay	2.90	.99	.35	2.91	.00		

“Okula Hazırız” eğitim programının uygulandığı deney grubundaki çocuklar için yapılan regresyon analizinde elde edilen *F* değeri .05 düzeyinde anlamlı olduğundan, regresyon modelinin uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(10-33)} = 14.652, p < .05$). Öğrencilerin devam ettikleri okul türü, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve kronolojik yaş değişkenleri, genel gelişim puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki sergilemektedir ($R = 0.903, R^2 = 0.816, p < .05$). Adı geçen bağımsız değişkenler deney grubundaki çocukların, genel gelişim puanlarındaki varyansın %81’ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerden deney grubundaki çocukların genel gelişim düzeylerini yordayan değişkenlerin görece önem sırası; çocuğun devam ettiği okul türü ($\beta = -.37$), 70 ay ve üzerinde olma ($\beta = .35$), 65-69 ay arasında olma ($\beta = .28$) ve baba eğitim düzeyidir ($\beta = .28$). Okul türü değişkeninin negatif yönde deney grubundaki çocukların genel gelişim düzeylerinin yordayıcısı olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin *t* testi sonuçları incelendiğinde ise okul türü ($t = -2.94, p < .05$), ≥ 70 ay ($t = 3.04, p < .05$), 65-69 ay ($t = 2.91, p < .05$) ve baba eğitim düzeyinin ($t = 2.36, p < .05$) deney grubundaki çocukların genel

gelişim düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Diğer yordayıcı değişkenlerin deney grubundaki çocukların genel gelişim düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.1.4. Yordayıcı Değişkenlerin Kontrol Grubundaki Çocukların Genel Gelişimlerini Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Yordayıcı değişkenler olan devam edilen okul türü, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve kronolojik yaş değişkenlerine ve yordanan değişken olan kontrol grubundaki çocukların genel gelişimlerine ilişkin betimleyici analiz sonucuna Tablo 4.1.7’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.1.7. Yordayıcı ve Yordanan Değişkenlere İlişkin Betimleyici Analiz Sonuçları

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>
Genel gelişim düzeyi	43	146.53	2.71
		f	%
Okul türü	43	20	46.5
Cinsiyet	43	18	41.9
2 kardeş	43	18	41.9
≥ 3 kardeş	43	13	30.2
Anne eğt düz	43	16	37.2
Baba eğt düz	43	17	39.5
1000 TL- 1500 TL	43	8	18.6
1500 TL- 2000TL	43	11	25.6
65-69 ay	43	20	46.5
≥ 70 ay	43	9	20.9

Yordayıcı değişkenlerin kontrol grubundaki çocukların genel gelişim düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 4.1.8’de yer verilmiştir.

“Okula Hazırız” eğitim programının uygulanmadığı kontrol grubundaki çocuklar için yapılan regresyon analizinde elde edilen *F* değeri .05 düzeyinde anlamlı olduğundan, regresyon modelinin uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(10-32)} = 7.316, p < .05$). Öğrencilerin devam ettikleri okul türü, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve kronolojik yaş değişkenleri, genel gelişim puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki sergilemektedir ($R = 0.834, R^2 = 0.696, p < .05$). Adı

geçen bağımsız değişkenler kontrol grubundaki çocukların, genel gelişim puanlarındaki varyansın %69'unu açıklamaktadır.

Tablo 4.1.8. Yordayıcı Değişkenlerin Kontrol Grubundaki Çocukların Genel Gelişim Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>R²</i>
Sabit	142.71	1.50	-	94.84	.00		
Okul türü	1.18	1.17	.22	1.01	.31		
Cinsiyet	-1.15	.62	-.21	-1.85	.07		
2 kardeş	.48	1.02	.08	.46	.64		
≥ 3 kardeş	.50	.95	.08	.52	.60		
Anne eğt düz	3.13	1.00	.56	3.12	.00	7.310	.696
Baba eğt düz	.02	1.47	.00	.01	.98		
1000 TL- 1500 TL	-.95	1.76	-.13	-.53	.59		
1500 TL- 2000TL	-.96	1.80	-.15	-.53	.59		
65-69 ay	3.51	.88	.65	3.99	.00		
≥ 70 ay	4.84	1.45	.73	3.33	.00		

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerden kontrol grubundaki çocukların genel gelişim düzeylerini yordayan değişkenlerin görece önem sırası; 70 ay ve üzerinde olma ($\beta = .73$), 65-69 ay arasında olma ($\beta = .65$), anne eğitim düzeyidir ($\beta = .56$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise 70 ay ve üzerinde olma ($t = 3.33, p < .05$), 65-69 ay arasında olma ($t = 3.994, p < .05$) ve anne eğitim düzeyi ($t = 3.12, p < .05$) değişkenlerinin kontrol grubundaki çocukların genel gelişim düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Diğer yordayıcı değişkenlerin kontrol grubundaki çocukların genel gelişim düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.1.5. Yordayıcı Değişkenlerin Deney Grubundaki Çocukların Okula Uyumlarını Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Yordayıcı değişkenler olan devam edilen okul türü, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve kronolojik yaş değişkenlerine ve yordanan değişken olan deney grubundaki çocukların okula uyumlarını ilişkin betimleyici analiz sonucuna Tablo 4.1.9' da yer verilmiştir.

Tablo 4.1.9. Yordayıcı ve Yordanan Değişkenlere İlişkin Betimleyici Analiz Sonuçları

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>
Genel gelişim düzeyi	44	39.95	9.99
		<i>f</i>	%
Okul türü	44	21	47.7
Cinsiyet	44	18	40.9
2 kardeş	44	15	34.1
≥ 3 kardeş	44	14	31.8
Anne eğt düz	44	16	36.4
Baba eğt düz	44	14	31.8
1000 TL- 1500 TL	44	10	22.7
1500 TL- 2000TL	44	8	18.2
65-69 ay	44	20	45.5
≥ 70 ay	44	8	18.2

Yordayıcı değişkenlerin deney grubundaki çocukların okula uyum düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 4.1.10’da yer verilmiştir.

“Okula Hazırız” eğitim programının uygulandığı deney grubundaki çocuklar için yapılan regresyon analizinde elde edilen *F* değeri .05 düzeyinde anlamlı olduğundan, regresyon modelinin uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(10-33)} = 114.845, p < .05$). Öğrencilerin devam ettikleri okul türü, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve kronolojik yaş değişkenleri, okula uyum düzeyleri ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki sergilemektedir ($R = 0.986, R^2 = 0.972, p < .05$). Adı geçen bağımsız değişkenler deney grubundaki çocukların, okula uyum düzeylerindeki varyansın %97’sini açıklamaktadır.

Tablo 4.1.10. Yordayıcı Değişkenlerin Deney Grubundaki Çocukların Okula Uyum Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>R²</i>
Sabit	47.68	1.31	-	36.28	.00		
Okul türü	-18.51	.98	-.93	-18.88	.00		
Cinsiyet	-.26	.61	-.01	-.43	.66		
2 kardeş	-.81	.87	-.03	-.92	.35		
≥ 3 kardeş	-.76	.86	-.03	-.88	.38		
Anne eğt düz	-.41	.98	-.02	-.41	.67	114.845	.972
Baba eğt düz	-1.59	.99	-.07	-1.60	.11		
1000 TL- 1500 TL	.78	.97	.03	.80	.42		
1500 TL- 2000TL	1.69	1.30	.06	1.30	.20		
65-69 ay	3.40	.73	.17	4.64	.00		
≥ 70 ay	1.94	1.23	.07	1.53	.12		

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerden deney grubundaki çocukların okula uyum düzeylerini yordayan değişkenlerin göreceli önem sırası; çocuğun devam ettiği okul türü ($\beta = -.93$) ve 65-69 ay arasında olmama ($\beta = .17$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise okul türü ($t = -18.88$, $p < .05$) ve 65-69 ay arasında olma ($t = 4.64$, $p < .05$) değişkenlerinin deney grubundaki çocukların okula uyum düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Diğer yordayıcı değişkenlerin deney grubundaki çocukların okula uyum düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.1.6. Yordayıcı Değişkenlerin Kontrol Grubundaki Çocukların Okula Uyumlarını Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Yordayıcı değişkenler olan devam edilen okul türü, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve kronolojik yaş değişkenlerine ve yordanan değişken olan kontrol grubundaki çocukların okula uyumlarına ilişkin betimleyici analiz sonucuna Tablo 4.1.11’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.1.11. Yordayıcı ve Yordanan Değişkenlere İlişkin Betimleyici Analiz Sonuçları

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>
Genel gelişim düzeyi	43	39.60	10.62
		f	%
Okul türü	43	20	46.5
Cinsiyet	43	18	41.9
2 kardeş	43	18	41.9
≥ 3 kardeş	43	13	30.2
Anne eğt düz	43	16	37.2
Baba eğt düz	43	17	39.5
1000 TL- 1500 TL	43	8	18.6
1500 TL- 2000TL	43	11	25.6
65-69 ay	43	20	46.5
≥ 70 ay	43	9	20.9

Yordayıcı değişkenlerin kontrol grubundaki çocukların okula uyum düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 4.1.12’de yer verilmiştir.

Tablo 4.1.12. Yordayıcı Değişkenlerin Kontrol Grubundaki Çocukların Okula Uyum Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>R²</i>
Sabit	45.54	3.85	-	11.80	.00		
Okul türü	-17.74	3.00	.84	-5.91	.00		
Cinsiyet	-.39	1.56	-.01	-.24	.80		
2 kardeş	1.02	2.62	.04	.39	.69		
≥ 3 kardeş	-.05	2.43	-.00	-.02	.98		
Anne eğt düz	1.67	2.57	.07	.65	.51	21.217	.869
Baba eğt düz	-.87	3.78	-.04	-.23	.81		
1000 TL- 1500 TL	-.21	4.53	-.00	-.04	.96		
1500 TL- 2000TL	-1.23	4.63	-.05	-.26	.79		
65-69 ay	3.42	2.25	.16	1.51	.13		
≥ 70 ay	2.62	3.72	.10	.70	.48		

Araştırmaya katılan kontrol grubundaki çocuklar için yapılan regresyon analizinde elde edilen *F* değeri .05 düzeyinde anlamlı olduğundan, regresyon modelinin uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(10-32)} = 21.932$, $p < .05$). Öğrencilerin devam ettikleri okul türü, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve kronolojik yaş değişkenleri, okula uyum düzeyleri ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki sergilemektedir ($R = 0.932$, $R^2 = 0.869$, $p < .05$). Adı geçen bağımsız

değişkenler kontrol grubundaki çocukların, okula uyum düzeylerindeki varyansın %86'sını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerden kontrol grubundaki çocukların okula uyum düzeylerini yordayan değişkenin sadece çocuğun devam ettiği okul türü ($\beta = .84$) olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde de sadece okul türü ($t = -5.91, p < .05$) değişkeninin kontrol grubundaki çocukların okula uyum düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Diğer yordayıcı değişkenlerin kontrol grubundaki çocukların okula uyum düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.2. “Okula Hazırız” Eğitim Programının Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluk, Okula Uyum ve Genel Gelişim Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

4.2.1. “Okula Hazırız” Eğitim Programının Uygulandığı Deney Grubundaki Çocuklar İle Kontrol Grubundaki Çocukların Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okula Hazırbulunuşluk: Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi öntest puanlarına göre aralarında anlamlı farklılık olup olmadığı ilişkisiz örneklem t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 4.2.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonucuna göre, çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinin hem alt testlerinden, hem de genel toplamından aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

Tablo 4.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi Alt Ölçeklerinden ve Testin Toplamından Öntestte Aldıkları Puanların İlişkisiz Örneklemeler t Testi Sonuçları

Ön test	Grup	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kelime anlama	Deney	44	13.95	2.05	85	1.609	.111
	Kontrol	43	13.16	2.51			
Cümleler	Deney	44	7.31	1.65	85	1.587	.116
	Kontrol	43	6.74	1.71			
Genel Bilgi	Deney	44	8.88	1.46	85	1.583	.117
	Kontrol	43	8.32	1.82			
Eşleştirme	Deney	44	11.59	2.49	85	-.799	.426
	Kontrol	43	12.04	2.81			
Sayılar	Deney	44	13.68	4.06	85	.523	.603
	Kontrol	43	13.20	4.36			
Kopya etme	Deney	44	4.68	2.70	85	-.271	.787
	Kontrol	43	4.83	2.63			
Toplam olgunluk	Deney	44	60.15	11.56	85	.713	.478
	Kontrol	43	58.23	13.59			

Okula Uyum: Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocukların 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği ön test puan ortalamaları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.2.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği Öntestinde Aldıkları Puanların Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Deney	44	42.47	1882.00	892.000	.646
Kontrol	43	45.26	1946.00		

Tablo 4.2.2’deki analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testte aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$U=892.000$, $p>.001$]. Bu nedenle grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

Genel Gelişim Düzeyi: Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Ankara Gelişim Tarama Envanterinden ön testte aldıkları puanlara göre aralarında anlamlı farklılık olup

olmadığı ilişkisiz örneklem t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 4.2.3'te yer verilmiştir.

Tablo 4.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Ankara Gelişim Tarama Envanterinden Öntestten Aldıkları Puanların İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Ön test	Grup	n	\bar{X}	S	sd	t	p
AGTE	Deney	44	145.88	2.99	85	-.713	.478
	Kontrol	43	146.32	2.74			

Tablo 4.2.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testte aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonucuna göre, çocukların Ankara Gelişim Tarama Envanterinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

4.2.2. “Okula Hazırız” Eğitim Programının Uygulandığı Deney Grubundaki Çocuklar İle Kontrol Grubundaki Çocukların Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

4.2.2.1. Okula Hazırbulunuşluk Testi Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Karşılaştırılması

Çocukların okula hazırbulunuşluk ve uyum düzeylerini artırmak amacıyla hazırlanan “Okula Hazırız” eğitim programının, öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk, okula uyum ve genel gelişim düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla ön test, son test ve kalıcılık testi uygulanmıştır. Elde edilen test puanlarının ortalamaları, tekrarlı ölçümler için tek yönlü tekrar ölçümlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Yapılan testte varyansların homojenliğini belirlemek için Mauchly küresellik testi kullanılmıştır. Test sonucu incelendiğinde puanlar arası farkların varyanslarının homojenliği koşulu (sphericity varsayımı) hem deney (*Mauchly's W* = .627, $p < 0.05$) hem de kontrol grubunda (*Mauchly's W* = .424, $p < 0.05$) sağlanmadığı için Greenhouse-Geisser düzeltmesi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına Tablo 4.2.4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.2.4. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Yapılan Tek Yönlü Tekrar Ölçümlü ANOVA Testi Sonuçları

Grup	(1)Ön test		(2)Son test		(3)Kalıcılık Testi		df	F	p	Anlamlı fark
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S				
D	60.15	11.56	67.90	10.02	71.29	9.09	1.46	265.05	.01	1-2 / 1-3 / 2-3
K	58.23	13.59	58.18	13.09	62.95	10.51	1.27	54.34	.01	1-3 / 3-2

Yapılan analiz sonucunda, Greenhouse-Geisser düzeltmesini içeren varyans analizi sonucuna göre hem deney grubunun puanları arasında [$F_{(1.456-62.622)} = 265.05$ $p < 0.05$], hem de kontrol grubunun puanları arasında [$F_{(1.269-53.309)} = 54.34$ $p < 0.05$] istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubu için hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0.86$) farkın %86'sını açıklarken, kontrol grubu için hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0.56$) ile farkın %56'sı açıklanabilmektedir. Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Deney grubunun ön testi ($\bar{X}=60.15$), son testi ($\bar{X}=67.90$) ve kalıcılık testi ($\bar{X}=71.29$) ölçüm sonuçlarının ortalamaları birbirleriyle kıyaslandığında, her bir ölçüm ortalamasının bir önceki ölçüm sonucuna göre, anlamlı bir artış sergilediği görülmektedir. Bu durumda, “Okula Hazırız” eğitim programının deney grubunda yer alan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı derecede artırdığı söylenebilir. Kontrol grubunun ön testi ($\bar{X}=58.23$), son testi ($\bar{X}=58.18$) ve kalıcılık testi ($\bar{X}=62.95$) ölçüm sonuçları birbirleriyle kıyaslandığında, ön test ve kalıcılık testi ile son test ve kalıcılık testi ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

4.2.2.1.1. Kelime Anlama Alt Testi Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Karşılaştırılması

Çocukların okula hazırbulunuşluklarını belirlemek için uygulanan Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinin alt ölçeklerinden olan kelime anlama testinden elde edilen test puanlarının ortalamaları, tekrarlı ölçümler için tek yönlü tekrar ölçümlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Varyansların homojenliği varsayımını belirlemek için yapılan Mauchly küresellik testi test sonucu incelendiğinde varyanslarının homojenliği

koşulunun (sphericity varsayımı) hem deney (*Mauchly's W*= .764, $p < 0.05$) hem de kontrol grubunda (*Mauchly's W*= .761, $p < 0.05$) sağlanamadığı görülmektedir. Bu nedenle analizde Greenhouse-Geisser düzeltmesi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına Tablo 4.2.5’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2.5. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Kelime Anlama Alt Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Yapılan Tek Yönlü Tekrar Ölçümlü ANOVA Testi Sonuçları

Grup	(1)Ön test		(2)Son test		(3)Kalıcılık Testi		df	F	p	Anlamlı fark
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S				
D	13.95	2.05	15.09	1.95	15.20	2.01	1.61	54.31	.00	1-2/2-3 /1-3
K	13.16	2.51	12.79	2.47	12.90	2.28	1.61	4.24	.02	1-2

Yapılan analiz sonucunda, Greenhouse-Geisser düzeltmesini içeren varyans analizi sonucuna göre hem deney grubunun puanları arasında [$F_{(1.618-69.578)} = 54.31$ $p < 0.05$], hem de kontrol grubunun puanları arasında [$F_{(1.614-67.796)} = 4.24$ $p < 0.05$] istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubu için hesaplanan etki büyüklüğüne göre ($\eta^2=0.55$) farkın %55’i açıklanırken, kontrol grubu için hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0.09$) ile farkın %0.9’u açıklanabilmektedir. Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Deney grubunun ön testi ($\bar{X}=13.95$), son testi ($\bar{X}=15.09$) ve kalıcılık testi ($\bar{X}=15.20$) ölçüm sonuçlarının ortalamaları birbirleriyle kıyaslandığında, her bir ölçüm ortalamasının bir önceki ölçüm sonucuna göre, anlamlı bir artış sergilediği görülmektedir. Kontrol grubunun ön testi ($\bar{X}=13.16$), son testi ($\bar{X}=12.79$) ve kalıcılık testi ($\bar{X}=12.90$) ölçüm sonuçları birbirleriyle kıyaslandığında, ön test ve son test ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir düşüş olduğu görülmektedir.

4.2.2.1.2. Cümleler Alt Testi Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Karşılaştırılması

Çocukların okula hazırbulunuşluklarını belirlemek için uygulanan Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinin alt ölçeklerinden olan cümleler alt testinden elde edilen test puanlarının ortalamaları, tekrarlı ölçümler için tek yönlü tekrar ölçümlü ANOVA testi

ile analiz edilmiştir. Varyansların homojenliği varsayımını belirlemek için yapılan Mauchly küresellik testi test sonucu incelendiğinde varyanslarının homojenliği koşulunun (sphericity varsayımı) hem deney (*Mauchly's W*= .563, $p < 0.05$) hem de kontrol grubunda (*Mauchly's W*= .778, $p < 0.05$) sağlanamadığı görülmektedir. Bu nedenle analizde Greenhouse-Geisser düzeltmesi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına Tablo 4.2.6'da yer verilmiştir.

Tablo 4.2.6. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Cümleler Alt Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Yapılan Tek Yönlü Tekrar Ölçümlü ANOVA Testi Sonuçları

Grup	(1)Ön test		(2)Son test		(3)Kalıcılık Testi		df	F	p	Anlamlı fark
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S				
D	7.31	1.65	8.40	1.38	8.90	1.27	1.40	46.60	.00	1-2/1-3
K	6.74	1.71	6.95	1.41	7.44	1.35	1.64	11.88	.00	1-3/3-2

Yapılan analiz sonucunda, Greenhouse-Geisser düzeltmesini içeren varyans analizi sonucuna göre hem deney grubunun puanları arasında [$F_{(1,392-59,846)} = 46.60$ $p < 0.05$], hem de kontrol grubunun puanları arasında [$F_{(1,636-68,715)} = 11.88$ $p < 0.05$] istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubu için hesaplanan etki büyüklüğüne göre ($\eta^2=0.52$) farkın %52'si açıklanırken, kontrol grubu için hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0.22$) ile farkın % 22'si açıklanabilmektedir. Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Deney grubunun ön testi ($\bar{X}=7.31$), son testi ($\bar{X}=8.40$) ve kalıcılık testi ($\bar{X}=8.90$) ölçüm sonuçlarının ortalamaları birbirleriyle kıyaslandığında, ön test ve son test ölçüm ortalamaları arasında ve ön test ve kalıcılık testi ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ön testi ($\bar{X}=6.74$), son testi ($\bar{X}=6.95$) ve kalıcılık testi ($\bar{X}=7.44$) ölçüm sonuçları birbirleriyle kıyaslandığında, ön test ve kalıcılık testi ve son test ve kalıcılık testi ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

4.2.2.1.3. Genel Bilgi Alt Testi Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Karşılaştırılması

Çocukların okula hazırbulunuşluklarını belirlemek için uygulanan Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinin alt ölçeklerinden olan genel bilgi alt testinden elde edilen test puanlarının ortalamaları, tekrarlı ölçümler için tek yönlü tekrar ölçümlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Varyansların homojenliği varsayımını belirlemek için yapılan Mauchly küresellik testi test sonucu incelendiğinde varyanslarının homojenliği koşulunun (sphericity varsayımı) hem deney (*Mauchly's W* = .721, $p < 0.05$) hem de kontrol grubunda (*Mauchly's W* = .675, $p < 0.05$) sağlanamadığı görülmektedir. Bu nedenle analizde Greenhouse-Geisser düzeltmesi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına Tablo 4.2.7'de yer verilmiştir.

Tablo 4.2.7. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Genel Bilgi Alt Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Yapılan Tek Yönlü Tekrar Ölçümlü ANOVA Testi Sonuçları

Grup	(1)Ön test		(2)Son test		(3)Kalıcılık Testi		df	F	p	Anlamlı fark
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S				
D	8.88	1.46	9.93	1.53	10.36	1.43	1.56	55.65	.00	1-2/1-3 / 2-3
K	8.32	1.82	8.48	1.50	8.90	1.47	1.51	4.76	.19	-

Yapılan analiz sonucunda, Greenhouse-Geisser düzeltmesini içeren varyans analizi sonucuna göre deney grubunun puanları arasında [$F_{(1.564-67.232)} = 55.65$ $p < 0.05$] istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuşken kontrol grubunun puanları arasında [$F_{(1.510-63.418)} = 4.76$ $p > 0.05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney grubu için hesaplanan etki büyüklüğüne göre ($\eta^2=0.56$) farkın %56'sı açıklanabilmektedir. Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Deney grubunun ön testi ($\bar{X}=8.88$), son testi ($\bar{X}=9.93$) ve kalıcılık testi ($\bar{X}=10.36$) ölçüm sonuçlarının ortalamaları birbirleriyle kıyaslandığında, ön test ve son test ölçüm ortalamaları arasında ve ön test ve kalıcılık testi ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

4.2.2.1.4. Eşleştirme Alt Testi Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Karşılaştırılması

Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinin alt ölçeklerinden olan eşleştirme alt testinden elde edilen test puanlarının ortalamaları, tekrarlı ölçümler için tek yönlü tekrar ölçümlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Varyansların homojenliği varsayımını belirlemek için yapılan Mauchly küresellik testi test sonucu incelendiğinde varyanslarının homojenliği koşulunun (sphericity varsayımı) hem deney (*Mauchly's W* = .687, $p < 0.05$) hem de kontrol grubunda (*Mauchly's W* = .791, $p < 0.05$) sağlanamadığı görülmektedir. Bu nedenle analizde Greenhouse-Geisser düzeltmesi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına Tablo 4.2.8'de yer verilmiştir.

Tablo 4.2.8. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Eşleştirme Alt Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Yapılan Tek Yönlü Tekrar Ölçümlü ANOVA Testi Sonuçları

Grup	(1)Ön test		(2)Son test		(3)Kalıcılık Testi		df	F	p	Anlamlı fark
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S				
D	11.59	2.49	12.93	2.10	13.22	2.03	1.52	64.80	.00	1-2/1-3 /2-3
K	12.04	2.81	12.00	2.88	12.27	2.69	1.65	3.10	.06	-

Yapılan analiz sonucunda, Greenhouse-Geisser düzeltmesini içeren varyans analizi sonucuna göre deney grubunun puanları arasında [$F_{(1.523-65.500)} = 64.80$ $p < 0.05$] istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuşken kontrol grubunun puanları arasında [$F_{(1.655-69.491)} = 3.10$ $p > 0.05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney grubu için hesaplanan etki büyüklüğü ile ($\eta^2=0.60$) farkın %60'ı açıklanabilmektedir. Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Deney grubunun ön testi ($\bar{X}=11.59$), son testi ($\bar{X}=12.93$) ve kalıcılık testi ($\bar{X}=13.22$) ölçüm sonuçlarının ortalamaları birbirleriyle kıyaslandığında, ön test ve son test ölçüm ortalamaları arasında ve ön test ve kalıcılık testi ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

4.2.2.1.5. Sayılar Alt Testi Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Karşılaştırılması

Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinin alt ölçeklerinden olan sayılar alt testinden elde edilen test puanlarının ortalamaları, tekrarlı ölçümler için tek yönlü tekrar ölçümlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Varyansların homojenliği varsayımını belirlemek için yapılan Mauchly küresellik testi test sonucu incelendiğinde varyanslarının homojenliği koşulunun (sphericity varsayımı) hem deney (*Mauchly's W*= .610, $p < 0.05$) hem de kontrol grubunda (*Mauchly's W*= .720, $p < 0.05$) sağlanamadığı görülmektedir. Bu nedenle analizde Greenhouse-Geisser düzeltmesi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına Tablo 4.2.9'da yer verilmiştir.

Tablo 4.2.9. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Sayılar Alt Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Yapılan Tek Yönlü Tekrar Ölçümlü ANOVA Testi Sonuçları

Grup	(1)Ön test		(2)Son test		(3)Kalıcılık Testi		df	F	p	Anlamlı fark
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S				
D	13.68	4.06	15.54	3.78	15.90	3.66	1.43	66.67	.00	1-2/1-3 /2-3
K	13.20	4.36	13.13	4.48	13.69	3.80	156	3.55	.45	-

Yapılan analiz sonucunda, Greenhouse-Geisser düzeltmesini içeren varyans analizi sonucuna göre deney grubunun puanları arasında [$F_{(1.439-61.880)} = 66.67$ $p < 0.05$] istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuşken kontrol grubunun puanları arasında [$F_{(1.563-.65.632)} = 3.55$ $p > 0.05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney grubu için hesaplanan etki büyüklüğüne göre ($\eta^2=0.60$) farkın %60'ı açıklanabilmektedir. Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Deney grubunun ön testi ($\bar{X}=13.68$), son testi ($\bar{X}=15.54$) ve kalıcılık testi ($\bar{X}=15.90$) ölçüm sonuçlarının ortalamaları birbirleriyle kıyaslandığında, ön test ve son test ölçüm ortalamaları arasında ve ön test ve kalıcılık testi ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

4.2.2.1.6. Kopya Etme Alt Testi Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Karşılaştırılması

Çocukların okula hazırbulunuşluklarını belirlemek için uygulanan Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinin alt ölçeklerinden olan kopya etme alt testinden elde edilen test puanlarının ortalamaları, tekrarlı ölçümler için tek yönlü tekrar ölçümlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Varyansların homojenliği varsayımını belirlemek için yapılan Mauchly küresellik testi test sonucu incelendiğinde varyanslarının homojenliği koşulunun (sphericity varsayımı) hem deney (*Mauchly's W*= .582, $p < 0.05$) hem de kontrol grubunda (*Mauchly's W*= .122, $p < 0.05$) sağlanamadığı görülmektedir. Bu nedenle analizde Greenhouse-Geisser düzeltmesi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına Tablo 4.2.10'da yer verilmiştir.

Tablo 4.2.10. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Kopya Etme Alt Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Yapılan Tek Yönlü Tekrar Ölçümlü ANOVA Testi Sonuçları

Grup	(1)Ön test		(2)Son test		(3)Kalıcılık Testi		df	F	p	Anlamlı fark
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S				
D	4.68	2.70	5.97	2.23	7.79	1.69	1.41	126.16	.00	1-2/1-3/ 2-3
K	4.83	2.63	4.93	2.55	7.60	1.90	1.06	82.42	.00	1-3/3-2

Yapılan analiz sonucunda, Greenhouse-Geisser düzeltmesini içeren varyans analizi sonucuna göre hem deney grubunun puanları arasında [$F_{(1,410-60,630)} = 126.160$ $p < 0.05$], hem de kontrol grubunun puanları arasında [$F_{(1,065-44,726)} = 82.42$ $p < 0.05$] istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubu için hesaplanan etki büyüklüğü ile ($\eta^2=0.74$) farkın %74'ü açıklanırken, kontrol grubu için hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0.66$) ile farkın % 66'sı açıklanabilmektedir. Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Deney grubunun ön testi ($\bar{X}=4.68$), son testi ($\bar{X}=5.97$) ve kalıcılık testi ($\bar{X}=7.79$) ölçüm sonuçlarının ortalamaları birbirleriyle kıyaslandığında, ön test ve son test ölçüm ortalamaları arasında ve ön test ve kalıcılık testi ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ön testi ($\bar{X}=4.83$), son testi

(\bar{X} =4.93) ve kalıcılık testi (\bar{X} =7.60) ölçüm sonuçları birbirleriyle kıyaslandığında, ön test ve kalıcılık testi ve son test ve kalıcılık testi ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

4.2.2.2. Genel Gelişim Düzeyi Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Karşılaştırılması

“Okula Hazırız” eğitim programının öğrencilerin genel gelişim düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla ön test, son test ve kalıcılık testi uygulanmıştır. Elde edilen test puanlarının ortalamaları, tekrarlı ölçümler için tek yönlü tekrar ölçümlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Yapılan testte varyansların homojenliğini belirlemek için Mauchly küresellik testi kullanılmıştır. Test sonucu incelendiğinde puanlar arası farkların varyanslarının homojenliği koşulu (sphericity varsayımı) hem deney (*Mauchly's W*= .851, $p < 0.05$) hem de kontrol grubunda (*Mauchly's W*= .382, $p < 0.05$) sağlanamadığı için Greenhouse-Geisser düzeltmesi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına Tablo 4.2.11'de yer verilmiştir.

Tablo 4.2.11. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ankara Gelişim Tarama Envanteri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Yapılan Tek Yönlü Tekrar Ölçümlü ANOVA Testi Sonuçları

G	(1)Ön test		(2)Son test		(3)Kalıcılık Testi		df	F	p	A. fark
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S				
D	145.88	2.99	146.86	3.15	146.40	2.87	1.74	19.83	.00	1-2
K	146.32	2.74	146.53	2.71	146.20	3.01	1.23	1.23	.16	

Yapılan analiz sonucunda, Greenhouse-Geisser düzeltmesini içeren varyans analizi sonucuna göre deney grubunun puanları arasında [$F_{(1.740-74.826)} = 19.836$ $p < 0.05$] istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuşken kontrol grubunun puanları arasında [$F_{(1.928-1.236)} = 1.236$ $p > 0.05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney grubu için hesaplanan etki büyüklüğüne göre ($\eta^2=0.31$) farkın %31'i açıklanabilmektedir. Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Deney grubunun ön testi (\bar{X} =145.88), son testi (\bar{X} =146.86) ve kalıcılık testi (\bar{X} =146.40) ölçüm sonuçlarının ortalamaları birbirleriyle kıyaslandığında, ön test ve son test ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

4.2.2.3. 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği Ön Test-Son Test Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların okula uyum düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.2.12’de verilmiştir.

Tablo 4.2.12. Deney Ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden Ön Test Ve Son Test Puanlarına Göre Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Sontest-Öntest	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>z</i>	<i>p</i>
Deney	Negatif sıra	1	5.00	5.00	5.097	.00
	Pozitif sıra	34	18.38	625.00		
	Eşit	9				
Kontrol	Negatif sıra	2	6.50	13.00	4.184	.00
	Pozitif sıra	24	14.08	338.00		
	Eşit	17				

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan hem deney grubundaki çocukların ($z=5.097$, $p<.001$) hem de kontrol grubunda yer alan çocukların ($z=4.184$, $p<.001$) çocukların 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanları lehine olduğu görülmektedir.

4.2.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden ve Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların 5-6 yaş çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden ve Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanları arasındaki ilişki durumuna Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile bakılmış ve yapılan analizin sonucuna Tablo 4.2.13’te yer verilmiştir.

Tablo 4.2.13. 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretme Değerlendirme Ölçeğinden ve Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		1	2
Deney n=44	1. Okula uyum	-	.753***
	2. İlkokula uyum	-	-
Kontrol n=43	1. Okula uyum	-	.802***
	2. İlkokula uyum	-	-

*** p <.05

Tablo 4.2.13 incelendiğinde deney grubundaki çocukların 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r = .753$, $p < .001$) bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde kontrol grubundaki çocukların 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında da pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r = .802$, $p < .001$) bir ilişki bulunmuştur. Bulunan bu sonuçların $p < .001$ düzeyinde istatistiksel olarak manidar (anlamli) olduğu söylenebilir. Korelasyon katsayısı yüksek olduğu için çocukların 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar ile okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

4.3. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Genel Durumu ve “Okula Hazırız” Eğitim Programının Etkileri Hakkındaki Görüşleri

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin “Okula Hazırız” eğitim programının uygulandığı deney gruplarındaki ve kontrol gruplarındaki çocukların okula hazırbulunuşlukları ve okula uyumları hakkındaki görüşlerini ortaya koymak için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların analizi sırasında öğretmenlerin belirttikleri görüşlerinden hareketle ana ve alt temalar belirlenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular birinci sınıf öğretmenlerinin çocukların okula hazırbulunuşlukları ve okula uyumları hakkındaki görüşleri ve “Okula

Hazırız” eğitim programının etkisine ilişkin görüşleri ana temaları etrafında organize edilmiştir. Bulgulardaki çocuk isimleri gizliliklerini korumak amacıyla değiştirilmiştir.

4.3.1. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Çocukların Okula Hazırbulunuşlukları ve Okula Uyumları Hakkındaki Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden sınıflarındaki öğrencilerin genel özellikleri, okula hazırbulunuşlukları ve okula uyumları hakkında genel bir değerlendirme yapmaları istendiğinde daha çok çocukların yapamadıkları şeylere odaklandıkları görülmektedir. Katılımcılardan biri okula hazırbulunuşluk ve uyumun birbirini tamamlayan kavramlar olduğunu şu şekilde açıklamaktadır:

Okula başlamaya hazır olan çocuk okula başladığında herhangi bir sorun yaşamamaktadır, doğrudan uyum sağlamaktadır (Öğretmen 3).

Katılımcıların, öğrencilerini değerlendirirken onların fiziksel, sosyal-duygusal, zihinsel gelişimleri üzerinde durdukları ve çocukların okula hazırbulunuşlukları ve uyumları üzerinde etkisini en çok gözledikleri çevresel faktörlerden bahsettikleri görülmektedir.

4.3.1.1. Fiziksel Gelişim: Araştırmaya katılan öğretmenlerin öncelikle ve sık sık çocukların fiziksel gelişimlerine ve çocukların genel sağlık durumlarına değindikleri görülmektedir.

Çocuklar sıralarda oturamayacak kadar küçükler. Belki yaşları var ama boyları yok, gelişmemişler. Sıraya oturunca ayakları havada kalıyor. Arkasına yaslınsalar bu sefer de yazı yazmakta zorlanıyorlar (Öğretmen 5).

Çocuklardan bazıları daha kaleme hakim olamıyor. Çizgileri yamuk yumuk. Kaleme hakim olamayan çocuktan yazı yazmasını bekliyoruz (Öğretmen 7).

Çocukların el becerileri gelişmemiş. İnce şeyler yaptırdığımda özellikle çok zorlanıyorlar. Makasla kesmekte örneğin. Makası kullanamıyorlar. Çizgi üzerinden kesmesini beklediğimde çizginin uzağından yakınından geçemeyen çocuklar var (Öğretmen 14).

Sınıfımda üç tane kaynaştırma öğrencisi var. Bunlar tanısı koyulmuş olanlar. Bir de tanısı koyulmamış olanlar var... Bu mahallede akraba evliliği, çocuk yaşta evlilikler çok yaygın. Bu tür evliliklerden doğan çocuklar üstüne bir de yetersiz beslenince farklı sağlık sorunları ile karşılaşılıyorlar (Öğretmen, 20).

4.3.1.2. Sosyal ve Duygusal Gelişim: Araştırmaya katılan öğretmenler çocukların fiziksel gelişimlerinden sonra en çok sosyal ve duygusal gelişimleri hakkında değerlendirmelerde bulunmaktadır. Öğretmenler çocukların anneye bağımlılığı,

iletişim kurma becerisi, bağımsız hareket edebilmesi, kuralları kabul etmesi ve uyması, kendini ve düşüncelerini ifade edebilmesi üzerinde durmaktadırlar.

Hala annesi okulda, bahçede bekleyen öğrencim var. Annesinin beklediğini bildiği halde çok tedirgin davranıyor (Öğretmen 5).

Bu senenin ikinci haftasında iki öğrencimi anasınıfına yönlendirdim. Çünkü çocuklar hiçbir şey bilmiyorlar. Bilmeyene öğretirsin ama gerçekten hiçbir şekilde okula hazır değillerdi. Okul kavramı oturmamıştı. Anneye yapıştılar (İki öğrenciden birisi kontrol grubunda yer almaktadır.) (Öğretmen 6).

Sürekli her şeyi bana soran, birbirini şikayet eden, her şeyden rahatsız olan ve ağlayan çocuklar var. En azından anasınıfından gelen çocuklarda böyle bir sorun yok (Öğretmen 10).

Çocuklarda genel bir özgüven sorunu var ya da buna bağımlılık da diyebiliriz. Bir şey yaparken sürekli onay almaya çalışıyorlar, sürekli yönlendirme bekliyorlar... Çocukların arasında paylaşmayı, yardımlaşmayı, okul kurallarını bilmeyenler var. Bunları öğretmek bile zaman alıyor (Öğretmen 16).

İlk hafta çocuklara okulun ve sınıfın kurallarını anlattım, kuralların neden olduğunu da. Her seferinde de hatırlattım. Şimdi bile çocuklar bu kuralları kabul etmiş değiller. Sanki sokakta oynamak için bir araya gelmişler gibi davranıyorlar (Öğretmen 18).

Neyi nasıl isteyeceklerini, ne yapacaklarını bilmeyenler var. Çekip alıyor istediği şeyi. Öğretmen burada çocuğa bir şey istediğiniz zaman izin alın dese de evde aynı şeyi görmeyince de olmuyor. Rol modelleri çocuklara bağırıp çağırınca, elindeki çekerek alınca biz daha ne yapalım (Öğretmen 21).

4.3.1.3. Zihinsel Gelişim: Öğretmenlerin çocukların zihinsel gelişimlerinde dikkat toplama becerisi ve yönergeleri uygun şekilde takip edebilmeleri üzerinde özellikle durdukları görülmektedir.

Çocuklar dikkatlerini toplayamıyor. Bir derste en fazla beş dakika. Gerisinde dağılıyorlar (Öğretmen 2).

Dikkatleri dağınık. Konsantrasyon eksikliği var çocuklarda (Öğretmen 8).

Bazen sınıfta ben anlatıyorum sadece ben dinliyorum. Dinlemeyi bilmiyorlar. Dinlemeyene neyi nasıl öğreteceksin (Öğretmen 11)?

Ben çocuğa şöyle yap diyorum sanki ben hiçbir şey söylememişim gibi benim söylediğimin tersini yapıyor. Çocuklara birkaç şey söylüyorum. Bazıları sadece ilk söylediğimi yapıyor, gerisini her aşamada yeniden hatırlatmam gerekiyor (Öğretmen 17).

Katılımcı öğretmenlerden biri öğrencilerin temel kavramları bilmediklerini ve bu eksiklik nedeniyle yaşadıkları sorunları şu şekilde dile getirmektedir:

Sayıları, sayıların karşılığını, şekilleri, renkleri, temel kavramları bilen iki ya da üç çocuk var sınıfta. Birinci sınıfta çocukların bunları bildiği kabul ediliyor. O yüzden ben daha hala anasınıfı etkinlikleri yapıyorum. Daha siyahla beyazı karıştıran çocuklar var... Birinci sınıf programına daha başlayamadım ve nasıl yetiştireceğimi bilmiyorum (Öğretmen 19).

4.3.1.4. Çocukların Okula Hazırbulunuşluğuna ve Uyumuna Etki Eden Faktörler:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulun olduğu bölgedeki hayat koşullarının, çevrenin, aile yapısının çocukların şu anki durumlarını ve geleceklerini çok fazla etkilediğine değindikleri görülmektedir.

Bu mahalledeki çocuklar hem çok yoksullar hem de çok yoksunlar. O yüzden yok sayılan bir kuşak var karşımızda, yok sayılan, ötelenen bir kuşak. Çocukların çoğu okula niye geldiklerini bilmiyorlar. Okula gelmek bile istemiyorlar (Öğretmen 5).

...Buradaki çocuklar yeteri kadar beslenemiyorlar, imkansızlıklar içinde yaşıyorlar. Başka yerlerde olsa [okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklar arasındaki farklılıklar], çok bariz hissedilir. Ama burada öyle bir durum yok. Çocukların gelişimleri geride zaten (Öğretmen 7).

Sınıftaki öğrencilere genel olarak baktığımda çok iyi şeyler düşünemiyorum. Çünkü ben yaklaşık dokuz yıldır bu okulda çalışıyorum. Bu çocukların geleceğini az buçuk tahmin edebiliyorum. Hepsi yoksul, karnı gerçekten doyan var mı bilmiyorum... Biz onlara ne kadar eğitim versek de evde anne babanın bir şey yaptırmayacağını, anne babanın da bir şey bilmediğini biliyorum. O yüzden karamsarım (Öğretmen 16).

Katılımcı öğretmenlerden bazıları okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklar arasında fark olduğunu belirtirken bazıları da bu farkı öğrencilerinde göremediklerini belirtmektedirler.

Çocuklardan bazıları kitabı nasıl tutacağını, sayfaları nasıl çevireceğini, nasıl kullanacağını bile bilmiyor ama anasınıfına gidenlerde böyle bir sorun yok. Hatta onlar diğer arkadaşlarına öğretiyorlar (Öğretmen 5).

Anasınıfına giden çocuklarla diğerleri arasındaki en önemli fark bence özgüvendir. Anasınıfına gidenlerin özgüvenleri var, korkak değil. Özgüveni olan çocuk da bir çok şeyin üstesinden gelir bence (Öğretmen 11).

Sınıftaki öğrencilerin yarısı anasınıfına gitmiş. Bazıları daha önce hiç okul görmemiş gibi, ne kural biliyorlar, ne bir kavram, ne bir sayı. Ama bu noktada sadece anasınıfı öğretmenini suçlamak yanlış olur. Her şey ailede başlıyor, ailede bitiyor. Aileler bize destek olmadıkça ne yapsak boş (Öğretmen 16).

Bu mahallede devamsızlık çok fazla. Okul öncesi eğitim alan çocuk ile almayan çocuklar arasındaki fark belki başka yerlerde hemen hissedilir ama bu mahallede bunu hissetmek oldukça zor. Anasınıfına kayıtlı ama gitmemiş ya da evde anne baba bir şey yaptırmamış (Öğretmen 20).

4.3.2. “Okula Hazırız” Eğitim Programının Etkisine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan katılımcılardan “Okula Hazırız” eğitim programının çocuklar üzerindeki etkisini değerlendirmeleri istendiğinde, çocukların hayatlarında farklılık yaratan şeylerin çocuklarda kalıcı izler bıraktığına ve “Okula Hazırız” eğitim programının etkisine katılımcılardan birisi şu şekilde değinmektedirler:

Onların hayatlarındaki en ufak değişiklikler dikkatlerini çekiyor ve hafızalarına kazanıyor. O yüzden sizin yaptırdığınız farklı etkinlikleri hala hatırlıyorlar (Öğretmen 4).

Katılımcılardan bazıları uygulanan eğitim programının etkilerini öğrenciler arasındaki seviye farklılıklarında hissettikleri ve bu durumun işlerini zorlaştırdığını düşündüklerini şu şekilde belirtmektedir:

Siz bizim işimizi aslında daha da zorlaştırdınız. Zaten anasınıfından gelen çocukla gelmeyen arasında fark vardı. Bir de şimdi anasınıfından gelenler arasında fark var. Gerçi diğerlerinin yanında iyiler ama bazıları daha da iyi (Öğretmen 1).

Bütün öğrenciler aynı seviyede ya da benzer seviyelerde gelselerdi bizim işimizi kolaylaştırırdınız. Ama sınıftaki birkaç çocuk diğerlerine göre daha iyi olunca onlara ayrı etkinlikler hazırlıyorum, diğerlerine ayrı (Öğretmen 9).

Sınıfta hem anasınıfından gelen hem de hiç anasınıfına gitmeden gelen çocuklar var. Anasınıfından gidenler arasında da seviye farklılığı var. Çok ince noktalar bunlar. El becerileri daha yatkın, daha rahatlar diğerlerine göre, komutları takip edebiliyorlar (Öğretmen 10).

Öğrencilerinin özellikle duygusal ve sosyal yönden okula hazır olarak geldiklerini düşünen katılımcılar öğrencilerinin kuralları bilmesi, rahat iletişim kurmaları, kendilerini ifade edebilmeleri noktasında eğitim programına katılan öğrencilerin diğer öğrencilerden ayrıldığını belirtmektedirler. Katılımcılardan bazıları bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

Ayşe ve Mehmet (deney grubundaki iki öğrenci) okula isteyerek geliyor. Okulda oldukça rahat davranıyor. Sınıftaki çocukların çoğu özellikle ilk günlerde eve ne

zaman gideceğiz, annem ne zaman gelecek diye sürekli soruyorlardı. Ama onlarda hiç bu tarz sorularla karşılaşmadım (Öğretmen 4).

Düşündüklerini rahatça ifade edebiliyorlar, bir şey anlatırken kekelemiyorlar ya da çekingen davranmıyorlar (Öğretmen 12).

Sınıfta arkadaşlarıyla ya da benimle rahat iletişim kurabiliyorlar. Neyi, nasıl yapacaklarını bildikleri için benim onları sürekli uyarmama, ikaz etmeme gerek kalmıyor (Öğretmen 13).

Okulun ve sınıfın kuralları olduğunu bilmeleri bile benim için çok önemli bir katkı (Öğretmen 17).

Birinci sınıfta okuma yazmayı öğrenmek için özellikle çocukların dikkat toplama becerisinin gelişmiş olması gerektiğine vurgu yapan bir katılımcı, eğitim programının etkisinin çocukların dikkatlerini toplamada sorun yaşamamalarında gözlemlediğini belirtmektedir.

Çocuğun dikkatini toplayabilmesi birinci sınıfta çok önemlidir. Ben sınıfın çoğunda dikkat dağınıklığı sorunu yaşıyorum. Ama üç tane öğrencim var (Üç öğrenciden ikisi deney grubunda yer almaktadır.). Onlarla şimdiye kadar böyle bir sorun yaşamadım (Öğretmen 8).

“Okula Hazırız” eğitim programına katılan öğrencilerle sınıflarındaki diğer öğrenciler arasında temel kavramları bilmek noktasında farklılık olduğunu düşünen katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır:

Geçenlerde tahtaya bir şey çizecektim. Çok da dikkatli çizmedim açıkçası. Beril “Öğretmenim eşkenar dörtgen çizmişsin.” dedi. Ben de şaşırdım açıkçası. Çünkü sınıfta daha üçgeni, daireyi bilmeyen öğrenci de var (Öğretmen 15).

Öğrencilere ilk gün “Kitabın ilk sayfasını açın” dediğimde açamayan öğrenci sayısı açan öğrenciden çok daha fazlaydı. İlk-son, büyük-küçük gibi temel kavramları bilmeyen öğrencilerim var. Ama bunların aksine mesela Esin ile Fatma toplama çıkarma yapıyor (Öğretmen 19).

Katılımcı öğretmenlerden ikisi özellikle eğitim programının etkisinin kısa vadeli olacağını düşündüklerini belirtmeleri dikkat çekici bir bulgudur. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmektedirler:

Evet kabul ediyorum bu çocuklarda temel bazı değişiklikler var ama bu farklılık ne kadar sürer onu bilmiyorum. Bence bu tarz eğitimlerin sürekliliği sağlanmalı. Bu çocuklar bir süre sonra diğerleri gibi olmasın diye sürekli takip edilmeli yoksa önceki çalışmalar da boşa gider (Öğretmen 3).

Bu civardaki çocuklar genelde birbirilerini örnek alırlar. Şimdiye kadar iyi bir şeyi örnek aldıklarını da görmedim. Devamsızlık, ilgisizlik hat safhada. Bir süre sonra eğitim programına katılan çocuklar da devamsızlığa, dersi dinlememeye başlayacak.

Siz ne kadar çocuklar eşit başlasın diye uğraşırsanız uğraşın bazı şeyler anlık olarak değişse bile uzun vadeli olmuyor (Öğretmen 14).

BÖLÜM 5

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular yorumlanmakta ve alanyazındaki çalışmalar aracılığıyla tartışılmaktadır.

5.1. Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluk, Genel Gelişim ve Okula Uyum Düzeylerini Yordayan Değişkenlere İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların okula hazırbulunuşluk, genel gelişim ve okula uyum düzeylerini yordayan değişkenlerin farklı olduğu söylenebilir. Deney grubunda yer alan çocukların okula hazırbulunuşluklarını istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordayan değişken sadece annenin eğitim düzeyidir. Kontrol grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordayan değişkenlerin ise annenin eğitim düzeyi, kronolojik yaş ve ailenin gelir düzeyi olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin en önemli yordayıcısının annenin eğitim düzeyi olduğu söylenebilir. Deney grubundaki çocukların genel gelişimlerini istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordayan değişkenlerin kronolojik yaş, okul türü ve baba eğitim düzeyi olduğu, kontrol grubundaki çocukların genel gelişimlerini istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordayan değişkenlerin ise kronolojik yaş ve anne eğitim düzeyi olduğu görülmektedir. Her iki grupta yer alan çocukların genel gelişimlerinin en önemli yordayıcısının kronolojik yaş olduğu söylenilir. Çocukların okula uyum düzeylerini yordayan değişken incelendiğinde deney grubundaki çocukların okula uyum düzeylerini yordayan değişkenlerin okul türü ve kronolojik yaş olduğu, kontrol grubu için ise sadece okul türü değişkeninin olduğu görülmektedir. Çocukların okula uyumlarını en belirgin yordayan değişkenin ise okul türü olduğu söylenebilir.

Çocukların okula hazırbulunuşlukları, genel gelişimleri ve okula uyum düzeyleri birbirini etkilemekte ve birbirinden etkilenmektedir. Örneğin yaşına göre normal gelişim gösteren bir çocuğun okula hazırbulunuşluk için temel becerileri kazanmış olması beklenir. Temel becerileri kazanan bir çocuğun ise okula

başladığında kolayca uyum sağlaması ve kendisinden beklenen şeylerin üstesinden gelmesi beklenmektedir. Bu nedenle çocukların okula hazırbulunuşluklarını, genel gelişimlerini ve okula uyumlarını yordayan değişkenler birlikte ele alınacaktır.

Bilindiği gibi aile çocuğun ilk öğrenme ortamıdır. Çocuk okula başlayana kadar zamanının büyük bir bölümünü evde ebeveynleri, bakıcılar ya da diğer aile üyeleri ile geçirmektedir. Bebeklik ve sonraki dönemlerde çocuğun bakımı ve eğitimi ile genellikle ilgilenen anne çocuğun gelişimde ve eğitiminde önemli rol oynamaktadır. Annenin yaşı, eğitim durumu, mesleki konumu, sosyal çevresi, gelecek yaşamdan beklentileri, alışkanlıkları, çocuğa yaklaşımı, tutumu, sunduğu imkânlar ve anne ile ilişkili daha birçok faktör çocukları yadsınamaz derecede etkileyebilmektedir.

Annenin eğitim düzeyinin çocuğun okula hazırbulunuşluğunu pozitif yönde etkilediğini ve anne eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların okula hazırbulunuşluklarının da arttığını çeşitli araştırma sonuçları göstermektedir (Alakoç Pirpir, Yıldız Çiçekler, Büyükbayraktar ve Konuk Er, 2011; Burchinal ve diğ., 2002; Cinkılıç, 2009; Erkan ve Kırcı, 2010; Erkan, 2011; Farver ve diğ., 2006; Gonca, 2004; Ramey ve diğ., 2000; Tunçeli, 2012). Annenin eğitim düzeyi ile gelişimi arasında doğrudan ya da dolaylı ilişki olduğunu gösteren araştırmalara da alanyazında rastlamak mümkündür (Brooks-Gunn ve Markman, 2005; Civelek, 2012; Connel ve Printz, 2002; Kartal, 2005; Taner ve Başal, 2005)

Çocuk doğduğu andan itibaren annesi ile babasına göre daha yoğun bir ilişki içerisinde. Dolayısıyla birçok öğrenme ilk olarak anne ile gerçekleşmektedir. Annenin doğruları ve hayata bakışı ile çocuğun hayata bakışı şekillenmektedir. Bu nedenle annenin eğitim düzeyi, kendini geliştirme ve gerçekleştirme becerisi ne denli yüksekse çocuğun da okul için gerekli olan temel yaşam becerileri, hayata ve öğrenmeye ilişkin tutumu da aynı derecede olumlu olma eğilimindedir. Kotil (2005) annenin eğitim düzeyi yükseldikçe, çocuğunu okul için hazır olarak algılama eğiliminin de arttığı belirtmektedir. McBryde, Ziviani ve Cuskelly (2004) ise çocukların okula hazırbulunuşluklarının anne-babaların algılarından oldukça etkilendiğini vurgulamaktadır.

Anneler birçok yolla çocukların gelişimini ve okula hazırbulunuşluğunu etkileyebilmektedir. Örneğin bebeklik döneminde yeterli ve zamanında beslenen, aşıları zamanında yapılan, sağlık sorunlarına karşı etkin ve zamanında önlem alınan

çocukların gelişimlerinin yaşları ile paralel olması beklenmektedir. Çocuğun sağlığı ile ilgili şeyler ebeveynin kontrolünde olduğu için ebeveynler bu noktada kilit rol oynamaktadır. Çocuğun sağlıklı gelişimi için uygun olmayan koşullar çocuklar üzerinde geri dönüşü olmayan etkiler bırakabilmektedir. Olumsuz sağlık koşulları çocukların gelişimlerini, okuldaki akademik başarılarını ve geleceklerini etkileyebilmektedir. Currie (2005) sağlık problemlerinin çocukların okula hazırbulunuşluklarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebileceğini belirtmektedir. Örneğin kurşun zehirlenmesi gibi durumlar çocukların bilişsel yapılarını bozmakta ve davranış sorunlarına neden olabilmektedir. Bu doğrudan gözlenen bir etkidir. Sağlık sorunları yaşayan çocuğun ebeveynleri çocuklarına karşı oldukça koruyucu ya da serbest davranabilir. Bu durum ise kötü sağlık koşullarının çocukların okula hazırbulunuşlukları üzerindeki dolaylı etkisine örnek verilebilir. Bu durum çocuğun hem sosyal hem de akademik becerilerinin gelişmesini engelleyebilir. Çalışma göstermektedir ki sağlık sorunları dolaylı da olsa çocukların okula hazırbulunuşluklarını etkileyen faktörler arasındadır.

Çocukların gelişiminde yaşadıkları deneyimler önemli yer tutmaktadır. Pianta (2002) çocukların evde aileleri ile yaşadıkları deneyimlerin çocuk bakımı ve ön eğitim ortamı deneyimlerinden çok daha önemli olduğunu belirtmektedir. Bu deneyimler ise ebeveynlerin eğitim düzeylerinden, eğitime yönelik tavırlarından, ebeveynlerin zihinsel sağlıklarından ve ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimden oldukça etkilenmektedir. Ayrıca belirtilen değişkenler çocukların okulda ve gelecek hayatta başarılı olması açısından riskte mi yoksa okulda başarılı olabilmek için hazır mı olduğu konusunda ciddi farklılıklar yaratabilmektedir. Bennett, Weigel ve Martin (2002) ailenin çocuktan beklentilerinin, ailesel stres kaynaklarının, aile üyelerinin duygusal ve zihinsel sağlığının, ailenin çocuğuyla ilgilenme ve ihtiyaçlarını karşılama düzeyinin çocuğun sonraki akademik başarısı üzerinde oldukça etkili olduğunu belirtmektedir.

Ev ortamı da çocuğun gelişimde ve okula hazırbulunuşluğunda önemli yer tutmaktadır. Downer ve Pianta (2006) erken çocukluk döneminde çocukların bilişsel gelişiminde çocuğun bulunduğu ev ortamının, annenin eğitim düzeyinin, ailenin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özelliklerinin güçlü yordayıcılar olduğunu belirtmektedir. Çocuklar birçok beceriyi evde ailelerinden öğrenmektedir. Örneğin dil ilk önce aileden öğrenilmektedir. Çocuk dilin kullanımına ne kadar maruz kalırsa dil

gelişiminin o kadar iyi olması beklenmektedir. Çocuğun dil gelişimi ise gelecek yaşamında ve okuryazarlık becerilerinin kazanımında son derece etkilidir.

Annenin ve babanın eğitim düzeyi ile çok yakından ilişkili olan ailenin gelir düzeyi değişkeni de çocukların hazırbulunuşluklarını istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordayan değişkenler arasındadır. Ailenin gelir düzeyinin yüksek olması çocuğun gelişimi için gerekli olan uyarıcılara ve materyallere ulaşımını kolaylaştırmakta ve farklı deneyimler yaşamalarını sağlayan etkinliklere daha kolay ulaşmasını sağlamaktadır. Bu durum doğrudan çocuğun hazırbulunuşluğunu ve gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Bu şekilde sosyal hazırlık becerilerini erkenden edinen çocuklar için sonraki öğrenmeleri için de fırsat sağlanmış olmaktadır. Duncan ve Magnuson (2005), ailelerin sosyoekonomik durumlarının çocuklarının sağlığı, gelişimi, aile içi ilişkiler üzerinden çocukları etkilediğini vurgulamaktadır. McLoyd (1998) yoksulluğun çocukların birçok kamu hizmetine erişimini engellediğini ve çocukları birçok riskle karşı karşıya getirdiğini belirtmektedir. Erkan (2011), Gonca (2004), Obalar (2009) ve Okuyucu Akdaş (2014) ailelerin gelir düzeyleri arttıkça çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin arttığını açıklamaktadırlar. Vural (2007) alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların okuma hızlarının, anlama becerilerinin ve bir dakikada okudukları kelime sayısının diğer sosyoekonomik düzeylerdeki çocuklara göre daha düşük olduğunu ifade etmektedir. Nobble ve diğerleri (2005) ailelerin sosyoekonomik düzeyleri ile çocukların bilişsel başarıları arasında ilişki olduğunu vurgulamaktadır.

Kronolojik yaş değişkeni araştırmaya katılan çocukların okula hazırbulunuşluk, genel gelişim ve okula uyum düzeylerini yordayan değişkendir. Çocuklardan belirli yaşlarda belirli becerileri kazanmış olması ve okulda başarılı olabilmek için gerekli olan olgunluğa erişmiş olması beklenmektedir. Bu görüş çocukların bireysel özelliklerini ve çevrenin çocuk üzerindeki etkisini göz ardı etmektedir. Oysa bazı çocuklar diğerlerine göre daha hızlı ya da yavaş gelişebilmektedirler. Kronolojik yaşa göre okula başlama uygulaması alanyazında üzerinde oldukça tartışılan bir konudur. Özellikle Türkiye’de 12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçilmesinden sonra daha çok tartışılmaktadır. 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmesinden sonra yapılan araştırma sonuçları kronolojik yaşa göre okula başlama uygulaması üzerindeki tartışmaları haklı çıkarmaktadır. Özcan (2014), 72-80 ay arasında okula başlayan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin daha küçük

yaşta okula başlayan çocuklardan daha yüksek olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Bayat (2015), 60-66 aylık çocukların okula hazırbulunuşluklarının sınıflarındaki diğer çocuklara göre daha düşük ve yetersiz olduğunu ve bu nedenle çocukların okul kültürüne uyum sağlamada sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat (2014), algılamada, ifade edilen duruma uygun davranmada, duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ifade etmede zorlandıklarını ve çevreleriyle iletişim kurmada zorlandıklarını saptamıştır. Mercan Uzun ve Alat (2014) ise bunlara ek olarak daha küçük yaşta okula başlayan çocukların bağımsız çalışabilme, verilen yönergeleri takip edebilme, temel temizlik gereksinimlerini karşılayamama gibi sorunlar yaşadıklarını açıklamaktadırlar. Tural (2013) ise çocukların okula başladıktan sonraki durumlarını değerlendirmiş ve 60-66 aylık çocukların ilkokuma yazma başarılarının ve okuduğunu anlama becerilerinin 67 ay ve üzeri olan sınıf arkadaşlarından daha düşük olduğunu belirlemiştir.

Çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumunun türü çocukların gelişim ve okula uyum düzeylerini yordayan değişkenler arasında yer almaktadır. Türkiye’de çocuklar kurum temelli okul öncesi eğitim programlarından yararlanmaktadır. Çocuklar ya başka bir okulun bünyesinde bulunan (genellikle ilkokulların) anasınıflarına ya da bağımsız anaokullarına devam etmektedirler. Başka bir okulun bünyesindeki okul öncesi eğitim sınıflarının fiziki şartlarının bağımsız anaokullarındaki fiziki şartlar kadar iyi olmadığı düşünülmektedir. Okulların fiziki yapıları çocukların uyum sağlamasını kolaylaştırabileceği gibi okuldan uzaklaşmasına da neden olabilmektedir. Benzer şekilde Işıkoğlu Erdoğan ve Şimşek (2014), okulun fiziksel koşullarının yetersizliğinin çocukların okula uyumunu zorlaştırdığını belirtmektedir. Çocukların ihtiyaçlarını bağımsız bir şekilde karşılayabilmelerini destekleyen fiziki ortamlar çocukların gelişimlerini destekleyebilmektedir.

5.2. “Okula Hazırız” Eğitim Programının Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluk, Okula Uyum ve Genel Gelişim Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorum

Yapılan araştırma sonucunda “Okula Hazırız” eğitim programının uygulandığı deney grubundaki çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi ön test, son test, kalıcılık puanlarının hem testin tamamında hem de alt testlerin her birinde arttığı belirlenmiştir. Bu durum hazırlanan eğitim programının çocukların okula hazırbulunuşluklarının tüm boyutları üzerinde etkili olduğunu ve çocukların

hazırbulunuşluklarını geliştirmeye destek olduğunu göstermektedir. Ayrıca çocukların Ankara Gelişim Tarama Envanterinden aldıkları puanlar arasında ön test, son test arasında istatistiksel olarak anlamlı vardır. Fakat kalıcılık testinde hem deney grubunda hem de kontrol grubunda farklılık olmaması düşündürücüdür. Son test ve kalıcılık testi arasında yaklaşık altı ay zaman geçmiştir. Bu zaman zarfında çocukların gelişiminde herhangi bir değişiklik olmaması söz konusu değildir. Ankara Gelişim Tarama Envanteri öğretmenler tarafından doldurulduğu ve kalıcılık testinde çocukların ilkökul birinci sınıf öğretmenleri ölçeği doldurduğu için bu durum puanlayıcılar arası farklılığı çağrıştırmaktadır.

“Okula Hazırız” eğitim programı ile çocukların farklı gelişim alanları desteklenerek çocuğun okula hazırbulunuşluk ve uyum düzeylerinin artırılması hedeflenmektedir. Örneğin çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için kendini uygun şekilde ifade etme, işbirliği yapma, kendine güvenme, okula uyum sağlama, ebeveynden kolay ayrılma, başladığı işi bitirme ve sorumluluk alma gibi becerilerin gelişimine dönük etkinliklere yer verilmiştir. Programda yer verilen etkinliklerin birbirinden farklı becerileri geliştirmeye yönelik olması, aynı becerilerin farklı etkinliklerle desteklenmesi, farklı gelişim alanlarını içine alacak etkinliklerin planlanması programın etkililiğini ortaya çıkarmaktadır.

Türkiye’de çocuklar ya okul öncesi eğitim alarak ya da doğrudan ilkökula başlamaktadırlar. 12 yıllık zorunlu eğitime geçişle birlikte okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamından çıkarılmıştır. Bu nedenle bütün çocukların okul öncesi eğitime erişimi söz konusu değildir. Diğer yandan bakıldığında araştırmamızın örneklem grubunu oluşturan dezavantajlı çocuklar ne kadar okul öncesi eğitim kurumlarına devam ediyor gibi görünseler bile aslında okula çok fazla devam etmedikleri, okula gelseler bile geç saatte gelip erkenden gittikleri araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde tespit edilmiştir. Bu durum okul öncesi eğitimin çocuklar üzerindeki etkisini azaltmakta, çocukların gelecek okul başarısını olumsuz yönde etkilemekte ve yaşlılarına göre birçok açıdan dezavantajlı duruma düşmelerine neden olmaktadır. UNICEF (2011) tarafından hazırlanan raporda dezavantajlı çocuklar için hazırlanan müdahale programlarına katılma şansı olan çocukların yaşlılarının gerisine düşme ihtimalinin azaldığı, başarı şansının arttığı ve sosyal dışlanmaya maruz kalma ihtimalinin azaldığı belirtilmektedir. Bu nedenle dezavantajlı çocukların gelişimini destekleyecek ek programların uygulanmasının onları yaşlıları ile benzer seviyeye

getirebileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çocukların üzerindeki olumsuz çevre şartlarının etkisini azaltabilecek ve potansiyellerini ortaya koyup en üst noktaya kadar kullanabilecekleri fırsatların verilmesi son derece önemlidir.

Kontrol grubundaki çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi ön test, son test, kalıcılık puanlarının ortalamalarında testin toplamından alınan puanda ve alt testlerden kelime anlama, cümleler ve kopya etme testinde çocukların puanlarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Çocukların kelimeler alt testinden aldığı son test puanlarının ön test puanlarına göre daha düşük olması düşündürücüdür. Bu durum çocukların okula devamının sağlanamaması ile ilişkilendirilebilir. Kontrol grubundaki çocukların özellikle kopya etme alt testinden aldığı puanların kalıcılık testinde çok hızlı bir artış gösterdiği görülmektedir. Çocukların puanlarındaki bu artış, ilkokula başlamaları ve okuldaki günlerinin büyük çoğunluğunu yazı çalışmaları ile geçirmeleri ile açıklanabilir.

“Okula Hazırız” eğitim programının asıl etkisi çocuklar ilkokula başladığında ortaya çıkacağı için araştırmaya katılan çocukların ilkokul birinci sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılardan sınıflarındaki çocukların okula hazırbulunuşluklarını genel olarak değerlendirmeleri istendiğinde çocukların gerçekleştiremedikleri şeyleri vurgulamaları şaşırtıcı bir bulgudur. Ayrıca katılımcıların çocukların fiziksel gelişimleri ile hazırbulunuşlukları arasında doğrudan bir ilişki kurduğu, fiziksel açıdan gelişim yetersizliği gösteren çocukların eğitim-öğretime hazır olmadıklarını ve okula uyum sağlamakta zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat (2014) 60-66 aylık çocukların parmak kaslarının gelişmemiş olması nedeniyle etkinlikleri yapmakta zorlandıklarını ve boy ve ağırlık bakımından okulun fiziksel şartlarına uyum sağlama noktasında sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde Doğan ve diğerleri (2014) de çocukların küçük kas gelişiminin yeterli düzeyde olmaması nedeniyle zorlandıklarını belirtmektedirler. Ayrıca fiziksel gelişimlerinin özbakım becerilerini yerine getirmelerini de engellediğine değinmektedirler.

Katılımcıların, sosyal ve duygusal gelişimleri olgunlaşmamış çocukların, fiziksel yetersizliği olan çocuklar kadar okula uyum sağlamakta zorlandıklarını, anneye bağımlı ya da özgüveni düşük ve sosyal gelişimleri geride olan öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine geçişte çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını belirttikleri görülmüştür. Arı (2014) yaptığı çalışmada özellikle akranlarına göre daha küçük yaşta

okula başlayan çocukların okuldan sıkıldıklarını, sık sık annelerini istediklerini ve yapamadıkları etkinliklerde başarısız oldukları için özgüvenlerinin zedelendiğini belirtmektedir. Wright ve diğerleri (2000) yaptığı çalışmada öğretmenlerin çocukların okula hazırbulunuşluklarında en çok sosyal becerilere sahip olma üzerinde durdukları görülmektedir.

Katılımcılar zihinsel gelişim düzeyinin hazırbulunuşluk ve okula uyum açısından son derece önemli olduğunu belirtmektedirler. Sosyal ve duygusal gelişim eksikliğinin yanı sıra zihinsel gelişimi geride olan çocukların eğitim-öğretime başlaması ve devam ettirilebilmesi açısından birçok sorunla karşı karşıya geldikleri açıkça görülmektedir. Koçyiğit (2009) yaptığı çalışmada öğretmenlerin çocukların zihinsel gelişimlerinin okula hazırbulunuşluklarında sosyal gelişimleri kadar etkili olmadığını düşündüklerini belirtmektedir. Buna karşın Wright ve diğerlerinin (2000) yaptığı çalışmada okul yöneticilerine göre okula hazırbulunuşlukta en önemli becerilerin okuryazarlık ve akademik beceriler olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Boz (2004) on yıldan az mesleki deneyimi olan anaokulu öğretmenlerinin akademik beceri ile dikkat toplama ve sürdürme becerilerini, sınıf öğretmenlerinin ise akademik beceriyi ve okuma yazma becerisini okula hazırlıkta önemli bulduklarını belirtmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu çocukların ailelerinin gelir düzeylerinin hazırbulunuşluk düzeylerini doğrudan etkilediğini düşünmektedir. Bununla birlikte gelir durumu ve sosyal imkânlarla paralel olarak anasınıfına gitme imkânı bulan ve ailesinden okula uyum açısından daha fazla destek almış çocukların hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olması nedeniyle hazırbulunuşluk ve okula uyum konusunda diğerlerinden daha avantajlı oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan deney grubundaki çocukların birinci sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden hareketle, katılımcı öğretmenlerin “Okula Hazırız” eğitim programına katılan öğrencilerdeki değişiklikleri olumlu buldukları söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin çocuklardaki gelişimi kendilerinin bile beklemedikleri ancak bu etkinin çok uzun sürmeyeceğine dair görüş belirttikleri görülmektedir. Bu konuda katılımcı öğretmenlerin daha önceki deneyimleri itibarıyla çocukların hazırbulunuşluk ve olgunlaşma seviyeleri açısından mevcut olan dengesizlik ve öğretmenlerin okula uyum açısından yaşadıkları yılgınlık sebebiyle olumsuz görüş

belirttikleri ancak programın beklenenden daha olumlu sonuçlar vermesi nedeniyle şaşkınlık yaşadıkları söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonunda elde edilen sonuçlar açıklanmaktadır. Ayrıca araştırma sonuçlarından hareketle önerilerde bulunmaktadır.

Sonuçlar

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-69 aylık çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin ve okula uyumlarının geliştirilmesine yönelik hazırlanan olan “Okula Hazırız” adlı eğitim programının etkisinin ve çocukların hazırbulunuşluk, okula uyum ve genel gelişim düzeylerini yordayan faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın sonuçları aşağıda sunulmaktadır.

- Yordayıcı değişkenlerin deney grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucunda, sadece anne eğitim düzeyinin anlamlı bir yordayıcı olduğu ve diğer yordayıcı değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.
- Yordayıcı değişkenlerin kontrol grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucunda, anne eğitim düzeyinin, kronolojik yaşın ve ailenin gelir düzeyinin anlamlı birer yordayıcı olduğu ve diğer yordayıcı değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.
- Yordayıcı değişkenlerin deney grubundaki çocukların genel gelişim düzeylerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucunda, baba eğitim düzeyinin, kronolojik yaşın ve devam edilen okul öncesi eğitim kurumu türünün anlamlı birer yordayıcı olduğu ve diğer yordayıcı değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.
- Yordayıcı değişkenlerin kontrol grubundaki çocukların genel gelişim düzeylerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan

regresyon analizi sonucunda, anne eğitim düzeyinin ve kronolojik yaşın anlamlı birer yordayıcı olduğu ve diğer yordayıcı değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

- Yordayıcı değişkenlerin deney grubundaki çocukların okula uyum düzeylerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucunda, kronolojik yaşın ve devam edilen okul öncesi eğitim kurumu türünün anlamlı birer yordayıcı olduğu ve diğer yordayıcı değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.
- Yordayıcı değişkenlerin kontrol grubundaki çocukların okula uyum düzeylerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucunda, sadece devam edilen okul öncesi eğitim kurumu türünün anlamlı bir yordayıcı olduğu ve diğer yordayıcı değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test olarak uygulanan Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinin hem alt testlerinden, hem de genel toplamından aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.
- Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test olarak uygulanan Ankara Gelişim Tarama Envanterinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.
- Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test olarak uygulanan 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.
- Araştırmada deney grubundaki çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinden ön testte, son testte ve kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamaları birbirleriyle kıyaslandığında, her bir ölçüm ortalamasının bir önceki ölçüm sonucuna göre, anlamlı bir artış sergilediği görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinden ön testte, son testte ve kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamaları

birbirleriyle kıyaslandığında ise, ön test ve kalıcılık testi ile son test ve kalıcılık testi ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

- Araştırmada deney grubundaki çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinin Kelime Anlama Alt Testinden ön testte, son testte ve kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamaları birbirleriyle kıyaslandığında, her bir ölçüm ortalamasının bir önceki ölçüm sonucuna göre, anlamlı bir artış sergilediği görülmektedir. Kontrol grubunda ise ön test ve son test ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.
- Araştırmada deney grubundaki çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinin Cümleler Alt Testinden ön testte, son testte ve kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamaları birbirleriyle kıyaslandığında, ön test ve son test ölçüm ortalamaları arasında ve ön test ve kalıcılık testi ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise ön test ve kalıcılık testi ve son test ve kalıcılık testi ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.
- Araştırmada deney grubundaki çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinin Genel Bilgi Alt Testinden ön testte, son testte ve kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamaları birbirleriyle kıyaslandığında, ön test ve son test ölçüm ortalamaları arasında ve ön test ve kalıcılık testi ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise ön test ve kalıcılık testi ve son test ve kalıcılık testi ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.
- Araştırmada deney grubundaki çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinin Eşleştirme Alt Testinden ön testte, son testte ve kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamaları birbirleriyle kıyaslandığında, ön test ve son test ölçüm ortalamaları arasında ve ön test ve kalıcılık testi ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise ön test ve kalıcılık testi ve son test ve kalıcılık testi ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.
- Araştırmada deney grubundaki çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinin Sayılar Alt Testinden ön testte, son testte ve kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamaları birbirleriyle kıyaslandığında, ön test ve

son test ölçüm ortalamaları arasında ve ön test ve kalıcılık testi ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise ön test ve kalıcılık testi ve son test ve kalıcılık testi ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

- Araştırmada deney grubundaki çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinin Kopya Etme Alt Testinden ön testte, son testte ve kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamaları birbirleriyle kıyaslandığında, ön test ve son test ölçüm ortalamaları arasında ve ön test ve kalıcılık testi ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise ön test ve kalıcılık testi ve son test ve kalıcılık testi ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir artış farklılık olduğu görülmektedir.
- Araştırmada deney grubundaki çocukların Ankara Gelişim Tarama Envanterinden ön testte, son testte ve kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamaları birbirleriyle kıyaslandığında, ön test ve son test ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise ön test ve kalıcılık testi ve son test ve kalıcılık testi ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.
- Araştırmada hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki çocukların 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu görülmektedir.
- Araştırmada hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki çocukların 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretme Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çocukların hazırbulunuşluklarını değerlendirirken fiziksel gelişimleri üzerinde durduğu görülmektedir. Fiziksel gelişim özelliklerinden sonra çocukları sosyal ve zihinsel gelişim özelliklerine göre değerlendirmişlerdir. katılımcı öğretmenler çocukların okula hazırbulunuşluklarının en çok çevresel faktörlerin ve okul öncesi eğitimin etkilediğini belirtmektedirler. Deney grubundaki çocukların ilköğretim birinci

sınıf öğretmenleri ise eğitim programına katılan çocukların kuralları bildiğini, rahat iletişim kurduklarını, kendilerini ifade edebildiklerini, dikkatlerini toplayabildiklerini ve temel kavramları bildiklerini belirtmektedirler.

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle şunlar önerilebilir:

Araştırmacılara öneriler;

- Geliştirilen eğitim programının etkisi kısa vadede değerlendirilmiştir. Geliştirilen eğitim programlarının uzun vadeli etkilerinin değerlendirilebilmesi için boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma sırasında özellikle yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde örneklem grubunun yurt içindeki çalışmalara göre daha büyük olduğu görülmüştür. Bu nedenle yapılacak olan çalışmalar daha büyük örneklem üzerinde yapılabilir. Buna ilaveten yurt dışında yapılan çalışmaların genellikle anaokuluna hazırbulunuşluk üzerine olduğu tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle çocukların anaokuluna hazırlık düzeylerinin ne olduğu ve nasıl geliştirilebileceği ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi eğitim programında çocuğun okula hazırbulunuşluğunu ve uyumunu sağlayacak temel becerileri kazandırmaya yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Fakat okul öncesi öğretmenlerinin nasıl bir uygulama yaptığı bilinmemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin çeşitli etkinliklerle bu kazanımları destekleyip desteklemedikleri incelenebilir.
- Çocukların okula hazırbulunuşluklarını, gelişimlerini ve okula uyumlarını etkileyen faktörlerden biri olan ailelerin de işin içine sokulduğu eğitim programlarının hazırlanabilir ve etkisi değerlendirilebilir.

Uygulayıcılara öneriler;

- Özellikle dezavantajlı ailelerden gelen çocukların akranları ile eşit şartlarda okula başlayabilmeleri için farklı erken müdahale programları etkin bir şekilde kullanılabilir.
- Okul öncesi eğitim tekrar zorunlu hale getirilerek özellikle dezavantajlı ailelerden gelen çocukların okul öncesi eğitimden yararlanmaları sağlanabilir.

- Çocukların okula kolay uyum sağlayabilmelerini destekleyecek etkinlikleri zorunlu hale getirerek çocuklar ilkokula başlamadan önce okulu, öğretmenlerini ve arkadaşlarını tanımaları sağlanabilir.
- Çocuklar okula kronolojik yaşlarına göre başlamaktadırlar. Okula kayıt sırasında kronolojik yaşın yanında çocuklar çeşitli değerlendirmelere tabi tutularak okula hazırbulunuşluğu düşük olanlar okul öncesi eğitime yönlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ackerman, D. J., & Barnett, W. S. (2005). Prepared for kindergarten: What does "readiness" mean? . [Online] Retrieved on 11-January-2015, at <http://nieer.org/resources/policyreports/report5.pdf>.
- Ahmetoğlu, E., Ercan, Z. G., ve Aral, N. (2011). Annelerin okul öncesi eğitim devam eden çocuklarının okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya.
- Akçınar, B. (2013). The predictors of school adaptation in early childhood. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1099-1104.
- Aktaş, N. (2008). Zihin gelişiminde beslenmenin rolü. A. M. Sünbül, (Ed.), *Eğitime yeni bakışlar 2* içinde (113-121). Konya: Eğitim akademi yayınları.
- Alakoç Pirpir, D. (2011). *Anne eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının temel eğitim hazırlık bulunuşluk düzeyine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alakoç Pirpir, D., Yıldız Çiçekler, C., Büyükbayraktar, Ç., ve Konuk Er, R. (2011). Annelerin mükemmeliyetçi tutumlarının altı yaşındaki çocuklarının okul olgunluğuna etkisi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya.
- Arı, R. (2014). İlkokul birinci sınıfa başlama yaşına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14(3), 1031-1047.
- Arnold, C., Bartlett, K., Govani, S., & Merali, R. (2007). *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Reflections and moving forward*. [Online] Retrieved on 11-January-2015, at <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522694.pdf>
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S., & Shallwani, S. (2008). Transition to school: Reflections on readiness. *Journal of Developmental Processes*, 3(2), 26-38.
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa.
- Bağçeli Kahraman, P. (2012). *Aile katılımı boyutu zenginleştirilmiş okul öncesi eğitim programının 5-6 yaş çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bağçeli Kahraman, P., ve Başal, H. A. (2013). Okula hazırlık bulunuşluğu değerlendirme testinin uyarılma çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(1), 889-911.
- Baker, C. E. (2010). *Family and sociodemographic predictors of school readiness in Hispanic kindergarteners*. Unpublished Ph. D. thesis. The Faculty of the Curry School of Education University of Virginia.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Bakırcıoğlu, R. (2006). *Ansiklopedik psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Barbarin, O. A., Early, D., Clifford, R., Bryant, D., Frome, P., Burchinal, M., Howes, C., & Pianta, R. (2008). Parental conceptions of school readiness: Relation to

- ethnicity, socioeconomic status, and children's skills. *Early Education and Development*, 19(5), 671-701.
- Barnett, W. S., & Hustedt, J. T. (2003). Preschool: The most important grade. *Educational Leadership*, 60(7), 54-57.
- Barton, P. E. (2003). *Parsing the achievement gap baselines for tracking progress*. Educational Testing Service: Princeton, NJ. Policy.
- Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Bayat, S. (2015). İlkokuma yazma öğretiminde 60-66 aylık çocuklar ile ilgili yaşanan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 172-185.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkökul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayram, N. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bennett, K. K., Weigel, D. J., & Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 295-317.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa* (Çev Ed. N. Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E., & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development*, 79(6), 1802-1817.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Blair, C. (2001). The early identification of at risk grade retention among African American children at risk for school difficulty. *Applied Developmental Science*, 57(2), 111-127.
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme 2*. Baskı (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
- Blythe, S. G. (2000). Early learning in the balance: Priming the first ABC. *Support for Learning*, 15(4), 154-158.
- Boethel, M. (2004). *Readiness school, family & community connections*. National Center for Family & Community Connections with Schools: Austin, Texas.
- Boz, M. (2004). *Altı yaş çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeylerinin veli ve öğretmen görüşleri yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Boz, T. (2013). *Difficulties teachers experience in 4+4+4 new education system at first grade level*. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University.
- Bradley, R.H., & Corwyn, R.F. (2005). Caring for children around the world: A view from HOME. *International Journal of Behavioral Development*, 6, 468-478.

- Britto, P.R., Limlingan, M.C. (2012). *School readiness and transitions. A companion to the child friendly schools manual*. New York, NY: UNICEF
- Brooks-Gunn, J. & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7(2), 55-71.
- Brooks-Gunn, J., & Markman, L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15(1), 139-168.
- Brostrom, S. (2000). *Transition to school*. (ERIC Document Number: 445814).
- Buchanan, S. B. L. (2006). *School readiness skills: Are they predictors of future academic success?* Unpublished doctoral thesis. Peabody College of Vanderbilt University.
- Buhs, E. S., (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407-424.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüктаşkapu, S. (2012). Okul öncesi eğitimi sürecinde çocuklara uygulanan aile destekli okumaya hazırlık programının ilkökuldaki okuma başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(1), 301-316.
- California Childcare Health Program. (2006). School readiness and health. [Online] Retrieved on 28-May-2014, at http://www.ucsfchildcarehealth.org/pdfs/Curricula/CCHC/18_CCHC_SchoolReady_0606.pdf.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma süresince nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carida, H. C., (2011). Planning and implementing an educational programme for the smooth transition from kindergarten to primary school: the Greek project in all-day kindergartens. *Curriculum Journal*, 22(1), 77-92.
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28, 338-352.
- Carol, E. (2000). *School readiness: Helping communities get children ready for school and schools ready for children*. Child Trends: Washington, DC.
- Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, K., ve Soysal, M. R. (2014). Yeni eğitim sisteminin (4+4+4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu il örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(Özel Sayı 1), 59-82.
- Chan, W. L. (2010). The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 180(7), 973-993.

- Child Trends and Center for Child Health Research. (2004). Early child development in social context: A chartbook. [Online] Retrieved on 21-May-2015, at <http://www.commonwealthfund.org/~media/files/publications/chartbook/2004/sep/early-child-development-in-social-context--a-chartbook/childdevchartbk-pdf.pdf>
- Child Trends. (2001). *School readiness: Helping communities get children ready for school and schools ready for children*. [Online] Retrieved on 02-April-2014, at <http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/03/schoolreadiness.pdf>.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Civelek, Z. (2012). *The effects of maternal behaviors on children's cognitive development*. Unpublished master's thesis. Koc University Graduate School of Social Sciences and Humanities.
- Clifford, R. M., & Reszka, S. S. (2010). Reliability and validity of the Early Childhood Environment Rating Scale. [Online] Retrieved on 11-April-2014, at URL: <http://ers.fpg.unc.edu/sites/ers.fpg.unc.edu/files/ReliabilityEcers.pdf>.
- Commodari, E. (2012). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123-133.
- Connell, C. M., & Prinz, R. J. (2002). The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *Journal of School Psychology*, 40(2), 177-193.
- Crosnoe, R. (2007). Early child care and the school readiness of children from Mexican immigrant families. *International Migration Review*, 41(1), 152-181.
- Currie, J. (2005). Health disparities and gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15(1), 117-138.
- Çelebioğlu Morkoç, Ö., ve Aktan Acar, E. (2014). 4-5 yaş grubu çocuklarına yönelik çok amaçlı erken müdahale programının etkililiğinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14(5), 1835-1860.
- Dicker, A., Gordon, E., & Knitzer, J. (2002). Improving the odds for the healthy development of young children in foster care. [Online] Retrieved on 22-April-2015, at <https://www.nycourts.gov/ip/justiceforchildren/PDF/improvingtheodds.pdf>
- Dinç, B. (2013). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş. F. Alisinanoğlu, (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde* (90-114). Ankara: Pegem Akademi.
- Dockett, S., & Perry, B. (1999). Starting school: What do the children say?, *Early Child Development and Care*, 159(1), 107-119.
- Dockett, S., & Perry, B. (2002) 'Beliefs and expectations of parents, prior-to-school educators and school teachers as children start school'. Paper presented at the *Annual Conference of Australian Association for Research in Education*. [Online] Retrieved on 11-January-2013, at URL: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003324.html>.

- Dockett, S., & Perry, B. (2004). Starting school perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 171-189.
- Dockett, S., & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(1), 20-26.
- Doğan, S., Demir, S. B., ve Pınar, M. A. (2014). 4+4+4 Kesintili zorunlu eğitim sisteminin sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 503-517.
- Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with concurrent home and classroom experiences. *School Psychology Review*, 35(1), 11-30.
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. A. (2005). Can family socioeconomic resources account for racial and ethnic test score gaps? *The Future of Children*, 15, 35-54.
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. A. (2005). Can family socioeconomic resources account for racial and ethnic test score gaps? *The Future of Children*, 15(1), 35-54.
- Eğitimde Reform Girişimi. (2009). Eğitimde eşitlik politika analizi ve öneriler. 01.01.2015 tarihinde http://www.aciktoplumvakfi.org.tr/pdf/Egitimde_Esitlik_Politika_Analizi_ve_Oneriler.pdf sitesinden alınmıştır.
- Eğitimde Reform Girişimi. (2014). Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz. 10.01.2015 tarihinde <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERGe%C5%9FitlikWEB.22.05.14.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of Schol Psychology*, 45(4), 363-383.
- Ekiz, D., Altun, T., ve Siyambaş, P. B. (2013). 4+4+4 zorunlu eğitim sistemindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *XII. Uluslararası Katılımlı Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 335-346
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olsen, L. S. (2005). First grade and educational attainment by age 22: A new story. *American Journal of Sociology*, 110(5), 1458– 1502.
- Erdil, Z. (2010). Sosyoekonomik olarak risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale programları ve akademik başarı ilişkisi. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 72-78.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.

- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Farver, L. A. M., Xu, Y., Eppe, S., & Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 196–212.
- Forget-Dubois, N., Dionne, G., Perusse, D., Tremblay, R. E., Lemelin, J-P., & Boivin, M. (2009). Early child language mediates the relation between home environment and school readiness. *Child Development*, 80(3), 736-749.
- Forget-Dubois, N., Lemelin, J. P., Boivin, M., Dionne, G., Seguin, J. R., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2007). Predicting early school achievement with the EDI: A longitudinal population-based study. *Early Education and Development*, 18(3), 405–426.
- Gilbertson, M., & Bramlett, R. (1998). Phonological awareness screening to identify at-risk readers: Implications for practitioners. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 29(2), 109-116.
- Gonca, H. (2004). *Ankara il merkezinde farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen ve ilköğretim okuluna yeni başlayan çocukların okul olgunluğunun incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Görmez, E. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ve matematik hazır bulunuşluk düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B., & The International Child Development Steering Group (2007). Child development in developing countries 1, Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *Lancet*, 369, 60-70.
- Guay, F., Boivin, M., & Hodges, E. (1999). Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology*, 91, 105–115.
- Guthke, J., Beckmann, J. F., & Dobat, H. (1997). Dynamic testing—problems, uses, trends and evidence of validity. *Educational and Child Psychology*, 14, 17-32.
- Gülay Ogelman, H., ve Erten Sarıkaya, H. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların okula uyum düzeylerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: İki yıllık boylamsal çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 417-434.
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 001-010.

- Gülay, H., ve Erten, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının akran kabullerinin okula uyum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *E-International Journal of Educational Research*, 1(2), 81-92.
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 431-454.
- Halle, T. G., Hair, E. C., Wandner, L. D., & Chien, N. C. (2012). Profiles of school readiness among four-year-old Head Start children. *Early Childhood Research Quarterly*, 1-14.
- Hamre, B. K., & Pianta., R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hawley, T. (2000). *Starting smart*. [Online] Retrieved on 11-August-2015, at http://laup.net/images/stories/press_kit/startingsmart.pdf.
- High, C. P., Lagasse, L., Becker, S., Ahlgren, I. & Gardner, A. (2000). Literacy promotion in primary care pediatrics: Can we make a difference? *Pediatrics*, 105(4), 927-934.
- High, P. C., & The Committee on Early Childhood, Adoption and the Dependent Care and Council on School Health. (2008). School readiness. *Pediatrics*, 121,1008-1015.
- Işıkoğlu Erdoğan, ve Şimşek, Z. C. (2014). Birinci sınıfa başlayan çocukların velilerin ve öğretmenlerin okula uyumlarının incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2), 62-70.
- İnam, B. Ö. (2013). *İlkokul 1. sınıf uyum programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Janus, M., & Duku, E. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early Education and Development*, 18(3), 375-403.
- Jimenez, L., Dekovic, M., & Hidalgo, V. (2009). Adjustment of school-aged children and adolescents growing up in at-risk families: Relationships between family variables and individual, relational and school adjustment. *Children and Youth Services Review*, 31, 654-661.
- Kagan, S. L. (1999). Cracking the readiness mystique. *Young Children*, 54(5), 2-3.
- Kagan, S. L. (2003). Children's readiness for school: Issues in assessment. *International Journal of Early Childhood*, 35(1&2), 114-120.
- Kagan, S.L., Moore, E. & Bredekamp, S. (Eds.). (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary*. Report of the National Education Goals Panel, Goal 1 Technical Planning Group. Washington, DC.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., ve Cemaliler, Z. (2005). *Erken Müdahalenin Erişkinlikte Süren Etkileri*. İstanbul: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.

- Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. N., ve Canpolat, M. (2014). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine bir inceleme. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1065-1080.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Karr-Morse, R., & Wiley, M. S. (1997). *Ghosts from the nursery: Tracing the roots of violence*. New York: Atlantic Monthly Press.
- Kartal, H. (2005). *Erken çocukluk eğitimi programlarından Anne-Çocuk Eğitimi Programı'nın 6 yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Z. (2012). *Öğrenme ve öğretme kuramları, yaklaşımlar modeller*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Kayı, G. (2010). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıldan, A. O. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynler okul öncesi dönemdeki çocukların okul korkularına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(11), 49-73.
- Kırca, A. (2007). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Knitzer, J., & Lefkowitz, J. (2005). *Resources to promote social and emotional health and school readiness in young children and families a community guide*. The National Center for Children in Poverty: New York.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kotil, Ç. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuzgun, Y. (2006). Zeka ve yetenekler. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* 2. baskı. (ss.13-73) içinde. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Külekçi, E. (2013). 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 369-377.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58(5), 1168-1189.

- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373–1400.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68, 1181-1197.
- Lara-Cinisomo, S., Pebley, A. R., Vaiana, M. E., & Maggio, E. (2004). *Are L.A.'s children ready for school?* RAND Corporation: Santa Monica, Calif.
- Lau, v. Y. H., Li, H., & Rao, N. (2011). Parental involvement and children's readiness for school in China. *Educational Research*, 53(1), 95-113.
- Lemelin, J. P., Boivin, M., Forget-Dubois, N., Dionne, G., Brendgen, M., Seguin, J. R., Vitaro, F., Tremblay, R. E., & Perusse, D. (2007). The genetic–environmental etiology of cognitive school readiness and later academic achievement in early childhood. *Child Development*, 78(6), 1855-1869.
- Lin, H-L., Lawrence, F. R., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 225-237.
- Magnuson, K. A. & Waldfogel, J. (2005). Early childhood care and education: Effects on ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15(1), 169-196.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115-157.
- Majzub, R. M., & Rashid, A. A. (2012). School readiness among preschool children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3524-3529.
- Mangiona, P. L., & Speth, T. (1998). The transition to elementary school: A framework for creating early childhood continuity through home, school, and community partnerships. *The Elementary School Journal*, 98(4), 381-397.
- May, D. C., & Kundert, D. K. (1997). School readiness practices and children at-risk: Examining the issues. *Psychology in the Schools*, 34(2), 73-84.
- McBryde, C., Ziviani, J., & Cuskelly, M. (2004). School readiness and factors that influence decision making. *Occupational Therapy International*, 11(4), 193-208.
- Mccafee, O., & Leong, D. J. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişimin ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi* (Çeviri Editörü: B. Ekinci). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- McLoyd, V. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.
- McTurk, N., Lea, T., Robinson, G., Nutton, G., & Carapetis, J. R. (2011). Defining and assessing the school readiness of Indigenous Australian children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 69-76.
- MEB. (2012). *Uyum ve hazırlık çalışmaları öğretmen el kitabı ilkökul 1. sınıf*. 27.12.2012 tarihinde

http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/kitaplar/1sinif_ogretmenkitabi.pdf sitesinden indirilmiştir.

MEB. (2013a). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara: MEB.

MEB. (2013b). 24.08.2013 tarihinde 24.9.2013 tarihinde http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_08/19122623_yonetmelik.pdf sitesinden indirilmiştir.

Mehaffie, K. E., & McCall, R. B. (2002). Readiness for kindergarten: A brief report. Retrieved on 12-May-2015, at <http://www.google.com.tr/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8?q=Readiness+for+Kindergarten:+A+Brief+Report+Mehaffie+and+Mccall>.

Meisels, S. (1999). Developmental screening in early childhood: the interaction of research and social policy. *Annual Review of Public Health, 9*, 527-550.

Meisels, S. J. (1998). *Assessing readiness*. Office of Educational Research and Improvement (ED): Washington, DC.

Meral Kandemir, E., Şara, P., Akay, Y., ve Zemin, S. (2013). 12 yıl zorunlu eğitime ilişkin 1. sınıf öğretmenleri ve velilerinin görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling, 2*(2), 1-17.

Mercan Uzun, E., ve Alat, K. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazırbulunuşlıkları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 15-44.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Miclea, M., & Mihalca, L. (2007). A computerized platform for the assessment of school readiness. *Romanian Association for Cognitive Science, 1*, 83-90.

Murray, C., Murray, K. M., & Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher–student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*, 49–61.

Neimeyer, J., & Scott-Little, C. (2002). Assessing kindergarten children: A compendium of assessment instruments. [Online] Retrieved on 21-August-2015, at <http://www.serve.org/uploads/publications/assesskindergarteninstruments.pdf>.

Noble, K. G., Tottenham, N., & Casey, B. J. (2005). Neuroscience perspectives on disparities in school readiness and cognitive achievement. *The Future of Children, 15*(1), 71-89.

Noel, A. (2011). Easing the transition to school: Administrators' descriptions of transition to school activities. *Australasian Journal of Early Childhood, 36*(4), 44-52.

Nonoyama-Tarumi, Y., & Bredenberg, K. (2009). Impact of school readiness program interventions on children's learning in Cambodia. *International Journal of Educational Development, 29*, 39-45.

- Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ogelman, H. G., ve Erten, H. (2013). 5-6 yaş çocuklarının akrân ilişkileri ve sosyal konumlarının okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi (boylamsal çalışma). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 153-163.
- Oktay, A. (2010). İlköğretime hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen temel faktörler. A. Oktay, (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde* (21-34). Ankara: Pegem Akademi.
- Oktay, A. ve Unutkan, Ö. P. (2003). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. M. Sevinç, (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde* (145-155). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Okuyucu Akdaş, E. (2014). *Farklı sosyoekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarının okuma olgunluklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Önder, A., ve Gülay, H. (2010). 5-6 yaş çocukları için okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 204-224.
- Öner, N. (2012). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler bir başvuru kaynağı* (7. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Özaslan, H. (2010). *Proje yaklaşımına dayalı eğitimin anasınıfına devam eden çocukların okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özcan, E. (2014). *Birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel okul olgunluğu düzeylerinin okuma yazmayı öğrenme sürecine olan etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özenç, M., ve Çekirdekçi, S. (2013). İlkokul 1. sınıfa kaydolun okul öncesi dönem çağındaki öğrencilerin (60-69 ay) yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 177-192.
- Özgan, H., ve Tekin, A. (2011). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 421 – 434.
- Patton, C., & Wang, J. (2012). *Ready for success: creating collaborative and thoughtful transitions into kindergarten*. Harvard Family Research Project Harvard Graduate School of Education.
- Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Nitel bir araştırma)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Peker Ünal, D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 uygulamasına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 324-337.

- Perlman, M., Zellman, G. L., & Le, V. N. (2004). Examining the psychometric properties of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R). *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 398-412.
- Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment, *Educational Psychologist, 33*(4), 177-194.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association: Washington DC.
- Pianta, R. C. (2002). School readiness: A focus on children, families, communities, and schools. *The Informed Educator Series*, 3-13.
- Pianta, R. C., & La Paro, K. (2003). Improving early school success. *Educational Leadership, 60*(1), 24-29.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., & Snow, K. L. (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Pianta, R., & Cox, M. (2002). *Transition to kindergarten*. National Center for Early Development & Learning: Chapel Hill, NC.
- Planning entry to school. (2005). Planning entry to school a resource guide. [Online] Retrieved on 13-July-2015, at <http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/planningentry.pdf>.
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar* (Der. Z. Etöz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rafoth, M. A., Buchenauer, E. L., Crissman, K. K., & Halko, J. L. (2004). *School readiness-preparing children for kindergarten and beyond: Information for parents*. [Online] Retrieved on 12-August-2015, at <http://www.maspweb.org/resources/Documents/School%20Readiness%20-%20Preparing%20children%20for%20K%20and%20beyond.pdf>
- Ramey, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, M., Skinner, M. L., Gardner, D. M., & Ramey, S. L. (2000). Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. *Applied Developmental Science, 4*(1), 2-14.
- Raver, C. C., & Knitzer, J. (2002). *Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-old children (Promoting the emotional well-being of children and families policy paper 3)*. The National Center for Children in Poverty: New York.
- Rhode Island KIDS COUNT. (2005). Findings from the national school readiness indicators initiative: A 17 state partnership. [Online] Retrieved on 23-August-2015, at <http://www.gettingready.org/matriarch/d.asp?PageID=303&PageName2=pdfhold&p=&PageName=Getting+Ready+-+Full+Report%2Epdf>.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(5), 491-511.
- Rouse, C., Brooks-Gunn, J., & McLanahan, S. (2005). Introducing the issue. *The Futures of Children, 15*(1), 5-14.

- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16, 125-141.
- Savaşır, I., Sezgin, N., ve Erol, N. (2006) *Ankara gelişim tarama envanteri el kitabı* (Düzeltilmiş 4. basım). Ankara: Rekmay.
- Save the Children. (2003). *What's the difference?* Save the Children: Kathmandu, Nepal.
- Schorr, L. B., & Marchand, V. (2007). *Pathway to children ready for school and succeeding at third grade*. [Online] Retrieved on 18-July-2015, at <http://first5shasta.org/wp-content/uploads/2013/07/PathwayFramework9-07.pdf>.
- Scott-Little, C., Kagan, S. L., & Frelow, V.S. (2006). Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research? *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 153-173.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seefeldt, C., & Wasik, B.A. (2006). *Early education. Three-, four-, and five-year-olds go to school (Second Edition)*. River: Pearson Education Upper Saddle.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* 9. baskı. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Seven, S. (2011). Okula uyum öğretmen değerlendirmesi ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 29-42.
- Sezgin, N. (2011). Ankara gelişim tarama envanteri AGTE için iki farklı geçerlik çalışması: Ölçüte bağlı ve eşzamanlı ayırıcı geçerliği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(3), 185-196.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy of Sciences National Research Council, Washington, DC.
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, K.L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17(1), 7-41.
- Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identity-focused. *Educational Psychologist*, 34(1), 43-57.
- Spencer, M. B., Noll, E., Stoltzfus, J., & Harpalani, V. (2001). Identity and school adjustment: revisiting the "Acting White" assumption. *Educational Psychologist*, 36(1), 21-30.
- Şimşek, Ö. (2007). *Anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine Türkçe dil etkinlik programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, Ö. (2011). *60- 72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Taner, M., ve Başar, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 395-420.
- Taşkın, N. (2013). İlkokula hazırbulunuşluk ve hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler. T. Erdoğan (Ed.), *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları içinde* (1-12). Ankara: Eğiten Kitap.
- Teke, H. (2010). *Ana sınıfı öğretim programının ilköğretim 1. kademe 1. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- The National Education Goals Panel (1997). *Getting a good start in school*. Washington, DC: National Education Goals Panel.
- The National Education Goals Panel (1998). Principles and recommendations for early childhood assessments. [Online] Retrieved on 13-April-2014, at <http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/prinrec.pdf>.
- The National Governors Association. (2005). Building the foundation for bright futures. [Online] Retrieved on 21-August-2015, at <http://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/0501TASKFORCEREADIN ESS.pdf>.
- The NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Before Head Start: Income and ethnicity, family characteristics, child care experiences, and child development. *Early Education and Development*, 12(4), 545-576.
- Thompson, R. A. (2001). Development in the first years of life. *The Future of Children*, 11(1), 20-33.
- Thompson, R. A. (2002). The roots of school readiness in social and emotional development. In The Kauffman Early Education Exchange, *Set for success: building a strong foundation for school readiness based on the social-emotional development of young children* (ss. 8-30). The Ewing Marion Kauffman Foundation: Kansas City.
- Topçu, Z. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve türkçe dil becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tunçeli, H. İ. (2012). *Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tutal, Ö. (2013). *İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği. (2005). *Doğru başlangıç: Türkiye’de okul öncesi eğitim*. İstanbul: Graphis.
- UNICEF. (2011). *Türkiye’de çocukların durumu raporu*. 13.05.2015 tarihinde <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/032.pdf> sitesinden alınmıştır.

- UNICEF. (2012). *School readiness: A conceptual framework*. United Nations Children's Fund: New York.
- Unutkan, Ö. P. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Unutkan, Ö. P. (2007). İlköğretim 1. sınıfa başlarken: Çocuk-öğretmen ve anne-baba. (Editör. Ayla Oktay, Özgür Polat Unutkan). 27-40. *İlköğretim çağına genel bir bakış*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ünüvar, P., Çalışandemir, F., Çetin, H., ve Durmaz, S. N. (2012). Adjustment behaviors of children who start school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 2075-2079.
- Üstün, E., Akman, B. ve Uyanık, G. (2000). Farklı sosyoekonomik kökenli 6 yaş grubu çocukların ilkokula hazırlık düzeylerinin bir değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 54-58.
- Van den Oord, E. J. C. G., & van Rossem, R. (2002). Differences in first graders' school adjustment: the role of classroom characteristics and social structure of the group. *Journal of School Psychology*, 40(5), 371-394.
- Vural, S. (2007). *Ailenin sosyoekonomik düzeyinin birinci sınıf öğrencilerinin aile-öğretmen iletişimi ve okuma yazma başarısıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68(6), 1198-1209.
- WHO (2004). The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children A Review. Retrieved on 18-August-2015, at <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42878/1/924159134X.pdf?ua=1&ua=1>
- Williamson, D. E. (2003). *Readiness for school: A study of parent, teacher, and preschool provider perspectives*. Unpublished Ph. D. thesis. Florida International University.
- Winsler, A., Tran, H., Hartman, S. C., Madigan, A. L., Manfra, L., & Bleiker, C. (2008). School readiness gains made by ethnically diverse children in poverty attending center-based childcare and public school pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 314-329.
- Winter, S. M., & Sass, D. A. (2011). Healthy & ready to learn: Examining the efficacy of an early approach to obesity prevention and school readiness. *Journal of Research in Childhood Education*. 25(3), 304-325.
- Wright, C., Diener, M., & Kay, S. C. (2000). School readiness of low-income children at risk for school failure. *Journal of Children and Poverty*, 6(2), 99-117.
- Yangın, B. (2009). The relationship between readiness and reading and writing performances. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 316-326.

- Yeşil Dağlı, Ü. (2012). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden velilerin ilkokula hazırbulunuşluk ile ilgili görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 16(52), 231-243.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Tıpkı Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N., Taşçı, G., Fidan, M., ve Nurlu, Ö. (2014). 4+4+4 Sistem Değişikliğinin İlk Yılında İlkokul Birinci Sınıflardaki Durum: Sorunlar ve İhtiyaçlar (Erzincan Örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(Özel Sayı 1), 133-148.
- Yılmaz, N., Taşçı, G., ve Fidan, M. (2013). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 60-66 aylık öğrencilere ilişkin görüşleri. *XII. Uluslararası Katılımlı Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 310-314.
- Zaslow, M., Calkins, J., & Halle, T. (2000). *Background for Community-Level Work on School Readiness: A Review of Definitions, Assessments, and Investment Strategies Part I: Defining and Assessing School Readiness—Building on the Foundation of NEGP Work*. [Online] Retrieved on 11-May-2014, at http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/03/LIT_REVIEW_DRAFT_7.pdf.

EKLER

EK 1



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

2644
22.01.2014

Sayı : 42276601/604.01/300704
Konu : Uygulama İzni

22/01/2014

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu Genelgesi,
b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü'nün 07/01/2014 tarih ve 544 sayılı yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Elif MERCAN UZUN'un Canik ilçesine bağlı bağımsız anaokulları ve arasıncı öğrencilerine uygulanmak üzere, "Okula Hazırız Eğitim Programının İlkokul I. Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Hazır Bulunuşluk Düzeylerine Etkisi" konulu araştırma yapmak istediklerine ilişkin ilgi yazı ve ekleri ilgi (a) genelgeye göre müdürlüğümüzde kurulan "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu" tarafından 20/01/2014 tarihinde incelenmiş olup uygun görülmüştür.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri uhdesinde ve okul müdürlükleri sorumluluğunda gerçekleştirilmek üzere söz konusu uygulama çalışmasının yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Osman Nuri ÇOBANOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK : Anket Yazısı (37 Sayfa)

DAĞITIM :

Gereği :
Canik İlçe Kaymaklığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi :
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü

Öğrenci Hizmetleri Birimi
A.İ.İ.İ.İ.İ.İ.
22.01.2014

Lale KARADUMAN
Se.

(Görme)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d5ba-db8f-3d51-a174-b5f6 kodu ile yapılabilir.

Adres : Atatürk Bulvarı Yeni Hükümet Konağı Kat:3-SAMSUN
Santral : 0(362) 435 80 63 - 435 80 64 - 435 54 50
E-Posta:samsunmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: ALİ ERİŞGİN (Temel Eğitim 231)
Fax: 0(362) 431 93 76 - 432 48 54 - 432 06 09
Web <http://samsun.meb.gov.tr>



T. C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi ABD.

24.12.2013

Sayın Elif MERCAN UZUN,

tarafımdan Türkçe'ye uyarlanmış 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe versiyonunun, ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla çalışmanızda kullanmanız uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçek sadece belirtilen çalışmada kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Çalışmanın tamamlanıp yayına dönüştürülmesinden sonra bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

Doç. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN
Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi ABD.

5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe versiyonu çalışmam dışında başka bir araştırmada izin alınmadan kullanılmayacak, ölçek maddeleri yayınlanmayacak ve ölçek tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

Arş. Gör. Elif MERCAN UZUN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

A handwritten signature in blue ink, likely belonging to Elif Mercan Uzun, positioned below the printed name and affiliation.

EK 3

Demografik Bilgi Formu

Sayın öğretmen,

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi eğitim kurumuna devam eden anasınıfı çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeylerinin ve okula uyumlarının geliştirilmesine yönelik hazırlanacak olan "Okula Hazırız" adlı eğitim programının etkisinin incelenmesidir. Her öğrenciniz için lütfen bu bilgi formunu doldurunuz. **Ankete vereceğiniz cevaplar tamamen araştırma amacıyla kullanılacak olup kesinlikle kimseyle paylaşılmayacaktır. Anketi cevaplarken kimliğinizi belirtecek bir işaret koymayınız ve lütfen soruları samimiyetle cevaplayınız.** Araştırmaya sağlayacak olduğunuz katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

Elif MERCAN UZUN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
İlköğretim Bölümü / Sınıf Öğretmenliği

Öğrenciniz ile İlgili Bilgiler

Yaşı:ay	
Cinsiyeti:	<input type="checkbox"/> K	<input type="checkbox"/> E
Kardeş Sayısı:	<input type="checkbox"/> 1	
	<input type="checkbox"/> 2	
	<input type="checkbox"/> 3	
	<input type="checkbox"/> 4 ve daha fazla	
Anne Eğitim Durumu	<input type="checkbox"/> Okuryazar değil	<input type="checkbox"/> Lise mezunu
	<input type="checkbox"/> Okuryazar	<input type="checkbox"/> Üniversite mezunu
	<input type="checkbox"/> İlköğretim mezunu	<input type="checkbox"/> Lisansüstü eğitim mezunu
Baba Eğitim Durumu	<input type="checkbox"/> Okuryazar değil	<input type="checkbox"/> Lise mezunu
	<input type="checkbox"/> Okuryazar	<input type="checkbox"/> Üniversite mezunu
	<input type="checkbox"/> İlköğretim mezunu	<input type="checkbox"/> Lisansüstü eğitim mezunu
Ailenin Aylık Geliri	<input type="checkbox"/> 500 TL'den az	<input type="checkbox"/> 1500-2000 YTL
	<input type="checkbox"/> 500-1000 YTL	<input type="checkbox"/> 2000-2500 YTL
	<input type="checkbox"/> 1000-15000 YTL	<input type="checkbox"/> 2500 YTL ve üstü

EK 4**ETKİNLİK 11. İLKOKULA GİDİYORUZ****UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU**

	Tamamen	Kismen	Hiç
Etkinlik kazanımlar ile uyumlu mu?			
Etkinlik kazanımlar için yeterli mi?			
Etkinlik öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun mu?			
Değerlendirme ile etkinlik uyumlu mu?			

“Kismen” ya da “Hiç” seçeneğini işaretlediyseniz lütfen önerilerinizi yazınız.

EK 5

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Sınıfınızdaki öğrencilerin genel durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Sizce çocukların okula uyumlarına etki eden faktörler nelerdir?
3. Sizce çocukların okula hazırbulunuşluklarına etki eden faktörler nelerdir?
4. Eğitim programına katılan çocukları nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - a. Eğitim programına katılan öğrenciler ile katılmayan arasında farklılıklar var mı?
 - b. Eğitim programının etkisini çocukların üzerinde nasıl görüyorsunuz?

EK 6

Etkinlik Çeşidi: Matematik (Büyük Grup Etkinliği)

Yaş Grubu: 60-72 ay

5. RENKLİ KUTULAR VE ŞEKİLLER

Kazanımlar ve Göstergeleri

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/ durum/ olaya odaklanır.).

Kazanım 4. Nesnelere sayar (Göstergeleri: Belirtilen sayı kadar nesneyi gösterir. Saydığı nesnelere kaç tane olduğunu söyler.).

Kazanım 6. Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir (Göstergeleri: Nesne/varlıkları birebir eşleştirir. Nesne/varlıkları rengine göre ayırır eder, eşleştirir).

Kazanım 8. Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır (Göstergeleri: Nesne/varlıkların şeklini ayırır eder, karşılaştırır.).

Kazanım 12. Geometrik şekilleri tanıır (Göstergeleri: Gösterilen geometrik şeklin ismini söyler. Geometrik şekillerin özelliklerini söyler.).

Kazanım 16. Nesnelere kullanarak basit toplama ve çıkarma işlemlerini yapar (Nesne grubuna belirtilen sayı kadar nesne ekler. Nesne grubundan belirtilen sayı kadar nesneyi ayırır.).

Öğrenme Süreci

- ❖ Öğretmen masanın üzerine 5 tane farklı renkte ve şekilde kutu (sarı üçgen, kırmızı kare, mavi dikdörtgen, yeşil elips ve siyah yuvarlak), iki tane büyük boy zar (birisinde sayılar diğesinde ise renkler vardır) ve bir kutu çakıl taşı koyar.
- ❖ Çocuklar masanın etrafında toplanır ve öğretmen oyunun kuralını anlatır.
- ❖ Çocuklar sıra ile zarları atarlar. Hangi sayı gelmişse o kadar çakıl taşı alırlar ve renk zarını atarlar. Hangi renk geldiyse ellerindeki çakıl taşlarını kutuya koyarlar.
- ❖ Bütün çocuklar yaptıktan sonra öğretmen çocuklardan sırayla bütün kutuları incelemelerini ister ve boş olan kutulardaki taşların giderek arttığına dikkati çeker. Çocuklar ile birlikte her kutudaki taş sayılır ve not edilir.
- ❖ Öğretmen her kutuya belli miktarda taş koyar. Çocuklar bu sefer kaç sayısı geldiyse renk zarının geldiği kutudan o kadar taşı eksiltirler. Öğretmen burada taşların giderek azaldığına dikkati çeker.
- ❖ Öğretmen çocukların dikkatini kutuların şekillerine çeker ve çocuklar kutuların şeklini ve rengini söyler. Öğretmen çocuklara içinde farklı geometrik şekillerin olduğu resimleri dağıtır. Çocuklar resimlerdeki şekilleri kutuların renklerine göre boyarlar (Örneğin üçgeni sarıya, kareyi kırmızıya gibi).
- ❖ Bütün çocuklar boyamayı bitirdikten sonra sıra ile herkesin boyaması incelenir ve eksik bir nokta kalıp kalmadığı incelenir.

Materyaller

6 tane farklı renkte kutu (sarı, kırmızı, mavi, yeşil, siyah ve kahverengi), iki tane büyük boy zar

Sözcükler

Artma, azalma

Kavramlar

Renk: Sarı, kırmızı, mavi, yeşil, siyah

Sayı: 1-6 **Geometrik Şekil:** kare, üçgen, daire, elips, dikdörtgen

Değerlendirme

- ❖ Etkinlik sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yöneltilir:
 - Etkinliğimizde hangi renkte kutular/zar vardı? Biz bunlarla neler yaptık?
 - Etkinliğin en çok hangi bölümü hoşunuza gitti? Neden?
 - Etkinliği yaparken zorlandığınız bir şey oldu mu?
 - Kutulara koyduğunuz taşlar gibi çevrenizde artan ya da azalan şeyler var mı? Nelerdir?
 - En çok hangi şekli buldunuz?
 - En az hangi renk boyayı kullandınız?

Etkinlik Çeşidi: Türkçe (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)
Yaş Grubu: 60-72 ay

12. AVUCUNDAKİ ÖPÜCÜK

Kazanımlar ve Göstergeleri

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/ durum/ olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/ durum/ olayı ayrıntılarıyla açıklar.).

Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur (Göstergeleri: Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler. İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.).

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar (Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler. Bir kısmı verilen bir öyküyü tamamlar.).

Dil Gelişimi

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır (Göstergeleri: Sohbeta katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.).

Materyaller

“Avucundaki Öpücük” adlı kitap, ortadan ikiye bir çizgi ile bölünmüş resim kartonu

Sözcükler

Rakun

Kavramlar

Duygu: Mutlu, üzgün, korkmuş

Öğrenme Süreci

- ❖ Öğretmen çocuklara daha önce rakun adlı bir hayvan görüp görmediklerini, duyup duymadıklarını sorar. Çocuklardan gelen yanıtlara göre rakunun nasıl bir hayvan olduğunu kısaca anlatır. Daha sonra Audrey Penn’in Avucundaki Öpücük adlı kitabını okumaya başlar. “*Minik rakun ormanın kıyısında durmuş ağlıyordu. “Okula gitmek istemiyorum.” dedi annesine.*”
- ❖ Öğretmen öyküyü keser ve çocuklara rakunun neden okula gitmek istemediğini sorar. Çocuklara ortadan ikiye bölünmüş resim kağıdı dağıtır. Çocuklar minik rakunun neden okula gitmek istememiş olabileceğini resim kağıdının ilk bölümüne çizerler.
- ❖ Herkes resmini bitirdikten sonra sırayla resimlerini anlatırlar.
- ❖ Öğretmen çocuklara minik rakunun annesinin ona bir şeyler söylediğini ve bir şey verdiğini ve rakunun sonrasında isteyerek okula gittiğini anlatır. Çocuklardan resim kağıdının diğer kısmına minik rakunun annesinin ona ne söylemiş ya da vermiş olabileceğinin resmini çizmelerini ister.
- ❖ Bütün çocuklar resimlerini bitirdikten sonra öğretmen kitabın tamamını okur. Çocuklar sonra yaptıkları resimle minik rakunun annesinin ona verdiği şeyi karşılaştırmalarını ister.

Değerlendirme

- ❖ Etkinlik sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yöneltilir:
 - Öykümüzün kahramanı kimdi?
 - Öykünün en çok hangi bölümünü sevdiniz?
 - Minik rakunun yerinde siz olsaydınız ne hissederdiniz?/ne yapardınız?
 - Masal nasıl bir yerde geçiyor?
 - Minik rakuna ne söylemek istersiniz?

ÖZGEÇMİŞ

Elif MERCAN UZUN 01.11.1981 tarihinde Ordu'da doğdu. Giresun Lisesi'ni bitirdikten sonra Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nden 2002 yılında mezun oldu. 2007 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Yüksek Lisans programını bitirdi. Mezuniyetinden bu yana araştırma görevlisi olarak görev yapan Mercan Uzun, orta derecede İngilizce bilmektedir. Temel ilgi alanları dezavantajlı çocuklar, okula hazırbulunuşluk ve çocukta dil gelişimidir.

İletişim Bilgileri

E mail: elfmercan@gmail.com