

**T.C.**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İKLÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**  
**2015-YL-020**

**EBEVEYN DESTEKLİ İLKOKULA HAZIRLIK**  
**PROGRAMI'NIN OKUL ÖNCESİ DÖNEM**  
**ÇOCUKLARININ İLKOKULA HAZIR**  
**BULUNUŞLUĞUNA ETKİSİ**

**HAZIRLAYAN**  
**Esra KARAKUZU**

**TEZ DANIŞMANI**  
**Yrd. Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT**

**AYDIN-2015**



**T.C.**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Esra KARAKUZU tarafından hazırlanan “Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı’nın Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokula Hazır Bulunuşluğuna Etkisi” başlıklı tez, 18/06/2015 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmzası
Başkan : Doç. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN	Pamukkale Üniversitesi	
Üye : Yrd. Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT	Adnan Menderes Üniversitesi	
Üye : Yrd. Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR	Adnan Menderes Üniversitesi	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu yüksek lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun ..... sayılı kararıyla..... tarihinde onaylanmıştır.



**T.C.**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

18 / 06 / 2015

Esra KARAKUZU



## ÖZET

### **EBEVEYN DESTEKLİ İLKOKULA HAZIRLIK PROGRAMI'NIN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ İLKOKULA HAZIR BULUNUŞLUĞUNA ETKİSİ**

Esra KARAKUZU

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı  
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT  
2015, 101 sayfa

Bu araştırmada Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim alan 76 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın çocukların okula hazır bulunuşluğuna etkisini belirlemek amacıyla öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği ve katılımcıların demografik bilgilerini elde etmek amacıyla hazırlanan Genel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Çalışma kapsamında önce Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği kullanılarak öntestler uygulanmış, sonrasında deney gruplarına sekiz hafta süren Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı uygulanmıştır. Program uygulaması öncesinde veli toplantısı düzenlenmiş ve program uygulanmasına ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Program haftalık etkinlik kitapçıkları şeklinde ebeveynlere ulaştırılmış, ebeveynlerin uygulamaları haftalık değerlendirme formları ile denetlenmiştir. Etkinlikleri uygulamayan ebeveynler örneklemden çıkarılmıştır. Sekiz hafta süren etkinlik uygulaması sonrasında tüm örnekleme sontestler uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS 18 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan ilişkisiz gruplar t-testi sonucunda kontrol ve deney grupları öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu Kontrol ve deney gruplarının program uygulamaları öncesinde okula hazır bulunuşluk düzeylerinin eşit olduğunu göstermektedir. Kontrol ve deney gruplarının sontest puanlarının analizinde ANCOVA'dan yararlanılmıştır. Analizler sonucunda kontrol ve deney gruplarının sontest puanları arasında .05 düzeyinde deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmanın bulguları, Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

**ANAHTAR SÖZCÜKLER:** Okul öncesi eğitim, hazır bulunuşluk, ebeveyn destekli eğitim





## **ABSTRACT**

### **EFFECT OF PARENT SUPPORTED SCHOOL READINESS PROGRAMME ON PRESCHOOL CHILDREN'S SCHOOL READINESS**

ESRA KARAKUZU

M.sc. Thesis, at Early Childhood Education

Supervisor: Dr. Sezai KOÇYIGIT

The aim of this research is to investigate the effects of “Parent Supported School Readiness Programme” on preschool children’s school readiness. The sample of the research is composed of 76 children who were taking preschool education during the education year of 2014-2015. In this research, “pretest posttest control group quasi-experimental design” is used to determine the mentioned effect. The data of the research was obtained by using the scale of “Marmara readiness to primary education” and general information form which was prepared to get demographic data of the participants. Within this research, firstly, pretests were applied to the participants by using the “Marmara Scale of School Readiness for Primary Education”. Afterwards, during 8 weeks period of time, “Parent Supported School Readiness Programme” was applied to the experiment groups. Before applying the program, parents were well-informed about the process in a meeting organization. The programme is sent to the parents as weekly activity booklets and the applications of parents are checked by weekly evaluation forms. The parents who did not apply the activities are excluded from the sample group. After 8-weeks of activity application, posttests are applied to all sample group and the obtained data is analyzed by using SPSS 18 package program. As a result of independent groups t-test, no significant difference is found out between the pretest scores of the experiment group and the control group. This result indicates that the readiness level of experiment group and the control group are equal. To analyze the posttest scores of the experiment group and control group, ANCOVA was used. End of the analysis, there was a significant difference between posttest scores of experimental and control groups in the favor of experimental group at the .05 significance level. The findings of this research indicate that “The Program of Parent Supported Preparation for Elementary-School” is effective on school readiness of children.

**KEYWORDS:** Preschool education, school readiness, parent supported education



## ÖNSÖZ

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde büyük katkılarından dolayı danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT'e, istatistiksel analizlerde bana yol gösteren ve destek olan değerli arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Sanem UÇA'ya, araştırmamın her aşamasında deneyimleri ile yanımda olan, yardımını ve zamanını esirgemeyen arkadaşım Arş. Gör. Dr. Nisa BAŞARA BAYDİLEK'e sonsuz teşekkür ederim.

Yoğun programına rağmen benimle Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeği'ni paylaşan Yrd. Doç. Dr. Özgül POLAT UNUTKAN'a, değerli tavsiyelerinden dolayı Doç. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN ve Yrd. Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR'a teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmamın uygulama aşamasında bana yardımcı olan öğretmen ve okul müdürlerime, ayrıca çalışmamda yer alan çocuklara ve ebeveynlerine çalışma sürecinde gösterdikleri hassasiyetten dolayı teşekkür ederim.

Hayatları boyunca benim için her şeyin en iyisini sağlamaya çalışan, en iyi eğitimi alabilmem için büyük fedakarlıklarda bulunan anne ve babama, her sıkıntıda yardımına koşan abilerim ve ablama, dünyaya gelişleriyle hayatımı renklendiren ve okul öncesi eğitime ilgimin temelini oluşturan yeğenlerime teşekkür ederim.

Son olarak çalışmamın her aşamasında sabırla yanımda olup desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen, araştırmam boyunca beni motive eden eşim Erdal KARAKUZU'ya sonsuz teşekkürler.

Esra KARAKUZU



## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI .....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI .....	v
ÖZET .....	vii
ABSTRACT .....	ix
ÖNSÖZ .....	xi
İÇİNDEKİLER .....	xiii
GİRİŞ .....	1
1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR .....	1
1.1. Çalışmanın Konusu .....	2
1.1.1. Problem Cümlesi .....	4
1.1.1.1. Alt problemler .....	4
1.2. Çalışmanın Amacı .....	5
1.3. Çalışmanın Önemi .....	6
1.4. Çalışmanın Varsayımları .....	7
1.5. Materyal ve Yöntem .....	7
1.5.1. Araştırma Modeli .....	7
1.5.2. Evren ve Örneklem .....	8
1.5.3. Veri Toplama Araçları .....	11
1.5.3.1. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği .....	11
1.5.4. Verilerin Toplanması ve Analizi .....	12
1.5.4.1. Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı .....	12
1.6. Kaynak Özetleri .....	14
1.7. Kapsam ve Sınırlılıklar .....	22
2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	23
2.1. Hazır bulunuşluk .....	23
2.1.1. Hazır Bulunuşluk Ölçütleri .....	28
2.1.2. İlkokula Hazır Bulunuşluğun Değerlendirilmesi .....	34
2.1.3. Hazır Bulunuşluk Değerlendirme Kuramları .....	36
2.1.3.1. Olgunlaşmacı görüş .....	36

2.1.3.2. Çevresel görüş .....	36
2.1.3.3. Sosyal-yapılandırmacı görüş .....	36
2.1.3.4. Etkileşimci görüş .....	37
2.1.4. Hazır Bulunuşluğu Etkileyen Faktörler .....	37
2.1.4.1. Fiziksel Faktörler .....	39
2.1.4.2. Zihinsel Faktörler .....	41
2.1.4.3. Duygusal Faktörler .....	42
2.1.4.4. Çevresel Faktörler .....	44
2.1.5. Hazır Bulunuşlukta Ailenin Önemi ve Etkisi .....	45
3. ARAŞTIRMA BULGULARI.....	51
3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	51
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	54
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	62
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	65
TARTIŞMA VE SONUÇ .....	72
KAYNAKLAR.....	79
ÖZGEÇMİŞ.....	101

## EKLER DİZİNİ

Ek-1 Araştırma İzni.....	87
Ek-2 Genel Bilgi Formu.....	89
Ek-3 Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın Hazırlanmasında Yararlanılan Kaynaklar .....	91
Ek-4 Etkinlik Örnekleri.....	93





## TABLolar

Tablo 1.1. Deney ve kontrol gruplarının yaş ve cinsiyete ilişkin dağılımları .....	9
Tablo 1.2. Deney ve kontrol gruplarında yer alan anne babaların yaş ve eğitim durumuna ilişkin dağılımları .....	10
Tablo 3.1. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “matematik becerileri” alt ölçeği öntest puanlarının ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları .....	51
Tablo 3.2. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “fen becerileri” alt ölçeği öntest puanlarının ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları .....	52
Tablo 3.3. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “ses çalışmaları” alt ölçeği öntest puanlarının ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları .....	52
Tablo 3.4. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “çizgi çalışmaları” alt ölçeği öntest puanlarının ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları .....	53
Tablo 3.5. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “labirentler” alt ölçeği öntest puanlarının ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları .....	53
Tablo 3.6. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu geneli öntest puanlarının ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları .....	54
Tablo 3.7. Uygulama formu “matematik becerileri” alt ölçeği sontest puanlarına ilişkin Levene F testi sonuçları .....	55
Tablo 3.8. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “matematik becerileri” alt ölçeği sontest puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalamaları .....	55
Tablo 3.9. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “matematik becerileri” alt ölçeği düzeltilmiş sontest puanlarına göre ANCOVA sonuçları .....	55
Tablo 3.10. Uygulama formu “fen becerileri” alt ölçeği sontest puanlarına ilişkin Levene F testi sonuçları .....	56
Tablo 3.11. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “fen becerileri” alt ölçeği sontest puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalamaları .....	56
Tablo 3.12. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “fen becerileri” alt ölçeği düzeltilmiş sontest puanlarına göre ANCOVA sonuçları .....	56
Tablo 3.13. Uygulama formu “ses çalışmaları” alt ölçeği sontest puanlarına ilişkin Levene F testi sonuçları .....	57
Tablo 3.14. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “ses çalışmaları” alt ölçeği sontest puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalamaları .....	57

Tablo 3.15. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “ses çalışmaları” alt ölçeği düzeltilmiş sontest puanlarına göre ANCOVA sonuçları .....	58
Tablo 3.16. Uygulama formu “çizgi çalışmaları” alt ölçeği sontest puanlarına ilişkin Levene F testi sonuçları.....	58
Tablo 3.17. Kontrol ve deney Gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “çizgi çalışmaları” alt ölçeği sontest puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalamaları.....	58
Tablo 3.18. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “çizgi çalışmaları” alt ölçeği düzeltilmiş sontest puanlarına göre ANCOVA sonuçları .....	59
Tablo 3.19. Uygulama formu “labirentler” alt ölçeği sontest puanlarına ilişkin Levene F testi sonuçları.....	59
Tablo 3.20. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “labirentler” alt ölçeği sontest puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalamaları..	60
Tablo 3.21. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “labirentler” alt ölçeği düzeltilmiş sontest puanlarına göre ANCOVA sonuçları .	60
Tablo 3.22. Uygulama formu geneli sontest puanlarına ilişkin Levene F testi sonuçları .....	61
Tablo 3.23. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu geneli sontest puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalamaları .....	61
Tablo 3.24. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu geneli düzeltilmiş sontest puanlarına göre ANCOVA sonuçları.....	61
Tablo 3.25. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu “zihinsel-dil gelişimi” alt ölçeği öntest puanlarının ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları .....	62
Tablo 3.26. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu “sosyo-duygusal gelişim” alt ölçeği öntest puanlarının ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları .....	63
Tablo 3.27. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu “fiziksel gelişim” alt ölçeği öntest puanlarının ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları ..	63
Tablo 3.28. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu “özbakım becerileri” alt ölçeği öntest puanlarının ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları .....	64
Tablo 3.29. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu geneli öntest puanlarının ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları.....	64
Tablo 3.30. Gelişim formu “zihinsel-dil gelişimi” alt ölçeği sontest puanlarına ilişkin Levene F testi sonuçları.....	65

Tablo 3.31. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu “zihinsel-dil gelişimi” alt ölçeğinden aldıkları sontest puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalamaları.....	66
Tablo 3.32. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu “zihinsel-dil gelişimi” alt ölçeği düzeltilmiş sontest puanlarına göre ANCOVA sonuçları .....	66
Tablo 3.33. Gelişim formu “sosyo-duygusal gelişim” alt ölçeği sontest puanlarına ilişkin Levene F testi sonuçları .....	67
Tablo 3.34. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu “sosyo-duygusal gelişim” alt ölçeğinden aldıkları sontest puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalamaları.....	67
Tablo 3.35. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu “sosyo-duygusal gelişim” alt ölçeği düzeltilmiş sontest puanlarına göre ANCOVA sonuçları .....	67
Tablo 3.36. Gelişim formu “fiziksel gelişim” alt ölçeği sontest puanlarına ilişkin Levene F testi sonuçları .....	68
Tablo 3.37. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu “fiziksel gelişim” alt ölçeğinden aldıkları sontest puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalamaları.....	68
Tablo 3.38. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu “fiziksel gelişim” alt ölçeği düzeltilmiş sontest puanlarına göre ANCOVA sonuçları .....	68
Tablo 3.39. Gelişim formu “özbakım becerileri” alt ölçeği sontest puanlarına ilişkin Levene F testi sonuçları .....	69
Tablo 3.40. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu “özbakım becerileri” alt ölçeğinden aldıkları sontest puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalamaları.....	69
Tablo 3.41. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu “özbakım becerileri” alt ölçeği düzeltilmiş sontest puanlarına göre ANCOVA sonuçları .....	70
Tablo 3.42. Gelişim formu geneli alt ölçeği sontest puanlarına ilişkin Levene F testi sonuçları .....	70
Tablo 3.43. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu genelinden aldıkları sontest puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalamaları.....	70
Tablo 3.44. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu geneli düzeltilmiş sontest puanlarına göre ANCOVA sonuçları .....	71



# GİRİŞ

## 1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR

Bireyin yaşamında 0-6 yaş aralığı, öğrenme potansiyelinin en yüksek olduğu ve kişilik gelişiminin temelini oluşturduğu dönem olması sebebiyle büyük önem taşımaktadır. Bu yüzden günümüzde okul öncesi eğitimin vazgeçilmez olduğu düşüncesi yaygınlaşmakta, ebeveynler çocuklarının eğitim yaşantılarını planlamaya okul öncesi dönemden itibaren başlamaktadırlar (Yapıcı ve Ulu, 2010).

Bireylerin doğuştan sahip oldukları potansiyellerinin en üst sınırlarına ulaşabilmesi ancak erken yaşlarda sağlanan imkanlarla mümkün olmaktadır. Dolayısıyla bireyin yaşamının ilk yıllarında aldığı eğitim, içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevre gelişimi adına hayati önem taşımaktadır (Kuru-Turaşlı, 2011). Bireyin bulunduğu ortama uyum sağlaması eğitimin en temel amaçlarından biridir. Bu uyumun temelleri ise okul öncesi dönemde atılmaktadır. Çocuğun uyum sağlamaya ilişkin ilk deneyiminin başarılı olması yani ilkokula başladığında kolay uyum sağlaması gelecek yaşantıları için hayati önem taşımaktadır (Kuru-Turaşlı, 2011).

Okula başlama süreci çocuğun okula uyumu ve başarısı üzerindeki uzun vadeli etkisi sebebiyle çocuğun hayatındaki en kritik dönemlerden biri olarak kabul edilmektedir (Gülay-Ogelman ve Erten, 2013). Çocuk için okula başlama yeni bir sosyal ortamın parçası olmak, birey olarak toplumun parçası olmak anlamlarına gelmektedir (TED, 2010). Çocuk bu süreçte birçok beklentiyle karşı karşıya kalmaktadır. Kazanması gereken davranışlar, öğrenmesi gereken bilgiler ve uyması gereken kuralların yanında çocuktan ebeveynleri dışında bir yetişkinin otoritesini kabul etmesi, yeni arkadaşlıklar kurması ve karşılaştığı sorunlarla baş etmesi beklenmektedir (Tümkiye, 2014). Çocuğun kişiliğinin temellerinin oluşmasında, hayatın kendisine ve eğitim hayatına hazırlanmasında aile, okul öncesi eğitim ve ilkokul birbirine altyapı oluşturan ve birbirini tamamlayan etkileri ile son derece etkin bir rol oynamaktadır (Oktay, 2010).

Bu durum göz önünde bulundurulduğunda çocuğun okula uyumunu desteklemek amacıyla okul öncesi dönemde yapılacak çalışmaların büyük önem arz ettiği görülmektedir (Gülay-Ogelman ve Erten, 2013). Okula başlamadan önce ailenin çocuğun sosyalleşmesine destek olması, sevgi ve güven ortamında

büyümesi çocuğun okul yaşantısına uyum sağlamasını kolaylaştıracaktır (Tümkiye, 2014).

Çocuğun okula uyum sağlaması, okula hazır bulunuşluk düzeyine bağlıdır. Okula uyum sürecinin sorunsuz geçmesi için çocuğun fiziksel, sosyal-duygusal, bilişsel, dil gelişiminde yeterli olgunluğa ulaşması gerekmektedir (TED, 2010).

Hazır bulunuşluk kavramı bir tek tanımla açıklanamayacak kadar karmaşık, çocuğun tüm gelişimini kapsayan, çok boyutlu ve birçok değişkeni olan bir kavramdır. Okula hazır bulunuşluk; içinde bulunulan toplumun yapısına, kurallarına, kültürüne, zamanın gereklerine göre farklı şekillerde tanımlanabilir. Bu durum Wesley ve Byusse (2003) tarafından dört bakış açısıyla özetlenmiştir. Birinci görüş, hazır bulunuşluğun çocuğun her alandaki gelişimine bağlı olarak aşamalar halinde gerçekleştiğini savunmaktadır. İkincisi, hazır bulunuşlukta çevrenin etkisi üzerinde durmakta ve hazır bulunuşluğun dışarıdan destekle kazanılabileceğini söylemektedir. Üçüncüsü, hazır bulunuşluk kavramı incelenirken çocuğun gelişiminin ve çevrenin desteğinin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir. Dördüncü ise hazır bulunuşluğun okullar ve çevre tarafından belirlendiğini savunmaktadır (Akt: Yeşil-Dağlı, 2012).

Okula hazır bulunuşluk düzeyi çocuktan çocuğa farklılık gösterse de çocukların genel olarak altı yaşında okul ortamına uyum sağlayabileceği ve eğitim etkinliklerine katılabileceği kabul edilmektedir. Bunun sonucunda okula başlayan çocuklar okul ortamına uyum sağlamada, olumlu eğitim deneyimleri kazanmalarında ebeveynlerin ve öğretmen desteğine ihtiyaç duymaktadırlar (Güler, 2010).

### **1.1. Çalışmanın Konusu**

Çocuk sorunsuz bir şekilde okula başlamak için zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal açıdan olgunlaşmış ve öğrenmeye hazır durumda olmalıdır (Kutluca-Canbulat ve Tuncel, 2012). Hazır bulunuşluk çocuğun biyolojik açıdan olgunlaşmasının yanında gerekli ön bilgi, beceri, alışkanlık, ilgi ve tutuma da sahip olmasını gerektirmektedir (Fidan, 1998). Çocuğun kişilik özellikleri, ailenin çocuk yetiştirme tutumları, çocuğun genel sağlık durumu, içinde bulunduğu sosyal çevrenin zenginliği ve daha önceki öğrenme yaşantıları, öğrenme ilgi ve kapasitesi yani genel anlamda çocuğun hazır bulunuşluğunun; okula uyum ve okul başarısının temel göstergeleri olduğu belirtilmektedir (Alisinanoğlu, 2013).

İlkokula hazır bulunuşluk düzeyini etkileyen faktörler genel olarak; beslenme, olgunlaşma, sağlık durumu, çocuğun deneyimleri, aile yapısı ve yaş olarak sayılabilir. Bu etkenler arasında en belirleyici faktör olarak yaş görülse de

çocuklar okula hazır olmaları beklenen yaşta hazır olmayabilirler (Brostrom, 2000).

Okula hazır bulunuşluğun boyutları alan yazında dört madde olarak sunulmuştur.

- Fiziksel faktörler: Çocuğun boyu, kilosu ve sağlık durumu, fiziksel yetenekleri, kaba ve ince motor becerilerin gelişimi, doğumdan önce ve sonra çocuğun maruz kaldığı çevre koşullarını kapsamaktadır.

- Bilişsel faktörler: Çocuğun zeka gelişimini, mantık yürütme, problem çözme becerileri gibi zihinsel becerilerini, yönergeleri ve çevresinde konuşulanları anlama ve uygun karşılık verebilme, merak, öğrenmeye yaklaşımları ve içinde bulunduğu sosyal ortamlara uyum sağlayabilme ile birlikte kültürel değerler ve mizaç özellikleri gibi boyutları içermektedir.

- Sosyal duygusal faktörler: Duygularını doğru ifade edebilme, kendi duygularını ve diğer insanların duygularını anlama ve yorumlama, çevresindeki insanlarla iletişim kurabilme, güvenli ve yakın ilişkiler kurabilme, kurallara uyabilme ve işbirliği yapabilme gibi boyutları içermektedir.

- Çevresel faktörler: Ailenin çocuğa ve eğitime karşı tutumu, sosyoekonomik ve kültürel düzeyi, çocuğun okula giden kardeşi ya da yakını olması, evde görsel ve işitsel iletişim araçlarının bulunması, çocuğun yazılı materyallerle karşılaşması, çocuğa sunulan fiziksel/sosyal çevre ve eğitim olanakları gibi boyutları içermektedir (Alisinanoğlu, 2013).

Özellikle Türkiye’de son dönemde yapılan zorunlu eğitime başlama yaşındaki değişiklikten sonra okula hazırlanma konusu gündeme gelmiş ve araştırmacılar tarafından ilgi görmeye başlamıştır. Çünkü çocuğun okul öncesi dönemdeki kazanımları, okula başlama sürecindeki deneyimleri ve öğrenme hazır bulunuşluğu sonraki öğrenmelerinin temelini oluşturmaktadır (Kutluca-Canbulat ve Tuncel, 2012).

Ailelerin okula hazır bulunuşluğa ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında çocuğun okula hazır olmasında akademik becerilerin önemli olduğunu söyledikleri ve okula hazır bulunuşluk kavramını biyolojik yaşın uygunluğu şeklinde tanımladıkları görülmektedir (Ayten ve Sönmez-Ektem, 2014; Koçyiğit, 2009; Yeşil-Dağlı, 2012). Ayrıca çocuklarını okula hazırlama adına ne

yapmaları gerektiğine ilişkin bilgilerinin çok sınırlı olduğu görülmektedir (Gilbert, Harte & Patrick, 2011).

Bu bilgiler ışığında ebeveynlerin çocuklarını ilkokula hazırlamada nasıl bir yol izlemeleri gerektiğine rehber olması amacıyla bu çalışma tasarlanmıştır.

### **1.1.1. Problem Cümlesi**

Bu çalışmada Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluğuna etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

1. Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı çocukları ilkokula hazırlamada etkili midir?

#### **1.1.1.1. Alt problemler**

Yukarıda belirtilen genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler geliştirilmiştir.

1. Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı çocukları ilkokula hazırlamada etkili midir?
  - 1.1. Deney grubu ile kontrol grubu arasında Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Uygulama formundan ve formun alt ölçeklerinden (matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları, labirentler) aldıkları öntest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
  - 1.2. Deney grubu ile kontrol grubu arasında Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Uygulama formundan ve formun alt ölçeklerinden (matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları, labirentler) aldıkları sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
  - 1.3. Deney grubu ile kontrol grubu arasında Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Gelişim formundan ve formun alt ölçeklerinden (zihinsel, sosyo-duygusal, fiziksel, özbakım) aldıkları öntest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
  - 1.4. Deney grubu ile kontrol grubu arasında Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Gelişim formundan ve formun alt ölçeklerinden (zihinsel, sosyo-duygusal, fiziksel, özbakım)



aldıkları sınav puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?

## 1.2. Çalışmanın Amacı

Çocuğun okula hazır bulunuşluğunu etkileyen faktörler beslenme, fiziksel aktiviteler, sağlık durumu, ailenin çocuk yetiştirme tutumları ve yapısı ve çocuğun yaşı olarak sıralanmaktadır. Bu faktörler arasındaki en önemli kriterin yaş olarak belirtilmesine ve okula alma uygulamalarında birçok ülkede yaş kriteri göz önünde bulundurulmasına rağmen her çocuk beklenen yaşta okula hazır olmayabilmektedir (Brostrom, 2000; Walker & MacPhee, 2011).

İlkokula hazır bulunuşluk ve okumaya hazırlık kavramlarının önemi ve çocuğun okula başlama sürecinde okula ve okumaya hazır olmasının gerekliliği konusu tüm dünyada araştırmacıların ilgi alanları arasında daha çok yer almaya başlamıştır. Çünkü çocuğun okul öncesi dönemdeki kazanımları ve öğrenme hazır bulunuşluğu sonraki tüm öğrenmelerin temelini oluşturmaktadır (Kutluca-Canbulat ve Tuncel, 2012).

Çocuğun okula başlama sürecinde herhangi bir sorun yaşamaması, okula kolay uyum sağlaması ve yaşadığı ilkokul deneyiminin olumsuz olmaması çocuğun okula hazır olup olmamasına bağlıdır. Bu bakımdan çocuk okula başlamadan önce bireysel özellikleri ve ilgisi doğrultusunda yönlendirilerek (Yılmaz, 2003) okula hazır olmasında sahip olması beklenen becerileri desteklenmelidir.

Araştırmalar çocuklar hangi yaşta okula başlarsa başlasın, okulun ve programlı öğrenmenin gereğini yeterince karşılayamayan çocukların bulunduğu dikkat çekmektedir. Bu sebeple çocuğun okula başlamasına karar verirken yaştan başka etkenlerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Oktay, 2010).

Çocuğun ilkokul sorumluluklarını kolayca yerine getirebilmesi çocuğun kalıtsal özellikleri kadar içinde bulunduğu sosyal çevrenin bu özellikleri potansiyelinin en üst düzeyde geliştirmesini destekleyecek imkanları sağlamasıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle aile ortamı ve içinde bulunan sosyal çevre çocuğu okula hazırlama sürecinde sağladığı olanak ve deneyimlerle çocuğun okula hazırlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Erkan, 2011).

Yapılan çalışmalarda araştırmacılar ve öğretmenler çocukları ilkokula hazırlama sürecinin daha etkili ve kolay olmasında temel etkenin aile olduğunu

vurgulamaktadır. Çocukları ilkokula hazırlamada aile ile işbirliği içinde olunması gerektiğini belirtmişlerdir (Şahin, Sak ve Tuncer, 2013). Ancak Koçyiğit'in (2009) yaptığı araştırma ebeveynlerin hazır bulunuşluk kavramını genellikle biyolojik yaşın uygunluğu olarak tanımladıklarını göstermiştir. Ebeveynlerin hazır bulunuşluğa ilişkin farkındalıklarının artırılması ve çocuklarının hazır bulunuşluklarını desteklemede ailenin öneminin farkında olmaları gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar ebeveynlerin, araştırmacıların ve öğretmenlerin çocukların okula hazır olarak başlamalarına önem verdiğini göstermektedir. Ancak çocukları ilkokula hazırlamaya yönelik okul öncesi kurumlarında etkinlikler uygulansa da tek başına bunun yeterli olmayabileceği, çocuğun hazır bulunuşluk düzeyine çevrenin büyük ölçüde etkisi olduğu görülmektedir. Çocuğun okula hazırlanmasının devletin, ailelerin ve çocuğun içinde bulunduğu yakın çevresini de kapsayan tüm toplumun sorumluluğunda olduğu belirtilmektedir (NAEYC, 1999; Akt: Koçyiğit, 2009). Ancak bunların arasında en büyük görev ve sorumluluk ebeveynlere düşmektedir.

Bu sonuçlar ışığında hazırlanan çalışmada Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluğuna etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın sonucunda Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın etkililiğinin belirlenmesi hedeflenmektedir.

### **1.3.Çalışmanın Önemi**

Çocuğun okula hazır bulunuşluğunda çocuğun büyüme ve gelişmesi kadar, akran grupları, ailesi, öğretmeni, okulu ve hatta toplumla olan etkileşiminin büyük bir önemi ve etkisi vardır. Bronfenbrenner (1979), Balaban (1985) ve Edgar (1986) çocuğu okula hazırlamada en iyi sonuçların ebeveynlerin ve öğretmenlerin eşit ortaklar olarak çalıştığına alınığını belirtmektedir (Akt: Chan, 2012)

İlkokula hazır bulunuşluk konusuna araştırmacıların ilgisi gün geçtikçe artmaktadır. Alan yazın incelendiğinde hazır bulunuşluk kavramına ilişkin yurt içi ve yurt dışında pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda aileler, çocukların okula hazır olmalarında önemli bir etken olarak görülmüştür. Ancak alan yazında ebeveynlere yönelik önerilere ve Okul Öncesi Eğitim Programına destek aile katılım programlarına (Bağçeli-Kahraman, 2012; Özbek, 2011) yer verilse de ebeveynlere yönelik düzenli bir programa rastlanmamıştır. Çalışma kapsamında hazırlanan program okul öncesi eğitim programına uyumlu olsa da paralelinde uygulanması gereken bir program değil,

ebeveynlerin kendi başlarına uygulamalarına yönelik çocukları ilkokula hazırlama destek programıdır. Bu bakımdan çalışmanın özgün olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma daha sonra yapılacak çalışmalara rehber olması açısından da önemli görülmektedir.

Bu araştırmada Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluğuna etkisi inceleneceği için, bu programın uygulanmasına ve verimliliğine ilişkin bilgi elde edilecektir. Çalışmanın alan yazına yeni bir program kazandırması bakımından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Çalışmanın Varsayımları**

1. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu,
2. Araştırma için belirlenen çalışma grubunun evreni tam olarak temsil ettiği,
3. Çalışmaya katılan çocukların ve öğretmenlerin samimi cevaplar verdikleri,
4. Çocuklarla çalışılan ortamın, test ortamına uygun bir ortam olduğu varsayılmaktadır.

#### **1.5. Materyal ve Yöntem**

Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluğuna etkisinin incelenmesi amaçlanan çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

##### **1.5.1. Araştırma Modeli**

Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluğuna etkisinin incelendiği bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden olan yarı deneysel desenlere göre tasarlanmıştır. Deneysel desenin temel amacı, sonuç üzerinde etkisi olabilecek tüm dışsal faktörleri kontrol ederek, bir deneysel işlemin veya müdahalenin sonuç üzerindeki etkisinin test edilmesidir (Creswell, 2013).

Çalışma yarı deneysel desenlerden olan öntest sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desene göre desenlenmiştir. Bu desen gerçek deneysel desenlerden olan

öntest sontest kontrol gruplu desenden, çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yönteminin kullanılmaması yönüyle ayrılmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2006). Eşleştirilmiş kontrol gruplu desenlerde çalışma grubunun eşitlenmesi için yansız atama yolu kullanılmaz ancak katılımcıların benzer nitelikte olmasına özen gösterilir (Karasar, 2012). Buna göre orta sosyoekonomik düzeyde olan bir okulun iki sınıfı çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmanın deney ve kontrol grupları belirlenirken çocukların öntest puanlarına göre denkleştirme yapılmıştır. Ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder (Karasar, 2011). Uygulama sürecinde etkisi test edilen program deney grubuna uygulanırken kontrol grubuna uygulanmaz. Son olarak grupların bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar edilir (Büyüköztürk, 2013). Deney grubuna Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı uygulandıktan sonra her iki gruba da sontest uygulanmıştır.

Araştırma deseni şematik olarak şu şekilde gösterilebilir;

	Öntest		Sontest
G <sub>D</sub>	O <sub>1</sub>	X <sub>1</sub>	O <sub>3</sub>
G <sub>K</sub>	O <sub>2</sub>		O <sub>4</sub>

G<sub>D</sub>: Deney grubu

G<sub>K</sub>: Kontrol grubu

O<sub>1</sub>, O<sub>3</sub> ve O<sub>5</sub>: Deney grubunun öntest, sontest ve ölçümleri

O<sub>2</sub> ve O<sub>4</sub>: Kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümleri

X<sub>1</sub>: Deney grubuna uygulanan bağımsız değişken (Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı)

Çalışmanın bağımlı değişkeni okul öncesi eğitim alan çocukların ilkokula hazır bulunuşluğudur. Çocukların ilkokula hazır bulunuşluğu üzerine etkisi incelenen bağımsız değişken ise Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'dır.

### 1.5.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Aydın ilinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında birinci sınıfa başlayacak, 2014-2015 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim almış çocuklar oluşturmaktadır. Örneklem seçimi yapılırken çok aşamalı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Çok aşamalı örnekleme yöntemi örneklem belirleme sürecinin iki ya da daha fazla aşamada tamamlandığı örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, 2013). Örneklem seçiminin birinci aşamasında küme örnekleme

yönteminden yararlanılarak Aydın ilinde bulunan bağımsız anaokulları arasından iki bağımsız anaokulu uygulama okulları olarak belirlenmiştir. Küme örneklem; örneklem belirleme işleminin grup temelinde yapıldığı örneklem yöntemidir (Büyüköztürk, 2013). İkinci aşamada ise basit seçkisiz örneklem yönteminden yararlanılarak seçilen anaokullarının birinden 17 çocuk deney, 20 çocuk kontrol; diğerinden 23 çocuk deney, 16 çocuk kontrol grubu olarak belirlenmiş ve gerekli izinler alınmıştır (Ek-1). Yapılan analizler sonucunda gruplar arası anlamlı bir fark bulunmadığı için gruplar 40 deney, 36 kontrol grubu olarak birleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1.1. ve Tablo 1.2.'de verilmiştir.

**Tablo 1.1. Deney ve kontrol gruplarının yaş ve cinsiyete ilişkin dağılımları**

	Cinsiyet			Yaş (Ay)				Toplam	
	Kız	Erkek	Toplam	60-65 ay	66-70 ay	71-75 ay	76 ay ve üzeri		
Deney	n	21	19	40	6	22	11	1	40
Grubu	%	52,5	47,5	100	15	55	27,5	2,5	100
Kontrol	n	17	19	36	11	14	11	-	36
Grubu	%	47,2	52,8	100	30,6	39	30,6	-	100

Araştırmanın deney grubu 21 kız 19 erkek olmak üzere toplam 40 çocuktan oluşmaktadır. Bu çocuklar yaş gruplarına göre %15'i 60-65 ay aralığında, %55'i 66-70 ay aralığında, %27,5'i 71-75 ay aralığında ve %2,5'i 76 ay ve üzeri şeklinde dağılım göstermektedir. Kontrol grubunda ise 17 kız 19 erkek olmak üzere toplam 36 çocuk yer almaktadır. Kontrol grubundaki çocuklar yaş gruplarına göre %30,6'sı 60-65 ay aralığında, %39'u 66-70 ay aralığında ve %30,6'sı ise 71-75 ay aralığında yer almaktadır.

**Tablo 1.2. Deney ve kontrol gruplarında yer alan anne babaların yaş ve eğitim durumuna ilişkin dağılımları**

		Deney		Kontrol		
		Grubu Anne	Grubu Baba	Grubu Anne	Grubu Baba	
Yaş Aralıkları	25-30	n	6	2	4	1
		%	15,0	5,1	11,1	2,8
	31-35	n	17	8	13	7
		%	42,5	20,4	36	20
	36-40	n	12	18	10	19
		%	30	43,7	27,8	51,4
	41-45	n	5	10	9	7
		%	12,5	25,6	25,1	20
	46-50	n	-	1	-	1
		%	-	5,2	-	5,8
Toplam	n	40	39	36	35	
	%	100	100	100	100	
Eğitim Durumları	İlkokul	n	3	2	2	2
		%	7,5	5,1	5,6	5,7
	Ortaokul	n	4	6	4	2
		%	10	15,4	11,1	5,7
	Lise	n	9	5	10	6
		%	22,5	12,8	27,8	17,1
	Ön Lisans	n	6	5	3	3
		%	15	12,8	8,3	8,6
	Lisans	n	17	19	15	19
		%	42,5	48,7	41,7	54,3
	Yüksek Lisans	n	1	1	2	2
		%	2,5	2,6	5,6	5,7
	Doktora	n	-	1	-	1
		%	-	2,6	-	2,9
	Toplam	n	40	39	36	35
		%	100	100	100	100

Araştırmanın örnekleminde yer alan çocukların anne-babaları yaşlara ve eğitim durumlarına ilişkin bilgileri tablo 1.2.'de verilmiştir. Deney grubundaki çocukların annelerinin %15'inin 25-30 yaş aralığında, %42,5'inin 31-35 yaş

aralığında, %30'unun 36-40 yaş aralığında ve %12,5'inin 41-45 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan çocukların babalarının ise %5,1'inin 25-30 yaş aralığında, %20,4'ünün 31-35 yaş aralığında, %43,7'sinin 36-40 yaş aralığında, %25,6'sının 41-45 yaş aralığında ve %5,2'sinin 46-50 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin %11,1'inin 25-30 yaş aralığında, %36'sının 31-35 yaş aralığında, %27,8'inin 36-40 yaş aralığında ve %25,1'inin 41-45 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Deney grubunda yer alan çocukların annelerinin eğitim durumlarına ilişkin bilgileri incelendiğinde %7,5'inin ilkokul, %10'unun ortaokul, %22,5'inin lise, %15'inin ön lisans, %42,5'inin lisans ve %2,5'inin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan çocukların babalarının eğitim durumuna bakıldığında ise %5,1'inin ilkokul, %15,4'ünün ortaokul, %12,8'inin lise, %12,8'inin ön lisans, %48,7'sinin lisans, %2,6'sının yüksek lisans ve %2,6'sının doktora mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin %5,6'sının ilkokul, %11,1'inin ortaokul, %27,8'inin lise, %8,3'ünün ön lisans, %41,7'sinin lisans ve %5,6'sının yüksek lisans mezunu olduğu; babalarının ise %5,7'sinin ilkokul, %5,7'sinin ortaokul, %17,1'inin lise, %8,6'sının ön lisans, %54,3'ünün lisans, %5,7'sinin yüksek lisans ve %2,9'unun doktora mezunu olduğu görülmektedir.

### **1.5.3. Veri Toplama Araçları**

Çalışmada veri toplama aracı olarak Polat Unutkan tarafından 2003 yılında geliştirilen “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada aileye ilişkin bilgilerin toplanması için hazırlanan genel bilgi formu Ek-2'de verilmiştir.

#### **1.5.3.1. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği**

Araştırmada veri toplama aracı olarak Polat Unutkan tarafından 2003 yılında 60-78 aylık çocukların ilkokula hangi düzeyde hazır olduklarını tespit etmek amacıyla geliştirilen ve standardizasyonu yapılan “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (MİHÖ)” kullanılmıştır.

Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Gelişim Formu ve Uygulama Formu olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Gelişim Formu zihinsel-dil gelişimi (74 madde), sosyal-duygusal gelişim (40 madde), fiziksel gelişim (23 madde) ve özbakım becerileri (16 madde) olmak üzere dört alt ölçekten oluşmaktadır. Gelişim Formunda toplam 153 madde bulunmaktadır. Çocuğun

davranışı yapma sıklığına göre öğretmen ya da ebeveynler tarafından doldurulmak üzere her madde “her zaman, sık sık, bazen, hiçbir zaman” şeklinde dördümlük likert olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin bu bölümü her zaman üç, sık sık iki bazen bir hiçbir zaman sıfır şeklinde puanlanmaktadır.

Uygulama Formu matematik becerileri (47 madde), fen becerileri (14 madde), ses çalışmaları (8 madde), çizgi çalışmaları (3 madde), labirentler (2 madde) olmak üzere beş alt ölçekten ve toplam 74 maddeden oluşmaktadır. Bu form araştırmacı tarafından çocukla birebir uygulanmaktadır. Bir uygulama 30-40dk arasında sürmektedir. Çocuğun verdiği doğru cevaplara bir, yanlış cevaplara sıfır puan verilerek değerlendirilmektedir.

#### **1.5.4. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma sürecinin başlangıcında geniş bir alan yazın taraması yapılmıştır. Çocuğun okula hazır olmasında beklenen kriterler ve hazır bulunuşluk düzeylerini desteklemeye yönelik Türkiye’de ve dünyada geçmişten günümüze kadar yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Elde edilen bilgiler ve Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanımlar ışığında ebeveynlerin uygulamasına yönelik 76 etkinlik hazırlanmıştır. Bu etkinlikler bir anaokulu müdürü, üç okul öncesi öğretmeni ve yedi alan uzmanı olmak üzere, 11 uzmanın görüşü ışığında 65 etkinliğe düşürülmüş ve sekiz haftaya bölünerek “Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı (EDİHP)” oluşturulmuştur.

##### **1.5.4.1. Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı**

Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı (EDİHP) sekiz haftalık bir program olup araştırmacı tarafından çalışma kapsamında geliştirilmiştir. EDİHP ebeveynlerin uygulamasına yönelik hazırlanmış bir programdır. Program 65 adet etkinlikten oluşmaktadır. Etkinlikler yapılan literatür taramasında tespit edilen, birinci sınıfa başlayacak çocuklarda bulunması öngörülen beceriler ve Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında bulunan kazanımlar ışığında hazırlanmıştır. Etkinliklerin hazırlanması sürecinde yararlanılan kaynaklar Ek-3’te verilmiştir.

Hazırlanan etkinlikler alınan uzman görüşleri ışığında gelişim alanlarına göre gruplanmış ve gelişim alanlarına göre etkinlik dağılımının eşit sayıda olması sağlanmıştır. Etkinlik grupları belirlenirken Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan gelişim alanları göz önünde bulundurulmuştur, ancak ilgili literatüre bakıldığında okula hazır bulunuşluğun boyutları belirtilirken Okul Öncesi Eğitim



Programında ayrı olarak yer alan zihinsel gelişim ve dil gelişimi alanlarının birlikte ele alındığı görülmüştür. Ayrıca araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinde de zihinsel ve dil gelişimi birlikte ölçülmektedir. Bu bağlamda etkinlik gruplarında zihinsel gelişim ve dil gelişimi alanları birleştirilerek etkinlik gruplarında zihinsel-dil gelişimi olarak yer almıştır. Etkinlik grupları zihinsel-dil gelişimi, sosyo-duygusal gelişim, fiziksel gelişim ve özbakım becerileri olarak dört grup şeklinde belirlenmiştir. Program haftalık etkinlik kitapçıkları olarak düzenlenmiştir. Her bir kitapçıkta dört gelişim alanından ikişer tane olmak üzere sekiz etkinlik bulunmaktadır

Etkinliklerin hazırlanmasında; etkinlik uygulamalarının ekonomik olmasına ve ebeveynlerin uzun zaman ve çaba harcamadan, günlük hayat akışı içinde uygulayabilecekleri özelliklerde olmasına özen gösterilmiştir. Her kitapçıktan rasgele seçilen etkinlik örnekleri Ek-4'te verilmiştir.

EDİHP okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programından bağımsız olarak, ebeveynlerin günlük hayatın akışı içinde çocuklarının okula hazır bulunuşluklarını desteklemek amacıyla uygulayabilecekleri etkinlikleri içeren bir programdır. Bu programın temel amacı çocukların ilkokula hazırlanmasına destek olmaktır.

Hazırlanan program kitapçıklar halinde Mart ve Nisan ayları boyunca her hafta Pazartesi günleri ebeveynlere ulaştırılmıştır. Ebeveynlerin etkinlikleri uygulayıp uygulamadığını kontrol etmek ve uygulamaya teşvik etmek amacıyla kitapçıklarda etkinlik değerlendirme bölümüne yer verilmiştir ve her haftanın sonunda ebeveynlerin etkinliklere ilişkin değerlendirmeleri alınmıştır. Etkinlik uygulamalarının ilk haftası ve son haftasında veli toplantısı yapılmıştır. İlk toplantı Mart ayının ilk haftasında yapılmış, toplantıda hazır bulunuşluğun öneminden bahsedilmiştir. Programın amacı, etkinliklerin uygulanması genel olarak açıklanmış ve gönüllü olan veliler belirlenip birinci kitapçıklar dağıtılarak uygulama ve değerlendirmeye ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Çalışmanın son haftasında (Mayıs ayının ilk haftası) düzenlenen ikinci toplantıda ise velilerin programa ilişkin genel değerlendirmeleri alınmıştır.

Etkinlik uygulamaları başlamadan önce Şubat ayında deney ve kontrol gruplarında bulunan çocuklarla Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği kullanılarak öntest uygulamaları yapılmış ve çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri belirlenmiştir. Sekiz hafta süren etkinlik uygulamalarından sonra Mayıs ayında sontest uygulamaları tamamlanmış ve çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri belirlenmiştir. Elde edilen veriler SPSS.18 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Verilerin analizinde iki farklı analiz yönteminden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarının karşılaştırılmasında ilişkisiz gruplar t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarının karşılaştırılmasında çocukların öntest puanları kovaryete olarak belirlenmiş ve ANCOVA testi uygulanmıştır.

## **1.6.Kaynak Özetleri**

Ayhan (1998) ilkokul öğretmenlerinin okul öncesi eğitime ilişkin görüşlerini ve okul öncesi eğitimden ilkokula hazırlamaya yönelik ne tür çalışmalar yapmalarını beklediklerini incelemek amacıyla tarama modelinde bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın örneklemini Kocaeli ilinin Gebze ilçesinde bulunan birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda ilkokul öğretmenlerinin büyük bir kısmı okul öncesi eğitimin çocuk üzerindeki etkisine ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir. İlkokula hazırlık yönünden ise çocukların sosyal, duygusal, zihinsel, fiziksel gelişim, dil gelişimi alanlarında yeterli olgunluğa erişme, el becerisi kazanma, arkadaşlık kurabilme, sorumluluk alabilme, kurallara uyabilme gibi becerileri kazanmış olmalarını bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Connel ve Printz (2002) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin çocuklarıyla iletişiminin, öğrenme aktivitelerine katılımının çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini alt sosyoekonomik düzeyden okul öncesi eğitim alan 47 çocuk ve ebeveynleri oluşturmuştur. Çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri Brigonce K1 Gözlem Formu, Battel Gelişim Envanteri, Walker Gözlem Formu kullanılarak belirlenmiştir. Bunların yanında ebeveynlerin demografik özelliklerini, çocuklarıyla iletişimlerinin düzeyini belirlemek için araştırma kapsamında geliştirilen ölçekler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveyn çocuk iletişiminin kalitesiyle ve ebeveynlerin çocuklarının öğrenme yaşantılarına katılımı ve destekleriyle çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür.

Bayhan (2003) yaptığı çalışmada Çoklu Zeka Kuramı temelinde hazırladığı okuma-yazmaya hazırlık programının, çocukların okula hazır bulunuşluğuna etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 15 deney 15 kontrol grubu olmak üzere 30 çocuktan oluşan örneklem grubu ile yapılmış, deneysel bir çalışmadır. Veri toplamada Metropolitan Olgunluk Testi kullanılmıştır. İlişkili ve ilişkisiz grup t testi ile yapılan analizler sonucunda uygulanan programın çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Uyanık Balat (2003) çalışmasında korunmaya muhtaç ve ailesi ile yaşayan çocukların okula hazır bulunuşlukla ilgili kavram bilgilerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitim almakta olan 462 çocuk ve Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı dört farklı kurumda bulunan 51 çocuk olmak üzere toplam 513 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Boehm Temel Kavramlar Testi kullanılmıştır. Kurumda kalma ve ailenin yanında kalma durumuna göre çocukların okula hazır bulunuşlukla ilgili kavram puanları arasında ailesinin yanında kalan çocukların lehine anlamlı fark görülmüştür.

Williamson (2003) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin, okul öncesi kurum yöneticilerinin ve ebeveynlerin okula hazır bulunuşluk kavramına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Altı ebeveyn, altı öğretmen ve iki yöneticinin katıldığı çalışma nitel bir araştırmadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcılar çocukların okula hazırlanmasının okulun, öğretmenlerin ve toplumun görevi olduğu belirtirken çocukların okula hazırlanmasında en büyük sorumluluğun ebeveynlere düştüğü konusunda görüş birliğine varmışlardır. Bunun yanında tüm katılımcılar okula hazırlanmada en önemli becerilerin sosyal beceriler olduğunu ve iletişim becerilerinin okula hazırlanmada en önemli beceri olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynler okula hazırlanmada akademik becerilerin daha çok üzerinde dururken öğretmenler duygusal ve fiziksel becerileri vurgulamışlardır. Ayrıca tüm katılımcılar çocukların okula hazırlanmasında ebeveynlerin bilgilendirilmesinin ve çocuklarına hazırlayıcı nitelikte etkinlikler sunmasının çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini yükselteceğini vurgulamışlardır.

Boz (2004) yaptığı çalışmada anasınıfı öğretmenlerinin, birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin okul öncesi eğitim almakta olan 6 yaş grubu çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini altı yaşında 258 çocuk, bu çocukların velileri, 117 anasınıfı öğretmeni ve 97 birinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak, demografik bilgi formu ve 46 maddeden oluşan okula hazır bulunuşluk ile ilgili anket formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler ışığında ebeveynlerin, birinci sınıf ve okul öncesi öğretmenlerine kıyasla okula hazır bulunuşlukta akademik becerileri daha önemli buldukları görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin ise sosyal becerileri okula hazırlıkta en önemli beceri olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

Gonca (2004) yaptığı çalışmada ilkokul birinci sınıfta eğitim gören çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerine yetiştikleri farklı sosyoekonomik ve kültürel ortamların etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklem

grubunu birinci sınıfta eğitim gören 100 kız 102 erkek öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Çocuk ve Aile Bilgi Formu ve İlköğretime Hazır Bulunuşluk Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler varyans analizi kullanılarak yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin sosyoekonomik ve kültürel düzeye paralel olarak arttığı görülmüştür.

Kotil (2005) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile annelerin çocuklarının okula hazır oluşlarına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini 2003-2004 öğretim yılında okul öncesi eğitim almakta olan 150 çocuk, bu çocukların öğretmenleri ve anneleri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği, Anneye Göre Çocuğun Okula Hazır Oluş Ölçeği ve Anne Anket Formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi ilişkisiz grup t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Kruskal Wallis testi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda annelerin kendine ait odası olan, okul dışında spor, sanat aktivitelerine katılan çocukları okula hazır olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Esaspehlivan (2006) genel tarama modelinden yararlanarak yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 68 ve 78 aylık çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitim alan ve almayan, 68 ve 78 aylık 300 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Verilen analizinde ilişkisiz grup t-testi ve iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 78 aylık çocukların hazır bulunuşluk düzeyinin 68 aylık çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca okul öncesi eğitim alan çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri de almayan çocuklardan daha yüksek bulunmuştur.

Ülkü (2007) yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim almakta olan ve birinci sınıfa devam eden çocukların velilerinin ve öğretmenlerinin okula hazır bulunuşluk kavramına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Çalışmada okula hazır bulunuşluk hakkında bilinenleri derinlemesine incelemek için nitel araştırma yöntemlerinden de yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 350 anasınıfı, 400 birinci sınıf velisi ve 50 okul öncesi, 40 birinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma kapsamında 10 anasınıfı, 10 birinci sınıf velisi ve 10 okul öncesi, 10 birinci sınıf öğretmeniyle görüşme yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Çalışmadaki nicel verilerin çözümlenmesi

frekans, yüzde, aritmetik ortalama ki-kare gibi betimsel analiz yöntemlerinden yararlanılarak, nitel verilerin analizi ise içerik analizi kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda velilerin daha çok okuma-yazmaya ilişkin beceriler üzerinde durduğu, okuma olgunluğunu okula hazır bulunuşluk için yeterli gördükleri bulunmuş, velilerin okula hazır bulunuşlukla ilgili düşüncelerinin öğretmenlerden farklılaştığı görülmüştür.

Koçyiğit (2009) birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin bakış açısıyla ilkokula hazır bulunuşluk için gerekli beceri ve yeterlikler tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmasını 14 birinci sınıf öğretmeni ve 13 ebeveyn ile yürütmüştür. Veri toplamada açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda birinci sınıf öğretmenleri hazır bulunuşluğu “ilkokul birinci sınıfın gerektirdiği becerileri yapabilecek olgunluğa erişme” olarak tanımlanmış ve çocuğun okula hazır bulunuşluğu sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişim alanlarındaki paralel gelişime bağlanmıştır. Ayrıca çocukların ilkokula hazır bir şekilde başlayabilmesi için okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Erkan ve Kırca (2010) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitimin birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırlık becerileri üzerindeki etkisini cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyine göre incelemiştir. Çalışmanın örneklemini okul öncesi eğitim almış 170 birinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi ve Aile Anket Formu kullanılmıştır. Toplanan veriler t-testi ve çift yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların okula hazır bulunuşluklarında anne-baba eğitim durumunun etkisi olduğu görülürken, cinsiyetin herhangi bir etkisi olmadığı bulunmuştur.

Kayılı (2010) Montessori yönteminin ilkokula hazır bulunuşluğa etkisini incelediği çalışmasını, öntest sontest kontrol gruplu deneysel desene göre şekillendirmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu 25 deney 25 kontrol grubu olmak üzere 50 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Metropolitan Okul Olgunluğu Testi, PKBS Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği B Formu, FTF-K Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde Mann Witney U Testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda Montessori yönteminin çocukların okula hazır bulunuşluklarını olumlu etkilediği ve çocukları okula hazırlamada uygulamada olan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı’ndan daha etkili olduğu görülmüştür.

Lau, Li ve Rao (2010) yaptıkları araştırmada ebeveynlerin erken çocukluk eğitimine katılımını ve bu katılımın çocukların okula hazır bulunuşlukları ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla on anaokulundan 72 aylık 431 çocuk ve ebeveynleri örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Verilerin toplanması sürecinde; çocukların okuma-yazmaya hazırlıkları ve bilişsel hazırlıkları belirlenmiş, çocuklarının hazır bulunuşluk düzeyleri ve bu sürece ailenin katılımına ilişkin anketler ebeveynlerden tarafından doldurulmuştur. Korelasyon ve regresyon analizleri kullanılarak aile katılımının çocukların hazır bulunuşluğu ile ilişkisi belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda aile katılımının çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu görölmüştür.

Özaslan (2010) yaptığı çalışmada proje yaklaşımına dayalı eğitimin okul öncesi eğitim almakta olan çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın etkisini belirlemek amacıyla öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi 6. versiyon kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi deney grubunda 21 kontrol grubunda 21 olmak üzere okul öncesi eğitim almakta olan 42 çocuk oluşturmuştur. Hazırlanan Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı deney grubuna altı hafta boyunca uygulanmıştır. Program uygulamasından önce ve sonra öntest ve sontest uygulamaları yapılmış, sontest uygulamalarından bir ay sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların okula hazır bulunuşluklarını olumlu yönde etkilediği görölmüştür.

Erkan (2011) çalışmasında farklı sosyoekonomik düzeydeki birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarını cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp-almama ve anne-baba öğrenim düzeyine göre incelemiştir. Çalışmaya birinci sınıfa giden 179 çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Metropolitan Hazır Bulunuşluk Testi ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Çalışmanın verileri ANOVA ve t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda sosyo-ekonomik düzey, okul öncesi eğitim alan ve anne öğrenim düzeyinin çocukların okula hazır bulunuşluğu üzerine anlamlı bir fark oluşturabilecek bir etki yaptığını, ancak cinsiyet ve baba öğrenim düzeyinin çocukların okula hazır bulunuşluğu üzerine anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur.

Bağçeli Kahraman (2012) çalışmasında Aile Katılım Boyutu Zenginleştirilmiş Eğitim Programının çocukların hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu 26'sı deney, 31'i kontrol

grubunda olmak üzere toplam 57 çocuk ve ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak İlköğretime Hazır Bulunuşluğu Değerlendirme Testi ve Aile Katılım Ölçeğinden yararlanmıştır. Verilerin analizinde kovaryans analizinden yararlanmıştır. Çalışmanın sonucunda Aile Katılım Boyutu Zenginleştirilmiş Okul Öncesi Eğitim Programına katılan çocukların katılmayan çocuklara göre ilkokula hazır bulunuşluk düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Dereli (2012) yaptığı çalışmada okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin okula hazır bulunuşluğa ilişkin görüşlerini karşılaştırarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimsel yöntemlerden yararlanılmış, veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 22 okul öncesi öğretmeni ve 22 birinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin analizinde kay-kare testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin ilkokula hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür. Ancak okul öncesi eğitimin önemine, okul öncesinde öğretilmesi gereken kavramlara, hazır bulunuşluk kriterlerine ve okula başlama yaşına ilişkin görüşlerinin benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Kıldan (2012) çalışmasında okul öncesi eğitimin amacına ilişkin öğretmen ve velilerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde tasarlanan çalışmaya 302 öğretmen ve 347 veli katılmıştır. Çalışmanın verileri “Okul Öncesi Eğitimin Amacına İlişkin Algı ve Görüşler Anketi” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız grup t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin ve velilerin okul öncesi eğitimin amacını okula hazırlama olarak gördükleri ve velilerin okula hazırlama konusunda okul öncesi eğitimden beklentilerinin öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kutluca Canbulat ve Tuncel (2012) çalışma kapsamında birinci sınıfa başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemiş, eksiklik ve yetersizliği olan öğrencilerin gelişimini desteklemek amacıyla hazırladığı bireyselleştirilmiş destek eğitimi programının etkililiğini incelemiştir. Çalışma sürecinde Kiel Okula Alma Testi kullanılarak öntest sontest uygulanmış, destek eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu seçkisiz olarak belirlenen 87 birinci sınıf öğrencisi arasından ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen 10 öğrenciden oluşmaktadır. Eylem araştırması olarak desenlenen araştırma sonucunda Bireyselleştirilmiş Destek Programının etkili olduğu görülmüştür.

Yeşil Dağlı'nın (2012) velilerin okula başlamada önemli gördüğü becerileri belirlemeyi amaçladığı çalışma nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeline göre şekillendirilmiştir. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır.

Çalışmaya 115 veli katılmıştır. Çalışmanın sonucunda velilerin büyük çoğunluğu; okula başlamada en önemli kriter olarak çocuğun özbakım becerilerinin kazanması ve kendini ifade edebilmesi olduğunu belirtmişlerdir.

Erdoğan, Özen Altınkaynak ve Erdoğan (2013) nitel araştırma yöntemlerinden yararlanarak yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaları incelemişlerdir. Araştırma Ankara ilinde görev yapan 28 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere yeterince yer verirken, fonolojik farkındalık, görsel algı, kelime dağarcığı, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere daha az yer verdikleri görülmüştür.

Magdalena (2013) çalışmasında çocukların okula hazır bulunuşluk ve uyumuna ailenin genel yapısının (eğitim durumu, sosyoekonomik durum, ebeveynlerin yaşı) ve çocuğa yaklaşımının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 106 çocuk ve 106 ebeveyn oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Parental Authority Questionnaire, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu ve okulda çocuklar uygulanan standart testler kullanılmıştır. Verilerin SPSS 17 Paket programında regresyon analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların okula hazır bulunuşluk ve uyumlarına ailenin çocuğa karşı yaklaşımlarının, ailenin eğitim durumu, sosyoekonomik düzey gibi genel yapısından daha etkili olduğu görülmüştür.

Gülây Ogelman ve Erten (2013) çalışmalarında 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkilerinin ve sosyal konumlarının okul uyum düzeylerine yordayıcı ilişkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, okul öncesi eğitim alan 175 çocuk ve 12 anaokulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, 5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyumlu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, Resimli Sosyometri Ölçeği” kullanılmış, verilerin analizinde çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda olumlu sosyal davranış değişkeninin okul uyumunu en yüksek düzeyde yordayan değişken olduğu bulunmuştur. Okul uyumunu yordayan diğer değişkenlerin ise korkulu kaygılı olma, saldırganlık, sosyal olmayan davranış, aşırı hareketlilik ve sosyal konum olduğu belirtilmiştir.

Şahin, Sak ve Tuncer (2013) okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokula hazırlık sürecine ilişkin görüşlerini belirlemeyi ve karşılaştırmayı amaçladığı çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinden yararlanmıştır. Çalışma



kapsamında 35 okul öncesi öğretmeni, 35 birinci sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmış, elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda birinci sınıf öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenler ilkokula hazırlık sürecinde tüm gelişim alanlarının desteklenmesi, ailelerle işbirliği yapılması, okul öncesinde okuma yazma öğretilmemesi gerektiği, okul öncesi ve ilköğretim programlarının tutarlı olması gerektiği ve uyum haftasının süresinin uzatılması gerektiği konularında benzer düşünceler belirtmektedirler.

Ziv (2013) sosyal yeterlilik ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı kısa süreli boylamsal araştırmada 198 okul öncesi eğitim alan çocukla çalışmıştır. Araştırmanın verileri çocuklarla yapılan görüşmelerle, öğretmen raporlarıyla ve okuma-yazma becerileri değerlendirme testleri aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan analizler çocukların okula hazır bulunuşlukları ile sosyal yeterliliklerinin yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Ayten ve Ektem (2014) zorunlu-kademeli eğitim sisteminde okula başlayacak çocuklarda bulunması gereken yeterliliklerin ne olduğu sorusuna sınıf öğretmenleri ve velilerin bakış açısıyla cevap aradığı çalışmasını tarama modelinde şekillendirmiştir. Çalışma kapsamında 44 sınıf öğretmeni ve 372 ebeveyn ile “Okula Hazır Oluş Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin öğrenim durumlarının çocuklarının okula hazır olmalarında ve okula başlama için hangi yeterliliklere sahip olmaları gerektiği konusunda farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Okado, Bierman ve Welsh (2014) yaptığı araştırmada ebeveynlerin demoralizasyonunun ve öğrenme desteğinin çocukların okula hazır bulunuşluğu ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla okul öncesi eğitim alan 117 çocuk örneklem olarak belirlenmiştir. Örneklem grubu belirlenirken farklı bölgelerde yaşayan, düşük gelirli ailelerden gelen çocuklar olmasına özen gösterilmiştir. Çalışma kapsamında ebeveynlerin psikolojik durumları, depresif semptomları, çocuklarının öğrenme aktivitelerine yaklaşımları raporlaştırılmıştır. Öğretmenler tarafından çocukların sınıf içi davranışları, öğrenme yaklaşımları ve dil becerileri gözlemlenerek çocukların hazır bulunuşlukları değerlendirilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda ebeveynlerin öğrenmeye yaklaşımlarının ve demoralizasyonlarının farklı yapılar olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile ebeveynlerin demoralizasyonunun negatif yönlü, olumlu öğrenme yaklaşımlarının pozitif yönlü ilişkisi olduğu görülmüştür.

## **1.7.Kapsam ve Sınırlılıklar**

Bu çalışma;

- Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinden elde edilen veriler ile,
- Aydın ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki bağımsız anaokulunda okul öncesi eğitim alan 76 çocukla,
- Çalışma kapsamında hazırlanan sekiz haftalık Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programıyla,
- 2014-2015 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim alan 2015-2016 eğitim öğretim yılında ilkokula başlayacak çocuklarla sınırlıdır.

## 2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Hazır bulunuşluk

Okula başlama çocukların ve ailelerin hayatında bir dönüm noktası olarak görülebilir. Çocuklar için bu dönem yeni arkadaşlarla ve öğretmenle tanışma, hareketli bir ortama uyum sağlama ve yeni kurallara ve beklentilere uyum sağlamak demektir. Ebeveynler için ise okula başlama endişe, korku veya mutluluk gibi duyguları öne çıkarır (Casper, Lopez & Chattrabhuti, 2015). Olgunlaşmadan daha geniş ve kapsamlı bir kavram olan hazır bulunuşluk (okul olgunluğu), çocuğun okula başlama sürecinde duygusal karmaşıklık yaşamadan, okulun gerektirdiği öğrenme sorumluluklarını zorlanmadan ve yeterli olarak karşılayabilmesidir (Taşkın, 2013).

İlkokul ortamı çocukların kısa sürede uyum sağlaması gereken bir ortam olarak değerlendirilebilir. Çocuk okul ortamında öğrenim görevlerini başarmalı, okul ve sınıf kurallarına uymalı ve bunların yanında kalabalık bir ortamda yeni arkadaşlıklar kurmalı, öğretmeniyle tanışıp kendini bu ortamda ifade edebilmelidir. Bu durum eğer okula hazır değilse çocuğun okulla uyum sağlamada güçlük yaşamasına sebep olabilir (Arslan, 2008).

Çocuğun okul öncesi eğitim sürecinde ve öncesinde kazanmış olduğu davranışlar ve öğrenme deneyimleri, genel anlamda öğrenmeye hazır bulunuşluğu daha sonraki dönemlerdeki öğrenme yaşantılarının temelini oluşturmaktadır. Bu sebeple okula hazırlanma konusu Türkiye’de ve dünyada araştırmacıların ilgisini giderek daha fazla çekmeye başlamıştır (Kutluca Canbulat ve Tuncel, 2012). Özellikle Kanada, Amerika ve İngiltere’de çocukların okula hazırlığı konusu geniş çapta araştırılmaya başlanmıştır (Bilgili ve Yurtal, 2009). Okula hazır olmak ya da okul olgunluğu kavramlarının anlamı sıkça tartışılmaktadır. Araştırmacılar tarafından genellikle okumayı öğrenmekle sınırlandırılan hazırlık kavramı birçok alt beceri, bilgi ve donanım gerektirir (Biber, 2014). Hazır bulunuşluk çocuğun sadece bilişsel ve okur-yazarlığa yönelik becerilerine odaklanmayan, çocuğun fiziksel, sosyal-duygusal, bilişsel, dil gelişimini ve öğrenme yaklaşımını kapsayan çok yönlü bir süreçtir (Şahin, Sak ve Tuncer, 2013).

Uzun yıllar okuma yazmaya hazırlık ya da okula başlamaya hazırlık olarak tanımlanan hazır bulunuşluk kavramı günümüzde daha çok öğrenmeye hazır oluş şeklinde tanımlanmaktadır (Oktay, 2010). Öğrenmeye hazır oluş kavramı ilk kez G. Stanley Hall tarafından kullanılmıştır. Hall, birinci sınıfa başlamadan önce çocuğun neleri bilmesi ve yapabilmesi gerektiği üzerinde durmuş ve çocuğun bir

şeyi ancak daha önce kazandığı şeylerle ilişkili olarak öğrenebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle eğitim-öğretimin herhangi bir aşamasına girerken çocuğun daha önce neleri kazandığına bakmak gerekmektedir (Bağçeli-Kahraman, 2012).

Araştırmacılar, çocuğun ilkokula geçişi sürecinde belirli koşulları yerine getirmesi gerektiği görüşünde birleşmektedir (Oktay, 2002). Polat'a (2011) göre; ilkokula hazırlanma; çocuğun okul öncesi eğitim sürecinde tüm gelişim alanlarının desteklenerek ilkokula başlama ve ilkokul eğitimi sürecinde kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirebilecek olgunluğa ulaşmasıdır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programında da (2006) çocuğun ilkokula hazırlanması; ilkokula başlamadan önceki süreçte çocukların sadece matematik ve çizgi çalışmaları yaparak akademik yönden gelişmelerini değil, tüm gelişim alanlarının bütünsel bir şekilde desteklenerek, ilkokul hayatında çocuğa gerekli olacak becerilerin kazandırıldığı sistemli çalışmalar bütünü olarak belirtmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri ve bazı diğer ülkelerde “okula hazır bulunuşluk” genel anlamda anasınıfını da kapsayan ilkokula başlamaya hazır olma durumunu içermekle birlikte, Türkiye’de çocukların evlerinden veya okul öncesi eğitim kurumlarından ayrılarak ilkokul birinci sınıfa başlamaya hazır olmaları çerçevesinde değerlendirilir (Yeşil-Dağlı, 2012).

Çocuğun okula hazır olması onun kendisi ve çevresindeki birçok etmenle yakından ilişkilidir. Bu yüzden okul olgunluğunun daha esnek ve geniş bir perspektiften bakılarak tanımlanması görüşü benimsenmiştir (Dinç, 2013). Bu çerçeveden bakıldığında hazır bulunuşluk kavramını sosyal ve entelektüel hazır bulunuşluk şeklinde incelemek daha doğru olacaktır (Polat, 2011). Katz (1991) sosyal hazır bulunuşluğu çocukların farklı ortamlarda, tanıdığı yetişkinlerden uzakta, grup etkinliklerine katılmaya ilişkin pozitif deneyimleri olarak tanımlamaktadır. Bunun yanında çocuğun ebeveynlerinden başka bireylerin otoritesini kabul etmelerinde yaşadığı olumlu deneyimleri de sosyal hazırlığın önemli etkenlerindedir. Entelektüel hazır bulunuşluk ise çocukların okulda karşılaştıkları bireylerin dilini anlayıp kullanabilme, sınıf tartışmalarına ve faaliyetlerine aktif katılabilme ve kendi yeteneklerine güvenebilme şeklinde tanımlamaktadır (Akt: Polat, 2011).

Bununla birlikte ilkokul birinci sınıfın en önemli uğraşı okuma yazmayı öğrenme olduğu için bazı araştırmacılar hazır bulunuşluk kavramını okuma hazırlığı olarak ele almaktadır. Amerikalı ve İngiliz araştırmacılar genellikle okuma hazırlığı üzerinde dururken, Alman, İsveç ve Polonyalı eğitimciler genel okul hazırlığı yönünden değerlendirmektedir (Oktay, 2002).

Okula hazırlanma okul öncesi kurumuna kaydolmadan çok önce başlamaktadır. Jacobson (1998) okul olgunluğunun geliştirilmesi çabasının başlangıcında aileye destek, aile eğitimi, sağlık ve bakım hizmetlerinin yaygınlaştırılması, erken çocukluk eğitiminde bakımın ve kalitenin artırılması gerektiğini belirtmektedir (Akt: Balat, 2003).

Okula hazır bulunuşluk kavramının bir tek tanımla özetlemek mümkün değildir. Okula hazır bulunuşluk birçok temel etkene dayanan, içinde bulunulan kültüre ve zamanın gereklerine göre değişiklik gösterebilen bir kavramdır (Kagan, Moore & Bredekamp, 1995; Akt: Yeşil Dağlı, 2012).

Thorndike hazır bulunuşluk kavramını üç maddede;

- Bireyin yapmaya hazır olduğu bir etkinliği yapmasının bireye mutluluk vereceği,
- Bireyin yapmaya hazır olduğu bir etkinliği yapmasına izin verilmediğinde bireyin kızgınlık yaşayacağı,
- Bireyin hazır olamadığı bir etkinliği yapmaya zorlandığında kızgınlık duyacağı şeklinde ifade etmektedir (Senemoğlu, 2013).

Katz (1991) hazır bulunuşluk kavramını genellikle okumaya hazırlık olarak ele almaktadır (Akt: Bağçeli Kahraman ve Başal, 2013).

Thackray'e göre öğrenmeye hazırlık, bireyin duygusal olarak herhangi bir zorluk yaşamadan, öğrenme görevini zorlanmadan ve yeterli bir şekilde tamamlayabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Ayhan, 1998).

Merrit hazır bulunuşluk kavramını okumaya hazırlık yönünden ele alır. Ona göre hazır olma çocuğun tüm gelişim alanlarında yeterli olgunluğa ulaşmasının ve öğrenme etkinliklerine ilişkin deneyimlerinin bir sonucudur. Yani okula hazırlanmada büyüme ve gelişmenin yanı sıra çocuğun yaşantılarının da etkisi vardır (Ayhan, 1998).

Havighurst ise öğretilen an kavramından bahsetmektedir. Bir şeyin öğretilebileceği optimum an geldiğinde o ana kadar boşa giden öğretme çabaları olumlu sonuçlar vermeye başlar (Oktay, 2002).

Demirel (2010) hazır bulunuşluk kavramını bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi ya da bir öğrenme yaşantısının etkili olabilmesi için gerekli yeterliğe sahip olma durumu şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrencinin bir programa

başlamadan önce sahip olduğu önbilgi, tutum ve becerilerin tümü hazır bulunuşluk düzeyini göstermektedir.

Lahey (1978) okul olgunluğu kavramını öğrencinin belli bir hedef davranışı kazanabilmesi için sunulan öğrenme görevini yapabilme yeterliği olarak tanımlamaktadır. Çocuğun bir öğrenme görevini beklenen düzeyde gerçekleştirebilmesi için öğrenme görevinin gerektirdiği olgunluk düzeyine ulaşmış ve buna ilişkin ön öğrenmeleri kazanmış olması gerekir (Akt: Özgan ve Tekin, 2011).

Dinç (2013) okula hazır olma kavramını üç boyutta ele almıştır. Çocuğun sosyal-duygusal, motor, bilişsel, dil becerileri ve öğrenme yaklaşımı, kavrama ve genel bilgiler konusunda yeterli düzeye ulaşması hazır oluşun birinci boyutudur. İkinci boyut, okulun farklı çevrelerden gelen çocukların gereksinimlerini karşılayabilecek düzeyde olmasıdır. Hazır oluş kavramının üçüncü boyutunu ise çocuğun okula hazırlanmasında ailenin ve toplumun sağladığı katkılar oluşturmaktadır.

Genel anlamda hazır bulunuşluk ya da bir başka deyişle okul olgunluğu kavramı, çocuğun ilkököl eğitiminin gereklerini yerine getirebilecek gelişimsel olgunluğa erişmesini ifade etmekte olup (Esaspehlivan, 2006), çocuğun tüm gelişim alanlarındaki becerilerini kapsamaktadır. Hazır bulunuşluk bir çocuktan diğerine değişebilen bir kavramdır. Bu süreçte yetişkinlerin en önemli görevi de çocuğun tüm gelişim alanlarında yeterli olgunluğa ulaşması için ortamlar hazırlamak ve çocukların okula başlamada hazır bulunuşluk düzeylerinin olabildiğince yüksek olmasına destek olmaktır (Oktay ve Unutkan, 2007).

İlkokula hazır bulunuşluğa fiziksel, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanları açısından bakıldığında; fiziksel hazır bulunuşluğun çocuğun yaşı, boyu, kilosu gibi özelliklerinin yanında diyabet, fiziksel engel, beslenme, ince ve kaba motor gelişim ve özbakım becerilerini de kapsadığı görülmektedir (Halle, Hair, Wander & Chien, 2012). Sosyal ve duygusal yeterlilik de okula hazırlıkta son derece önemlidir. Özellikle çocuğun duygu ve davranışlarını dikkatini destekleyecek şekilde düzenleyebilme, yönergelere uyabilme ve öğretmeni ve arkadaşlarıyla işbirliği ve uyum içinde etkinliklere katılabilmek gibi beceriler önemli görülmektedir. Öğretmenler ve ebeveynler dinleme, yönergelere uyabilme, düşünceleri ve ihtiyaçlarını uygun şekilde ifade edebilme, sırasını bekleyebilme ve paylaşabilme, öğretmenin otoritesini kabullenme ve diğerlerine karşı duyarlı olma gibi sosyal becerilerin okula hazır olmada en önemli beceriler olduğu konusunda fikir birliği içindedir (Ziv, 2013). Dil gelişimi yönünden hazır bulunuşluk (erken okur-yazarlık gelişimi), konuşulan dili anlamayı, görevleri tamamlamada dili

uygun şekilde kullanabilmeyi, sözcük bilgisini geliştirebilmeyi, kitaplara ve hikayelere olan ilgiyi geliştirmeyi, yazmanın amacını anlamayı, hikayelerin bir olay örgüsünün olduğunu anlayabilmeyi, harflerin sesleri temsil ettiğini fark etmeyi kapsamaktadır. Dil öğrenme erken okuryazarlık gelişiminden ayrı olsa da her ikisi de iletişim kurma amacı taşıması yönüyle benzeşmektedir. Erken okuryazarlık becerileri çocukların okul başarısının en temel yapı taşı olarak görülmektedir (Einarsdottir, 2006). Bilişsel gelişim yönünden hazır bulunuşluk genel olarak; nesnelere özelliklerini ayırt edebilmeyi (renk, ağırlık vb.), nesnelere, olaylar ya da insanlar arasındaki ilişkileri fark edebilmeyi (nesnelere benzer ve farklı yönlerini bilme), okulda ya da toplumda edindiği sayma, adresini bilme gibi ön öğrenmeleri kapsamaktadır (Halle, Hair, Wander & Chien, 2012).

Çocuk okula başlama sürecinde bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal olgunlaşmanın yanı sıra öğrenmeye de hazır olmalıdır. Çocuğun öğrenmeye hazır olması konuşma ve dil becerileri, işitsel ve görsel algılama, kas koordinasyonunun kazanılması, hareket becerileri, sayı bilgisi, yönergeleri izleyebilme ve grup faaliyetlerine ilgi gösterme gibi birçok faktöre bağlıdır. Okula yeni başlayan çocuğun bu becerilerdeki ilerlemesi zeka düzeyine, aile yapısına, fiziksel durumuna, sosyal uyum ve deneyimlerine bağlıdır (Kutluca Canbulat ve Tuncel, 2012). Öğrenme yaklaşımları çocuğun öğrenmeye ilişkin durumlarda gösterdiği davranışlar, eğilimler olarak açıklanabilir. Öğrenmeye yaklaşımları içsel motivasyon, ilgi, öğrenme zevki, katılım, azim, sorumluluk bilinci, planlama, dikkati odaklama ve kontrol etme becerisi, problem çözme becerisi, yaratıcılık ve başarısızlıktan korkmamayı da kapsar (Einarsdottir, 2006).

Yapılan hazır bulunuşluk tanımlarına ve bu alanda yapılmış çalışmalara bakıldığında hazır bulunuşluk kavramını bilişsel, sosyal ve eğitsel hazır bulunuşluk olmak üzere üç başlık altında incelemenin mümkün olduğu görülmektedir.

- Bilişsel Hazır Bulunuşluk: Öğrenme ile ilgili gerekli yeteneğe ve yeni öğrenme ile ilgili önkoşul davranışlara sahip olmaktır. Bilişsel hazır bulunuşluğa sahip olan çocuk korunumu kazanmış olmalı ve sıralama, sınıflama, tersine çevirebilme gibi işlemleri rahatlıkla yapabilmeli, mantıksal düşünmeyi başarabilmelidir (Taşkın, 2013).
- Sosyal Hazır Bulunuşluk: Bireyin öğreneceği belli bir konuya karşı tutum istek ve ilgi durumunu içerir. Özgüven ve özsaygı yeterliklerini kazanmış, çevreleriyle barışık, uyumlu bireylerin sosyal hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir (Harman ve Çeliker, 2012).

- Eğitsel Hazır Bulunuşluk: Bireylerin bilgiyi tek bir kaynaktan öğrenme yerine, bilgiye ulaşabilme ve ulaşılan bilgileri değerlendirebilme, bilgileri paylaşıp tartışma ve gerekli durumlarda bilgiyi gerçek yaşamda kullanabilme becerilerine sahip olma şeklinde ifade edilebilir (Ünal, 2005; Akt: Ergenç, 2011).

Sonuç olarak, ilkokuldaki başarı büyük ölçüde çocuğun gerekli olgunluğu kazanıp kazanamamasına bağlıdır. Çocuğa bu olgunluğu kazandırma da okul öncesi dönemde okulun ve ailenin çocuğa sunduğu imkanlarla sağlanabilir.

### **2.1.1. Hazır Bulunuşluk Ölçütleri**

Heriot ve Beale (2004) okula hazır bir çocuğun aşağıdaki yeterliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir:

- Kendini rahat bir şekilde ifade edebilmeli ve karşısındakini dinleyebilmeli,
- Sesleri tanıyabilmeli,
- Seslerin harflerle ilişkisini kavrayabilmeli,
- Ses benzerliklerini fark edebilmeli,
- Yazının yönünün soldan sağa olduğunu bilmeli,
- Kelimelerin hikayeleri oluşturduğunu fark edebilmeli,
- Görsel materyalleri okuyabilmeli.

Öğretmenler ve ebeveynler ise çocukların okula başlamadan önce;

- Etkili iletişim kurma,
- Problem çözme,
- Arkadaşlık kurabilme ve sürdürülebilme,
- Çatışma çözebilme,
- Duygularıyla baş edebilme,
- Öğretmenin ilgisini paylaşabilme,



- Verilen yönergelere uyabilme gibi becerilere sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Okul öncesi öğretmenleri ise konuşma becerilerinin yanında sırasını bekleyebilme, sessiz oturabilme, bireysel çalışabilme gibi temel özellikleri de vurgulamaktadır. Özellikle sayılar ve kelimeler gibi temel akademik becerilerde yeterlik bazı kültürlerde diğerlerinden daha çok vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu çocukların sınıfta daha kolay öğrenmelerine yardımcı olacak temel becerilere öncelik vermektedirler (Heriot & Beale, 2004).

Oktay (2010) genel olarak hazır bulunuşluk kriterlerini şu şekilde sıralamıştır:

- Kendi yeterliliklerinin farkında olmalı,
- Sorumluluklarının farkında olmalı ve aldığı sorumluluğu yerine getirebilmeli,
- Farklılıkları kabul edebilmeli, hoşgörülü olabilmeli,
- Evrensel değerlerin farkında olmalı,
- Kendi ülkesinin ve kültürünün yanında başka ülkeler ve kültürler hakkında farkındalık kazanmış olmalı,
- Kendini doğru şekilde ifade edebilmeli,
- Sırasını bekleme ve sabırlı olma davranışlarını kazanmış olmalı,
- Arkadaşlık kurabilmeli ve sürdürebilmeli,
- Türkçeyi doğru ve düzgün kullanabilmeli,
- Dinleme becerilerine sahip olmalı,
- Duygu ve düşüncelerini, algıladıklarını, ihtiyaçlarını doğru olarak ifade edebilmeli,
- Etkin dinleme becerilerine sahip olmalı,
- Gördüklerini ve duyduklarını anlamlandırıp hatırlayabilmeli,
- Duyularını etkin kullanabilmeli,

- Sırada dik ve belli bir mesafede oturabilmeli,
- Dikkatini yeterli bir süre konu üzerinde tutabilmeli,
- El- göz koordinasyonunu sağlayabilmeli,
- Sayfa üzerinde başını çevirmeden, gözlerini soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru gezdirebilmeli,
- Gözünü uzağa ve yakına uyum sağlayabilecek biçimde kullanabilmeli,
- Ses benzerliklerini fark edebilmeli ve sesleri birbirinden ayırt edebilmeli,
- Okuma ve yazmaya hazırlayıcı ön yeterlikleri kazanmış olmalı,
- Varlıkların benzerlik ve farklılıklarını fark edebilmeli,
- Kendi başına giyinme becerisini kazanmış olmalı,
- Tuvalet kontrolünü kazanmış olmalı,
- Kendi temizliğini yapabilmelidir.

Bu kriterlerin yanında çocukların fiziksel olarak yazmaya hazır olabilmeleri için aşağıdaki becerileri kazanmış olmaları beklenmektedir,

- İnce motor becerilerinin gelişmesi,
- El- göz koordinasyonunu kazanmış olması
- Yazı yazmada gerekli olan malzemeleri (kalem, defter) doğru şekilde kullanabilmesi,
- Çizgi çalışmalarında yorulmadan düzgün çizgiler çizebilmesi,
- Yazı dilinin soldan sağa ilerlediğini fark etmesi,
- Alfabedeki harflerin yönünün anlaşılması(Alisinanoğlu ve Şimşek, 2013).

Yangın (2007) ise çocukların ilk okuma yazma boyutundan bakıldığında, yazmaya hazır duruma gelmeleri için;

- İnce motor becerilerinin yeterince gelişmiş olması,
- Sinir-kas ve el-göz koordinasyonunun yeterince gelişmiş olması,

- Yazma için gerekli olan materyaller doğru kullanabilmesi,
- Satır, çizgi, yazı, sol, sağ, aşağı, yukarı, dik, eğri, yatık, iç, dış, üst, alt vb. kavramları bilmesi,
- Yazının yönünün soldan sağa ve yukarıdan aşağıya olduğunu bilmesi gibi becerilere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir.

Bu becerilere sahip olmayan çocuklarda kalemi doğru tutamama, çabuk yorulma ve bunların doğal sonucu olarak yazmakta isteksiz olma gibi durumlar görülebileceğini belirtmiştir.

Taşkın (2013) ilkokula başlayacak bir çocukta bulunması gereken yeterlikleri

- Günlük rutin işlerini yapabilme,
- Yardımsız giyinebilme,
- Bağımsız bir şekilde çalışabilme,
- Başkalarını dinleme ve yönergeleri anlayabilme,
- Verilen yönergelere uygun hareket edebilme,
- Akranlarıyla işbirliği yapabilme ve ortak çalışabilme,
- Başka çocuklarla oynayabilme,
- Basit kurallara uyabilme,
- Küçük kas ve motor becerileri gerektiren işleri yapabilme,
- Renkleri ve şekilleri tanıyabilme,
- Anneden ve evden kolay ayrılabilme,
- Sesleri ayırt etme ve kelimelerdeki sesleri tanıyabilme,
- Basit düzey matematiksel becerilere sahip olma şeklinde sıralamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2006) birinci sınıfa başlayacak öğrencilerde bulunması gereken yeterlikler şu şekilde belirtilmiştir:

- Çocukların dikkatlerini uzun süre yoğunlaştırma,
- Kendi başına giyinebilme becerisini (fermuar çekme, düğme ilikleme, bağcık bağlama vb.) kazanmış olma,
- Sırada dik ve belli bir mesafede oturma,
- Tuvalet kontrolü kazanmış olma,
- Kendi temizliğini yapabilme,
- Sıra bekleme,
- Teneffüslerde kendini koruma ve dengeli hareket edebilme,
- Sorumluluklarının bilincinde olma ve bunları yerine getirme,
- Anneden ve evden kolay ayrılabilme,
- Anneden ayrı olduğu için üzüntü duymama,
- Öğretmen ile iletişim kurabilme,
- Öğretmenin verdiği yönergelere uyma,
- Diğer çocukların varlığına katlanabilme ve onlarla baş edebilme,
- Kendini ifade edebilme,
- Arkadaşlık ilişkileri ve iletişim becerilerine sahip olma.

Son yıllarda yapılan çalışmalar çocuğun okula hazır bulunuşluğunun göstergelerinin beş temel alanı kapsadığını göstermektedir. Bunlar;

- Genel sağlık durumu ve fiziksel gelişim: Çocuğun sağlıklı olmasını veya gerekli önlemlerin alınmasını, kaba ve ince motor gelişiminin ve el-göz koordinasyonunun gelişmiş olmasını ve çocuğun herhangi bir özür durumu olup olmamasını kapsar.
- Sosyal ve duygusal gelişim: Çocukların farklı ortamlarda kendilerini kontrol edebilme ve başkalarıyla iletişim kurup sürdürebilmesini kapsar. Çocukların kendilerine ilişkin algılarını, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme ve başkalarının duygularını anlayıp yorumlamayı içerir.

- Öğrenmeye yaklaşımlar: Çocukların öğrenme etkinliklerine karşı meraklı ve istekli olmasını, öğrenme sürecinde verilen görevleri tamamlamasını ya da bunun çaba için çaba göstermesini kapsar.
- Dil gelişimi: Çocukların dinleme, konuşma, uygun cevaplar verme, sohbeti sürdürebilme gibi iletişim kurma becerilerini kapsar. Bunun yanında yazının bir iletişim aracı olduğunun, harfler ve sesler arasındaki ilişkinin farkında olma gibi erken okur-yazarlık becerilerini içerir.
- Zihinsel gelişim ve genel bilgi: Çocukların akıl yürütme, problem çözme becerileri gibi becerilerde yeterli olgunluğa ulaşmasını kapsar. Bunun yanında genel olarak matematik, sosyal hayat ve yaşama dair bilgileri içerir (Kids Count, 2005).

Dünyanın birçok ülkesinde bu yeterlikler uzun tartışma ve araştırmaların sonuçları ışığında geliştirilmiştir. Amerika’da risk altındaki çocukları belirlemek, çocuğun ve ailenin eğitimini sağlamak amacıyla “Okula Hazırlık Yasaları” çıkarılmıştır. Amerika’da, çeşitli eyaletlerde uygulamaya koyulan okula hazırlanma programları ile çocukların büyük oranda okula hazır bir şekilde başlamaları sağlanmaktadır. Almanya’da çocuklara okula başlamadan önce hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemeye yönelik testler uygulanmakta ve testlerin sonuçlarına göre uygun sınıflara yönlendirilmektedirler. İngiltere’de ilköğretimin ilk basamağı olarak çocukların beş-yedi yaş döneminde katıldıkları belli sürelerde verilen derslerin yerine, zengin eğitsel çevrenin sunulduğu sınıflarda çocukların serbestçe oynadığı okullar bulunmaktadır (Çataloluk, 1994; Akt: Koçyiğit, 2009).

Çocuğun okula başlamasında sahip olması beklenen, okul başarısını sağlayacak ve okula uyumunu kolaylaştıracak beceriler yukarıda belirtilmiştir. Alan yazına bakıldığında birçok yerde çocuğun bu becerilere sahip olması ya da sahip olduğu bu becerileri geliştirmesi için desteklenmesi gereken alanlardan söz edilmektedir.

Çocuğun ilkokula hazırlanması için okul öncesinde destek olunması gereken alanları şu şekilde sıralamaktadır (Kids Count, 2005):

- Okuma-yazmaya hazırlık becerileri: sesleri ayırt edebilme ve el-göz koordinasyonunun sağlanması.
- Matematik becerileri: 0-20 arası sayıları tanıma, sayıların nesne karşılığını bilme, renkler ve şekilleri ayırt edebilme.
- Sosyal beceriler: Paylaşma, dinleme, sırasını bekleme.

- Motor beceriler: ince ve kaba motor becerilerde yeterli olgunlaşmaya ulaşma.
- Duygusal beceriler: Duygularını anlamlandırıp doğru ifade edebilme, empati kurabilme.
- Özbakım becerileri: Kendi temizliğini yapabilme, yetişkin denetimi olmadan yeterli miktarda beslenme, giysilerini yetişkin yardımına ihtiyaç duymadan giyip çıkarabilme.

Okul öncesi kurumlarının çocukları ilkokula hazırlamada destek olması gereken beceriler şu başlıklar altında toplanabilir (Ayhan, 1998);

- Zihinsel yönden: Zihinsel gelişimini sağlayacak uyarıcıları sağlamak, kendisini ve çevresini tanmasına fırsat vermek, onu ilgileri doğrultusunda yönlendirmek ve öğrenmeye karşı ilgisini artırmak
- Duygusal yönden: Sevgi, ilgi, güven ve özgürlük ihtiyaçlarını karşılamak, duygularını ifade edebilmesini sağlamak
- Toplumsal yönden: Sosyal yaşamın özelliklerini kavrayabilmesi için, yardımlaşma, paylaşma, işbirliği gibi duyguları yaşamasına fırsat tanımak
- Uyumlu ve sağlıklı bir kişilik geliştirmesi için: Kendi güçlü yanlarını ve sınırlılıklarını tanmasına imkan sağlamak
- Okula hazırlanması için: Özbakım becerilerinin gelişimini desteklemek, yetenek ve becerilerini geliştirebilmesi için uygun etkinlikler düzenlemek

### **2.1.2. İlkokula Hazır Bulunuşluğun Değerlendirilmesi**

Hazır bulunuşluk çok boyutlu bir olgu olduğu için araştırmacılar arasında hazır bulunuşluğun değerlendirilmesine ilişkin farklı görüşler ortaya çıkmaktadır. Bu durum Wesley ve Byusse (2003) tarafından dört bakış açısıyla özetlenmiştir. Birinci görüş hazır bulunuşluğun çocuğun her alandaki gelişimine bağlı olarak aşamalar halinde gerçekleştiğini savunmaktadır. İkincisi hazır bulunuşlukta çevrenin etkisi üzerinde durmakta ve hazır bulunuşluğun dışarıdan destekle kazanılabileceğini söylemektedir. Üçüncüsü hazır bulunuşluk kavramı incelenirken çocuğun gelişiminin ve çevrenin desteğinin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir. Dördüncü ise hazır bulunuşluğun okullar ve çevre tarafından belirlendiğini savunmaktadır (Akt: Yeşil Dağlı, 2012).

Okula hazırlık çocuk için aile için ve genel olarak bakıldığında toplum için önem arz etmektedir. Hazır bulunuşluk düzeyi yüksek olan çocuklar:

- Daha kolay öğrenirler.
- Okula ve öğrenmeye daha ilgilidirler.
- Okula hazır olmayan çocuklara göre okula devam etmeye daha yatkındırlar.
- Okula hazır bir şekilde başlayan çocuklar hayatlarında ve işlerinde başarılı olma oranı daha yüksektir (Cinisimo et al., 2004).

Çocuğun okula hazır bir şekilde başlamasının topluma da yararı vardır. Okula hazır olan çocuk öğrenmeye de hazır olacağı için daha az özel eğitim araçlarına ihtiyaç duyacak ve sınıf tekrarı yapmayacaktır. Böylece eğitim giderlerini düşürmüş olacaktır (Dockett & Perry, 2002). Psikomotor gelişimi, hazır bulunuşluk düzeyi, kazanım değerlendirme formu, çocuğun okula karşı tutumu, algılama ve kavrama yeteneği sosyalleşmesi kriterlerine göre çocuğun ilkokula başlayıp başlamayacağına karar verilebilir (Dereli, 2012).

Okula başlama yaşının ülkeler arasında farklılık gösterdiği bilinmektedir. Ancak okula başlama yaşı kaç olursa olsun yasal okula başlama yaşını doldurduğu halde okula hazır olmayan çocuklar bulunmaktadır. Okula hazır bulunuşluk düzeylerindeki bireysel farklılıklar çocukların özellikle okula başlama sürecinde sorunlar yaşamasına sebep olmakta ve öğretim hayatının ilk günlerinde yaşadığı sorunlar çocuğun okuldan uzaklaşmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle çocukların okula hazır bulunuşluklarının doğru bir şekilde değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır (Bağçeli Kahraman ve Başal, 2013).

Bazı toplumlarda okula hazır bulunuşluğun tespiti için zeka testleri kriter olarak kullanılmaktaydı. Çocuğun yaşı küçük bile olsa çocuğun zekası üstünse normal çocuklara yetişebileceği kabul ediliyordu. Ancak yapılan çalışmalar sonucunda hazır bulunuşluk kavramının sadece bilişsel bir olgu olmadığı, sosyal boyutunun daha önemli olmasının görülmesiyle birlikte çocuğun okula başlaması için sadece zekanın değil diğer yönlerinin de yeterli gelişime ulaşmış olmasının gerekliliği kabul edildi (Ayhan, 1998).

Çocuğun gelecek hayatındaki okul başarısı ve okula başlama sürecinde okula kolay uyum sağlamasındaki önemi göz önünde bulundurulduğunda, çocukların hazır bulunuşluk düzeylerinin tarafsız bir şekilde, çocuğun aktif

katılımı ve aile ile iletişim içinde değerlendirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır (Bağçeli Kahraman ve Başal, 2013).

### **2.1.3. Hazır Bulunuşluk Değerlendirme Kuramları**

#### **2.1.3.1. Olgunlaşmacı görüş**

Olgunlaşmacı görüşe göre hazır bulunuşluk yaş, bilişsel, fiziksel ve duygusal gelişim ve olgunlaşma ile ilgili biyolojik bir işlemdir (Oktay, 2010). Stanley Hall ve Arnold Gessel bu yaklaşımın öncüleri olarak görülebilir (Miesels, 1998). Olgunlaşmacı görüş hazır bulunuşluğun zaman içinde olgunlaşma ile kazanılacağını, çocukların okula hazır olduklarına dair işaretleri kendiliğinden göstereceklerini belirtmektedir. Buna göre çocukların okula hazırlanma süreçleri dışarıdan müdahalelerle hızlandırılmaz ya da yavaşlatılmaz. Çocukları okula hazırlamada yapılması gereken; çocukların doğal potansiyellerinin gelişmesine izin vermek ve duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimleri için yeterli zamanı tanımaktır (Uyanık Balat, 2010). Bu görüş genellikle “çocuklar hazır olduklarında öğrenmeye hazırdırlar” deyişle açıklanmaktadır (Miesels, 1998). Bu görüşe göre çocuğun hazır olmaması çocukla ilgili bir problem olarak görülmektedir. Eğer hazır bulunuşluk bireyin biyolojik gelişimine bağlı ise sorunun kaynağı da çevre değil bireyin kendisidir (Dockett & Perry, 2004).

#### **2.1.3.2. Çevresel görüş**

Çevresel görüş çocuğun hazır bulunuşluğunun çocuğun içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevre tarafından şekillendiğini ifade etmektedir (Miesels, 1998). Bu görüş sosyal çevrenin çocuk üzerindeki tek yönlü etkisi üzerinde durur. Bu bağlamda hazır bulunuşluk kavramını sosyalleşme deneyimleriyle kazanan çocuğun sahip olduğu bilgi ve beceriler bütünü olarak ele almaktadır. Çocukların bir üst düzey kavram ve becerileri öğrenebilmesi için temel kavram ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Çevresel görüşe göre hazır bulunuşluk kavramı çocuğun okul başarısını yordayan birçok beceri, davranış ve kişilik özelliğini içermektedir. Okula hazır olmayan çocukların bu beceri, davranış ve kişilik özelliklerini kazanmaları için özel programlara yönlendirilmektedir. Olgunlaşmacı görüşte olduğu gibi çocuğun hazır olması beklenmemekte, çocuk okula başladıktan sonra, süreç içinde çevrenin etkisiyle eksik olduğu bilgi ve becerileri kazanacağı görüşü benimsenmektedir (Koçyiğit, 2009; Miesels, 1998; Saçkes vd., 2013).

#### **2.1.3.3. Sosyal-yapılandırmacı görüş**

Sosyal yapılandırmacı görüş hazır bulunuşluk kavramını ne sadece çocuğun biyolojik gelişimine ne de sadece çevrenin etkisine bağlamaktadır. Sosyal



yapılandırmacı görüş hazır bulunuşluk kavramını içinde bulunulan toplumun değer yargıları ve beklentilerinin çocuğun yaşı ve deneyimleriyle ortak sonucu olarak ele almaktadır. Bu görüş hazır bulunuşluğun temelini çocuğun içinde bulunduğu sosyal-kültürel çevreye dayandığı için kesin ve evrensel bir hazır bulunuşluk tanımının olmayacağını belirtmekte ve hazır bulunuşluk tanımlarının aile okul ve toplum tarafından şekillendirildiğini öne sürmektedir. Bu durumda çocuk bir okul veya topluluk için hazır olarak değerlendirilen diğer okul veya toplulukta hazır görülmeyebilir (Saçkes vd., 2013; Uyanık Balat, 2010).

Love, Aber ve Brooks-Gunn (1994) sosyal yapılandırmacı görüşe dayalı olarak hazır bulunuşluğun değerlendirilmesinde;

- Hazır bulunuşluk hedefleriyle ilişkili tüm alanların değerlendirilmesi,
- Çocukların kolektif durumlarına odaklanması,
- Daha önce yapılan değerlendirmelerin göz önünde bulundurulması,
- Farklı ölçme tekniklerinden yararlanılması,
- Farklı ölçme yaklaşımlarından yararlanılması,
- İçinde bulunulan toplumun değer ve beklentilerinin uyum sağlanması,
- Kültürel farklılıkların göz önünde bulundurulması,
- Hazır bulunuşluk boyutlarındaki olumlu ve olumsuz göstergelerin dengelenmesi,
- Değerlendirme sonuçlarına göre uygulamaya geçmeye hazır olunması, ilkelerinin göz önünde bulunması gerektiğini belirtmiştir (Akt: Miesels, 1998).

#### **2.1.3.4. Etkileşimci görüş**

Bu görüş diğer üç görüşün toplamı olarak görülebilir. Etkileşimci görüş hazır bulunuşluğu çocuğun genetik donanımı, olgunlaşma düzeyi, karşılaştığı çevresel ve kültürel deneyimlerinin ve içinde bulunduğu toplumun değer ve beklentilerinin etkileşimi olarak değerlendirmektedir. Bu görüş hazır bulunuşluğu bir etkileşim olarak tanımladığı için değerlendirme için de çocuk ve öğretmenin birden fazla etkileşim paylaşması gerekir. Bu görüş çocukların hazır bulunuşluk düzeylerinin bir günde uygulanan testlerle belirlenemeyeceğini vurgulamakta, hazır bulunuşluğun zaman içerisinde ve çocuğun ortamlarda farklı ölçme yöntemleri kullanılarak değerlendirilebileceğini savunmaktadır (Miesels, 1998).

#### **2.1.4. Hazır Bulunuşluğu Etkileyen Faktörler**

Okula hazır bulunuşluk kavramı karmaşık ve çok boyutlu bir kavramdır. Araştırmacılar hazır bulunuşluğa etki eden birçok farklı etkenlerden söz

etmektedir. Bunlardan en önemlileri olarak, aile içi iletişim, beslenme, sağlık hizmetleri ve olumlu erken eğitim yaşantıları sayılabilir (Heriot & Baele, 2004).

Harman ve Çeliker (2012) hazır bulunuşluğu etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamıştır:

- Çocuğun eğitim gördüğü okul,
- Okula başlama yaşı,
- Okul öncesi eğitimde geçen süre,
- Erken eğitim,
- Okul öncesi eğitim alma,
- Hazırlık sınıfında okuma,
- Öğretmen,
- Aile ve aile ortamı,
- Ailenin sosyoekonomik düzeyi,
- Ebeveyn çocuk iletişimi,
- Çocuğun bakım şeklinin,
- Ebeveynlerin eğitim düzeyi,
- Olumlu akran ilişkileri,
- Evin fiziksel yapısı.

Dockett ve Perry (2003) ise okula başlamayı etkileyen alanları sekiz başlık altında toplayarak incelemiştir. Bunlar;

- Bilgi: Çocuğun bildiği fikirler, gerçekler ve kavramlar.
- Okul şartlarına sosyal uyum: Yeni bir gruba katılabilmek, oyun ve arkadaş deneyimi olma, yönergelere uygun hareket edebilme.
- Beceriler: Tuvalet eğitimi ile ilgili beceriler, kalem veya boya tutabilme becerisi.
- Eğilim: Okula karşı tutum ve duygular.
- Kural: Uygun davranış ve harekette bulunabilme.

- Fiziksel özellikler: Yaş ve genel sağlık durumu.
- Aile tutumu: Aile çocuk ilişkisi ve çocuğun okula başlaması ile değişen yaşam şekline uyum, aile okul ilişkisi.
- Eğitimsel çevre: Okulun eğitimsel nitelikleri, okulda neler olduğu. (Akt: İnal, 2013).

Özetle çocuğun okula uyum ve başarısının çocuğun kişilik özelliklerine, sağlık durumuna, daha önceki okul yaşantılarına, içinde bulunduğu sosyal çevreye, öğrenmeye karşı ilgi ve kapasitesine ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumuna bağlı olduğu söylenebilir.

Alan yazın genel olarak incelendiğinde hazır bulunuşluğu etkileyen etmenlerin; fizyolojik, zihinsel, çevresel ve duygusal faktörler olmak üzere dört faktör altında incelenebileceği görülmektedir (Polat, 2011).

Yapılan araştırmalarda bu faktörlerin önem sırasının araştırmacılara göre, değişiklik göstermektedir. Bazı araştırmacılar için zeka faktörü en önemli faktör sayılırken, bazıları için de çevresel faktör ya da duygusal faktör daha çok önem taşımaktadır. Ancak hiçbir etken bu son derece karmaşık olan okula hazır olma olgusu üzerine tek başına etkili değildir. Bazı durumlarda bir faktör diğerinden daha etkili görünse de gelişimin bütünsel olması gibi hazır bulunuşluk da olgudur ve herhangi bir alandaki eksiklik diğer alanları da etkilemektedir (Ayten ve Ektem, 2014).

#### **2.1.4.1. Fiziksel Faktörler**

Türkiye’de, dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi kronolojik yaş, ilkokula başlamak için başlıca ölçüttür. Okula başlama konusunda en yaygın kriter olarak kabul edilen yaş sınırı, sık değiştirilen bir kriterdir ve ülkeden ülkeye göre farklılıklar göstermektedir. Çocukların okula hazır olmaları için okula başlama yaşının yükseltilmesi de sorunu çözümlenmek için yeterli olmamaktadır. Okula başlama yaşı ne olursa olsun, her ülkede, birinci sınıfa hazır olmayan çocuklar vardır (Oktay, 2002). Çocukların yaşları aynı olsa da gelişme hızları, zeka seviyeleri, sosyoekonomik ve kültürel imkanları farklı olan çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri bu durumun doğal bir sonucu olarak farklı olabilmektedir (Çataloluk, 1994; Akt: Koçyiğit, 2009).

Ayten ve Ektem (2014) yaşın okul olgunluğu üzerinde farklılık yaratacak önemli bir değişken olduğunu kabul etmekte ve genellikle her çocuğun altı yaş civarında okul olgunluğuna erişebilecek düzeye geldiğini ifade etmektedir. Bu durumu olgunlaşma ile açıklamaktadırlar. Bunun yanında Koçyiğit (2009) bireysel farklılıklar nedeniyle çocukların okul olgunluğuna ulaşma yaşının değişebileceğini

ifade etmektedir. Gelişim basamaklarının her alanda tüm çocuklar için aynı olması, her çocuğun bu basamakları aynı hızda tırmanacağını göstermez. Bazı çocukların bu basamakları tırmanışı diğerlerinden daha hızlı ya da daha yavaş olabilir. Morrison (2006) çocukların okula hazır olduklarını belirlemede yaşı çok fazla dikkate alınmaması gerektiğini, çocuğun okula başlaması için bilişsel olarak yeterli olgunluğa ulaşmasının yeterli olacağını ifade etmektedir (Akt: Taşkın, 2013).

Tüm dünyada çocukların okula somut işlemler döneminde başlaması bir tesadüf değildir. Bu dönemde çocuklar üst düzey gruplama yapabilirler, nesnelere belli özelliklerine göre sıralayabilirler, benmerkezcilikten uzaklaşmışlardır ve dünyayı başkaları açısından da görebilirler (Senemoğlu, 2013).

Çocukta bulunması gereken en önemli niteliklerden biri, çocuğun sağlıklı olması ve normal bir beden gelişimine sahip olmasıdır. Çocuk okula başladığında yaştlarının boy ve kilosuna yakın bir düzeye ulaşmamışsa, bu durumun çocuk için arkadaşları tarafından dışlanma, sınıfa uyum sağlamada zorlanma gibi sorunlar ortaya çıkaracağı belirtilmektedir (Graue, 2006). Bununla birlikte çocuğun görme ve işitme duyularında da herhangi bir sorun olmaması gerekir. Görme ve işitme kusurlarının çocuğun öğrenmesini etkilediği göz önünde bulundurulursa, okulun kurallarını ve okumanın öğrenilmesinde ortaya çıkan bazı güçlüklerin bu kusurlardan kaynaklanabileceği de düşünülebilir (Balat, 2003). Bu yüzden çocuk okula başlamadan önce görme ve işitme muayenesinden geçirilmeli, herhangi bir problemin olup olmadığı belirlenmelidir.

Nörolojik faktörlerin de, çocuğun okumayı öğrenmesinde etkili olduğu üzerinde durulmuştur. Özellikle okuma yetersizliği durumlarında, daha çok dikkati çeken nörolojik faktörler, çocuk daha okumanın başında zorluk çekmeye başladığı için, okuma hazırlığında da rol oynamaktadır (Esaspahlivan, 2006).

Cinsiyet faktörü de, zaman zaman araştırmacıların üzerinde durdukları bir konu olmuştur, fakat kızların ya da erkeklerin daha başarılı olmaları konusunun toplumdan topluma değişen bir faktör olduğu dikkati çekmiştir (Graue, 2006).

Beslenme, fiziksel sağlık, kaba ve ince motor becerilerin erken öğrenmeler üzerinde önemli etkileri vardır. Birinci sınıfın temel hedefi olan okuma yazma becerisini kazanması için çocukların ince motor becerilerde ustalaşmaları ve dil becerilerinin aynı ve farklı sesleri ayırt edebilecek düzeyde gelişmiş olması gerekmektedir (Tos, 2001).

Özet olarak; çeşitli fizyolojik faktörlerin çocuğun okula hazırlığının sağlanmasındaki rolünü belirlemek oldukça güç olsa da, üzerinde dikkatle

durulması gereken konu; çocuğun yaşına uygun bir beden gelişimine sahip olup olmadığı, görme ve işitmesinde ve sinir sisteminin yapısında herhangi bir bozukluğunun bulunup bulunmadığının tespit edilmesidir çünkü çocuğun beslenmesi, genel gelişimi ve sağlıklı olup olmaması, okula uyumu ve öğretmenin talimatını dinleyip yerine getirebilmesinde büyük önem taşımaktadır. Her tecrübeli öğretmen bilir ki çocuk okula geldiğinde, açsa, herhangi bir organik rahatsızlığı varsa, onun ilgisini öğrenme faaliyetine çekmek oldukça zor, hatta olanaksızdır (Alisinanoğlu, 2013).

#### **2.1.4.2. Zihinsel Faktörler**

Çocuğun tüm kişilik özelliklerini içeren bir konu olan okula hazırlanmada önemli görülen faktörlerden biri de zeka faktörüdür. Okula hazırlanmanın temelinde çocuğun, okuma-yazma öğrenmesinde yardımcı olabilecek becerileri önceden kazanılmış olması yer almaktadır. Zeka faktörü kendi başına önemli olduğu kadar bu becerilerin kazanılmasındaki etkisi sebebiyle de önem taşımaktadır. Bu sebeple bu alanda yapılan bir çok çalışmada zeka faktörü okul olgunluğunu etkileyen en önemli faktör olarak ele alınmaktadır (Polat, 2011).

Genellikle normal bir sınıfta, okuma öğrenme için gerekli olan zeka yaşı, kullanılan öğrenme yöntemi ve malzemelere göre değişiklik gösterir. Bu açıdan bir çocuğun okula hazır kabul edilebilmesi için tek ve kesin bir minimum zeka yaşından söz etmek güçtür. Okumaya hazırlığın kazanılması ve dolayısıyla okumanın öğrenilmesinde görsel ve işitsel ayırma yetenekleri de genel zeka yeteneği kadar, belki ondan da daha önemlidir ve bu becerilerin geliştirilmeleri gereklidir.

Altı yaşını bitirerek okula başlayan Türk çocuklarının çoğunluğunun öğretim yılı sonundan önce okumayı söktükleri, hatta uzmanların uygun bulmamalarına rağmen bazı anaokullarında okuma-yazma öğretiminin yapılması sonucu çocukların büyük bir bölümünün okuma yazmaya başlaması göz önünde bulundurulduğunda, 6.0-6.6 zeka yaşının çocukların okuma yazma öğrenebilmesi için yeterli olabileceği görüşü ileri sürülebilir (Oktay ve Unutkan, 2007). Ancak zekanın okul başarısında tek etken olmadığı da daima göz önünde bulundurulmalıdır. Zihinsel gelişimleri normal üstü olduğu halde, okumada başarı gösteremeyen çocuklar bulunduğu gibi, oldukça donuk zekalı oldukları halde rahatça okuyan çocukların da sayısız örnekleri vardır (Oktay, 2002).

Zihinsel faktörler çocuğun dil gelişimini de içine alır. Zekânın temel göstergesi olan anlama ve problem çözme dil gelişimi ile doğrudan ilgilidir. Gerek okumada gerekse okulda kendinden bekleneni yerine getirmede dilin önemi çok

büyüktür. Çocukta dil gelişiminin yaşlılarının altında olması çocuğu başarısızlığa itecektir (Oktay, 2013).

İlkokula başlayacak olan çocukların kazanması gereken yetenekler arasında kendini ifade edebilme, arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim kurma ve onları dinleme gibi beceriler de yer almaktadır. Eğer çocuk bu yeterlilikleri tam olarak kazanmadan okula başlamış ise istenilen düzeyde hazır değil demektir (Dinç,2013).

#### **2.1.4.3. Duygusal Faktörler**

İnsan hayatındaki ilk toplumsal ilişkiler çocukluk döneminde bireyin çevresi ile duygusal etkileşimi sonucu kurulmaktadır. Çocuk ailesinden ve çevresinden aldığı tepkilere göre olumlu veya olumsuz davranış özellikleri geliştirir ve bu özellikler çerçevesinde bireyin kişilik yapısı oluşur. Çocuk için yeni ve farklı bir ortam olan okulun ilk günlerinde çocuğun davranış özelliklerinin ve kişiliğinin büyük önemi vardır (Hancock, 2011).

Hoşgörü ve güven ortamı içinde yetiştirilen çocuklar için, okul korkulacak bir yer değildir. Anne-babasına ve dolayısıyla öteki yetişkinlere güven duyduğundan, onlara yaklaşımı da olumludur. Bu tür çocuklar için, öğretmen çevrede, kendileri ile rahatça konuşabilen yetişkinlerden bir tanesidir. Öğretmenine kolayca yaklaşan çocuk, sınıftaki öteki çocuklarla da iyi ilişkiler kurma isteğindedir. Geldiği bu yeni ortamda, yeni şeyler öğrenebileceği kendisine anlatıldığında, bunları öğrenmeye karşı isteklidir (Öz, 2001).

Çocuğun olanaklarını sınırlandırarak, kendine güvenini sarsarak, onu daha hızlı olmaya zorlayarak tam bir karışıklığın içine iten anne-babaların çocukları ise; doğumdan sonraki beş-altı yıllık süre içinde karşılaştıkları sürekli sınırlayıcı ve zorlayıcı davranışlar nedeni ile kuramadıkları güven duygusunu, okulda kurmakta da güçlük çekerler. Bu çocuklar için öğretmen; kendilerini sürekli eleştiren, ona karışan ya da kızan yetişkinlerden bir tanesidir. Bu çocukların, ailenin yanlış tutumundan kaynaklanan güvensizlik duyguları, yeni girdikleri okul ortamında daha da artabilir. Güvensizlik yaşayan, çevreye korku ve endişe içinde bakan bir çocuğun güvenini kazanmak ve dikkatini sınıf içi etkinliklere çekmek öğretmen için imkansız sayılacak kadar güçtür (Docket, 1999; Akt: Boz, 2004).

Okula başladıkları ilk günlerde, sınıfta anneleri ile oturan, onun en ufak bir uzaklaşma isteğine karşı koyan, annesinin yanından ayrılacağı korkusu içinde gergin oldukları için, öğretmenin söylediklerini kavrayıp yerine getirmekte, hatta duymakta güçlük çeken çocuklar sık sık dikkati çeker (Tos, 2001).

Bu çocuklar çoğunlukla fizyolojik gelişim, genel sağlık ve zeka gelişimi yönünden normal çocuklardır, ancak duygusal yönden, evden ve anneden kolayca ayrılabilir kadar olgunlaşmamış, henüz okula başlamaya hazır olmayan çocuklardır. Okul öncesi dönemde, okul ve okuldaki görevler hakkında yeterince aydınlatılmamış, gerekli bilgi ve becerileri kazanamamış olan bu çocuklar için, okul kapısında başlayan sorunlar, sınıfta da devam eder. Duygusal sorunlarından sıyrılıp kendilerini öğretmenin anlattıklarına veremedikleri için ilk günlerdeki okumaya hazırlayıcı alıştırmaları bile zorlukla başarırlar, bazen de başaramazlar (Öz, 2003).

Aynı çocuklar zaman geçip de sınıfta anneleri olmadan oturmaya alıştıklarında, öteki arkadaşlarından geri kaldıktan için, bu kez de başarısızlık ve diğerlerinden daha geride olmaktan kaynaklanan bir kırıklık duygusundan doğan, bir takım uyumsuz davranışlar gösterebilirler (Öz, 2003). Anne-baba veya eğitimci olarak özellikle akılda tutulması gerekli olan nokta, çocuğun aile çevresinden aldığı ilk etkilerin izlerini, tüm yaşamı boyunca taşıdığı gerçeğidir. Çocuk, evde yeterli ilgi, sevgi ve şefkat görüyorsa, aile içinde makul, karşılıklı sevgi ve saygıya dayalı bir disiplin hakimse ve yaşamında çok önemli bir dönemi içinde geçireceği, okul ortamı hakkında iyi aydınlatılmışsa, okuldan korkması, öğretmenden çekinmesi için, pek az neden vardır. Bunun yanında evde yeterince ilgi görmeyen, aşırı baskı ve sert bir disiplinle yetiştirilen, okula gitmesinin aile için bir kurtuluş olacağı belirtilen, okul hakkında yanlış bilgi verilen çocukların, okula başlamayı istekle beklemeleri de çok güçtür.

Bunun yanında çocuğa gösterilen ilginin özellikle anne yönünden aşırı olduğu ve çocuğun kendi kendisine hiçbir işini yapmaya alıştırılmadığı ailelerde de okula başlama hem annenin endişelerini artırıcı bir durumdur hem de annesinden ayrılmanın ve kendi basma kalmanın korkusunu taşıyan çocuk için önemli bir sorundur. Bazen bu tür çocukların okula gitme saati geldiğinde, ağlama, kusma gibi, karın ağrısı gibi organik belirtiler de gösterdikleri gözlenebilir. Çocuğun okula başlama ve okulda kendisinden beklenen görevler hakkında, önceden aydınlatılması, onun bu kuruma ve özellikle okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmesinde son derece önemlidir (Hancock, 2011).

Çocukların okula hazırlanması sürecinde ailede parçalanma, aileye yeni bir bireyin katılması ya da taşınma gibi çocukta duygusal değişiklikler meydana getiren olayların yaşanması çocuğun okula karşı olumsuz tavır takınmasına neden olmaktadır (Hancock, 2011).

#### 2.1.4.4. Çevresel Faktörler

Çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerinde içinde buldukları çevre koşullarının da önemli bir etkisi vardır. Ebeveynlerin kurum olarak okula ve eğitime verdikleri önem, değer ve eğitime karşı tutumları kadar, çocuğa sundukları olanaklar da bu süreçte büyük önem taşımaktadır. Çocuğun okul öncesi eğitim alması, çocuğa kitap okunması, tiyatro, sinema, konser, resim galerisi ve müzeye gitme gibi faaliyetlere katılması ve gördüklerini tartışılması, okula hazırlık adına çocuğa sunulan önemli olanaklardır (Polat, 2007a; Yavuzer, 2002).

Çocuğun gelişimine kalıtsal faktörler kadar, içinde bulunduğu çevrenin de önemli bir etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle yaşamın ilk yıllarında, ailesinin ve yakın çevresinin sağladığı olanaklar, çocuğun duygusal, toplumsal ve zihinsel gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Çocuğun okula hazır olması için yeterli bilişsel gelişim, çocuğun bu konuya ilişkin yaşam deneyimlerinin fazlalığına bağlıdır. Eğer çocuğun bakacağı çok az şey varsa veya oynayabileceği hiç oyuncağı yoksa büyük bir olasılıkla çevresini anlamakta ve kelime haznesini geliştirmekte çok sınırlı bir gelişme gösterecektir (Desforges & Abouchaar, 2003).

Yetersiz uyarılma, yetişkinin rehberliğinden yoksun kalma, çocuğun deneyimlerinin önemli yönlerini özümlemekte ve dilin içeriğini-yapısını geliştirmekte güçlük çekmesine sebep olmaktadır. Anlamada ve konuşmadaki kötü gelişme, çocuğun daha sonraki okul başarısını da olumsuz etkileyecektir (Oktay, 2010). Çoğunlukla araştırmacıların çevresel faktörlerin, okula başlama sürecinde ve özellikle okumanın öğrenilmesindeki önemli rolü üzerinde durdukları görülmektedir. Ayrıca ailede, okula giden kardeşlerin bulunması da, onlara benzemek isteyen küçük çocuğun, okula gitmek konusunda istek duymasına yardımcı olur. Aile bireylerinin uğraşları arasında, okumanın sıkça yer aldığı evlerdeki çocukların da, okuma-yazmaya dayalı oyunlara yönelmelerini çevremizde sık sık gözlenir. Babasının her akşam gazetesini okurken gören veya annesini sık sık kitap okurken gören çocuk, kendisi de bir gazete veya kitap alarak, sanki okuyormuş gibi yapmaktan büyük zevk duyar. Başlangıçta karalamalar şeklinde başlayan yazı alıştırmaları yavaş yavaş harflere benzemeye başlarken, çocuğun bir gazete veya kitaptaki bazı sözcükleri tanımaya başlaması da sık sık görülebilir (Oktay, 2002). Çeşitli çalışmalardan alınan sonuçlar, sosyoekonomik ve kültürel etkenin, okuma hazırlığı ile sıkı ilişkisini vurgulamaktadırlar. Ancak bu, kesin bir sebep sonuç ilişkisi değildir. Yani fakir ve elverişsiz çevrelerden gelen tüm çocukların okula gitmeye ve okumaya hazırlıklı olmadıkları söylenemez. Yalnızca sosyoekonomik ve kültürel bakımdan elverişsiz ortamlardan gelen çocukların okuma hazırlığı için gerekli deneyimleri kazanmalarının daha zor ve daha az olası olduğu söylenebilir (Okado, Bierman & Welsh, 2013).



Çocuğun içinde bulunduğu aile ortamı ise yaşamın ilk yıllarında karşılaştığı en temel eğitim kurumudur. Ev ortamı çocuğa sunduğu eğitim imkanları ve öğrenme deneyimleri ile çocuğu gireceği okul ortamı hakkında bilgilendirmekte ve okula hazırlamakta en büyük sorumludur (Dinç, 2013).Ev çevresi denildiğinde; ekonomik koşullar, oyun ve çeşitli deneyimler için olanaklar, evdeki konuşma ortamı, okuma ve yazmaya karşı tutum, çocuğun güven ve kişilik gelişimini etkileyen anne-baba ilişkileri bakımından aile yaşamının nitelikleri gibi özellikler akla gelebilir (Taşkın, 2013).

### **2.1.5. Hazır Bulunuşlukta Ailenin Önemi ve Etkisi**

20. yüzyılın başlarında eğitimciler ebeveynlerle ilişkilerini daha çok ebeveynlerin eğitilmesi işi olarak görmüş ve ebeveynleri çocuklarının gelişimlerini desteklemeye yönelik bilgi ve öğütlere ihtiyaç duyan öğrenciler olarak tanımlanmıştır. 20. yüzyılın ortalarında, aileler ve okullar arasında rol ayrımları ortaya çıkmıştır. Okullar akademik konulardan sorumlu iken, aileler ahlaki, kültürel ve dini eğitimden sorumludur. Ancak günümüzde çocukların başarıları üzerindeki beklentilerle birlikte, okullar ve aileler ortaklık kurmuşlar ve sorumlulukları paylaşmışlardır. Günümüzde, ebeveynler ve erken çocukluk eğitimcileri arasındaki ilişkiler, aileleri anlayan ve ailelerle birlikte çalışan programları güçlendirmeye yöneliktir çünkü çocuk ailesi ile bir bütündür (Özden, 2011).

Tezcan'a (1979) göre kurum olarak ailenin çocuğun gelişimi ve eğitimi eksenindeki fonksiyonları şunlardır:

- Biyolojik fonksiyon: Çocukların bakımı.
- Ekonomik fonksiyon: Çocuğun gelişimini devam ettirmesini sağlama.
- Sevgi fonksiyonu: Birbirine değer verme, duygusal açıdan destekleme.
- Koruyucu fonksiyon: Güvende olduğunu hissetme.
- Sosyalleştirme fonksiyonu: Sosyal ortamlarda nasıl davranılması gerektiğini öğretme.
- Ailenin boş zamanları değerlendirme fonksiyonu (Akt: Gülay-Ogelman ve Ersan, 2014).

Okul öncesi dönemde çocuğun fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel yönden gelişiminin sağlanması, olumlu kişilik özelliklerinin temelini atılması, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarılması kendine güven duyması sonucunda okul başarısı da yükselecek, sosyal ve duygusal, sözel, zihinsel ve fiziksel gelişimi açısından da olumlu sonuçlar elde edilecektir. Burada özellikle önemli olan unsur ise çocuğun yeterli düzeyde etkileşimde bulunabilmesi özellikle ebeveynleriyle yeterli derecede ve şekilde zaman geçirebilmesidir (Özden, 2011).

Çocuğun içinde doğduğu aile ortamının ve sahip olduğu özelliklerin gelişimi belirlemede önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Tümkiye, 2014). İnsanın kişilik gelişiminin temelleri 0-6 yaş aralığında atılmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda çocuğun kişilik gelişiminin yanında eğitsel kimliğinin belirlenmesinde de ebeveynlerin rolü daha iyi anlaşılmaktadır (Tümkiye,2014). Çünkü çocuk, yaşama ilişkin ilk bilgi ve becerileri anne ve babasından öğrenir. Anne-babanın çocukla iletişiminin ve aile ortamında bireylerin birbirine karşı takındığı tavrın çocuğun hayatı boyunca onu etkileyecek olumlu ya da olumsuz etkileri olmaktadır (Sezer ve Yoleri, 2010).

Aile çocuğun tüm gelişiminde etkili olduğu kadar ona ilk gelişim ve deneyim fırsatlarını hazırlaması açısından okul başarısında etkili olan önemli bir kurumdur (Tos, 2001). Çocuğun eğitimi okuldan önce ailede başlamaktadır. Çocuğun kişilik gelişimi, içinde bulunduğu çevrenin bu gelişime katkıları ile yakından ilişkilidir. Çevresiyle olumlu ilişkiler içinde olan bir çocuğun olumlu kişilik özellikleri geliştirmesi, güven ortamı içinde olmayan, sorunlu ilişkiler içinde olan çocukların olumsuz kişilik özellikleri geliştirmesi beklenir. Bu nedenle çocuğun en yakın çevresi olan ailenin, çocuğun gelişimini desteklemesi, güven ortamını sağlaması ve ihtiyaçlarını karşılaması büyük önem taşımaktadır (Tümkiye, 2014).

Çocukların doğuştan getirdikleri doğal meraklarına, araştırma ve öğrenme isteklerine cevap buldukları ilk eğitsel ortam ailedir. Bu nedenle anne babanın aile içinde sergilediği davranışlar, çocuk üzerinde yaşam boyu sürecek olumlu ve olumsuz etkiler bırakması açısından hayati bir önem taşımaktadır. Aile ve çevre uyarılarının yetersizliği durumunda çocukların okula uyumları farklılık göstermekte ve bu da çocuğun birinci sınıftan başlayarak okul hayatındaki başarısını etkilemektedir (Güler, 2011). Okul öncesi dönemde aile çevresi dışında bir ortamda bulunmayan, sosyal ilişkilerden yoksun bırakılan çocukların okula uyum sağlamada özellikle okulun sosyal boyutuna uyum sağlamada zorluk yaşadığı belirtilmektedir (Yavuzer, 2005). Aile ve yakın sosyal çevre çocuğun beceri, bilgi, alışkanlık ve tutumlarının oluşmasında ve temel yaşamsal deneyimlerle çocuğun kişiliğinin gelişmesinde etkili olan bir sistemdir (İnal,

2013). Okul öncesi dönemde aile çocuğuyla etkili bir iletişim kurabilmeli, onun hem duygusal, hem fiziksel hem de zihinsel ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir (Özden, 2011).

Çocuklar okula ailesi, yakın çevresi ile yaşadığı sosyal deneyimler ve deneyimlerin sonucunda kazandığı davranışlar ve beceriler ile başlamaktadır. Ailenin çocuğa karşı tutumu, çocuğun temel yaşamsal becerileri kazanmasındaki etkisi sebebiyle okula başlama sürecinde büyük önem taşımaktadır. Çocuğun okula sorunsuz bir şekilde uyum sağlaması; ebeveynleriyle sağlıklı bağlanma ilişkileri kurması, ebeveynleri tarafından yaş ve gelişim özelliklerine göre tüm gelişim alanlarında desteklenmesi ve sosyalleşebileceği ve akran ilişkileri kurabileceği ortamların sağlanmasına bağlıdır (İnal, 2013).

Çocuğun yaşamında önemli bir yere sahip olan anne baba ve öğretmenlerin çocuğu okula hazırlama sürecinde işbirliği içinde hareket etmeleri gerekmektedir. Eğer çocuk ilkokula iyi bir şekilde hazırlandıysa çok kısa sürede uyum sağlayacaktır. Yetişkinlerin bu süreçteki görevi; çocukların tüm gelişim alanlarında desteklenmesine yönelik eğitim ortamları hazırlayarak, onları doğrudan bu etkinliklere dahil ederek, kendi ilgi ve gereksinimlerini fark etmelerine, birçok alanda deneyim kazanmalarına, soran sorgulayan bireyler olarak yetişmelerine destek olmaktır (Güler, 2010).

Çocuğun okula başlamadan önce ev ortamında ya da okul öncesi eğitim sürecinde edindiği deneyimleri, okulda çocuğa sunulan öğrenme etkinliklerinden daha başarılı sonuçlar alınmasını sağlayabilir. Çocuğun okulda öğrendiği bilgilerin evde desteklenerek pekiştirilmesi hem çocuğun öğrenme isteğini artıracak hem de öğrenmelerinin kalıcılığını sağlayacaktır (Tümkaya, 2014). Bu yüzden okul öncesi eğitim sürecinde evde ebeveynler, okulda öğretmenler çocuklara gerekli eğitim yaşantılarını sağlamalı ve gelişimlerini desteklemelidir (Yapıcı ve Ulu, 2010).

Ailelere çocuklarını okula hazırlamada çocuk için iyi bir okul seçimi veya okul materyallerinin sağlanmasından çok daha fazla görev düşmektedir. Çünkü okula hazırlanma çocuğun tüm gelişim alanlarında olgunlaşmasını kapsayan, çocuğun akademik becerilerde belli bir düzeye gelmesini gerektiren bir süreçtir. Tüm gelişim alanlarında yeterli olgunluğa ulaşan ve okula başlama sürecinde gerekli becerileri kazanmış olan çocuklar, okul yaşamlarında uyumlu, mutlu ve başarılı olabilirler. Bu yüzden çocuk, okula hazırlanmaya okula başlama yaşı gelmeden uzun zaman önce başlanmalıdır. Okula başlama süreci çocuğun, okul öncesi dönem boyunca kazandığı becerilerin, davranışların ve gelişiminin bir sonucudur (Tuğrul, 2003; Akt: İnal, 2013).

Çocuğun okula uyumu ve okula başladığında verdiği tepki, o ana kadar aile yaşantısı ve daha önceki okul yaşantılarından edindiği temel deneyimlere bağlı olarak kolaylaşmakta veya zorlaşmaktadır. Çocuklar, özellikle okul öncesi dönemde hızla gelişen ve değişen bir süreç içinde yer alan varlıklar olarak, daha önce edinmiş oldukları sağlam ve güçlü temel yaşamsal deneyimler ile okula başlamanın getirdiği sosyal, duygusal, davranışsal ve akademik beklentileri ve sorumlulukları karşılayabilme konusunda başarılı olabilirler. Bu noktada ailenin çocuğa karşı olan tutumu büyük önem taşımaktadır. Eğer aile, çocuğa karşı aşırı koruyucu ve denetleyici ise, çocuğu tamamen kendilerine bağımlı bir varlık olarak yetiştiriyorsa, çocuğun daha önce korku ve kaygı yaratan bir ayrılık deneyimi olduysa, çocuğun okula başlamanın getirdiği sorumluluğu taşıyabilmesi ve kendisi için kaygılı olan bu duruma uyum sağlayabilmesi de zorlaşacaktır (İnal, 2013).

Çocuğun okula hazırlanmasını; yakın çevre koşulları, ebeveynlerin okul kurumuna verdiği önem ve buna bağlı olarak okula karşı geliştirdiği tutum kadar çocuğa sunduğu olanaklar da etkilemektedir. Ev yaşamı, özellikle ebeveyn ile olan ilişkiler çocuğun okula uyumunu etkilemektedir. Aile içi ilişkilerin sevgiye dayalı olduğu, araştırma yapmasına izin verilen, kendi problemlerini çözmesine fırsat verilip desteklenen ve eğitimde tutarlılık gösterilen ortamlarda yetişen çocuklar kendilerini yeterli bireyler olarak algılayacaklardır. Çocukların ailelerinden öğrendikleri ve yakın çevrelerinden edindikleri bilgiler hayatlarını büyük ölçüde etkilemekte ve eğitim yaşantılarına temel olmaktadır (Güler, 2010).

Okulda uygulanan programların etkililiği sadece iyi hazırlanmasında değil, ebeveynler tarafından evde desteklenmesine de bağlıdır. Çocuklarda kalıcı değişikliklerin gerçekleşebilmesi, programda belirlenen öğrenme yaşantılarının ailede sürdürülebilmesi ile mümkündür (Özden, 2011). Bu bağlamda aile anaokulu ve ilkokulun çocuk üzerindeki etkileri birbirini tamamlamaktadır. Herhangi birindeki eksiklik diğerlerini de olumsuz etkileyecektir (Oktay, 2010).

Okula hazır bulunuşluğun sağlanması, çocuğun gelişimi, davranışları ve becerileri ile ilgili olduğu kadar çocuğun vakit geçirdiği çevre ile de ilişkilidir (Magdalena, 2013).

Çocuğun; sorumluluk duygusu, yardımlaşma, paylaşma, işbirliği gibi sosyal becerileri gelişmiş, özgüvenli, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurabilen bir birey olarak yetişmesi, onun ailesi ve çevresiyle etkileşimi sürecinde şekillenmektedir. Bu süreçte çocukla etkileşimde bulunan yetişkinlerin, sağlıklı insan ilişkileri kurma becerilerindeki yeterlilikler önemli görülmektedir (Sezer ve Yoleri, 2010). Bunun yanı sıra çocuğun okulun beklentilerini karşılamaya ve özellikle okuma-yazmaya hazır olması çok boyutlu ve karmaşık bir olaydır. Çocuğun okula hazır

bulunuşluğunda hem gelişim düzeyi, ilgi ve yetenekleri, çevresinden edindiği okula ve okumaya karşı izlenimlerinin büyük etkisi vardır. Çocukların okul öncesi eğitim sürecinde kazandığı olumlu yaşantıların, daha sonraki eğitim hayatlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Yapıcı ve Ulu, 2010).

Çocuğun ihtiyaçlarını karşılayıp, onu hayata hazırlamak ilk başta anne ve babanın görevidir (Özden, 2011). Ancak anne babalar kendilerini genellikle çocukların bakımı, yetiştirilmesi ve ihtiyaçlarının karşılanması konularında sorumluluk sahibi olarak görürken, çocuğun ilk öğretmeni rolünde görmekte zorlanırlar. Aslında aile çocuğun ilk ve en önemli eğitimcisidir. Çocuğu fiziksel ve duygusal açılarından biçimlendiren aile bireyleri, eğitimle ilgilendiklerini ve eğitime önem verdiklerini gösteren sözleriyle de çocuğun eğitime karşı olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Wright et al., 2007; Ural, 2006; Akt: Güler, 2011).

Çağdaş toplumlarda eğitimciler, öğretmenler ve aileler çocukların daha başarılı olmalarını etkileyecek etmenleri incelemek üzere araştırmalar yapmaktadırlar. Yapılan araştırmalarda, bakım ve eğitimleri ile yakından ilgilenilen çocukların, okula daha iyi hazırlanmış bir şekilde başladıkları belirtilmiştir. Bu nedenle çocuğun ailesiyle ilişkileri, anne-babanın okula hazırlıkta bilinçli olması, ailenin çocuğun ihtiyaçlarını bilmesi ve okulla, öğretmenle işbirliği yapması onun ileriki yıllarda kendine güvenen, başarılı bir birey olması için ön koşul olmaktadır (Güler, 2011). Harvard Eğitim Fakültesi tarafından yürütülen Aile Araştırmaları Projesi (HFRP, 2006) çocuğun doğumundan ergenliğe kadar başarılı bir süreçten geçmesinde çevresi tarafından desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır. Öncelik sırasına göre çocuğun eğitim ve öğrenmesini destekleyenleri, aile, okul öncesi eğitim kurumu, okul, okul dışı programlar ve etkinlikler, lise eğitimi, sağlık ve müze, kütüphane gibi sosyal kurumlar ve diğer toplum merkezli kurumlar olarak sıralanmaktadır (Bağçeli Kahraman, 2012). Teorik olarak bakıldığında, sosyologlar ve psikologlar çocuğun okula hazır oluşunu belirleyen etkenleri benzer şekilde tanımlamakta ve çocuğun okula hazır olmasında en temel etkenin ebeveynlerin ve çocukların sahip olduğu kaynaklar ve yaşadığı stres olduğunu belirtmektedir. Bunlar çocuğun, ebeveynlerin ve buldukları çevrenin biyolojik, tıbbi, sosyal, psikolojik ve ekonomik koşullarını içermektedir (Farkas & Hibell, 2007).

Özden (2011) okula uyumun beş aşamada gerçekleştiğini belirtmiştir. Birinci aşama olan tanışma aşamasında çocuk öğretmenleri ve arkadaşları ile tanışır ve çevreyi inceler. İkinci aşama gözlem aşamasıdır. Bu aşamada çocuk sınıfı, çocukları ve öğretmeni inceler. Üçüncü aşamada çocuk annesinin ortamdaki çıkmasına izin verir. Bu aşamada çocuk iletişime açık değildir ya da az ve zorunlu

iletişim kurar. Dördüncü aşamada çocuk kendiliğinden etkinliklere katılır ya da kendi başına bir oyun kurar. Beşinci aşamada ise çocuk grup etkinliklerine ilgi gösterir ve kendi isteği ile etkinliklere dahil olur. Böylece uyum aşaması tamamlanmış olur.

Bu beş aşamanın çocuk için sorunsuz geçmesi ancak çocuğun okula hazır bir şekilde başlamasıyla mümkündür. Burada da temel görev ailelere düşmektedir.

Yapılan araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarıyla sayılara yönelik oyun oynamasının çocukların ilerleyen yıllardaki matematik başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Bowey, 1995; Akt: Bayraktar, 2011). Ayrıca kendilerine ebeveynlerin çocuklarına kitap okuması, oyunlarına katılması, birlikte sinema, tiyatroya gitme gibi sosyal faaliyetlerde bulunması ve çocukları ile konuşması, sohbet etmesi çocukların hazır bulunuşluk düzeylerini olumlu etkilediği belirtilmektedir (Polat, 2010).

### 3. ARAŞTIRMA BULGULARI

#### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı uygulanan deney grubu ile uygulanmayan kontrol grubu arasında İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Uygulama formundan ve formun alt ölçeklerinden (matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları, labirentler) aldıkları öntest puanları arasında fark var mıdır?” olarak belirtilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri kapsamında Uygulama Formu’ndan ve alt ölçeklerinden aldıkları öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için ilişkisiz gruplar için t-testi (Paired Samples t-test) yapılmış ve analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 3.1. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “matematik becerileri” alt ölçeği öntest puanlarının ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları**

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p	
Matematik Becerileri	Deney Grubu	36	72,262	23,427	32,472	,925	,362
	Kontrol Grubu	36	67,258	28,982			

**\*p<,05**

Tablo 3.1.’de, uygulama formu matematik becerileri alt ölçeğinde deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların öntest puanları için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir [ $t(32,472) = ,925, p > .05$ ]. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların matematik becerileri yönünden ilkökula hazır bulunuşluk düzeylerinde herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

**Tablo 3.2. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “fen becerileri” alt ölçeği öntest puanlarının ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları**

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p	
Fen Becerileri	Deney Grubu	36	75,362	16,821	22,195	-,331	,743
	Kontrol Grubu	36	76,587	18,361			

**\*p<,05**

Tablo 3.2.’de, uygulama formu fen becerileri alt ölçeğinde kontrol ve deney grubunda yer alan çocukların öntest puanları için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları incelendiğinde kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir [ $t(22,195) = -,331, p > .05$ ]. Bu bulgu, kontrol ve deney gruplarındaki çocukların fen becerileri yönünden ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinde herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

**Tablo 3.3. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “ses çalışmaları” alt ölçeği öntest puanlarının ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları**

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p	
Ses Çalışmaları	Deney Grubu	36	62,793	26,756	32,675	-2,190	,135
	Kontrol Grubu	36	74,721	24,074			

**\*p<,05**

Tablo 3.3.’de, uygulama formu ses çalışmaları alt ölçeğinde kontrol ve deney grubunda yer alan çocukların öntest puanları için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları incelendiğinde kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir [ $t(32,675) = -2,190, p > .05$ ]. Bu bulgu, kontrol ve deney gruplarındaki çocukların ses çalışmaları yönünden ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinde herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.



**Tablo 3.4. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “çizgi çalışmaları” alt ölçeği öntest puanlarının ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları**

	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Çizgi Çalışmaları	Deney Grubu	36	22,457	13,222	18,382	1,629	,112
	Kontrol Grubu	36	17,467	12,464			

**\*p<,05**

Tablo 3.4.’de, uygulama formu çizgi çalışmaları alt ölçeğinde kontrol ve deney grubunda yer alan çocukların öntest puanları için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları incelendiğinde kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir [t(18,382)= 1,629, p>.05]. Bu bulgu, kontrol ve deney gruplarındaki çocukların çizgi çalışmaları yönünden ilkökula hazır bulunuşluk düzeylerinde herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

**Tablo 3.5. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “labirentler” alt ölçeği öntest puanlarının ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları**

	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Labirentler	Deney Grubu	36	18,370	16,263	18,474	1,673	,103
	Kontrol Grubu	36	13,218	7,728			

**\*p<,05**

Tablo 3.5.’de, uygulama formu labirentler alt ölçeğinde kontrol ve deney grubunda yer alan çocukların öntest puanları için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları incelendiğinde kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir [t(18,474)= 1,673, p>.05]. Bu bulgu, kontrol ve deney gruplarındaki çocukların labirentler yönünden ilkökula hazır bulunuşluk düzeylerinde herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

**Tablo 3.6. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu geneli öntest puanlarının ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları**

	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Uygulama Formu Geneli	Deney Grubu	36	68,566	23,028			
	Kontrol Grubu	36	65,254	27,660	32,686	,608	,547

\*p<,05

Tablo 3.6.'de, uygulama formu genelinde kontrol ve deney grubunda yer alan çocukların öntest puanları için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları incelendiğinde kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir [ $t(32,686) = ,608, p > .05$ ]. Bu bulgu, kontrol ve deney gruplarındaki çocukların uygulama formu geneli yönünden ilkökula hazır bulunuşluk düzeylerinde herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı uygulanan deney grubu ile uygulanmayan kontrol grubu arasında İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Uygulama formundan ve formun alt ölçeklerinden (matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları, labirentler) aldıkları sontest puanları arasında fark var mıdır?” olarak belirtilmiştir.

Bu alt problemi test etmek için kontrol ve deney grubundaki çocukların öntest puanları kovaryant olarak kullanılarak kontrol ve deney grubundaki çocukların sontest puanları üzerine kullanılan Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın etkisini belirlemek için Kovaryans Analizi (ANCOVA) yapılmıştır. ANCOVA testi yapılabilmesi için varyansların homojen dağılım göstermesi gerekmektedir. Varyansların homojenliği Levene F testi yapılarak belirlenmiştir. Kontrol ve deney gruplarındaki çocukların sontest uygulamasından elde ettikleri puanların, karşılaştırılabilmesi için öncelikle öntest puanlarına göre düzeltilmiş ortalama puanları belirlenmiştir. Grupların düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANCOVA uygulanmıştır.

**Tablo 3.7. Uygulama formu “matematik becerileri” alt ölçeği sontest puanlarına ilişkin Levene F testi sonuçları**

	F	Sd <sub>1</sub>	Sd <sub>2</sub>	p
Matematik Becerileri	1,026	1	74	,314

**\*p<.05**

Tablo 3.7.’de verilen Levene F testi sonucuna göre p değeri ,314 olarak bulunmuştur, bu değer ,05’ten büyük olduğu için varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı görülmüştür.

**Tablo 3.8. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “matematik becerileri” alt ölçeği sontest puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalamaları**

	Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Matematik	Deney	40	85,51	85,14
Becerileri	Kontrol	36	77,25	77,67

Tablo 3.8.’de görüldüğü gibi çocukların “Matematik Becerileri” sontest ortalama puanları, deney grubu için 85,51 ve kontrol grubu için 77,25 olarak hesaplanmıştır. Grupların düzeltilmiş ortalamalarının ise deney grubu için 85,14 ve kontrol grubu için 77,67 olduğu görülmektedir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 3.9. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “matematik becerileri” alt ölçeği düzeltilmiş sontest puanlarına göre ANCOVA sonuçları**

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Matematik	Öntest	21421,78	1	21421,78	142,01	,000*
Becerileri	Grup	1057,70	1	1057,7	7,01	,010*
	Hata	11011,41	73	150,84		
	Toplam	539816,02	76			

**\*p<.05**

Tablo 3.9 incelendiğinde; uygulama formu alt ölçeklerinden matematik becerileri boyutunda kontrol ve deney gruplarının öntestlere göre düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu (F=7,01, p<.05) görülmektedir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş sontest puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre deney grubu sontest puan ortalaması

( $\bar{x} = 85,14$ ) ile kontrol grubu ( $\bar{x} = 77,67$ ) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

**Tablo 3.10. Uygulama formu “fen becerileri” alt ölçeği sontest puanlarına ilişkin Levene F testi sonuçları**

	F	Sd <sub>1</sub>	Sd <sub>2</sub>	p
Fen Becerileri	,686	1	74	,410

\*p<.05

Tablo 3.10.’da verilen Levene F testi sonucuna göre p değeri ,410 olarak bulunmuştur, bu değer ,05’ten büyük olduğu için varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı görülmüştür.

**Tablo 3.11. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “fen becerileri” alt ölçeği sontest puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalamaları**

	Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Fen Becerileri	Deney	40	85,46	85,67
	Kontrol	36	77,67	77,44

Tablo 3.11.’de görüldüğü gibi çocukların “fen becerileri” sontest ortalama puanları, deney grubu için 85,51 ve kontrol grubu için 77,25 olarak hesaplanmıştır. Grupların düzeltilmiş ortalamalarının ise deney grubu için 85,14 ve kontrol grubu için 77,67 olduğu görülmektedir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 3.12. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “fen becerileri” alt ölçeği düzeltilmiş sontest puanlarına göre ANCOVA sonuçları**

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Fen Becerileri	Öntest	940,62	1	940,62	5,47	,022*
	Grup	1276,36	1	1276,36	7,43	,008*
	Hata	12538,56	73	171,76		
	Toplam	52285,54	76			

\*p<.05

Tablo 3.12. incelendiğinde; uygulama formu alt ölçeklerinden fen becerileri boyutunda kontrol ve deney gruplarının öntestlere göre düzeltilmiş

sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu ( $F=7,43$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş sontest puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre deney grubu sontest puan ortalaması ( $\bar{x}=85,67$ ) ile kontrol grubu ( $\bar{x}=77,44$ ) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

**Tablo 3.13. Uygulama formu “ses çalışmaları” alt ölçeği sontest puanlarına ilişkin Levene F testi sonuçları**

	F	Sd <sub>1</sub>	Sd <sub>2</sub>	p
Ses Çalışmaları	4,131	1	74	,406

\* $p<.05$

Tablo 3.13.’te verilen Levene F testi sonucuna göre p değeri ,406 olarak bulunmuştur, bu değer ,05’ten büyük olduğu için varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı görülmüştür.

**Tablo 3.14. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “ses çalışmaları” alt ölçeği sontest puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalamaları**

	Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Ses	Deney	40	85,27	87,06
Çalışmaları	Kontrol	36	78,86	76,88

Tablo 3.14.’te görüldüğü gibi çocukların “Ses Çalışmaları” sontest ortalama puanları, deney grubu için 85,27 ve kontrol grubu için 78,86 olarak hesaplanmıştır. Grupların düzeltilmiş ortalamalarının ise deney grubu için 87,06 ve kontrol grubu için 76,88 olduğu görülmektedir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 3.15. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “ses çalışmaları” alt ölçeği düzeltilmiş sontest puanlarına göre ANCOVA sonuçları**

Alt Ölçekler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ses	Öntest	3948,22	1	3948,22	9,247	,003*
Çalışmaları	Grup	18396,90	1	1839,9	4,309	,041*
	Hata	31168,1	73	426,96		
	Toplam	549950,9	76			

\*p<,05

Tablo 3.15. incelendiğinde; uygulama formu alt ölçeklerinden ses çalışmaları boyutunda kontrol ve deney gruplarının öntestlere göre düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu ( $F=4,309$ ,  $p<,05$ ) görülmektedir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş sontest puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre deney grubu sontest puan ortalaması ( $\bar{x}=87,06$ ) ile kontrol grubu ( $\bar{x}=76,88$ ) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

**Tablo 3.16. Uygulama formu “çizgi çalışmaları” alt ölçeği sontest puanlarına ilişkin Levene F testi sonuçları**

	F	Sd <sub>1</sub>	Sd <sub>2</sub>	p
Çizgi Çalışmaları	28,403	1	74	,161

\*p<,05

Tablo 3.16.’da verilen Levene F testi sonucuna göre p değeri ,161 olarak bulunmuştur, bu değer ,05’ten büyük olduğu için varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı görülmüştür.

**Tablo 3.17. Kontrol ve deney Gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “çizgi çalışmaları” alt ölçeği sontest puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalamaları**

	Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Çizgi Çalışmaları	Deney	40	25,89	25,99
	Kontrol	36	12,98	12,87

Tablo 3.17.’de görüldüğü gibi çocukların “çizgi çalışmaları” sontest ortalama puanları, deney grubu için 25,89 ve kontrol grubu için 12,98 olarak hesaplanmıştır. Grupların düzeltilmiş ortalamalarının ise deney grubu için 25,99

ve kontrol grubu için 12,87 olduğu görülmektedir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 3.18. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “çizgi çalışmaları” alt ölçeği düzeltilmiş sontest puanlarına göre ANCOVA sonuçları**

Alt Ölçekler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Çizgi Çalışmaları	Öntest	158,56	1	158,56	1,788	,185*
	Grup	3245,07	1	3245,07	36,587	,000*
	Hata	6474,66	73	88,69		
	Toplam	39519,55	76			

\*p<.05

Tablo 3.18. incelendiğinde; uygulama formu alt ölçeklerinden çizgi çalışmaları boyutunda kontrol ve deney gruplarının öntestlere göre düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu (F=36,587, p<.05) görülmektedir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş sontest puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre deney grubu sontest puan ortalaması ( $\bar{x} = 25,99$ ) ile kontrol grubu ( $\bar{x} = 12,87$ ) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

**Tablo 3.19. Uygulama formu “labirentler” alt ölçeği sontest puanlarına ilişkin Levene F testi sonuçları**

	F	Sd <sub>1</sub>	Sd <sub>2</sub>	p
Labirentler	89,154	1	74	,391

\*p<.05

Tablo 3.19.’da verilen Levene F testi sonucuna göre p değeri ,391 olarak bulunmuştur, bu değer ,05’ten büyük olduğu için varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı görülmüştür.

**Tablo 3.20. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “labirentler” alt ölçeği sontest puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalamaları**

	Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Labirentler	Deney	40	24,19	24,22
	Kontrol	36	11,93	11,90

Tablo 3.20.’de görüldüğü gibi çocukların “labirentler” sontest ortalama puanları, deney grubu için 24,19 ve kontrol grubu için 11,93 olarak hesaplanmıştır. Grupların düzeltilmiş ortalamalarının ise deney grubu için 24,22 ve kontrol grubu için 11,90 olduğu görülmektedir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 3.21. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu “labirentler” alt ölçeği düzeltilmiş sontest puanlarına göre ANCOVA sonuçları**

Alt Ölçekler	Varyans	Kareler	sd	Kareler	F	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Labirentler	Öntest	9,349	1	9,349	,069	,793
	Grup	2860,13	1	2860,13	21,142	,000*
	Hata	9875,66	73	135,28		
	Toplam	38428,5	76			

\*p<,05

Tablo 3.21. incelendiğinde; uygulama formu alt ölçeklerinden labirentler boyutunda kontrol ve deney gruplarının öntestlere göre düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu (F=21,142, p<.05) görülmektedir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş sontest puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre deney grubu sontest puan ortalaması ( $\bar{x} = 24,22$ ) ile kontrol grubu ( $\bar{x} = 11,90$ ) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.



**Tablo 3.22. Uygulama formu geneli sontest puanlarına ilişkin Levene F testi sonuçları**

	F	Sd <sub>1</sub>	Sd <sub>2</sub>	p
Uygulama Formu Geneli	,843	1	74	,361

**\*p<.05**

Tablo 3.22.'de verilen Levene F testi sonucuna göre p değeri ,361 olarak bulunmuştur, bu değer ,05'ten büyük olduğu için varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı görülmüştür.

**Tablo 3.23. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu geneli sontest puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalamaları**

	Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Uygulama	Deney	40	83,51	83,56
Formu Geneli	Kontrol	36	75,87	75,82

Tablo 3.23.'te görüldüğü gibi çocukların uygulama formu geneli sontest ortalama puanları, deney grubu için 83,51 ve kontrol grubu için 75,87olarak hesaplanmıştır. Grupların düzeltilmiş ortalamalarının ise deney grubu için 83,56 ve kontrol grubu için 75,82 olduğu görülmektedir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 3.24. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların uygulama formu geneli düzeltilmiş sontest puanlarına göre ANCOVA sonuçları**

Alt Ölçekler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Uygulama	Öntest	20260,41	1	20260,41	135,102	,000*
Formu	Grup	1133,31	1	1133,31	7,557	,008*
Geneli	Hata	10947,32	73	149,96		
	Toplam	517487,85	76			

**\*p<.05**

Tablo 3.24. incelendiğinde; uygulama formu genelinde kontrol ve deney gruplarının öntestlere göre düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu (F=1133,31, p<.05) görülmektedir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş sontest puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre deney grubu sontest puan ortalaması ( $\bar{x}=83,56$ ) ile kontrol grubu ( $\bar{x}=75,82$ ) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı uygulanan deney grubu ile uygulanmayan kontrol grubu arasında İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Gelişim formundan ve formun alt ölçeklerinden (zihinsel, sosyo-duygusal, fiziksel, özbakım) aldıkları öntest puanları arasında fark var mıdır?” olarak belirtilmiştir.

Deney grubunda yer alan çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri kapsamında Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Gelişim Formundan ve alt ölçeklerinden aldıkları ön test puanları ile kontrol grubunda yer alan çocukların ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için ilişkisiz örneklem için t-testi (Independent Samples t-test) yapılmıştır.

**Tablo 3.25. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu “zihinsel-dil gelişimi” alt ölçeği öntest puanlarının ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları**

	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Zihinsel- Dil Gelişimi	Deney Grubu	36	53,775	38,247			
	Kontrol Grubu	36	59,120	29,439	35,768	-,897	,376

\*p<,05

Tablo 3.25.’te, gelişim formu zihinsel-dil gelişimi alt ölçeğinden kontrol ve deney grubunda yer alan çocukların öntest puanları için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları incelendiğinde kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir [ $t(35,768) = -,897, p > .05$ ]. Bu bulgu, kontrol ve deney gruplarındaki çocukların zihinsel-dil gelişimi yönünden ilkökula hazır bulunuşluk düzeylerinde herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

**Tablo 3.26. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu “sosyo-duygusal gelişim” alt ölçeği öntest puanlarının ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları**

Alt Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sosyo - Duygusal Gelişim	Deney Grubu	36	57,977	33,247			
	Kontrol				33,428	,254	,801
	Grubu	36	56,561	29,607			

**\*p<,05**

Tablo 3.26.’da, gelişim formu sosyo-duygusal gelişim alt ölçeğinden kontrol ve deney grubunda yer alan çocukların öntest puanları için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları incelendiğinde kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir [ $t(33,468) = ,254, p > .05$ ]. Bu bulgu, kontrol ve deney gruplarındaki çocukların sosyo-duygusal gelişim yönünden ilkökula hazır bulunuşluk düzeylerinde herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

**Tablo 3.27. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu “fiziksel gelişim” alt ölçeği öntest puanlarının ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları**

Alt Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Fiziksel Gelişim	Deney Grubu	36	56,860	37,517			
	Kontrol				45,004	-1,510	,140
	Grubu	36	68,189	25,465			

**\*p<,05**

Tablo 3.27.’de, gelişim formu fiziksel gelişim alt ölçeğinden kontrol ve deney grubunda yer alan çocukların öntest puanları için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları incelendiğinde kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir [ $t(45,004) = -1,510, p > .05$ ]. Bu bulgu,

kontrol ve deney gruplarındaki çocukların fiziksel gelişim yönünden ilkökula hazır bulunuşluk düzeylerinde herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

**Tablo 3.28. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu “özbakım becerileri” alt ölçeği öntest puanlarının ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları**

Alt Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Özbakım Becerileri	Deney Grubu	36	56,911	36,243			
	Kontrol Grubu	36	54,103	28,915	35,092	-2,085	,244

**\*p<,05**

Tablo 3.28.’de, gelişim formu özbakım becerileri alt ölçeğinden kontrol ve deney grubunda yer alan çocukların öntest puanları için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları incelendiğinde kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir [ $t(35,092) = -2,085$ ,  $p > .05$ ]. Bu bulgu, kontrol ve deney gruplarındaki çocukların özbakım becerileri yönünden ilkökula hazır bulunuşluk düzeylerinde herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

**Tablo 3.29. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu geneli öntest puanlarının ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları**

Alt Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Gelişim Formu Geneli	Deney Grubu	36	55,050	36,655			
	Kontrol Grubu	36	62,017	26,893	33,005	-1,266	,214

**\*p<,05**

Tablo 3.29.’da, gelişim formu genelinden kontrol ve deney grubunda yer alan çocukların öntest puanları için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları incelendiğinde kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

fark görülmemektedir [ $t(33,005) = -1,266, p > .05$ ]. Bu bulgu, kontrol ve deney gruplarındaki çocukların gelişim formu geneli yönünden ilkökula hazır bulunuşluk düzeylerinde herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

### 3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı uygulanan deney grubu ile uygulanmayan kontrol grubu arasında İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Gelişim formundan ve formun alt ölçeklerinden (zihinsel, sosyo-duygusal, fiziksel, özbakım) aldıkları son test puanları arasında fark var mıdır?” olarak belirtilmiştir.

Bu alt problemi test etmek için kontrol ve deney grubundaki çocukların öntest puanları kovaryant olarak kullanılarak kontrol ve deney grubundaki çocukların sontest puanları üzerine kullanılan Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı’nın etkisini belirlemek için Kovaryans Analizi (ANCOVA) yapılmıştır. ANCOVA testi yapılabilmesi için varyansların homojen dağılım göstermesi gerekmektedir. Varyansların homojenliği Levene F testi yapılarak belirlenmiştir. Kontrol ve deney gruplarındaki çocukların sontest uygulamasından elde ettikleri puanların, karşılaştırılabilmesi için öncelikle öntest puanlarına göre düzeltilmiş ortalama puanları belirlenmiştir. Grupların düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANCOVA uygulanmıştır.

**Tablo 3.30. Gelişim formu “zihinsel-dil gelişimi” alt ölçeği sontest puanlarına ilişkin Levene F testi sonuçları**

	F	Sd <sub>1</sub>	Sd <sub>2</sub>	p
Zihinsel-Dil Gelişimi	,512	1	74	,476

\* $p < .05$

Tablo 3.30.’da verilen Levene F testi sonucuna göre p değeri ,476 olarak bulunmuştur, bu değer ,05’ten büyük olduğu için varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı görülmüştür.

**Tablo 3.31. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu “zihinsel-dil gelişimi” alt ölçeğinden aldıkları sontest puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalamaları**

	Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Zihinsel-Dil	Deney	40	78,99	78,25
Gelişimi	Kontrol	36	55,41	56,23

Tablo 3.31.’de görüldüğü gibi çocukların “zihinsel-dil gelişimi” sontest ortalama puanları, deney grubu için 78,99 ve kontrol grubu için 55,41 olarak hesaplanmıştır. Grupların düzeltilmiş ortalamalarının ise deney grubu için 78,25 ve kontrol grubu için 56,23 olduğu görülmektedir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 3.32. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu “zihinsel-dil gelişimi” alt ölçeği düzeltilmiş sontest puanlarına göre ANCOVA sonuçları**

Alt Ölçekler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Zihinsel-Dil	Öntest	18815,67	1	188115,67	41,735	,000*
Gelişimi	Grup	9171,56	1	9171,56	20,343	,000*
	Hata	32910,99	73	450,836		
	Toplam	411863,96	76			

\*p<,05

Tablo 3.32. incelendiğinde; gelişim formu alt ölçeklerinden zihinsel-dil gelişimi boyutunda kontrol ve deney gruplarının öntestlere göre düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu ( $F=20,343$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş sontest puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre deney grubu sontest puan ortalaması ( $\bar{x}=78,25$ ) ile kontrol grubu ( $\bar{x}=56,23$ ) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

**Tablo 3.33. Gelişim formu “sosyo-duygusal gelişim” alt ölçeği sontest puanlarına ilişkin Levene F testi sonuçları**

	F	Sd <sub>1</sub>	Sd <sub>2</sub>	p
Sosyo-Duygusal Gelişim	,003	1	74	,956

\*p<.05

Tablo 3.33.’te verilen Levene F testi sonucuna göre p değeri ,956 olarak bulunmuştur, bu değer ,05’ten büyük olduğu için varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı görülmüştür.

**Tablo 3.34. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu “sosyo-duygusal gelişim” alt ölçeğinden aldıkları sontest puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalamaları**

	Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Sosyo-Duygusal Gelişim	Deney	40	82,29	84,28
	Kontrol	36	65,19	62,98

Tablo 3.34.’te görüldüğü gibi çocukların “sosyo-duygusal gelişim” sontest ortalama puanları, deney grubu için 82,29 ve kontrol grubu için 65,19 olarak hesaplanmıştır. Grupların düzeltilmiş ortalamalarının ise deney grubu için 84,28 ve kontrol grubu için 62,98 olduğu görülmektedir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 3.35. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu “sosyo-duygusal gelişim” alt ölçeği düzeltilmiş sontest puanlarına göre ANCOVA sonuçları**

Alt Ölçekler	Varyans	Kareler	sd	Kareler	F	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Sosyo-Duygusal Gelişim	Öntest	6996,79	1	6996,79	20,868	,000*
	Grup	8201,58	1	8201,58	24,462	,000*
	Hata	24475,64	73	335,28		
	Toplam	455392,16	76			

\*p<.05

Tablo 3.35. incelendiğinde; gelişim formu alt ölçeklerinden sosyo-duygusal gelişim boyutunda kontrol ve deney gruplarının öntestlere göre düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu (F=24,462, p<.05) görülmektedir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş sontest puanları arasında

yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre deney grubu sontest puan ortalaması ( $\bar{x}=84,28$ ) ile kontrol grubu ( $\bar{x}=62,98$ ) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

**Tablo 3.36. Gelişim formu “fiziksel gelişim” alt ölçeği sontest puanlarına ilişkin Levene F testi sonuçları**

	F	Sd <sub>1</sub>	Sd <sub>2</sub>	p
Fiziksel Gelişim	16,621	1	74	,330

\*p<.05

Tablo 3.36.’da verilen Levene F testi sonucuna göre p değeri ,330 olarak bulunmuştur, bu değer ,05’ten büyük olduğu için varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı görülmüştür.

**Tablo 3.37. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu “fiziksel gelişim” alt ölçeğinden aldıkları sontest puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalamaları**

	Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Fiziksel Gelişim	Deney	40	84,37	90,95
	Kontrol	36	75,45	68,14

Tablo 3.37.’de görüldüğü gibi çocukların fiziksel gelişim sontest ortalama puanları, deney grubu için 84,37 ve kontrol grubu için 75,45 olarak hesaplanmıştır. Grupların düzeltilmiş ortalamalarının ise deney grubu için 90,95 ve kontrol grubu için 68,14 olduğu görülmektedir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 3.38. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu “fiziksel gelişim” alt ölçeği düzeltilmiş sontest puanlarına göre ANCOVA sonuçları**

Alt Ölçekler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Fiziksel Gelişim	Öntest	12804,245	1	12804,24	39,795	,000*
	Grup	7668,68	1	7668,68	23,834	,000*
	Hata	23488,16	73	321,75		
	Toplam	526022,22	76			

\*p<.05



Tablo 3.38. incelendiğinde; gelişim formu alt ölçeklerinden fiziksel gelişim boyutunda Kontrol ve deney gruplarının öntestlere göre düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu ( $F=23,834$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş sontest puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre deney grubu sontest puan ortalaması ( $\bar{x}=90,95$ ) ile kontrol grubu ( $\bar{x}=68,14$ ) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

**Tablo 3.39. Gelişim formu “özbakım becerileri” alt ölçeği sontest puanlarına ilişkin Levene F testi sonuçları**

	F	Sd <sub>1</sub>	Sd <sub>2</sub>	p
Özbakım Becerileri	,054	1	74	,817

\* $p<.05$

Tablo 3.39.’da verilen Levene F testi sonucuna göre p değeri ,817 olarak bulunmuştur, bu değer ,05’ten büyük olduğu için varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı görülmüştür.

**Tablo 3.40. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu “özbakım becerileri” alt ölçeğinden aldıkları sontest puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalamaları**

	Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Özbakım Becerileri	Deney	40	88,70	90,02
	Kontrol	36	81,92	80,45

Tablo 3.40.’da görüldüğü gibi çocukların “özbakım becerileri” sontest ortalama puanları, deney grubu için 88,70 ve kontrol grubu için 81,92 olarak hesaplanmıştır. Grupların düzeltilmiş ortalamalarının ise deney grubu için 90,02 ve kontrol grubu için 80,45 olduğu görülmektedir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 3.41. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu “özbakım becerileri” alt ölçeği düzeltilmiş sontest puanlarına göre ANCOVA sonuçları**

Alt Ölçekler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Özbakım Becerileri	Öntest	2374,92	1	2374,92	6,658	,012*
	Grup	1634,97	1	1634,97	4,584	,036*
	Hata	26038,42	73	356,69		
	Toplam	584756,67	76			

\*p<,05

Tablo 3.41. incelendiğinde; gelişim formu alt ölçeklerinden özbakım becerileri boyutunda kontrol ve deney gruplarının öntestlere göre düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu (F=4,584, p<.05) görülmektedir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş sontest puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre deney grubu sontest puan ortalaması ( $\bar{x} = 90,02$ ) ile kontrol grubu ( $\bar{x} = 80,45$ ) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

**Tablo 3.42. Gelişim formu geneli alt ölçeği sontest puanlarına ilişkin Levene F testi sonuçları**

	F	Sd <sub>1</sub>	Sd <sub>2</sub>	p
Gelişim Formu Geneli	6,183	1	74	,150

\*p<.05

Tablo 3.42.’de verilen Levene F testi sonucuna göre p değeri ,150 olarak bulunmuştur, bu değer ,05’ten büyük olduğu için varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı görülmüştür.

**Tablo 3.43. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu genelinden aldıkları sontest puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalamaları**

	Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Gelişim Formu	Deney	40	93,73	94,85
	Kontrol	36	75,02	73,78
Toplamı				

Tablo 3.43.’te görüldüğü gibi çocukların gelişim formu geneli sontest ortalama puanları, deney grubu için 93,73 ve kontrol grubu için 75,02olarak hesaplanmıştır. Grupların düzeltilmiş ortalamalarının ise deney grubu için 94,85

ve kontrol grubu için 73,78 olduğu görülmektedir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 3.44. Kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların gelişim formu geneli düzeltilmiş sontest puanlarına göre ANCOVA sonuçları**

Alt Ölçekler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gelişim	Öntest	3481,23	1	3481,23	13,962	,000*
Formu	Grup	8163,10	1	8163,10	32,738	,000*
Toplamı	Hata	18202,05	73	249,34		
	Toplam	575824,95	76			

\*p<,05

Tablo 3.44. incelendiğinde; gelişim formu genelinde kontrol ve deney gruplarının öntestlere göre düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu (F=32,739, p<.05) görülmektedir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş sontest puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre deney grubu sontest puan ortalaması ( $\bar{x}$  =94,85) ile kontrol grubu ( $\bar{x}$  =73,78) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın (EDİHP) çocukların ilkökula hazır bulunuşluğuna etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışma ile ebeveynlerin çocuklarının okula hazırlanma süreçlerine daha aktif katılarak okula başlama sürecinde çocuğun sahip olması beklenen becerilerin gelişimine ve çocukların tüm gelişim alanlarında yeterli olgunluk düzeyine ulaşmalarına destek olmaları için etkili bir Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı oluşturulması amaçlanmıştır. Bu bölümde bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Çalışma kapsamında; öncelikle örneklem grubunda yer alan tüm çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği kullanılarak, gelişimsel alanda öğretmenlerin doldurduğu gelişim formları ve çocuklarla birebir uygulanan uygulama formları aracılığıyla belirlenmiştir. Yapılan öntest uygulamaları sonrasında deney grubuna sekiz haftalık süreçte Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı uygulanmıştır. Program uygulamaları sonrasında yine Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği kullanılarak sontest uygulamaları yapılmış ve elde edilen veriler SPSS 18 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Kontrol ve deney grubundaki çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinden aldıkları öntest puanları ilişkisiz gruplar t-testi kullanılarak analiz edilmiş ve ölçeğin uygulama formu boyutunda da gelişim formu boyutunda da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak ANCOVA testi ile yapılan sontest analizleri sonucunda çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinde deney grubunun lehine .05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Çalışma sonucunda elde edilen Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu öntest puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık görülmezken, sontest puanlarına yapılan ANCOVA testi sonucunda deney grubu lehine .05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. MİHÖ Uygulama Formu çocukların akademik beceriler, problem çözme becerileri, bilimsel süreç becerileri, ince motor becerileri ve ses farkındalık düzeyleri bakımından okula hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemektedir. Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık programı uygulanan çocukların sontest puanlarının yüksek olması programda yer alan etkinliklerin akademik beceriler, problem çözme becerileri, bilimsel süreç becerileri, ince motor becerileri ve ses farkındalık düzeyleri gibi okula hazırlanmada temel beceriler olarak görülen beceriler bakımından çocukların okula hazır bulunuşluklarını desteklediğini göstermektedir. Bu bulgu genel anlamda programın etkililiğini göstermesi bakımından önemli görülmektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde kontrol grubu ve EDİHP uygulanan deney grubundaki çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri; uygulama formu alt ölçeği matematik becerileri öntest sonuçlarında anlamlı farklılık göstermezken, sontest analizlerinde deney grubu lehine .05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Yani EDİHP çocukları matematik becerileri yönünden ilkokula hazırlamada etkilidir. Bu sonuç Bowey'in (1995) ebeveynlerin çocuklarıyla sayılara yönelik oyunlar oynamasının çocukların matematik becerilerinin gelişimini desteklediği görüşü ile paralellik göstermektedir. Çocukların matematiğe ilişkin tutumlarının büyük ölçüde öğretmenlerin programda yer verdikleri matematik etkinliklerine ve bu etkinliklere verdikleri öneme göre geliştiği belirtilmektedir. Okul öncesi kurumlarında çocukların matematik becerilerini kazanması için genellikle çalışma sayfaları kullanılmaktadır. Bu durum çocuğun hareketsiz sessiz sakin bir şekilde oturarak etkinliği tamamlamasını gerektirmekte ve çocuğun o konuya ilişkin ilgisini ve merakını ve heyecanını kaybetmesine sebep olabilmektedir. Bu durumun önüne geçmek için çocukları günlük hayatın akışı içinde fırsatları değerlendirerek sadece matematik etkinlikleriyle değil tüm gelişim alanları ile ilişkilendirerek matematik becerilerinin gelişimini desteklemek gerekmektedir (Uyanık ve Kandır, 2010). Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı günlük hayatın akışı içinde uygulanabilecek etkinlikler şeklinde düzenlendiği için çocukları matematik becerileri yönünden okula hazırlarken süreç içinde pasifleştirmemiştir. Ayrıca bu bulgu matematik becerilerinin sadece okulda öğretmenin hazırladığı etkinliklerle değil evde ebeveynlerin desteğiyle de geliştirilebileceğini göstermektedir.

MİHÖ Uygulama formunun fen becerileri alt ölçeğine ilişkin öntest sonuçları incelendiğinde kontrol ve deney grupları arasında anlamlı fark görülmezken sontest analizleri sonucunda .05 düzeyinde deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu EDİHP'nin çocukların okula hazır bulunuşluklarını tümevarım, tümdengelim ve problem çözme becerileri yönünden desteklediğini göstermektedir. Polat Unutkan (2006b) bilimsel düşünme becerileri bakımından çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile sosyoekonomik durum arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmasında düşük ve orta-üst sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar arasında orta ve üst düzeyden gelen çocuklar lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Bu durumun orta ve üst sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların ebeveynlerinin çocuklarının gelişimlerini desteklemek için daha fazla uygun ortam sunabilmelerinden kaynaklandığını belirtmiştir. Bu bulgu EDİHP'nin bilimsel süreç becerileri yönünden çocukları okula hazırlamada etkili olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu olan MİHÖ uygulama formu alt ölçeği ses çalışmalarında kontrol ve deney grubu öntest sonuçları karşılaştırıldığında anlamlı

farka rastlanmazken sontest sonuçları karşılaştırıldığında deney grubu lehine .05 düzeyinde anlamlı fark görülmektedir. Okula hazır olmada gerekli görülen becerilerin en başında sesleri tanıma, kelimelerdeki benzer sesleri fark etme, sesleri ayırt edebilme ve seslerin harflerle ilişkilendirebilme gelmektedir (Heriot & Baele, 2004; Oktay, 2010; Taşkın, 2013). Bu bağlamda çocukların ilkokula hazır bulunuşluğunu desteklemek amacıyla hazırlanan bir programın çocukların fonolojik duyarlılıklarını desteklemesi gerekmektedir. Deney grubunun ses çalışmaları yönünden okula hazır bulunuşluk düzeylerinin kontrol grubuna göre daha yüksek olması EDİHP'nin çocukları okula hazırlamada etkili olduğunu göstermektedir.

MİHÖ uygulama formu çizgi çalışmaları alt ölçeğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde öntest analizleri sonucunda anlamlı farklılık yokken sontest sonuçlarında .05 düzeyinde deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Erdoğan, Özen Altinkaynak ve Erdoğan (2013) okul öncesi öğretmenlerinin okula hazırlama amaçlı yaptığı etkinlikleri incelemiş ve öğretmenlerin bu amaçla daha çok okuma yazma becerilerine yönelik etkinlikler olarak çizgi çalışmalarına yer verdiklerini belirtmiştir. Alan yazın incelendiğinde araştırmacıların ve özellikle birinci sınıf öğretmenlerinin okula başlayacak çocukların küçük kas gelişimi yönünden yeterli olgunluğa ulaşmalarını, kalemi doğru tutabilmelerini ve kalem kontrolünü sağlamalarını bekledikleri görülmektedir (Cinkılıç, 2009; Gündüz-Çalışkan, 2013). Bu bilgiler ışığında bir hazırlık programının desteklemesi gereken alanlardan en önemlilerinden birinin ince motor becerileri olduğu söylenebilir. EDİHP'nin çocukların küçük kas gelişimini desteklemesi çocukları okula hazırlamada etkili bir program olduğunu göstermektedir.

MİHÖ uygulama formu labirentler alt ölçeğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde öntest analizleri sonucunda kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılık bulunmazken sontest sonuçlarında .05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Polat Unutkan (2006a) okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarını ince motor becerilerin gelişimi açısından incelediği çalışmanın sonucunda okul öncesi eğitim alan çocukların ince motor becerilerinin gelişiminde okul öncesi eğitim almayan çocuklardan daha iyi olduğu görülmüştür. Bunun yanında çocuklarda ince motor becerilerinin gelişiminde yaş, cinsiyet, sosyoekonomik duruma ilişkin bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgular çocukların okul öncesi dönemde ince motor becerilerinin desteklenmesinin çocukların ilkokula hazırlanmasında önemini göstermektedir. Bu bağlamda EDİHP'nin ince motor becerilerin gelişimini desteklemesi okul öncesi eğitim alan çocukların evde ebeveynleri tarafından desteklendiklerinde ince motor beceriler yönünden okula hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olabileceğini göstermektedir.

Çalışmada kullanılan MİHÖ'nün gelişim formuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde yine kontrol ve deney grupları öntest puanları arasında anlamlı fark bulunmazken sontest puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılığa rastlanmaktadır. Bu sonuç EDİHP'nin çocukların okula hazır bulunuşluklarını tüm gelişim alanlarını kapsayarak bütünsel bir şekilde desteklediğini göstermektedir. Çocuğun hayatındaki en kritik dönemlerden biri olan okula başlama sürecinde sorun yaşamaması için çocuğun fiziksel, sosyal-duygusal, bilişsel, dil gelişimi yönünden yeterli olgunluğa ulaşması ve özbakım becerilerini kazanmış olması gerekmektedir (TED, 2010). Son yıllarda yapılan çalışmalarda çocukların sadece okuma yazma hazırlığı yönünden değil, tüm gelişim alanlarının desteklenerek okula hazırlanmalarının önemi üzerinde durulmaktadır (Boz, 2004; Dereli, 2012). Bu bakımdan EDİHP'nin tüm gelişim alanlarını bütünsel bir şekilde destekleyerek çocukları okula hazırlaması önemli görülmektedir.

MİHÖ gelişim formu zihinsel-dil gelişimi alt ölçeğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde öntest analizleri sonucunda kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılık yokken sontest sonuçlarında .05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgular Bağçeli Kahraman'ın (2012) Aile Katılımı Boyutu Zenginleştirilmiş Eğitim Programı uygulanan çocukların dil gelişimine ve bilişsel gelişime ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir. Bu durum ebeveynlerin okula hazırlanma sürecinde çocuklarını özellikle bilişsel ve dil gelişimi alanlarında desteklemelerinin önemini göstermektedir.

MİHÖ gelişim formu sosyo-duygusal gelişim alt ölçeğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde öntest analizleri sonucunda kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılık yokken sontest sonuçlarında .05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar okula hazır bulunuşlukta öğretmenlerin ve araştırmacıların en önemli gördükleri becerilerin sosyal beceriler olduğunu göstermektedir (Boz, 2004; Williamson, 2003). Bununla birlikte Gülay Ogelman ve Erten (2013) yaptıkları araştırmanın sonucunda çocukların okula hazır bulunuşluğunu en yüksek düzeyde sosyal becerilerin yordadığını bulmuştur. Çocukların sosyal yeterliliği okula hazırlıkta büyük önem taşımaktadır. Çocuğun duygularını ve davranışlarını dikkatini destekleyecek şekilde düzenleyebilmesi, yönergelere uyabilmesi, ve öğretmeni ve arkadaşlarıyla işbirliği ile uyum içinde etkinliklere katılabilmesi okula hazır kabul edilmesinde önemli bir etkidir (Halle et al., 2012). Bu bağlamda EDİHP'nin çocukları okula hazırlamada sosyo-duygusal gelişim yönünden desteklemesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

MİHÖ gelişim formu fiziksel gelişim alt ölçeğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde öntest analizleri sonucunda kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılık yokken sontest sonuçlarında .05 düzeyinde anlamlı farklılık

olduğu görülmüştür. Çocuğun okula hazırlanması fiziksel gelişimi açısından incelendiğinde yaşı, boyu, sağlık durumunun yanında ince ve kaba motor becerilerinin gelişimini kapsamaktadır. Alan yazın tarandığında birçok okula hazır bulunuşluk kriterine rastlanmaktadır ancak tüm çalışmalar çocukların ince ve kaba motor gelişimlerinde yeterli olgunluğa ulaşmaları gerektiği hususunda birleşmektedir (Taşkın, 2013, Kids Count, 2005).

MİHÖ gelişim formu özbakım becerileri alt ölçeğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde öntest analizleri sonucunda kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılık yokken sontest sonuçlarında .05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yeşil Dağlı (2012) ebeveynlerin çocukların okula başlamasında önemli gördüğü becerileri belirlemeyi amaçladığı çalışmasında ebeveynlerin büyük çoğunluğunun okula başlamada en önemli kriter olarak çocuğun özbakım becerilerinin kazanması olduğunu belirtmişlerdir. Analiz sonuçları EDİHP'nin alan yazında ebeveynler tarafından da okula hazırlanmada önemli görülen özbakım becerilerinin kazanılmasında, ilkokula hazır bulunuşluklarına yardımcı olabilecek derecede desteklediğini düşündürmektedir.

Çocukların kişilik gelişimini temelleri yaşamlarının ilk altı yılında atılmaktadır (Koçyiğit, 2014). Bu süreçte çocukların ilk öğretmeni olan anne-babalara çocuklarını okula ve hayata hazırlamada büyük görev düşmektedir. Araştırmacılar ve eğitimciler çocukların eğitiminde, öğretim yaşamına hazırlanmasında ve öğretim sürecini desteklenmesinde ailenin büyük önemi ve etkisi olduğunu vurgulamaktadır (Tümkaya, 2014). Yapılan çalışmalar ailelerin çocuklarını okula hazırlama sürecinde sorumluluk sahibi olduklarını ifade ettiklerini ancak çocukların okula hazır bulunuşluklarını desteklemek için ne yapmaları gerektiğini bilmediklerini göstermektedir (Dereli, 2012). Özbek (2011) yaptığı çalışmada Aile Katımlı İlkokula Hazırlık Programı'nın çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisini incelemiştir. Çalışma kapsamında hazırlanan Aile Katımlı İlkokula Hazırlık Programı 4 ay boyunca uygulanmıştır. Uygulama sonrası yapılan analizler sonucunda uygulanan programın çocukların okula hazır bulunuşluklarını zihinsel, dil, sosyal, duygusal, fiziksel gelişim ve özbakım becerileri yönünden desteklediği görülmüştür. Bu bulgular ilkokula hazırlıkta aile katılımının önemini ortaya koymaktadır. Buna benzer olarak Bağçeli Kahraman (2012) çalışmasında aile katılım boyutu zenginleştirilmiş eğitim programının çocukların hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda aile katılım boyutu zenginleştirilmiş okul öncesi eğitim programına katılan çocukların katılmayan çocuklara göre ilkokula hazır bulunuşluk düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Albarran (2014) çalışmasında toplum temelli bir okula hazırlık programı hazırlayarak farklı sosyo-ekonomik ve kültürel kökenlerden gelen çocukların okula hazır bulunuşluk



düzeylemlerini dengelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda toplum temelli hazırlık programının çocukları okula hazırlamada etkili olduğu görülmüş ve çocukların okula hazırlanmasının sadece öğretmenin değil toplumun tüm elemanlarının katkısının olduğu bir süreç olduğu belirtilmiştir. Çalışma kapsamında sekiz hafta boyunca uygulanan Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini bilişsel, dil, sosyal duygusal, fiziksel gelişim ve özbakım becerileri alanların da desteklediği görülmüştür. Bu durum bir yandan ailelerin okula hazırlanma sürecindeki önemini gösterirken diğer yandan ailelere yönelik okula hazırlanma programları hazırlanarak farklı kültürel ve sosyo-ekonomik çevrelerden gelen çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin dengelenebileceğini göstermektedir. Ayrıca çocukların okula hazırlanması sürecinde ebeveynlerin farkındalık düzeylerinin artmasının ve günlük hayatın akışı içinde çocuklarını okula hazırlamaya yönelik fırsatları fark edip değerlendirebilmelerinin çocukların okula hazırlanmasında önemli etkisi olduğunu göstermektedir.

Özetle çalışmanın sonucunda Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın çocukları ilkokula hazırlamada tüm gelişim alanları yönünden etkili olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

### **Programa Yönelik Öneriler**

- Okula hazırlama çalışmalarında ailelere rehber olacak programların ve etkinliklerin geliştirilmesi, tanıtılması ve aktif bir şekilde uygulanması,
- MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ilkokula hazırlık çalışmalarına daha ayrıntılı yer verilmesi önerilmektedir.

### **Öğretmenlere Yönelik Öneriler**

- İlkokula hazırlanma sürecinin birinci sınıfa başlamadan önceki bir seneye sıkıştırılmadan daha erken yaşlarda başlatılması konusunda eğitimcilerin ve ebeveynlerin bilinçlendirilmesi önerilmektedir.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- Hazır bulunuşluk olgusunun ne olduğu, kapsamı ve bir çocuğun okula hazır olması için sahip olması gereken beceriler ve özelliklere ilişkin eğitimcilere ve ebeveynlere yönelik seminerlerin düzenlenmesi,
- Farklı kültürel ve sosyo-ekonomik çevrelerden gelen çocukların okula hazır bir şekilde başlayabilmesine yönelik okula hazırlık destek programların hazırlanması ve uygulanması,
- Ebeveynlere okula hazırlanma sürecinde çocuklarından neler beklemeleri gerektiğine ve çocuklarının okula hazır bulunuşluklarını nasıl

destekleyebileceklerine ilişkin seminerlerin düzenlenmesi ve bu bağlamda medya araçlarından yararlanılması önerilmektedir.

### **Sonraki Araştırmalara Yönelik Öneriler**

- Çalışma kapsamında hazırlanan Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen çocuklarla uygulanarak yaygınlaştırılması,
- Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın okul öncesi eğitim almayan çocuklarla uygulanarak etkililiğinin belirlenmesi ve yaygınlaştırılması önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Albarran, A. S., (2014). *Improving school readiness through parent education programming: understanding the role of community-based organizations in a large urban city center*. Dissertation Thesis, University of California.
- Alisinanoğlu, F. (Ed.). (2013). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alisinanoğlu, F. ve Şimşek, Ö. (2013). “Okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirme kontrol listesi”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 12(3), 1163-1176.
- Arslan, E. (2008). Eğitime yeni bakışlar. A. M. Sünbül, (Ed.), *Okul fobisi içinde* (225-244). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Ayhan, Ş. (1998). *İlkokul öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi ile ilgili düşünceleri ve okul öncesi eğitimden beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayten, M. ve Sönmez Ektem, I. (2014). Zorunlu kademeli eğitim sisteminde 1. sınıf öğrencilerinin sahip olmaları gereken yeterliliklerin sınıf öğretmenleri ve velilerin görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(5), 307-322.
- Bağçeli Kahraman, P. (2012). *Aile Katılımı Boyutu Zenginleştirilmiş Okul Öncesi Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bağçeli Kahraman, P. ve Başal, H.A. (2013). Okula hazırbulunuşluğu değerlendirme testinin uyarılma çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6(1), 889-911.
- Bayhan, D. (2003). *Çoklu Zeka Kuramına Dayanan Okuma-Yazmaya Hazırlık Programının, 6.0 Yaş Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluk Düzeylerine Etkilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayraktar, Ö. (2011). Okulöncesi çocuk ve babası. M.Ormanlıoğlu Uluğ ve G. Karadeniz, (Ed.), *Okulöncesi Çocuk ve...* içinde (1-15). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Biber, K. (2014). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı, önemi ve temel ilkeleri. F. Gülaçtı ve S. Tümkaya, (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi içinde* (25-67). Ankara: Pegem Akademi.
- Bilgili, F. ve Yurtal, F. (2009). İlköğretim birinci sınıflara uygulanan eğitim-öğretime hazırlık çalışmalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*. 181, 277-288.
- Boz, M. (2004). *Altı Yaş Çocuklarının Okula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Veli ve Öğretmen Görüşleri Yönünden İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Broström, S. (2000). *Transition to school*. European Conference on Quality in Early Childhood Education, England.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caspe, M., Lopez, M. E. & Chattrabutti, C. (2015) *Four Important Things to Know About the Transition*. Cambridge: Harvard Family Research Project.
- Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*. 5(182), 639-664.
- Cinisomo, S. L., Pebley, A. R., Vaiana, M. E. & Maggio, E. (2004). *Are L.A.'s Children Ready for School*. Santa Monica: RAND Corporation.
- Connel, C. & Prinz, R. (2002). The impact of childcare and parent child interaction on school readiness and social skills development for low income African children. *Journal of Psychology*. 40(2), 177-193.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma Deseni* (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim Sözlüğü* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dereli, E. (2012). Okul öncesi öğretmenleri ile ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık süreci ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılarak incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-20.

- Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review*. (Research Report No. RR433). Department for Education and Skills.
- Dinç, B. (2013). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş ve okul olgunluğu. F. Alisinanoğlu, (Ed.), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* içinde (90-114). Ankara: Pegem Akademi.
- Dockett, S. & Perry, B. (2002). Who's ready for what? Young children starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 3(1), 67-89.
- Dockett, S. & Perry, B. (2004). Perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*. 2(2), 171-189.
- Einarsdottir, J. (2006). From pre-school to primary school: when different contexts meet. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 50(2), 165-184.
- Erdoğan, T., Özen Altınkaynak, Ş. ve Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1188-1199.
- Ergenç, T. S. (2011) *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi Bilşsel Hazır Bulunuşluk Düzeyleri ile Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitmiş ve Gitmemiş 78 ve 68 Aylık Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Farkas, G. & Hibbel, J. (2007). Being unready for school: factor effecting risk and resilience. In A. Booth & A. C. Crouter, (Ed.), *Disparities in School: How Families Contribute to Transitions into School* (pp. 3-31). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Frankel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill
- Gilbert, J. L., Harte, H. A. & Patrick, C. (2011). Purposeful play leads to learning. *Dimensions of Early Childhood*. 39(1), 29-37.
- Gonca, H. (2004). *Ankara il Merkezinde Farklı Sosyoekonomik ve Kültürel Ortamlarda Yetişen ve İlköğretim Okuluna Yeni Başlayan Çocukların Okul Olgunluğunun İncelenmesi*. Yüksek lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Graue, E. (2006). The answer is readiness-Now what is the question?. *Early Education and Development*. 17(1), 43-56.
- Gülay Ogelman, H. G. ve Ertem, H. (2013). 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkileri ve sosyal konumlarının okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi (boylamsal çalışma). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (30) ,153-163.
- Gülay Ogelman, H. ve Ersan, C. (2014). Okul öncesi dönemde aile. S. Seven, (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde (226-254). Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, T. (2010). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş. İ. H. Diken, (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* içinde (460-478). Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, T. (2011). Okul öncesi eğitimde ailenin önemi ve okul aile işbirliği. G. Haktanır, (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde (289-316). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Halle, T. G., Hair, E. C., Wander, L. D. & Chien, N. C. (2012). Profiles of school readiness among four-year-old Head Start children. *Early Childhood Research Quarterly*. 27, 613-626.
- Hancock, J. (2011). *Çocuğunuzun Okul Başarısına Yardım Edin*. İstanbul: Optimist Yayın ve Dağıtım.
- Harman, G. ve Çeliker, D. (2012). Eğitimde hazır bulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 3(1), 147-156.
- Heriot, S. & Beale, I. (2004). *Is Your Child Ready for School? A Guide for Parents*. Victoria: ACER Press.

- İnal, G. (2013). Okula başlama ve uyum süreci. F. Alisinanoğlu, (Ed.), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* içinde (68-86). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kayılı, G. (2010). *Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının İlköğretime Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıldan, A. O. (2012). Okul öncesi eğitimin amacına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 1(20), 135-150.
- Kids Count, (2005). *Getting Ready: Findings from the National School Readiness Indicators Initiative A17 State Partnership*. Rhode Island: David and Lucile Foundation.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçyiğit, S. (2014). Çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36, 203-214.
- Kotil, Ç. (2005). *Annelerin Çocuklarının Okula Hazır Oluşları Üzerine Görüşleri ile Çocukların Okula Hazır Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuru Turaşlı, N. (2011). Okulöncesi çocuk ve benlik algısı. M.Ormanlıoğlu Uluğ ve G. Karadeniz, (Ed.), *Okulöncesi Çocuk ve...* içinde (45-57). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kutluca Canbulat, A. N. Ve Tuncel, M. (2012). Okula alma uygulamaları ve bireyselleştirilmiş destek eğitiminin etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(3), 2059-2075.
- Lau, E. Y. H., Li, H. & Rao, N. (2011). Parental involvement and children's readiness for school in China. *Educational Research*. 53(1), 95-113.
- Magdalena, S. M. (2013). The effects of parental influences and school readiness of the child. *Social and Behavioral Sciences* 127, 733-737.

- MEB (2006). Okul Öncesi Eğitim Programı.
- Miesels, S. J. (1998). *Assessing readiness*. (CIERA Report No. #3-002). Washington DC. : Office of Educational Research and Improvement.
- Okado, Y., Bierman, K. L. & Welsh, J. A. (2014). Promoting school readiness in the context of socio-economic adversity: associations with parental demoralization and support for learning. *Child Youth Care Forum*. 43, 353-371.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Oktay, A. (2007). *İlköğretim Çağına Genel Bir Bakış*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Oktay, A. (2010). İlköğretime hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen temel faktörler. A. Oktay, (Ed.), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* içinde (21-34). Ankara: Pegem Akademi.
- Oktay, A. (Ed.). (2010). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özaslan, H. (2010). *Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Anasınıfına Devam Eden Çocukların Okul Olgunluğuna Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özbek, Ö. Y. (2011). *60-72 aylık çocuklara uygulanan aile katımlı ilköğretime hazırlık programının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özden, M. S. (2011). Okulöncesi çocuk ve çalışan anne. M.Ormanlıoğlu Uluğ ve G. Karadeniz, (Ed.), *Okulöncesi Çocuk ve...* içinde (15-23). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özgan, H. Ve Tekin, A. (2011). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15(8), 421-434.
- Polat Unutkan, Ö. (2006a). Okul öncesi dönem çocuklarının ince motor becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 92-99.



- Polat, Ö. (2006b). A stud of preschool children's school readiness related to scientific thinking skills. *The Turkish Online Journal of Distance Education*. 7(7), 92-99.
- Polat, Ö. (2007a). 5-6 yaş çocuklarının yaşadıkları evin yapısının ilköğretim hazır bulunuşluk düzeyine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24, 43-54.
- Polat, Ö. (2007b). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32, 243-254.
- Polat, Ö. (2010). The effects turkish parents' child rearing behavior on school readiness. *Gifted Education International*. 26, 15-25
- Polat, Ö. (2011). *Okul Öncesinde İlköğretime Hazırlık*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Saçkes, M., Güçhan Özgül, S. ve Avcı, K. (2013). İlkokula hazır bulunuşluğu değerlendirme. T. Erdoğan, (Ed.), *İlkokula (İlköğretime) Hazırlık ve İlkokul (İlköğretim) Programları*
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (23. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Şahin, İ. T., Sak, R. ve Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*. 13(3), 1691-1713.
- Taşkın, N. (2013). İlkokula hazır bulunuşluk ve hazır bulunuşluğu etkileyen faktörler. T. Erdoğan, (Ed.), *İlkokula (İlköğretime) Hazırlık ve İlkokul (İlköğretim) Programları* içinde (1-10). Ankara: Eğiten Kitap.
- TED. (2010). *Anne Baba Okulu 0-12 Yaş*. Aydın: TED Aydın Koleji Yayınları.
- Tos, F. (2001). *Çocuğun Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Tümkaya, S. (2014). Okul öncesi dönemde ailenin rolü ve önemi. F. Gülaçtı ve S. Tümkaya, (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* içinde (336-367). Ankara: Pegem Akademi.

- Uyanık Balat, G. (2003). *Altı Yaş Grubu Korunmaya Muhtaç ve Ailesinin Yanında Kalan Çocukların Okula Hazır Bulunuşluk İle İlgili Temel Kavram Bilgilerinin Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Uyanık Balat, G. (2010). İlköğretime hazır bulunuşluğun değerlendirilmesi. A. Oktay, (Ed.), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* içinde (159-184). Ankara: Pegem Akademi.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesinde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*. 3(2), 118-134
- Ülkü, Ü. B. (2007). *Anasınıfı ve İlköğretim 1. Sınıfa Devam Eden Çocukların Velileri ve Öğretmenlerinin, Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Walker, A. K., & Macphee, D. (2011). How home gets to school: Parental control strategies predict children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*.(26), 355-364.
- Williamson, D. E. (2003). *Readiness for school. A study of parent teacher, and preschool provider perspectives*. Degree of Doctor of Education, Florida International University.
- 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. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294-305.
- Yapıcı, M. Ve Ulu, F. B. (2010). İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul öncesi öğretmenlerden beklentileri, *Kuramsal Eğitimbilim*. 3(1), 43-55.
- Yeşil Dağlı, Ü. (2012). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden velilerin ilkokula hazır bulunuşluk ile ilgili görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*. 16(52), 231-243.
- Ziv, Y. (2013). Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*. 114, 306-320

# EKLER

## Ek-1 Araştırma İzni



T.C.  
AYDIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 66329276/605/2542370  
Konu: Araştırma İzni.

06/03/2015

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
AYDIN

İlgi : 17.02.2015 tarihli ve 605 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Esra KARAKUZU'nun "Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokula Hazır Bulunuşluk ve Uyumuna Etkisi" konulu tezine ilişkin anket çalışmasını İlimiz Efeler ilçesinde bulunan Mimar Sinan Anaokulu ve Zübeyde Hanım Anaokulunda uygulama isteği, Millî Eğitim Bakanlığı 2012/13 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiştir.

2014-2015 eğitim öğretim yılında İlimiz Efeler İlçesindeki Mimar Sinan Anaokulu ve Zübeyde Hanım Anaokulunda Veri Toplama Araçlarının uygulanması uygun görülmüştür. Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Pervin TÖRE  
Millî Eğitim Müdürü

GELEN EVRAK	
Tarih:	17/03/2015
Sayı:	662
Dosya No:	

*Handwritten notes:*  
S. S. U. Öğrencisi Esra Karakuzu  
Okul Öncesi Eğitim Programı  
14.03.2015

*Handwritten notes:*  
17.03.2015  
605-01  
4705  
Saygılarımla

Meşrutiyet Mah.Kültür Cad. No:20 AYDIN Ayrıntılı Bilgi için :Md.Yrd.: Yasemin YILMAZ  
E-posta : aydinmem@meb.gov.tr Telefon :0-256-2151028 Dahili: 1103  
Web : http://aydin.meb.gov.tr Faks :0-256-2251268

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 779a-bb5c-30ba-b116-16e1 kodu ile teyit edilebilir.



**Ek-2 Genel Bilgi Formu**

## GENEL BİLGİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:		
Doğum Tarihi:		
ANNENİN		
YAŞI	EĞİTİM DURUMU	MESLEĞİ
BABANIN		
YAŞI	EĞİTİM DURUMU	MESLEĞİ



### **Ek-3 Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın Hazırlanmasında Yararlanılan Kaynaklar**

Aksoy, A. B. ve Dere Çiftçi, H. (2008). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişimi Destekleyen Oyunlar*. Ankara: Pegem Akademi.

Çankırılı, A. (2004). *Benimle Oynar Mısın Anne?* (2. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.

Çifci, İ. ve Sucuoğlu, B. (2012). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Evirgen, Ş. (2011). *Bugün Ne Yapıyoruz?*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Girgin, G. ve Gürşimşek, I. (2005). *Oyunlarla Kavram Eğitimi Etkinlik Örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

<http://www.acev.org/>

Pitamic, M. (2013). *Çocuğunuz ve Sizin için Montessori Etkinlikleri*(Çev. F. Akkaya ve s. Darcan Çiftçi). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Eserin orijinali 2004'te yayımlandı).

Sert, S. (2011). *Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Şahin, S. ve Özkızıklı, S. (2010). *Gel Birlikte Oynayalım*. Ankara: Eğiten Kitap.

Şahin, S., Karaaslan, T., Çoban, Ş. K. ve Ercan, H. (2010). *Etkinliklerle Kavram Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.





**Balonu Düşürme Oyunu**

Etkinlik uygulamasına ilişkin düşünce/hissettikleriniz;.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Çocuğunuzun etkinlik uygulamasına ilişkin düşünceleri/  
hissettikleri;.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Ek-4 Etkinlik Örnekleri****Balonu Düşürme Oyunu**

Bu oyunu bir ya da daha fazla balonla oynayabilirsiniz. Balonu/balonları çocuğunuzla birlikte şişirin. Birkaç kez şişirip havaya bırakabilirsiniz.

Daha sonra balonu şişirip havaya atın. Hiç yere düşürmeden balonu havada tutmaya çalışın. İsterseniz odada çocuğunuzla kendinize bölge belirleyebilirsiniz. Balonu kendi bölgenizdeki yere düşürmemeye çalışabilirsiniz. Balona vuruşunuzu sayabilirsiniz. Böylece en çok ne kadar havada tutabildiğinizi belirlemiş olursunuz.

Not: Bu etkinlikle çocuğunuzun büyük kas gelişimini desteklemiş ve çocuğunuzla eğlenceli vakit geçirmiş olacaksınız. Ayrıca balona vuruşunuzu sayarken de çocuğunuzla ritmik sayma çalışması yapmış olacaksınız.

Değerlendirme

### Bana Renk Bul

Etkinlik uygulamasına ilişkin düşünce/hissettikleriniz;.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Çocuğunuzun etkinlik uygulamasına ilişkin düşünceleri/  
hissettikleri;.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlikler

### Bana Renk Bul

Bu oyunu her yerde oynayabilirsiniz. Çocuğunuzun dikkatini geliştirecek ve konsantrasyon becerisini geliştirecek bu oyunda Çocuğunuzdan etrafınızda gördüğünü sizin söylediğiniz renkteki nesnelere saymasını isteyin. Mesela siz bana kırmızı renk bul dediğinizde çocuğunuz etrafında gördüğünü kırmızı renkli nesnelere gösterin. Bu arada bordo renkli bir şey gösterirse onun kırmızı değil bordo olduğunu söyleyin. Böylece çocuğunuz henüz bilmediği renkleri de öğrenme fırsatı bulacaktır.

Değerlendirme

### Kaç Tane Ne Var?

Etkinlik uygulamasına ilişkin düşünce/hissettikleriniz;.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Çocuğunuzun etkinlik uygulamasına ilişkin düşünceleri/  
hissettikleri;.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlikler

### Kaç Tane Ne Var?

Çocuğunuzun sayı-nesne ilişkisini kavramasına ve rakamları anlamlandırmasına destek olmak için bulunduğunuz ortamda "Burada... tane ne var" şeklinde sorular sorabilirsiniz.

Bu odada 2 tane ne var?

Bu odada 2 tane tablo var.

Bu odada 1 tane ne var?

1 tane halı var. 1 tane saat var.

Bu etkinlikle çocuğunuzun temel matematik becerilerinin gelişimini desteklemiş olacaksınız.

Değerlendirme

### Ben Kimim, Ben Neyim?

Etkinlik uygulamasına ilişkin düşünce/hissettikleriniz:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Çocuğunuzun etkinlik uygulamasına ilişkin düşünceleri/  
hissettikleri:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlikler

### Ben Kimim, Ben Neyim?

Aklınızdan bir şey tutun. Bitki, hayvan, nesne herhangi bir şey olabilir. Aklınızda tuttuğunuz şeyin özelliklerini sayarak çocuğunuzdan bunları tahmin etmesini isteyin. Önce bir özellik söyleyin çocuğunuzun tahmin etmesine izin verin. Eğer tahmin edemezse bir özellik daha söyleyin.

Tahmin edinceye kadar aklınızda tuttuğunuz şeyin özelliklerini birer birer söyleyin. Doğru tahmin ettiğinde sıra çocuğunuza geçsin. Bu sefer çocuğunuz aklından tuttuğu şeyin özelliklerini söyleyin siz tahmin etmeye çalışın.

**Meslek Bulmaca**

Etkinlik uygulamasına ilişkin düşünce/hissettikleriniz;.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Çocuğunuzun etkinlik uygulamasına ilişkin düşünceleri/  
hissettikleri;.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Meslek Bulmaca**

Aklınızdan bir meslek tutun. Tuttuğunuz mesleğin özellikleriyle küçük bilmeceler oluşturun ve çocuğunuza sorun. Çocuğunuz bilemezse bilmeceyi tekrarlayın. Eğer yine zorlanırsa farklı özellikler de söyleyebilirsiniz. Çocuğunuz bilirse sıra ona geçsin bu sefer o bir bilmece oluştursun, siz bilmeye çalışın.

Not: Bilmecede oluştururken mümkün olduğunca kafiyeli oluşturmaya çalışın. Böylece çocuğunuzun ses farkındalığını artırmış olacaksınız.

Hastanede çalışır,

Hastalıkla savaşır.

Hasta olduğumuzda

Bizi iyileştirir.

Bil bakalım bu kimdir?

Değerlendirme

### Garip Sorular Sorma

Etkinlik uygulamasına ilişkin düşünce/hissettikleriniz;.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Çocuğunuzun etkinlik uygulamasına ilişkin düşünceleri/  
hissettikleri;.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlikler

### Garip Sorular Sorma

Çocuğunuzun hayal gücünü geliştirmek ve eğilimlerini keşfetmek için ona garip sorular sorun. Garip sorular sormak çocuğunuzun farklı düşüncesini sağlayacaktır.

Örnek sorular: Dört elin olsaydı ne yapardın?

Bütün arabalar kırmızı olsaydı ne olurdu?

Kaşık olmasaydı çorbayı nasıl içerdik?

Dünyada çikolata olmasaydı ne yapardın?

Bir sabah uyardın ve bir hayvana dönüşün hangisi olurdu ve nereye giderdin?

Karrıncalar bir ev yapсалardı o ev nasıl bir ev olurdu?

Şemsiye olmasaydı onun yerine ne kullanırdık?

Kapağını açmadan buzdolabının içini görebilseydik ne olurdu?

Eğer birinin yerine geçmen mümkün olsaydı kimin yerine geçmek isterdin?

Not: Çocuğunuzun verdiği cevaplarla ilgili sorular sorarak cevaplarını ayrıntılandırmasını isteyin.

**Pizza Partisi**

Etkinlik uygulamasına ilişkin düşünce/hissettikleriniz;.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Çocuğunuzun etkinlik uygulamasına ilişkin düşünceleri/  
hissettikleri;.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Pizza Partisi**

Çocuğunuzun arkadaşlarıyla kendi pizzalarını yapabilecekleri bir ortam hazırlayın. Çocuğunuzla birlikte arkadaşları gelmeden önce pizzanın hamurunu ve üzerine koyacağınız malzemeleri hazırlayın (fırından alacağınız ekme hamurunu kullanabilirsiniz). Pizzanın üzeri için çok çeşitli malzeme kullanmanıza gerek yok. Salam, sosis, peynir gibi kolay doğranan malzemeleri çocuğunuzun çok keskin olmayan bir meyve bıçağıyla ya da plastik bıçakla doğramasına izin verin. Siz de diğer malzemeleri (domates, kaşar, salçalı pizza sosu vb.) hazırlayın. Çocuklara birer parça hamur verin. Hamurlarını açıp üzerine salçalı sos sürdükten sonra istedikleri malzemelerden koyarak kendi pizzalarını yapınlar. Pizzalarını fırına koyarken siz yardımcı olun. Pizzaları pişinceye kadar oynayabilirler. Afiyet olsun.

## Düğme Koleksiyonu

Etkinlik uygulamasına ilişkin düşünceler/hissettikleriniz;.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Çocuğunuzun etkinlik uygulamasına ilişkin düşünceleri/  
hissettikleri;.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Düğme Koleksiyonu

Çocuğunuzla düğme koleksiyonu yapın. Evinizde bulduğunuz düğmelerinizi bir kavanozda toplayın. Eski kıyafetlerinizin düğmelerini de kullanabilirsiniz (düğme bulmada zorlanırsanız makarna, boncuk gibi delikli materyaller kullanabilirsiniz). Düğmelerinizi birlikte inceleyin. Bu koleksiyonu en güzel nasıl sergileyebileceğinizi çocuğunuzla tartışın.

Düğmeleri bir kumaş üzerine dikmeyi teklif edin. Nasıl kullanması gerektiğini açıkladıktan sonra çocuğunuza küt uçlu bir iğne verin (etamin iğnesi olabilir). Çocuğunuz sizin gözetiminizde düğmeleri kumaşa tutturun. Daha sonra bu kumaşı çocuğunuzun odasına asabilirsiniz ya da bir parça kumaş daha ekleyerek kirli haline getirebilirsiniz. Çocuğunuzun odasında kendisinin yapmış olduğu bir eşyanın bulunmasından çok hoşlanacaktır.

Bu etkinlik hem çocuğunuzun küçük kas gelişimini destekleyecek hem de kalem kontrolü sağlamasını kolaylaştıracaktır.



## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Esra KARAKUZU

Doğum Yeri ve Tarihi : Çivril / 11.11.1988

### EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Ege Üniversitesi/Okul Öncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi/İlköğretim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

### BİLİMSEL FAALİYETLERİ

Makaleler

-SCI :

-Diğer :

Bildiriler

-Uluslararası :

-Ulusal :

Katıldığı Projeler :

### İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl : Özel Zuhul Anaokulu (2010-2012)

Adnan Menderes Üniversitesi (2012-...)

### İLETİŞİM

E-posta Adresi : esra.genc@adu.edu.tr

Telefon : 0 553 611 00 32

Tarih : 18.06.2015