

T.C
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İlköğretim Anabilim Dalı
Okulöncesi Eğitimi

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARDA
“OKULA HAZIRLIK EĞİTİMİ”NİN İLKOKULA
HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burcu KARAKAŞ

TEZ DANIŞMANI: Yrd. Doç. Dr. Nilay DEREOBALI

İzmir-2015

T.C
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İlköğretim Anabilim Dalı
Okulöncesi Eğitimi

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARDA
“OKULA HAZIRLIK EĞİTİMİ”NİN İLKOKULA
HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burcu KARAKAŞ

TEZ DANIŞMANI: Yrd. Doç. Dr. Nilay DEREÖBALI

İzmir-2015

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum Okul Öncesi Eğitim Alan 60-72 Aylık Çocuklarda “Okula Hazırlık Eğitimi”nin İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Burcu KARAKAŞ





T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİANS

TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

ÖĞRENCİNİN

Adı Soyadı : Burcu KARAKAŞ

Numarası : 92090004662

Anabilim Dalı : Okulöncesi

Tez Başlığı (Türkçe) : Okul Öncesi Eğitim Alan 60-72 Aylık Çocuklarda “Okula Hazırlık Eğitimi”nin İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi.

Tez Başlığı (İngilizce) : The Effect Of “School Readiness Training” On The Readiness Degree Of Sixty–Seventy Two Month Preschoolers For Primary Grades.

Tez Sayınma Tarihi : 14.01.2015

Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık:

JÜRİ ÜYELERİ

Jüri Başkanı

Unvan, Adı, Soyadı : Yrd.Doç Dr. Nilay DEROBALI

Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Yrd. Doç. Dr. Sibel SÖNMEZ

Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Gülsen ÜNVER

Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

İmza :

TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle ☒

Oy çokluğuyla ☐

Başarılıdır

Düzeltilmelidir

Başarısızdır

- Bu tutanak üç (3) işgünü içerisinde jüri üyelerinin raporlarıyla beraber Anabilim Dalı Başkanlığı üst yazısıyla Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir.
- Tezli yüksek lisans programlarında düzeltme alan öğrencinin 3 (üç) ay içerisinde yeniden savunmaya girmesi zorunludur.

TEŞEKKÜR

Araştırmanın gerçekleşmesinde değerli bilgileri, önerileri ve deneyimleri ile çalışmamı yönlendiren, desteğini ve yardımını esirgemeyen danışmanım değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Nilay DEROBALI'ya emeği için çok teşekkür ederim.

Yüksek Lisans eğitimimdeki değerli katkıları için Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Okulöncesi Eğitim Yüksek Lisans Programı'nın tüm öğretim üyelerine teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmada değerli görüş ve önerileriyle bana destek veren, tezimi büyük bir titizlikle değerlendiren ve yorumlarıyla katkıda bulunan Yrd. Doç. Dr. İlhan OKTAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın istatistiksel değerlendirmelerinde bilgi birikimini ve desteğini benimle paylaşan, Arş. Gör. Alperen YANDI'ya teşekkür ederim.

Çalışmamın gerçekleşmesinde yardımcı olan Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Anaokulu yönetimine, çalışanlarına ve çalışmama katılan tüm çocuklara ve ailelerine teşekkür ederim.

Ayrıca akademik çalışma yapmam konusunda beni yüreklendiren, hayatımın her aşamasında destekçim ve önderim olan annem Nursel BAYARI'ya, tez hazırlığım sırasında test puanlamalarında ve veri girişi aşamasında katkıda bulunan, yorgunluğuna aldırmadan benimle geç saatlere kadar çalışan, sevgisiyle birlikte emeğini esirgemeyen babam M. Mazhar BAYARI'ya, hayatıma olan değerli katkısı için, sevgili abim E. Hakan BAYARI'ya, sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin tüm aşamalarında beni yalnız bırakmayıp, anlayış ve sabrını esirgemeyen değerli eşim Özgür KARAKAŞ'a, hayata gelişiyle dünyamı aydınlatan, sevgisiyle bana güç veren, çalışmam sırasında en değerli zamanlarını çaldığım, canım oğlum Doruk KARAKAŞ'a en derin duygularıyla teşekkür ederim.

Burcu KARAKAŞ

Ocak, 2015- İzmir

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLolar LİSTESİ.....	v
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	vi

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Problem Cümlesi.....	6
1.3 Denenceler	6
1.4 Araştırmanın Önemi.....	7
1.5 Sınırlılıklar	7
1.6 Tanımlar	7

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1 Okula Hazırbulunuşluk ve Okul Olgunluğu	9
2.2 Okula Hazır Bulunuşluğun Tanımı	9
2.3 Okula Hazırbulunuşluğu Etkileyen Faktörler	14
2.3.1 Fiziksel Faktörler	15
2.3.2 Zihinsel Faktörler.....	16
2.3.3 Duygusal Faktörler.....	17
2.3.4 Sosyal ve Çevresel Faktörler.....	19
2.4 Okula Hazırbulunuşlukta Okulöncesi Eğitimin Önemi	21
2.5 Okula Hazırbulunuşlukta Ailenin Önemi.....	22
2.6 Okula Hazırbulunuşluk Sürecinde Kazanılması Gereken Gelişimsel Beceriler	25
2.7 Okula Hazırlık Çalışmalarının Alanları	29
2.7.1 Görsel Algılama Çalışmaları.....	29
2.7.2 İşitsel Algılama Çalışmaları.....	31
2.7.3 Dikkat ve Bellek Çalışmaları:	33

2.7.4	Temel Kavram Çalışmaları:	34
2.7.5	Problem Çözme Çalışmaları	36
2.7.6	El Becerisi Çalışmaları:	37
2.7.7	Özbakım Becerilerini Geliştirme Çalışmaları:	38
2.7.8	Güven ve Bağımsız Davranış Geliştirme Çalışmaları:	38
2.7.9	Sosyal ve Duygusal Olgunluk Geliştirme Çalışmaları:	39
2.7.10	Okuma Yazma Farkındalığı ve Motivasyon Geliştirme Çalışmaları:	41
2.7.11	Duyu Eğitimi Çalışmaları	43
2.7.12	Nefes ve ritim çalışmaları:	45
2.8	Hazırbulunuşluğun Değerlendirilmesi	47
2.8.1	Hazırbulunuşluk Kavramına İlişkin Farklı Görüşler ve Değerlendirmeye Yansımaları	51
2.9	İlgili Araştırmalar.....	53
2.9.1	Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	53
2.9.2	Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	70

BÖLÜM III

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	80
3.1 Evren ve Örneklem	80
3.2 Araştırmanın Deseni	81
3.3 Veri Toplama Araçları	82
3.3.1 Kişisel Bilgi Forumu (EK 1).....	82
3.3.2 Metropolitan Olgunluk Testi (Metropolitan Readiness Test) (EK 2)	83
3.3.3 Frostig Görsel Algı Testi (EK 3).....	85
3.4 Okula Hazırlık Eğitim Programı'nın Hazırlanması	88
3.4.1 Okula Hazırlık Eğitimi Programı	89
3.5 Veri Toplama Süreci	92
3.5.1 Pilot Çalışma.....	92
3.5.2 Araştırma için Gerekli İzinlerin Alınması.....	93
3.5.3 Ön Testlerin Uygulanması	94
3.5.4 Eğitim Programının Uygulanması	95
3.5.5 Son Testlerin Uygulanması	96
3.6 Verilerin Analizi /Çözümlemesi	97

3.7	Örnekleme İlişkin Bilgiler	97
BÖLÜM IV		
BULGULAR.....		102
4.1	Denencelere Ait Bulgular.....	102
BÖLÜM V		
TARTIŞMA		121
BÖLÜM VI		
SONUÇ VE ÖNERİLER.....		136
6.1	Sonuçlar	136
6.2	Öneriler	138
BÖLÜM VII		
KAYNAKLAR		140
BÖLÜM VIII		
EKLER.....		161
ÖZGEÇMİŞ		186
ÖZET		187
ABSTRACT.....		188

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1 Okulöncesi eğitim alma süresine ilişkin çocuk bilgileri	98
Tablo 2 Aile çocuk sayısı değişkenine ilişkin bilgiler	98
Tablo 3 Baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bilgiler	99
Tablo 4 Anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bilgiler	100
Tablo 5 Anne baba medeni durumu değişkenine ilişkin bilgiler	100
Tablo 6 Cinsiyet değişkenine ilişkin bilgiler	101
Tablo 7 Metropolitan Olgunluk Testi ön test puanları çarpıklık ve basıklık katsayıları	102
Tablo 8 Metropolitan Olgunluk Testi ön test t Testi sonuçları	103
Tablo 9 Frostig Görsel Algı Testi ön test puanları çarpıklık ve basıklık katsayıları	104
Tablo 10 Frostig Görsel Algı testi ön test t Testi sonuçları	105
Tablo 11 Metropolitan Olgunluk Testi son test puanları çarpıklık ve basıklık katsayıları	106
Tablo 12 Metropolitan Olgunluk Testi son test t Testi ve Mann Whitney U testi sonuçları ve gruplar arası ortalama farkları	107
Tablo 13 Frostig Görsel Algı Testi son test puanları çarpıklık ve basıklık katsayıları .	108
Tablo 14 Frostig Görsel Algı testi son test t Testi sonuçları	109
Tablo 15 Deney grubu için Metropolitan Olgunluk Testi ilişkili örneklem t Testi sonuçları	111
Tablo 16 Kontrol grubu için Metropolitan Olgunluk Testi ilişkili örneklem t Testi sonuçları	112
Tablo 17 Deney grubu için Frostig Görsel Algı testi ilişkili örneklem t Testi sonuçları	114
Tablo 18 Kontrol grubu için Frostig Görsel Algı testi ilişkili örneklem t Testi sonuçları	115
Tablo 19 Deney Grubu Metropolitan Olgunluk Testi Son Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları	117
Tablo 20 Kontrol Grubu Metropolitan Olgunluk Testi Son Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları	118
Tablo 21 Deney Grubu Frostig Görsel Algı Testi Son Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları	119
Tablo 22 Kontrol Grubu Frostig Görsel Algı Testi Son Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları	120

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ss	: Standart Sapma
sd	: Serbestlik Derecesi
$\bar{x}$	: Aritmetik ortalama
p	: Anlamlılık değeri
n	: Katılımcı sayısı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
UNICEF	: United Nations Children's Fund
NAEYC	: National Association for the Education of Young Children
Akt.	: Aktaran
Ed.	: Editör
Vd.	: Ve diğerleri
Çev.	: Çeviren
Yay. Haz.	: Yayına Hazırlayan

BÖLÜM I

1 GİRİŞ

Bu bölümde; Problem Durumu, Problem Cümlesi, Denenceler, Araştırmanın Önemi, Sınırlılıklar ve Tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1 Problem Durumu

Bebek dünyaya geldiğinde, duyu organları ile çevresini tanımaya çalışır. Duyu organları geliştikçe, çevreyi tanıma işi kesinlik kazanmaktadır. Bebeğin duyu organları ile dış dünyayı tanımaya başlaması, insan yaşamının en önemli yönlerinden biri olan öğrenmenin başlangıcı olarak nitelendirilmektedir. Öğrenme, insan yaşamının her evresinde özellikle duyu, algı, düşünce ve davranışları etkilemesi bakımından çok önemlidir. Günümüzde erken dönemlerde çocuğa verilecek olan eğitimin, çocuğun gelecek yaşantısı üzerindeki etkisi ve önemi herkes tarafından bilinmektedir. Yaşamın ilk yıllarında çocuğa zengin uyarıcı bir öğrenme ortamı sunma görevi önce aileye daha sonra okulöncesi eğitim kurumlarına düşmektedir (Başal, 2005).

Okulöncesi eğitim ailede ve okullarda verilmektedir. Çocuğun yaşamının ilk yıllarındaki gelişiminde aile çevresi birinci derecede etkili olmakla birlikte daha sonraki yıllarda çocuğun tüm gelişim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabilir. Bu süreçte devreye çocukların yaşlılarıyla birlikte gelişimlerini sağlıklı ve doğal biçimde yaşayabilecekleri ortamı oluşturan okulöncesi eğitim kurumları girmektedir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000b). Okulöncesi eğitim kurumları; 0-6 yaş (0-72 ay) arası çocukların tüm gelişimlerini, fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal vb. yönlerden sağlıklı ve düzenli fiziksel koşullar içinde, toplumun kültürel özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren, onlarda sağlam bir kişiliğin, sosyal duyarlılığın ve yaratıcı işlek bir zekanın temellerini atan, uzman eğitici kadroya sahip, temel fonksiyonu eğitim olan, sosyal kuruluşlar olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan ve Oral, 1997). Okulöncesi eğitim

kurumları çocukların sosyalleşmelerini desteklerken aynı zamanda deneme yanılma yoluyla keşiflerde bulunma, paylaşma, işbirliği içinde çalışma, problem çözme, kendi kendine karar verme gibi becerilerin geliştirilmesini de sağlamaktadır. Çocuğun var olan doğal merakından ve keşfetme becerilerinden yola çıkılarak, okulöncesi dönemde kazandırılan temel kavram ve beceriler, çocuğun ileriki öğrenmelerini ve gelişimini desteklemektedir (Mağden ve Şahin, 2002).

Okulöncesi eğitim, çocuğa gelecekteki öğrenme yaşantısı için çeşitli deneyimler kazandırmakta ve bu gelişimsel kazanımlar, çocuğun okul olgunluğuna ulaşmasını sağlamaktadır. Okul olgunluğu; çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal anlamda ilkokulun gerekliliklerini karşılamaya hazır olması demektir. Genellikle her çocuk altı yaş civarında bu olgunluğa erişecek düzeye gelmesine rağmen, bireysel farklılıklar nedeniyle, okula hazır olma yaşı değişebilir. Gelişim basamakları her alanda tüm çocuklar için aynı olsa da, bazı çocukların bu basamakları tırmanışı, diğerlerinden daha yavaş ya da hızlı olabilmektedir. Çünkü her çocuk, taşıdığı kalıtsal özellikler ve yetiştiği çevre koşulları açısından bir diğer çocuktan farklılık gösterir; bu nedenle aynı olgunluk düzeyine, aynı takvim yaşında ulaşamayabilir (Boz, 2004; Ülkü, 2007). Takvim yaşının uygun olması, çocuğun okula başlaması için yeterli değildir. Fiziksel, zihinsel, nörolojik ve duygusal gelişim yönünden hazır olmayan bir çocuğu okula başlatmak, onu kazanamayacağı bir yarışa geriden sokmak ve okul yaşamının en başından başarısızlığa mahkûm etmek anlamına gelmektedir (Semerci, 2005).

Türkiye’de çocukların hangi beceriler, nitelikler veya yeterliliklerle okula başlaması gerektiğine dair görüş birliği (standartlar, vb) yoktur. Okulöncesi eğitim alıp almadıklarına ve bireysel farklılıklarına bakılmaksızın takvim yaşı uygun olan çocuklar ilkokula başlatılmaktadır. Okula başlayan çocukların hangisinin okula hazır olduğu, aileleri, okulöncesi öğretmenleri ve birinci sınıf öğretmenleri tarafından tam olarak bilinmemektedir (Koçyiğit, 2009). Bu nedenle çocuklar ilkokula başladıklarında öngörülmeyen birçok zorlukla karşılaşmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda 30/03/2012 tarihinde yaptığı değişiklik ile 2012-2013 eğitim-öğretim döneminde 72 ay olan okula başlama yaşı 60 aya düşürülmüştür. Bu durum 60-72 ay arası çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilgili tartışmalara neden olmuştur. 60-72 ay arası çocukların yeterli hazırbulunuşluk düzeyine ulaşmadan okula başlamaları çeşitli sivil toplum örgütleri, eğitimciler ve bazı üniversiteler tarafından da eleştirilmiştir (AÇEV, 2012; Boğaziçi Üniversitesi, 2012; Eğitim-İş, 2012; Eğitim-Sen, 2012; Güven, 2012; Hacettepe Üniversitesi, 2012; ODTÜ, 2012; Türk Eğitim-Sen, 2012; Akt.: Duran, 2013). İlkokul birinci sınıflarda yaşanan uyum sorunları üzerine MEB 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 15'inci maddesinde yaptığı değişiklikle yaşça kayıt hakkı elde eden çocuklardan 60-65 aylık çocukların okula başlaması zorunlu olmaktan çıkmıştır. 66-67 ve 68 aylık çocukların velisinin vereceği dilekçeyle; 69,70 ve 71 aylık çocukların ise, ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporuyla, okulöncesi eğitime yönlendirme veya kayıtlarını bir yıl erteleme hakkı tanınmıştır (MEB, 2013b).

Okula başlama yaşı ile ilgili olarak yapılan bu değişiklikler okulöncesi dönemde, ilkokula hazırbulunuşluk yönünde edinilen gelişimsel kazanımların ve ön öğrenmelerin önemini bir kez daha ortaya koymuştur. Zira çocukların zorunlu eğitimin başlangıcı olan ilkokula, uyumlu ve sorunsuz bir geçiş yapabilmeleri, okulöncesi dönemde edindikleri gelişimsel kazanımlara bağlıdır. Bu dönemde edinilen gelişimsel kazanımlar çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini desteklemekte bu da gelecekteki okul başarısı, akademik ve sosyal uyum becerilerine katkı sağlamaktadır. Günümüzde eğitim kurumlarında uygulanmakta olan MEB Okulöncesi Eğitim Programının amaçlarından birinin de çocuğu ilkokula hazırlamak olduğu göz önüne alındığında, okul öncesi dönemde yapılan hazırlık çalışmalarının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. İlkokula hazırlık çalışmaları; çocukların okulöncesi eğitim kurumlarına devam ettiği süre boyunca sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil ve öz bakım becerileri gibi bütün gelişim alanlarında eşit şekilde desteklendiği çalışmaların bir bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bu alanda yapılacak çalışmalar, çocuğun okulöncesi eğitim

kurumuna başladığı ilk günden itibaren, bütün gelişim alanlarını kapsamalı ve birbiri üzerine eklenerek ilerlemelidir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazırbulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir. Bu çalışmalarla amaçlanan çocuğa okuma yazma öğretmek değil okuma-yazmayı öğrenmesine yardımcı olacak ön becerileri kazandırmaktır (MEB, 2013a). Okuma yazmaya hazırlık ve temel matematik çalışmaları kapsamında; sözel dil becerisi, alfabe bilgisi, fonolojik duyarlılık, sözcük bilgisi, büyük-küçük gibi boyutla ilgili kavramlar, tanıma, tanımlama, ayırt etme, eşleştirme, karşılaştırma, gruplama, sıralama, sayılar, toplama, çıkarma işlemi, model taklidi yapma, ölçme, grafik oluşturma gibi çalışmalar yer almaktadır.

Okulöncesi dönemde çocuğun içinde bulunduğu tüm sosyal ilişkileri, çevresindeki uyarıcı materyaller, bu materyallerle etkileşimde bulunması ve aldığı nitelikli okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile elde ettiği kazanımlar, çocuğun okula hazırbulunuşluk düzeyini arttırmakta ve ilkokulda daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (Yazıcı, 2002; Unutkan, 2003; Uyanık, 2003; Esaspehlivan, 2006). Çocukların formal okul ortamında geçirdiği yaşantılar kadar, anne-babaları ile geçirdiği ön öğrenme yaşantılarının da okula hazırbulunuşlukta önemli rolü vardır. İşitsel ve görsel algıyı geliştirici okuma yazmaya hazırlık kitaplarıyla çalışan, büyük resimli kitaplarla okuma etkinliklerine katılan, kendisine öyküler masallar anlatılan aile ortamından gelen çocukların, okuma yazma öğrenmenin ön becerilerini, büyük ölçüde gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir (Çelenk, 2003b).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde; çocukla birlikte resimli kitaplar okunduğunda, çocukların sayfalar üzerindeki sembollerle konuşma arasındaki ilişkileri anlamaya başladıkları görülmüştür. Çocukların kitapları okurken satırların, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru ilerlediği, yazılanların söylenebildiği ve söylenenlerin de yazılabildiğini anladıkları, dolayısıyla yazı diliyle konuşma dilini ilişkilendirdikleri görülmektedir. Çocuklarla geçirilen okuma yazma deneyimlerinin ve zengin uyarıcıların onun okuma yazmaya karşı isteğinin artmasını sağladığı ve bu dönemde kazandığı okuma yazma deneyimlerinin, okuma yazma materyallerini tanıma, anlama ve

yorumlama becerilerinin gelişimini desteklediği vurgulanmıştır (Çelenk, 2003b; Yazıcı, 2002). Bunun yanı sıra, okulöncesi dönemde aile ve yakın çevreden yeteri kadar destek görmeyen, ilkokulun gerektirdiği kazanım ve yeterliliklere sahip olmayan, isteklerini yeterince ifade edemeyen ve karşılayamayan, mevcut potansiyel nitelikleri yeterince gelişmeyen, elverişsiz koşullarda büyüyen çocukların ilkokula başladıklarında uyum problemleri ve okul başarısızlığı yaşamaları kaçınılmazdır. Diğer akranlarına göre ilkokula başlama yeterliliği konusunda dezavantajlı olan bu çocukların, okula hazırlık açısından değerlendirilmeleri, hangi alanda eksikliklerinin olduğu, ne tür bir yardıma ihtiyaç duyduğunun tespit edilmesi ve mevcut eksikliklerinin giderilmesi yönünde gerekli tedbirlerin alınması, önem arz etmektedir. Çünkü okulöncesi dönemde okula hazırlık konusunda desteklenmeyen çocuğun, ilkokula başladığında başarısızlıkla karşılaşması durumunda telafisinin daha zor olacağı düşünülmektedir. Bu konuda yapılan bir araştırmada, sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan elverişsiz koşullarda yetişen çocukların, okulöncesi eğitim hizmetleri ile zamanında gerekli önlemler alındığında, daha iyi koşullarda yetişen yaşlıları kadar başarılı olabildikleri ya da onlara yakın bir düzeye ulaşabildiklerine yönelik bulgular elde edilmiştir (Bekman, Koç ve Taylan, 2004).

Tüm bu bilgilerin ışığında 60-72 ay arası çocukların zorunlu eğitim yaşamlarının ilk yılını başarısızlığa uğramadan tamamlayabilmeleri tüm yaşamlarını etkileyecek bir öneme sahiptir. Okula hazır bulunuşluğunu tamamlamadan sadece yaşları dikkate alınarak okula gönderilen çocukların, karşılaşabilecekleri uyum problemleri, onların hayal kırıklığı yaşamalarına, kendilerini başarısız hissetmelerine, okul korkusu/fobisi geliştirmelerine ve özgüven problemi yaşamalarına neden olabilecektir (Sosyal ve Bodur, 2004). Bu hayal kırıklığını ve başarısızlığı engellemek ve okulöncesinden ilkokula geçişin sorunsuz yapılabilmesi için bu yaş grubu (60-72 ay) çocukların okulöncesi dönemde “Okula Hazırlık Eğitimi” olarak desteklenmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda, araştırmanın amacı; 60-72 ay arası çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin tespit edilip, MEB Okulöncesi Eğitim Programında yer alan kazanım ve göstergelere uygun olarak hazırlanan ve etkinlikleri araştırmacı

tarafından geliştirilen “Okula Hazırlık Eğitimi Programı”nın çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırma sonuçlarının bu alandaki tartışmalara katkı sağlayacağı beklenmektedir.

1.2 Problem Cümlesi

Okulöncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan “Okula Hazırlık Eğitimi”nin okula hazırbulunuşluk düzeylerine olan etkisi istatistiksel olarak anlamlı mıdır?

1.3 Denenceler

1. Okula hazırlık eğitimi alan deney grubu ile eğitim almayan kontrol grubu arasında, Metropolitan Olgunluk Testi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Okula hazırlık eğitimi alan deney grubu ile eğitim almayan kontrol grubu arasında Frostig Görsel Algı Testi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Okula hazırlık eğitimi alan deney grubu ile eğitim almayan kontrol grubu arasında, Metropolitan Olgunluk Testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Okula hazırlık eğitimi alan deney grubu ile eğitim almayan kontrol grubu arasında Frostig Görsel Algı Testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol gruplarının Metropolitan Olgunluk Testi ön test ve son test puan aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
6. Deney ve kontrol gruplarının Frostig Görsel Algı Testi ön test ve son test puan aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
7. Cinsiyet değişkeni açısından deney – kontrol gruplarındaki ve tüm gruptaki çocukların Metropolitan Olgunluk Testi ve Frostig Görsel Algı alt testleri ve tüm test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?”

1.4 Araştırmanın Önemi

Araştırma kapsamında, 60-72 aylık çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlanan “Okula Hazırlık Eğitimi”nin çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyini geliştirecek nitelikte hazırlanan eğitim programı sayesinde çocuklar, ebeveynleri olmadan bir birey olmayı, kurallara uymayı, dinleme becerisini geliştirmeyi, sırasını beklemeyi, öğrenim görevlerini başarmayı, kendine güvenmeyi öğrenecek, edindiği okuma- yazmaya hazırlık ve matematik gibi ön öğrenmeler sayesinde de okulöncesi eğitimden, ilkokula geçişi kolay ve sorunsuz yapabileceklerdir. Bu açıdan bakıldığında bu araştırma ile çocuğun ilkokula geçişi daha kolay yapacağı ve okul yaşamına olumlu bir başlangıç yapacağı düşünülmektedir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. İzmir ili Bornova İlçesindeki Ege Üniversitesi bünyesinde faaliyet göstermekte olan Tıp Fakültesi Anaokulu ile,
2. İzmir ili Bornova İlçesindeki Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Anaokulunda kayıtlı 60-72 aylık çocuklardan -araştırmaya katılmasına aileleri tarafından izin verilen- çocuklarla,
3. 2013-2014 eğitim öğretim yılı ikinci dönemi ile,
4. Araştırmada kullanılan Metropolitan Olgunluk Testi ve Frostig Görsel Algı Testinin ölçtüğü puanlarla,
5. Araştırmacının uygulamış olduğu programla sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Araştırmada yer alan tanımlar aşağıda verilmiştir:

Okulöncesi eğitim: 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânlarını sağlayan, onların zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel

değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren, ilkokula hazırlayan, temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan eğitim sürecidir (XIV. Milli Eğitim Şurası,1993; Akt.: Ural, 2007).

İlkokul: Kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişimleri ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir (İlkokul ve Eğitim Kanunu-12.01.1961-10705/222).

Algı: Bir ya da birden fazla duyu organının beyinde kaydettiği uyarıcının yorumlanmasıdır (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2001).

Okula Hazırbulunuşluk: 5–6 yaş grubu çocukların bütünsel gelişimlerinin (sosyal, duygusal, fiziksel, yaratıcılık, öz bakım becerileri) desteklenerek, ilkokul için gerekli becerilerin kazandırıldığı, bir seneye yayılan sistemli çalışmalar bütünüdür (Oktay ve Unutkan, 2003).

Bu çalışmada ‘okula hazırlıklı olma’ kavramı ile birlikte eş anlamlı olarak ‘hazırbulunuşluk’ ve ‘okul olgunluğu’ terimleri de kullanılmıştır.

Okula hazırlık eğitimi: Okulöncesi dönem çocuklarının, ilkokula hazırbulunuşluklarının desteklenmesi amacıyla hazırlanan, ilkokula geçişin kolay ve sorunsuz yapılmasına destek sağlayan eğitimidir.

BÖLÜM II

2 KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; okula hazır bulunuşluğun tanımı, okula hazır bulunuşlukta okul öncesi eğitimin ve ailenin önemi, okula hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler, okula hazır bulunuşluk sürecinde kazanılması gereken gelişimsel beceriler, okula hazırlık çalışmalarının alanları, hazırbulunuşluğun değerlendirilmesi ve ilgili araştırmalar hakkında bilgi verilecektir.

2.1 Okula Hazırbulunuşluk ve Okul Olgunluğu

Bu konuda yapılmış çeşitli araştırmalarda “okula hazır olmak” ya da “okumaya hazırlıklı olmak” terimlerinin birlikte, bazen de birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Okul olgunluğu yerine okula hazırbulunuşluk, okuma olgunluğu ifadeleri de kullanılmaktadır. İç içe geçmiş bu kavramların anlamı sıklıkla tartışılmaktadır. Bu tartışmalar sonucunda da birçok tanımlama yapılmıştır. Çocuğun okula hazır olması; kendisi, ailesi ve yakın çevresindeki birçok faktörle yakından ilişkilidir. Bu açıdan bakıldığında bu bölümde okul olgunluğunun daha esnek ve geniş bir açıdan ele alınması uygun olacaktır.

2.2 Okula Hazır Bulunuşluğun Tanımı

Hazırbulunuşluk kavramı uzun yıllar okuma-yazma ya da okula başlama ile beraber kullanılmış olsa da günümüzde öğrenmeye hazır oluş / hazırbulunuşluk şeklinde kullanımı daha yaygındır. Hangi terim kullanılırsa kullanılsın hepsi de ilk programlı öğrenmenin gerçekleştirildiği kurumlar olan anasınıfı veya ilkokulu çağrıştırmaktadır ancak hazırbulunuşluk yalnızca ilkokul kademesi için kullanılan bir terim değildir. Zira insanın bulunduğu gelişim düzeyinin bir üst aşamasına gelebilmesi ve bu aşamanın öngördüğü eğitim kademesinde başarılı olabilmesi için mutlaka belli ön yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Bu açıdan hazırbulunuşluk terimi her öğretim kademesi

için kullanılabilmektedir (Oktay, 2013). Öğrenmeye hazır oluş deyimi ilk olarak Stanley Hall tarafından kullanılmıştır. Hall, çocuğun birinci sınıfa başlamadan önce neleri bilmesi ve yapabilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Çocuğun bir şeyi ancak daha önce kazandığı bilgilerle ilişkili olduğu ve ilişkiye geçebildiği oranda öğrenebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle eğitim-öğretimin herhangi bir aşamasına girerken çocuğun daha önce hangi becerileri kazandığının değerlendirilmesinin yerinde olacağı belirtilmektedir (Çataloluk, 1994).

Thackray (1972), okula hazırlıklı olmayı; her türlü öğrenme için hazırlık, çocuğun duygusal zorluğa uğramadan, kolayca ve yeterli bir şekilde öğrenebileceği dönem olarak tanımlamıştır (Akt.: Oktay, 2007). Başaran'a (1996) göre ise hazırbulunuşluk; bireyin olgunlaşma ve öğrenme yoluyla bir işi yapabilecek düzeye gelmesidir. Okula hazır oluşu ruhsal gelişim açısından değerlendiren Yörükoğlu'na (2004) göre okula başlama, belli bir ruhsal olgunluğa ulaşmış olmayı gerektirir. Çocuk, zihin yetenekleri bakımından yaşına uygun bir öğrenme ve algılayış düzeyine sahip olsa da ruhsal açıdan evden kopabilme olgunluğunu gösteremeyebilir. Heinemer (2004) ise hazır bulunuşluğu, okula hazırlığın ortaya çıkışında hem bir süreç hem de bir koşul olarak değerlendirmektedir. Süreç olarak, çocuğun hazır olma yolunda zaman içinde izlediği yolları kapsamaktadır. Hazırlık süreci, çocuğun büyüme ve gelişiminin her alanında etkisini göstermektedir. Okula hazırlığın koşulları ise çok yönlüdür. Bunlar; çocuğun tüm gelişim alanlarının yanı sıra öğrenme yaklaşımlarında, kavrama ve genel bilgi konusunda belli bir aşamaya gelmesini içermektedir (Akt.: Dinç, 2010). Polat'a (2010) göre ilkokula hazırlık, çocuğun okulöncesi eğitim kurumuna devam ettiği sürede tüm gelişim alanlarında eşit olarak desteklenerek ilkokulda kendinden beklenen görevleri yerine getirecek olgunluk düzeyine ulaşmasıdır.

Amerika Birleşik Devletleri'nin önde gelen ulusal okulöncesi eğitim birliği olan Küçük Çocukların Eğitimi için Ulusal Birlik (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 1995) okula hazırbulunuşluğu tartışırken; (1) çocukların erken çocukluk yıllarındaki deneyimlerinin çeşitliliğine ve eşitsizliğine, (2) çocukların gelişimleri ve öğrenmelerindeki çeşitliliğine ve değişkenliğe (3) okulların çocuklardan

beklentilerinin uygun, makul ve gelişimi destekleyici nitelikte olması hususlarının göz önünde tutulması gerektiğine vurgu yapmıştır (Akt.: Yeşil Dağı, 2012).

Maxwell ve Clifford'a (2004) göre okula hazırlık, geniş anlamda erken dönemde çocukların, ailelerin, okulların ve toplumun hazırlığını içerir. Çocuklar okula doğuştan "hazır" ya da "hazır değil" denemez. Onların beceri ve gelişimleri okula gelmeden önce aileleri ile olan ilişkilerinden, diğer insanlarla ve çevreleriyle olan etkileşimlerinden güçlü şekilde etkilenmektedir.

Katz'a (1991) göre; hazırlık kavramı genellikle okumayı öğrenmeye hazırlık olarak kullanılmaktadır. Ancak çocuğun genel sosyal gelişimi ve entelektüel geçmişini de çocuğun okula hazır olmasına yardımcı olan faktörler olarak görülmektedir. Okula hazır oluş birden çok bileşenden oluşur ve çok sayıda faktör tarafından şekillenir (Akt.: Kids Count, 2005).

Sosyal Hazırlık; çocuğun aile ve yakın çevresinden uzakta geçirdiği okul yaşantısı ve bu yaşantıların olumlu ya da olumsuz deneyimler içermesi, okul hazırlığı açısından önemlidir. Çocuğun yer aldığı sosyal grubun içinde akranları ve ebeveynleri dışındaki yetişkinlerle mutlu olması, burada olumlu deneyimler edinmesi sonucunda yeni sosyal ilişkilerini güven içinde kurabilmektedir. Bu alanda edinilen olumlu deneyimler, çocuğun okul yaşamına uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır (Katz,1991).

Entelektüel Hazırlık; çocuk, okulda yetişkinlerin ve akranlarının kullandığı dili anlayabildiği ve kendisini ifade edebildiği, sınıftaki tartışmalara/etkinliklere katılabildiği, fikirlerini paylaşabildiği zaman, kendisini güvende ve iyi hissetmektedir. Yaşadığı bu olumlu deneyimler de okula uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Anne-babalar ve okulöncesi öğretmenler çocukların akranlarıyla oynamasını sağlama, işbirlikçi çalışma ortamı hazırlama, tartışma ve karşılıklı konuşmalar yoluyla çocukların entelektüel hazırlıklarını desteklemelidir (Katz,1991).

Washington Ulusal Eğitim Panelinde, okula hazırlık,

- Çocuğun okula hazır olması,
- Çocuklar için okulun hazır olması,
- Aile ve toplumun okula hazırlığa katkıda bulunup bulunmaması olarak üç boyutta ele alınmıştır (Halle, Zaslow, Zaff & Calkins, 2001).

Çocuğun okula hazır olması boyutu; çocuğun fiziksel olarak sağlıklı olması ve motor becerileri, sosyal ve duygusal gelişimi, öğrenme yaklaşımları, dil gelişimi, bilişsel gelişimi ve genel bilgi düzeyi açısından çocuğun yeterli düzeye ulaşmasıdır. Çocuğun okula başlamadan önce belirtilen alanlarda kazanması gereken bazı becerileri vardır, çocuk bu temel becerileri kazanabildiği ölçüde okula hazır duruma gelir (Halle vd., 2001).

Okulun çocuğa hazır olması boyutu; çocukların çeşitli ve değişken ihtiyaçlarına uyum sağlamaya hazır olması demektir. Okulun hazır olması, uygun program, uygun personel ve çocukların yaş özelliklerinin birleşiminden oluşan bir terim olarak düşünülebilir (Lam ve Pollard, 2006).

Bu doğrultuda okuldan beklenenler;

Okul ile ev arasında yumuşak bir geçiş sağlamalıdır, erken bakım ve okulöncesi eğitim programları ile ilkokul programları arasında devamlılık sağlamalıdır, her çocuğun başarılı olması için uygun şartlar sağlamalıdır, başarının arttırılması için; aile katılımının sağlanması, farklı öğretme tekniklerinin kullanılması, başarılı olmayan çocukların bireysel olarak desteklenmesi gibi gerekli tedbirleri almalıdır, güçlü liderlik özellikleri göstermelidir (okulun vizyonu, hedefleri ve bunların gerçekleştirilmesi için karar alıp uygulayabilmelidir). Okulun kendisinden beklenen bu sorumlulukları yerine getirebilmesi, çocuğun okula hazırbulunuşluk düzeyini destekleyecek ve potansiyelini üst düzeye çıkaracaktır (Yalman, 2007; Akt.: Polat, 2013). Bu görüş Robert Myers'ın

(1996) çocukların okula hazır olması ile çocuğun okula hazır olmasının etkileşimli olduğu ve birlikte ele alınmaları gerektiği görüşü ile örtüşmektedir.

Aile ve toplumun hazır bulunuşluğuna katkısı boyutu; Çocukların ilk öğretmenleri aileleridir. Bu nedenle, çocukların eğitimlerini desteklemek, nitelikli ve uygun erken eğitim deneyimlerine ulaşmalarını sağlamak ve aile yapısını korumak, ailenin başlıca sorumluluklarındandır. Çocukların sağlıklı bir biçimde okula başlayabilmesi için; doğum öncesinden başlayarak onların beslenme, barınma, güven, sevgi gibi temel gereksinimlerini karşılamak, zengin uyarıcı ortamlar sağlamak, onların beden ve akıl sağlıklarını korumak gibi birçok gereksinimin aile tarafından karşılanması gerekmektedir (Halle vd., 2001).

Lunenberg (2000) ailenin çocuğun okula hazırbulunuşluğuna yönelik etkilerini değerlendirdiğinde; ailenin çocuğa sağladığı zihinsel uyarıların niteliğinin, ailenin bilişsel gelişim ve akademik becerilere ilişkin bilgisinin, çocuğu ile kurduğu ilişkinin niteliğinin ve çocuğun okul başarısına ilişkin beklentilerinin hazırbulunuşluk üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Çocuğun aile ortamında, bağımsız kendine güvenen ve kendini ifade edebilen bir çocuk olarak yetiştirilmiş olmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır (Akt.: Balat, 2004).

Çocukların okula hazır olabilmesi için aile ve toplum tarafından yerine getirilmesi gereken diğer gereklilikler de; çocukların bireysel farklılıklarını kabul etmek ve desteklemek, okula başladıklarında çocukların yapabileceklerine ilişkin uygun ve gerçekçi beklentiler geliştirmek ve bütün çocuklara okul başarısını geliştirmesi için fırsat vermek olarak özetlenebilir. Özellikle risk altında bulunan çocuklarda, sonraki yıllarda görülmesi olası okul başarısızlığının önlenmesi için erken dönemde müdahale etmek gerekmektedir (NAEYC, 2004). Söz konusu amaçlar doğrultusunda, toplum ve aile işbirliği içinde çalışmalı, aileler erken dönemde verilen eğitimin önemi konusunda bilinçlendirilmelidir. Okulöncesi eğitim ve özellikle bu dönemde uygulanan erken müdahale programları, elverişsiz çevre koşullarından gelen çocukların okula hazırlanmasında son derece önemli rol oynamaktadır.

Bütün bu açıklamalar doğrultusunda, okula hazırbulunuşluk: “Çocuğun tüm gelişim alanlarının (sosyal-duygusal, psikomotor, bilişsel, dil) desteklenmesinin yanı sıra kavrama ve genel bilgi konusunda aile, okul ve çevrenin desteği ile kendisinden beklenen düzeye ulaşması ve bu konuda gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmasıdır” şeklinde tanımlanabilir (Dinç, 2010).

Okula hazırbulunuşluk ile ilgili tanım ve açıklamalar incelendiğinde, okulöncesi eğitim ve burada uygulanan eğitim programlarının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Hazırbulunuşluğun desteklenmesinde, önemli rol oynayan okulöncesi eğitim kurumlarının görevi; çocuklara okuma yazma öğretmekten ziyade, zengin uyarıcı koşullar sağlayarak, onların tüm gelişim alanlarının desteklenmesi yoluyla ilkökul için gerekli olan becerileri kazanmalarına imkân sağlamaktır. Çocuğun tüm gelişim alanlarının ve okulda kazandığı becerilerin evde desteklenmesi; okul-ev arasında geçişlerin uygun şekilde yapılabilmesi için, okul-aile işbirliğinin sağlanması gerekmektedir. Çünkü okula hazır oluş yalnızca çocuklarla ilgili bir konu değildir. Daha geniş anlamda; çocuk, aile, yakın sosyal çevre ve toplumun tümünü içine almaktadır. Burada okula hazırbulunuşluğu etkileyen faktörleri incelemek uygun olacaktır.

2.3 Okula Hazırbulunuşluğu Etkileyen Faktörler

İlkokulun taleplerini kolayca yerine getirebilmesi, çocuğun bireysel özelliklerine bağlı olduğu kadar, çevrenin ona sağladığı olanaklarla da yakından ilgilidir. Hazırbulunuşluk ile ilgili çeşitli araştırmalar, hazırbulunuşluğu etkileyen çok sayıda faktör sıralasa da, çoğunda ortak olan dört temel faktör özellikle dikkati çekmektedir. Bunlar; fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve çevresel faktörler olarak belirlenebilir. Kuramın ilk ortaya atıldığı 20. Yüzyılın ilk yarısında en önemli faktör “zihinsel faktör” kabul edilirken, zamanla “sosyal ve çevresel faktörler” öne çıkmıştır. Bugün gelinen noktada, söz edilen faktörlerin hepsi de aynı önem derecesine sahip olarak kabul edilmektedir. Zira artık bu faktörlerin de birbirinden bağımsız olmadığı, birindeki eksiklik ya da yetersizliğin diğerini de etkilediği kabul edilmektedir (Oktay ve Unutkan,

2003). Bu bölümde çocuğun okula hazırbulunuşluğunu etkileyen faktörler; fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve çevresel faktörler başlıkları altında ele alınacaktır:

2.3.1 Fiziksel Faktörler

Bu boyutta, kronolojik yaşın, genel sağlık durumunun beyin ve beden gelişiminin hazırbulunuşluk üzerine etkisinden bahsedilmektedir. Okula hazırbulunuşluğu etkileyen fiziksel faktörler; çocuğun genel sağlık durumu ve büyümesi, fiziksel yetenekleri, kaba ve ince motor becerilerinin gelişimi, doğumdan önce ve sonra çocuğun maruz kaldığı fiziksel çevre koşullarını kapsamaktadır (Halle vd., 2001). Çocuğun yaşına uygun bir beden gelişimine sahip olup olmadığı, görme ve işitmesinde ve sinir sisteminin yapısında herhangi bir bozukluğunun bulunup bulunmadığının tespit edilmesi okula hazırbulunuşluk açısından önemlidir. Çünkü çocuğun beslenmesi, genel gelişimi ve sağlıklı olup olmaması, gibi faktörler okula uyumu sağlayabilmesinde büyük önem taşımaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1300 anasınıfı öğretmeni üzerinde yapılan bir araştırmada; öğretmenler, çocukların sağlıklı dinlenmiş ve iyi beslenmiş olmalarının okula hazır olmada en temel şart olduğu belirlenmiştir (Dockette ve Perry (2002). Pek çok araştırma beden gelişimi (boy ve kilo artış hızı) ile okul başarısı arasında doğrudan bir ilişki bulunmadığını göstermektedir. Çocuğun ufak tefek, kısa boylu olması ile yaşlılarından daha iri yarı olmasının etkisi bulunmasa da, gelişmenin düzenli ve belli bir ritim içinde gerçekleşmesi son derece önemlidir. Her çocuğun büyüme ve gelişme hızı kendine has bir seyir izler. Bu özellik kalıtımla olduğu kadar beslenme, iklim ve çevre koşulları ile de yakından ilgilidir. Burada önemli olan düzenli büyüme ve gelişimdir (Oktay, 2013).

Okula hazır olmada fiziksel faktörler değerlendirildiğinde, bireylerin birbirinden farklı bir gelişme içinde olduğu gerçeğini göz önüne alarak, bireylerin yaşları aynı olsa da okuma ve okulda başarılı olmada farklı özellikler sergileyebilecekleri gözden kaçırılmamalıdır. Yaşları aynı olduğu halde, gelişme hızları, zihin düzeyleri, sosyo-ekonomik ve kültürel olanakları farklı olan çocukların, ilkokulun isteklerine cevap vermedeki başarıları da birbirlerinden farklı olabilmektedir (Çataloluk, 1994).

2.3.2 Zihinsel Faktörler

Zihinsel faktörler; çocuğun mantıksal ilişki kurma, problem çözme gibi zihinsel becerilerini içermesinin yanı sıra, iletişimde dil kullanma becerilerini de içermektedir. Ayrıca olaylar, insanlar ve nesnelerin birbirine benzer yanları ve farklılıkları, şekli ve sayı kavramına ilişkin genel bilgiler de zihinsel faktörler arasında yer almaktadır (Halle vd., 2001).

Çocuğun öğrenme potansiyelini etkileyen en önemli özellik zekadır. Zihnin öğrenme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme, yeni çözümler bulabilme yeteneği olarak tanımlanan zeka, çocuğun doğuştan kalıtım yoluyla anne-babadan aldığı bir özelliktir (Yörükoğlu, 2004). Problem çözme, anlama, yorumlama yeteneği ve insan ilişkilerindeki başarı ile ilişkili olan zekanın, okulla ilgili konularda, özellikle okumanın öğrenilmesinde, önemli faktörlerden biri olduğu düşüncesi de hayli yaygındır. Zeka potansiyel olarak doğuştan gelir ancak gelişmesi için doğru çevre koşulları ve sağlıklı duygusal gelişime ihtiyacı vardır (Oktay, 2013).

Çocuğun doğuştan getirdiği zihinsel potansiyelini kullanması ve yeteneklerini geliştirebilmesi için zengin uyarıcılarla donatılmış bir çevreye gereksinimi vardır. Çeşitli araştırmalar, kültürel çevrenin zenginliği ile zeka bölümünün yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Yetenekler, uygun ortamları bulabildiği ölçüde ortaya çıkıp gelişmektedir. Okulöncesi dönemde, zeka gelişimi hızlı olduğu için çevresel uyarıcıların önemi de artmaktadır. Bu dönemde yeterince uyarılmayan çocuk, öğrenme ve yeteneklerini geliştirme bakımından yavaş ilerleyeceği için sonraki yıllarda açığı kapatmak oldukça zor olacaktır (Bayhan ve Artan, 2004).

Zihinsel faktör dil gelişimini de içine alır ve dil becerilerinin gelişimi, zeka ile paralel gelişen bir özelliktir (Oktay, 2013). Çocuğun dil gelişiminde olgunlaşma ve öğrenme büyük rol oynamaktadır. Çocuğun dil potansiyeli, sosyal çevre tarafından beslenmektedir. Çevresel uyaranlardan yoksun ortamlarda yetişen çocukların, dil gelişim düzeylerinin düşüklüğü, çevrenin dil gelişimi üzerindeki etkisini ortaya

koymaktadır (Aral vd., 2000a). İlkokula başlayacak olan çocukların kazanması gereken yeterlilikler arasında, kendini ifade edebilme, arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim kurma ve onları dinleme gibi beceriler yer almaktadır. Eğer çocuk bu yeterlilikleri tam olarak kazanmadan okula başlamışsa istenilen düzeyde hazır değil demektir (Dinç 2010).

2.3.3 Duygusal Faktörler

Duygusal gelişim alanı, çocuğun kendi duygularını ifade etme, kendinin ve diğer insanların duygularını anlama ve yorumlama, diğer insanlarla iletişim içinde olma, güvenli ve yakın ilişkiler kurabilme gibi boyutları içermektedir (Halle vd., 2001). Okulun isteklerini karşılamada başarılı olabilmek için beden sağlığı kadar önemli olan bir başka etken de, duygusal olarak sağlıklı ve dengeli bir kişilik yapısına sahip olmaktır (Oktay ve Unutkan, 2003).

Duygusal gelişim ilk yaşlardan itibaren gelişmeye başlar. Yaşamın ilk yıllarında geçirilen yaşantıların niteliği, çocuğun daha sonraki yaşamındaki duygusal yapısının niteliğini belirleme gücüne de sahiptir. Anne ve babanın çocuğuna yönelik sergilediği, kabul etme, sevmeye, ilgi ve yakınlık gösterme tutumları onun gelecekte güçlü bir duygusal yapı oluşturmasını sağlayacaktır (Oral, 2011).

Bebeklik döneminde anneleri ile güvenli bağlanma ilişkisi geliştiren çocuklar, okulöncesi dönemde, kendisinin ve başkalarının duygularını tanıma ve anlamada daha başarılı olmaktadır. Annelerin daha çok duygulara yönelik iletişim kurması, çocukların arkadaşlarının duygularını doğru bir şekilde değerlendirmelerine katkıda bulunmaktadır (Karaman ve Sardoğan, 2012). Bu dönemde çocuklar, anneden ve çevredeki diğer insanlardan aldığı etkilere göre, olumlu veya olumsuz duygusal davranış modelleri ve bunlara uygun bir kişilik yapısı geliştirirler. Çocuğun duygusal sorunlarının ve kişilik özelliklerinin onun için yepyeni bir ortam olan okulun özellikle ilk günlerinde etkili olduğu şüphesizdir (Oktay, 1999).

Duygularını çok yoğun olarak yaşayan çocuk için duygusal sorunlar nerdeyse her alanda engelleyicidir. Okula başlama gibi insan hayatının oldukça kritik bir döneminde ortaya çıkan duygusal sorunlar öğrenmeyi de büyük ölçüde olumsuz etkiler. Bu konuda en çok tartışılan konu, duygusal sorunların mı öğrenmeyi engellediği yoksa başarısızlığın mı sorunlara neden olduğu konusudur. Kesin olarak bilinen bir şey varsa o da duygusal sorunlarla, öğrenmedeki başarısızlığın her zaman birlikte görüldüğüdür. Duygusal olarak sağlıklı olmanın en belirgin işareti, çocuğun insanlarla -yaşlıları ve yetişkinler rahat iletişim kurması ve öğrenme konusunda gösterdiği istektir (Oktay, 2013).

Okulöncesi dönemindeki duygusal gelişimi destekleyen faktörler; benlik kavramı, dil, kendini ifade edebilme ve benlik saygısıdır. İki ve altı yaşlar arasındaki çocuklar kendi ve karşısındaki bireylerin duygularını anlamada başarılıdırlar ve kendi duygularını ifade etmeyi ayarlayabilme becerisine sahiptirler. Benlik gelişimi, bu anlamda çocuğun öz bilincine dayalı duyguların ortaya çıkmasını sağlar. Bunlar; utangaçlık, suçluluk, düşmanlık gibi duygulardır (Karaman ve Sardoğan, 2012). Genelde bir çocuk kendisini başarılı hissetmesini sağlayacak, başarılı olmadığı zamanlarda iyi olduğu konusunda olumlu düşünmesini sürdürmeye yarayacak etkinlikler ve etkileşimler arar. Yüksek benlik saygısına sahip olan bir çocuk, kendisini gerçekçi hedefler koyabilen ve bunları gerçekleştirebilen, yetenekli bir birey olarak algılayacaktır. Düşük benlik saygısı olan çocuk ise, okulda ve hayatının geri kalanında kapasitesinin daha altında başarılar hedefleme eğiliminde olacaktır. Örneğin; çocuğun yaptığı olumlu davranışlardan dolayı ödüllendirilmesi, teşvik edilmesi, takdir edilmesi, cesaretlendirilmesi, desteklenmesi, ihtiyaçlarının doyurulması gibi davranışlar duygusal gelişimi olumlu yönde etkileyecektir (Yavuzer, 2012).

Bunun aksine; rekabet, başkası ile karşılaştırılması, değer verilmemesi, anlaşılmaması, takdir görmemesi, olumlu davranışlarının desteklenmemesi, engellenmesi gibi davranış türleri ise çocuğun duygusal gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Oral, 2011).

2.3.4 Sosyal ve Çevresel Faktörler

Bebek, doğduğu andan itibaren sosyal bir yaşama başlamakta ve anne-baba ya da kendisine bakan bir başka kişiyle ilk sosyal ilişkisini kurmaktadır (Bayhan ve Artan, 2007). Dolayısıyla çocukların doğuştan getirdikleri doğal meraklarına, araştırma ve öğrenme isteklerine cevap buldukları ilk sosyal ve eğitsel ortam, aile olarak görülmektedir. Doğumla birlikte ailede başlayan temel eğitim; toplumdaki eğitim kurumlarında pekişerek devam etmektedir. Okulöncesi dönemde sağlanan; uyarıcıların bol olduğu, bilinçli bir çevrede, çocuğun yaşantısı önemli düzeyde etkilenmektedir. Bu nedenle okula yeni başlayan bir çocuğun okulun isteklerini yerine getirebilmesinde, okuma-yazmayı rahatlıkla öğrenebilmesinde çevre etkili olmaktadır. Çocuğun ilk eğitimini evde aldığı düşünüldüğünde ev çevresinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Güler, 2009; Oktay, 2013). Jencks ve arkadaşları tarafından yapılan kapsamlı bir araştırmaya göre; aile özellikleri çocuğun okul başarısındaki en önemli çevre faktörünü oluşturmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre; okul başarısının yarından çoğunun ailenin katkısıyla gerçekleştiğini söylemek mümkündür (Akt.: Malkoç, 1993).

Aile ortamı ve sosyal çevre; hem zekâ gelişiminde ve zekâ gelişiminden etkilenen öğrenme yeteneğinin gelişmesinde, dolayısıyla okula hazırlıklı olmada son derece önemli rol oynar. Toplumsal çevre koşullarının da çocuğun gelişmesinde önemli rolü olduğunu vurgulayan ve özellikle yaşamın ilk yıllarında içinde yaşadığı aile ve yakın çevrenin sağladığı olanakların çocuğun duygusal, toplumsal ve zihinsel gelişimindeki rolüne değinen görüşler giderek daha ön plana çıkmaktadır. Eğer yetişkinin rehberliği yoksa çocuk, deneyimlerinin önemli yönlerini özümlemekte ve dilin içeriğini ve yapısını geliştirmekte güçlük çeker. Bu nedenle ev çevresi, çocuğun yaşamının ilk beş yılında önemli bir temel eğitim kurumudur. Bu kurum, çocuğa sağladığı olanaklar ve kazandırdığı deneyimlerle onu evden sonra ikinci en önemli eğitim kurumu olan okul yaşantısına da hazırlar (Oktay ve Unutkan, 2003).

Ev çevresi denildiğinde üzerinde durulması gereken hususlar şunlardır:

- Ekonomik koşullar (ailenin geliri, evde yaşayan kişi sayısı, evin tipi, yeterli ve düzenli beslenme vb.),
- Oyun ve çeşitli sosyal deneyimler için olanaklar,
- Evdeki konuşma ortamı (çocukların konuşmasını etkileyen anne-baba konuşmasının cinsi, konuşma modeli vb.),
- Okuma-yazmaya karşı tutum (evde çeşitli kitapların bulunup bulunmaması, evdeki okuma miktarı vb.),
- Çocuğun güven ve kişilik gelişimini etkileyen, özellikle anne-baba ilişkileri bakımından, aile yaşamının nitelikleri (Oktay ve Unutkan, 2003; MEB, 2006).

Çocuğa sağlanan bu imkan ve olanaklar çocuğun gelişimine ne ölçüde olumlu katkı yapıyorsa tersi durumlar da okula uyum konusunda çocuğu güçsüz bırakacaktır. Aile içi çatışmalar, tutarsız ebeveyn tutumları vb. durumlar çevrenin çocuk üzerindeki olumsuz etkileri olarak değerlendirilmektedir (Oktay, 2013).

Okulöncesi eğitim kurumuna gelinceye kadar çocuklar, birçok sosyal beceriyi aile ve yakın çevresinden öğrenmekle birlikte; okula geldiğinde, evde kabul gören bazı sosyal beceri ve davranışlarının, okulda kabul görmediğini ya da farklı biçimlerde davranılması gerektiğini keşfetmekte ve aile dışındaki yetişkinlerle ve kendi yaşlılarıyla etkili bir şekilde etkileşimde bulunma yollarını öğrenmektedir (Senemoğlu,1994).

Çocuğun ilkokula başlamasıyla birlikte de, sosyal ilişki boyutunun değiştiği; okulöncesine oranla, daha çok sayıda arkadaşla ilişki kurduğu, bunun yanında ikili arkadaş ilişkilerinin zayıfladığı, bireysel oyunun yerini, grup oyununun aldığı görülür. Başka bir deyişle, çocuğun okul çağıyla birlikte grup çağına girdiği ve sosyal bilincin arttığı dikkat çekmektedir (Yavuzer, 2012). Akranlarıyla ilişki kurmada ve arkadaş edinmede başarısız olan çocukların, ileride önemli psikolojik ve sosyal sorunlarının olacağı bilinmelidir. Toplumsal yaşamın en önemli ilişkilerinden biri olan arkadaşlığı, karşılıklı haklar gözetilerek anlaşmaya ve güvene dayalı olarak geliştirmek her türlü

abaya değer. Çünkü aile dışında kurulan başarılı bir ilişki çocuğun toplumsal uyumunu güvence altına alır (elenk, 2006).

2.4 Okula Hazırbulunuşlukta Okulöncesi Eğitimin nemi

ocuk için okul, alıştığı ve kendini güvende hissettiği aile ortamından farklı, yeni arkadaşlar, öğretmenler, kurallar ve yerine getirilmesi gereken görevler gibi birçok unsuru içeren yeni bir sosyal çevredir. Çocuğun ailesinden ilk ayrılığı olarak değerlendirilen okula başlama, çocuğun ve ailenin okula uyum sürecinde heyecan ve kaygı yaşamalarına neden olmaktadır (Dinçer, 2005; İnal, 2010). Okulöncesi dönemde çocuğun okula uyum sağlaması; aile ortamı ile okul ortamının benzer ve birbirine uygun deneyimleri içermesi ile yakından ilişkilidir. Çocuğun uyumunu kolaylaştırabilmek için okulöncesi eğitim programının “ev” ve “okul” olarak adlandırılan iki farklı dünyayı yaşantı deneyimleri ile birbirine bağlar nitelikte olması önem taşımaktadır (Lam ve Pollard, 2006). Bunun yanı sıra, evde yaş ve gelişim özelliklerine göre sorumluluklar almasına ve bunları yerine getirmesine izin verilen, oyun ve arkadaş deneyimi olan çocukların bu yeni yaşantıya uyum sağlaması daha kolay olmaktadır. Okula başlamanın getirdiği uyum sürecinin başarılı bir şeklide geçirilmesi aile ve eğitimcilerin işbirliği içinde çocuğa destek olması ile sağlanabilmektedir (Dinçer, 2005; İnal, 2010). Okulöncesi dönemde çocuğun eğitim hizmetinden faydalanması kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemde edinilen erken yaşam deneyimleri çocuğun okula, öğrenmeye ve kendi becerilerine dair geliştireceği tutumları belirleyerek okul başarısını etkilemektedir. Okulöncesi dönemde olumlu deneyimler yaşayan ocuk okula, öğrenmeye ve kendi becerilerine dair olumlu tutumlar geliştirmekte; olumsuz deneyimler yaşaması durumunda ise onun bütün eğitim yaşamını etkileyecek problemler yaşamasına neden olabilmektedir (MEB, 2013c). Bu açıdan bakıldığında okulöncesi eğitim kurumu, çocuğun bir sonraki eğitim aşaması olan ilkokula her yönden hazırlanmasında kritik bir öneme sahiptir. Araştırmalar okulöncesi eğitim almış olan çocukların, bu eğitimi almayanlara göre daha katılımcı ve girişken olduklarını, ilkokula daha kolay uyum sağladıklarını ve okulöncesi eğitim almamış olan çocuklara göre

akademik açıdan daha başarılı olduklarını göstermektedir (Bekman ve Gürselel, 2005; Kaytaz, 2005; Kırca, 2007; Erkan ve Kırca, 2010; Yeşil Dağlı, 2013). Yine okulöncesi eğitim almış çocukların almamış olanlara göre sosyal-duygusal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Oktay, 2007).

Bunun yanı sıra önceden okulöncesi eğitim desteği alarak ilkokula başlayan çocuklar için okul yaşantısı tanıdık olsa da okulöncesi ortamlar ve programlarla ilkokul ortam ve programları arasındaki benzerliğin az olduğu durumlarda, çocuk tıpkı ilk defa evden okula geliyor gibi sorunlar yaşayabilmektedir. İki kurum arasındaki büyük farklar çocuğu yeni katılacağı ortamın koşullarına yeterince hazırlayamamaktadır. Çocuklar geçmişe göre çok daha erken yaşlarda okulöncesi eğitim kurumlarına devam etseler de programlı öğretimin temel basamağı sayılan ilkokula başlama hala insan yaşamındaki en önemli olaylardan biri olarak önceliğini korumaktadır (Oktay, 2013). Docket ve Perry (2007)'ye göre çocuklar ilkokula çok çeşitli deneyim ve becerilere sahip olarak başlamaktadır. Çocukların sahip oldukları bu ön deneyim ve becerilerin, yeni bir okul ortamında desteklenen bilgi ve beceriler ile benzerliği, onların okula geçiş sürecini kolaylaştırmakta ve ilkokula olumlu bir başlangıç yapmalarını sağlamaktadır.

Sonuç olarak, çocukların daha akademik ve kurallı bir yapıya sahip olan ilkokula başarılı ve sorunsuz geçiş yapmalarında hem çocuğun okula hazır bulunuşluğu, hem de ailenin ve okulun bu geçişe hazır olması önem taşımaktadır (Erkan, 2011; United Nations Children's Fund [UNICEF] 2012).

2.5 Okula Hazırbulunuşlukta Ailenin Önemi

Aile, çocuğun biyolojik gelişim sürecinin önemli kısmını tamamladığı, temel güven ve sevgi ihtiyacının karşılandığı, ilk öğrenim deneyimlerini yaşadığı bir kurumdur. Çocuğun psiko-sosyal gelişim evrelerinin ilk ve kritik dönemi de yine aile içerisinde yaşanmaktadır (Aslanargun, 2007). Gordon (1993)'a göre; anne-babalar, 0-6 yaş döneminde çocuklarının tüm gereksinimlerinin yerine getirilmesinde en yakın kişilerdir. Kişilik gelişiminin temellerinin 0-6 yaş döneminde atıldığı göz önüne

alındığında, eğitsel kimliğin belirlenmesinde anne-baba rolünün önemi daha iyi anlaşılmış olur. Çocuk yaşama dair en temel davranış biçimlerini, tutumları, görüşleri yaşamın ilk yıllarından itibaren aile ortamında öğrenir (Savaş, 2006). Bu nedenle anne ve babanın aile içinde sergilediği davranış ve tutumlar çocuk üzerinde yaşam boyu sürecek olumlu ve olumsuz etkiler bırakması açısından hayati bir önem taşımaktadır (Güler, 2009). Çocuğun öğrenmeye yönelik tutumunu belirlemede, ailenin okula ve eğitime yönelik bakış açısı son derece önemlidir. Ebeveynlerden birinin veya her ikisinin, okula ve öğrenmeye karşı sergilediği olumsuz tutum, çocuğun da okula karşı negatif duygular geliştirmesine neden olabilmektedir (Üreyen ve Dokuz, 2006).

Anne ve babanın okula verdiği önem ve buna bağlı olarak geliştirdiği tutum kadar, okulöncesi dönemde çocuğa sunduğu olanaklar da, çocuğun okula hazırlığı açısından büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde çocuğun okulöncesi eğitim desteğinden faydalandırılması, erken gelişim yıllarından itibaren ona kitap okunması, zengin uyarıcı yaşantılar sunulması amacıyla tiyatro, sinema, konser, resim sergisi, müze gibi sosyal ortamlara dahil edilmesi ve bu ortamlarda çocukla sohbet edilmesi onun gelişimine olumlu katkılar sağlayacaktır. (Yavuzer, 2000b).

Bunun yanı sıra evde okuma yazmaya yönelik sunulan fırsat ve yaşantılar da çocuğun okuma-yazmaya hazırbulunuşluk düzeyini desteklemektedir. Çocuklar, ailelerinin alışveriş listelerini-fişlerini, menüleri, yiyecek veya ilaç kutularının üzerindeki yazıları, mektup, not, dergi, kitap, gazete gibi basılı materyalleri okuduklarını gördüğünde, bu eylemlerin günlük yaşantının vazgeçilmez ve yaşamı kolaylaştıran bir unsuru olduğunu fark edeceklerdir (Ege, 2005). Araştırmalar; yazılı materyal açısından zengin bir çevrede yetişen çocukların, yazılı sistemin geleneklerini erken yaşta öğrenmeye başladıklarını; sayfa, harf, satır, sözcük gibi yazılı dil terminolojisini bildiklerini, sayfa formatının ve neyin okunup neyin okunmayacağını farkında olduklarını tespit etmiştir (Goodman, 1992). Aileler çocukları ile düzenli kitap okudukları, kitaplar üzerinde tartıştıkları ve fikir alış-verişinde bulundukları zaman, çocukların kitapla ilgili soru-cevap rutinlerini öğrendiklerini, evdeki kitap okuma sırasında sorulan soruların okulda öğretmenlerce sorulan sorularla benzerlik

gösterdiğini, dolayısıyla evde yaşanan bu deneyimlerin çocukların okuma gelişimlerine ve okul başarısına olumlu katkısı olduğu yapılan araştırmalarla da ortaya konmuştur (Ege, 2005; Tazebağ, Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000).

Okulöncesi dönemde aileler hem çocuklarıyla kuracakları iletişiminin niteliğiyle, hem de okul ile gerçekleştirecekleri işbirliğinin düzeyi ile çocuklarının akademik başarısına önemli katkı sağlayabilirler. Okulöncesi dönemde ailenin, bilinçli anne-baba davranışı sergileyerek çocuklarıyla oyunlar oynaması ve bu şekilde sağlıklı bir iletişim kurabilmesi; okul döneminde ise sorumlu bir veli olarak çocuklarının gelişim özellikleri ve başarı düzeyi konusunda okul ile işbirliği içinde olması çocuğun başarısına doğrudan etki etmektedir (Aslanargun, 2007).

Okul aile işbirliği çerçevesinde yapılan çalışmalar; ailenin bilgilendirilmesi, ailenin okuldaki eğitim faaliyetlerine katılımı, okulda yapılan çalışmaların evde de desteklenmesi, okul seçiminde yönlendirme ve aileye rehberlik şeklinde sıralanabilir. Bu işbirliği sayesinde; aile çocuğunun gelişimsel ve akademik düzeyini daha iyi tanır, okulöncesi eğitim programı konusunda bilgi sahibi olur, okulda verilen eğitimin evde devamı ve ailenin ilkokula hazırlık konusunda bilinçlenmesi sağlanmaktadır (Polat, 2013). Ailenin eğitim etkinliklerine katılmasının ve okulda verilen eğitimin evde de devam ettirmesinin, çocuk üzerinde yarattığı pek çok olumlu etki yanında çocuğun okula uyumunu da kolaylaştırdığı bilinmektedir (Güler, 2009; İnal, 2010).

Çocukların okula en iyi şekilde hazırlanabilmeleri için öğretmenlerin ailelerle düzenli olarak görüşmeleri, aileleri eğitim sürecine dahil etmeleri ve çocuk hakkında (okula başlayıp başlamaması gibi) verilecek olan kritik kararlarda ailenin de yer almasını sağlanmaları hazırbulunuşluğun desteklenmesi açısından önemlidir (Unutkan, 2006). Aile, anaokulu ve ilkokul birbirini tamamlayan etkileri ile çocuğun kişiliğinin oluşmasında etkin rol oynarlar. Bu açıdan aile ile işbirliği, kurumlara ulaşılabilirlik ve kurumların verdiği eğitimin devamlılığı açısından son derece önemlidir (Oktay, 2013).

2.6 Okula Hazırbulunuşluk Sürecinde Kazanılması Gereken Gelişimsel Beceriler

Çocuğun okula hazır oluşu, tüm gelişim alanlarında belli becerileri istenilen düzeyde kazanmasına bağlıdır. Bu becerilerin kazanılmasında, çocuğun doğuştan getirdiği özelliklerle birlikte; aile, okul ve diğer çevresel kaynaklar tarafından çocuğa sunulan fırsatlar, yaşantılar da önemlidir. Bu planlanmış eğitim fırsat ve yaşantıları çocuğun gelişim alanlarını destekleyerek onu bir sonraki eğitim basamağına hazır hale getirmektedir (Dinç, 2010).

Çocuğun okula hazırbulunuşluk sürecinde en büyük katkıyı, planlanmış eğitim fırsat ve yaşantılarını çocuğa sunan, okulöncesi eğitim kurumları sağlamaktadır. Okulöncesi eğitimin yararlarını inceleyen araştırmaların sonuçlarına göre; okulöncesi eğitim alan çocukların almayan çocuklara oranla ilkokulun ilk yıllarında okula daha kolay uyum sağladığı ve daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Ferah, 1996; Yazıcı, 2002; Cinkılıç, 2009, Bekman ve Gürselel, 2005; Esaspehlivan, 2006; Oktay, 2007). Okulöncesi eğitim programları ile erken dönemde bütüncül gelişim yaklaşımıyla desteklenen, okuma yazma ortamlarına erken giren çocukların ilkokul sürecinde iyi birer okuyucu oldukları da tespit edilmiştir. Özellikle dar gelirli sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların, kritik okulöncesi yıllarında aile ve yakın çevrelerinden edindikleri okuma-yazmaya hazırlık deneyimleri yetersiz olduğundan, ilkokul sürecinde iyi birer okuyucu olamamaktadırlar (Sevinç, 2003). Bu açıdan bakıldığında, okulöncesi eğitim programları, çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik sağladığı faydanın yanı sıra, onlara erken yaşlarda okuma yazma ortamları sağlaması açısından da değerlidir.

Planlanmış eğitim fırsat ve yaşantılarını çocuğa erken dönemde sunan okulöncesi programlarının bir sonraki eğitim basamağına yaptığı katkı düşünüldüğünde, bu dönemin çocuğun yaşantısında sürekli etkileri olduğunu söylemek mümkündür. Buradan hareketle bu bölümde, okula hazırlık için okulöncesi dönemde desteklenmesi gereken alanlar farklı bakış açılarıyla ele alınacaktır:

Altınköprü'ye (1999) göre, çocuk ilkokul birinci sınıfa başlayabilmek için okulöncesi dönemde bazı becerileri kazanmış olmalı, bir takım yeteneklere sahip olmalıdır. Çocuk okulöncesi eğitim yıllarında;

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

Okula sözü edilen şekilde hazırlanmış olan çocukların çoğunun konuşmayı, dinlemeyi, kendini okul içinde idare edebilmeyi, arkadaşları ile uyum sağlayabilmeyi, okuyup yazmayı, görev ve ödevlerini üstlenmeyi başardığı görülmüştür (Altınköprü, 1999).

Dockett ve Perry (2003), Okul Araştırma Projesi kapsamında Avustralya Western Sydney Üniversitesi'nde yaptıkları araştırmada; anaokulundan ilkokula geçişte önemli olan unsurları belirlemeye yönelik ebeveynler, öğretmenler ve çocuklarla çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, okulöncesinden ilkokula geçişi etkileyen sekiz önemli alan belirlemişlerdir. Bu alanlar;

- Genel bilgi düzeyi: Çocuğun rakamları, harfleri, kavramları tanınması.
- Okula sosyal olarak ayak uydurma: Çocuğun büyük bir grupta nasıl ilişki kurabileceğini bilmesi ve öğretmenin isteklerine uygun davranabilmesi.
- El becerileri: Çocuğun çeşitli nesneleri kullanabilmesi. Örneğin ayakkabılarını bağlama, kalem uygun şekilde tutabilme gibi.

- Mizaç-eğilim: Çocuğun okula yönelik tutumları.
- Kurallar: Çocuğun hareket ve davranışlarının okulun beklentilerini karşılaması.
- Fiziksel özellikler: Çocuğun yaş ve genel sağlık durumu.
- Aile özellikleri: Ailenin okulla ilişkileri ve çocuğun okula başlamasından sonra değişen aile yaşantısı.
- Eğitim çevresi: Okulda neler olduğu.

Sevinç (2003), okuma yazma öncesi kazanılması gereken temel becerileri şu şekilde sıralamıştır:

- Sözel dil becerisi
- Genel kültür bilgisi
- Yazı bilinci
- Alfabe bilgisi
- Fonolojik duyarlılık (ses farkındalığı)
- Yazı öncesi çalışmalar.

Oktay ve Unutkan (2003), okulöncesi dönemde çocuğu ilkokula hazırlamak için destek olunması gereken alanları şu şekilde sıralamıştır:

- Okumaya hazırlık becerileri: Sesleri tanıma, el-göz koordinasyonu.
- Matematik becerileri: 0-20 arası rakamları tanıma, renkleri, şekilleri öğrenme vs.
- Sosyal beceriler: Paylaşma, sıra bekleme, sessiz dinleme vs.
- Motor beceriler: Büyük ve küçük kas gelişimi.
- Duygusal beceriler: Kendi duygularını ifade etme, empati kurabilme.
- Özbakım becerileri: Temizlik, beslenme gibi alanlarla ilgili işleri yapabilme, yardımsız giyinip soyunma vb.

Head Start Programının Okul Olgunluğu Hareketi (2005), okulöncesi dönemde çocuğun kazanması beklenen becerileri şu şekilde sıralamıştır:

- Dil bilgisi ve becerileri; sözel dil becerisi, anlama becerisi.

- Okuma öncesi bilgi ve becerilerin çocuğa kazandırılması; fonolojik duyarlılık, yazıya yönelik farkındalık, yazmaya yönelik beceriler ve alfabetik bilgi,
- Matematik öncesi bilgi ve beceriler; sınıflama, sıralama, sayı, mekânda konum ilişkileri ve zaman,
- Erken öğrenme, okul başarısı, sürekli akademik kazanımlarla ilişkili sosyal duygusal gelişim,
- Öğrenim dilinin etkin ve uygun kullanılması (School Readiness Act of 2005; Akt.: Balat, 2013).

Morrison (2008) ise hazır bulunuşluğu etkileyen becerileri şu şekilde sıralamıştır:

- Dil: Dil en önemli hazırbulunuşluk becerisidir. Çocukların okulda ve yaşamda başarılı olmada dile ihtiyaçları bulunmaktadır.
- Kendi kendine yeterlik: Kendi başına çalışabilme, ne yapılacağı söylenmeden çalışmaları yönlendirme becerilerine sahip olması gerekmektedir.
- Duygularını kontrol edebilme: İşbirlikli çalışma, diğerlerinin çalışmalarına müdahale etmeme gibi becerilere sahip olması gerekmektedir.
- Kişiler arası ilişkiler: Akranlarıyla ve yetişkinlerle çalışma gibi sosyal becerilere sahip olması gerekmektedir.
- Deneysel deneyimler: Çocuğun bilgiyi yapılandırabilmesi, yaratıcı olması için boyama, resim yapma, evcilik gibi uygulama yaşantılarına ihtiyacı bulunmaktadır.
- Fiziksel ve zihinsel sağlık: Sağlıklı fiziksel ve zihinsel tutumlara sahip olması gerekmektedir (Akt.: Kahraman, 2012).

Çocuğun ilkokula başladığında kolay uyum sağlayabilmesi ve başarılı bir süreç yaşayabilmesi için okulöncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık becerilerinin desteklenmesi gerekir. Bu beceriler MEB 2013 Okulöncesi Eğitim Programı'nda aşağıdaki başlıklarla ele alınmıştır:

- Görsel Algı Çalışmaları: El-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum, mekânsal ilişkiler, hız, vb.
- İşitsel Algı Çalışmaları (Fonolojik duyarlılık): Dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırt etme, aynı sesle başlayan ve biten kelimeler üretme vb.
- Dikkat ve Hafıza (Bellek) Çalışmaları: Benzerlikleri ve farklılıkları bulma, akılda tutma, hatırlama vb.
- Temel kavram çalışmaları
- Problem çözme ve tahmin çalışmaları
- Kalem kullanma ve el becerisi çalışmaları (kalemi doğru tutabilme, kalem kontrolü ve doğru kullanabilme, bunlara ek olarak çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma vb.)
- Özbakım becerilerini geliştirme çalışmaları
- Güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları
- Sosyal-duygusal olgunluk geliştirme çalışmaları
- Okuma-yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmaları
- Duyu eğitimi çalışmaları
- Nefes ve ritim çalışmaları şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2013c)

2.7 Okula Hazırlık Çalışmalarının Alanları

2.7.1 Görsel Algılama Çalışmaları

Görsel algılama, nesneleri renk şekil, boyut, hacim olarak ayırt edebilme becerisidir. Görsel algının bir boyutu olan küçük detayların fark edilmesi okuma olgunluğunun kazanılmasında önemli bir yere sahiptir. Okulöncesi eğitim programlarında yer alan, nesne-resim arasındaki benzerlik veya farklılıkları bulma, geometrik şekillerin ya da resimlerin eşleştirilmesi, renk ayırt etme, şekil zemin ilişkisini ayırt etme gibi etkinlikler görsel ayırt etme becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu etkinlikler çocukların harf-kelime analizi yapmalarını sağlayarak, kelime biçimlerini tanıma ve kelimeleri analiz etme becerilerinin gelişimini

desteklemektedir. Çocukların, harfleri ve sesleri ayırt edebilme becerilerinin gelişimi, kelimeler ve cümlelerin birbirine bağlanmasına yardımcı olmaktadır.

MEB 2013 Okulöncesi Eğitim Programı'nda görsel algılama çalışmaları el-göz koordinasyonu, şekil zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekanda konum ve mekânsal ilişkiler başlıklarından oluşmaktadır (MEB, 2013c).

- El-göz koordinasyonu: Okulöncesi dönemde çocuklara, el göz koordinasyonunu geliştirmeye yönelik olarak; resim yapma, isimlerini yazma, yap-boz yapma, bağcıklar ve küçük düğmelerde desteğe ihtiyaç duysa da kendi kendine giyinme, küçük parçalardan oluşan inşa oyuncaklarıyla oynama gibi el-göz koordinasyonlarının ve el-parmak becerilerinin doğal gelişimini destekleyecek yazım ve çizim araçlarını kullanma fırsatları verilmelidir (Bay ve Şimşek, 2010).
- Şekil-zemin ayrımı: Bir nesnenin veya şeklin üzerinde durduğu zeminden farklı olduğunun algılanmasıdır. Şekil-zemin ayrımı önemli bir algısal beceridir (Baykoç, Abidoğlu, Dinçer, Erdemir, ve Gümüşçü, 2000). Şekil-zemin ayrımını yapmada zorluk çeken çocuklara, farklı zeminler üzerine konulmuş nesnelerden istenilen nesneyi vermesi, kartların üzerine çizilmiş şekil ya da nesneleri eliyle takip etmesi ya da karışık fonlar arasına gizlenmiş nesne resimlerini bulmasına yönelik etkinlikler yaptırılmalıdır (Baykoç vd., 2000; Bayhan ve Artan, 2004).
- Şekil sabitliği: Bir eşyanın şekil, durum ya da büyüklüğü gibi farklı özelliklerini görmesine rağmen çocuğun eşyayı aynı algılamasıdır. Tabağın yuvarlak olduğunu bilen bir çocuk, oturduğu yerden masanın üzerindeki tabak oval gözüксе bile tabağı yine yuvarlak olarak algılamaktadır. Bu duruma nesne değişmezliği de denilmektedir (Bayhan ve Artan, 2004). Şekil sabitliğinin gelişmesi için, çocukların nesneleri ellerine alıp, nesnelerin her açıdan gözlenebilen özelliklerini keşfetmeleri gerekmektedir. Şekil kavramının çocuklara kazandırılmasında kitapların, blokların, yap-bozların, oyuncakların ve çevredeki birçok eşyanın etkisi büyüktür. İki, üç boyutlu nesnelerin kullanılması çocuğun şeklin daha kolay anlamasını sağlamaktadır (Dere, 2000; Bayhan ve Artan, 2004).

- Mekanda konum: Aynı nesnelerin altında, üstünde, yanında gibi farklı konumlara getirildiğinde de çocuklar tarafından aynı olarak algılanması tanımlanmaktadır (Dere ve Ömeroğlu, 2001). Mekanda konum algısını geliştirebilmek için, çocukların nesnelere göre sınıf içinde konum değiştirdiği, nesnelerin altından, üstünden, içinden geçtiği, nesnelerin değişik şekillerde sıralandığı etkinliklere yer verilmelidir (Baykoç vd., 2000).
- Mekansal ilişkiler: Nesnelerin uzayda birbirlerine göre olan konumlarının ilişkisi mekan ilişkisini açıklamaktadır. Mekânsal ilişkiler; nesnelerin birbirleri ile olan ilişkisinin fark edilmesi olarak ifade edilebilir. Çocuklar ilk olarak bulundukları yerdeki konumlarını fark etmektedirler. Daha sonra nesnelerin kendilerine göre uzaklıklarını ve konumlarını değerlendirmektedirler (Senemoğlu, 2001).

Çocukların gömme dolap, küvet gibi bazı eşyaların sabit konumları olduğunu, kapı sandalye gibi eşyaların ise yarı sabit konumlarının olduğunu fark etmeleri sağlanmalıdır. Bu şekilde kendi durumları ile diğer nesneler arasındaki ilişkileri daha kolay öğrenebilmektedirler. Mekânsal ilişkiler algısını geliştirebilmek için; nesnelerle maket oluşturma, maketler içine minyatür insanlar yerleştirme, üst üste ya da yan yana sıralanmış nesneler arasında top yuvarlama veya araba sürme, karışık verilen rakamları yan yana dizme gibi etkinliklere yer verilmelidir (Baykoç vd., 2000).

2.7.2 İşitsel Algılama Çalışmaları

İşitsel algılama, sesleri duymak değil, sesleri ayırt etmek, karşılaştırmak ve bütünleştirip anlam vermektir. Okuma öğrenebilmek için sözcük içindeki sesleri tanıyabilmek ve sözcükleri hecelere ayırmak gerekmektedir. Bu işitsel fonksiyonları yapamayan çocuk, okuma öğrenmede zorluk çekebilmektedir (Ferah, 2001). İşitsel ayırt etme; ses kaynağını bulma, işitsel bellek ve işitsel sıralama gibi becerileri kapsamaktadır:

- İşitsel ayırt etme: Seslerin ritim, ton ve frekans özelliklerine göre ayırt edilmesidir.

- Sesin Kaynağını Bulma: Ses ve ses kaynağı arasında bağ kurabilmektir.
- İşitsel bellek: Seslerin bellekte depolanmasıdır.
- İşitsel sıralama: İşitsel bellekteki seslerin tekrar hatırlanması olarak tanımlanmaktadır (Baykoç vd., 2000).

Okulöncesi eğitim programında, çocuklara aynı ya da farklı sesi çıkaran hayvan resimlerini işaretleme, kafiyeleri dinleme, kafiyeli kelimeleri tanıma ve kafiye düzeni çıkarma gibi işitsel ayırt etme aktiviteleri düzenlenmelidir. Aynı sesle başlayan sesleri bulma, kağıt üstünde işaretleme gibi çalışmalar işitsel algıyı geliştirmektedir (Morrow, 2005; Akt.: Bay ve Şimşek,2010).

MEB 2013 Okulöncesi Eğitim Programı'ndaki okuma yazmaya hazırlık çalışmaları içerisindeki işitsel algılama çalışmaları; dinleme, konuşma ve sesleri ayırt etme (Fonolojik Duyarlılık) alt başlıklarından oluşmaktadır.

- Dinleme: Dinleme aktivitesi konuşma kadar önemlidir. İyi dinleme iyi okumayı, iyi konuşma da iyi yazmayı etkilemektedir. Çocuğun dinleme becerisini kazanmasında hem ailenin hem de okulöncesi eğitim kurumlarının önemi büyüktür (Bay ve Şimşek, 2010). Dinleme becerisini geliştirmek için; hikâye, şiir, tekerleme dinleme, bir arkadaşı konuşurken sırasını bekleme ve arkadaşının söylediğine dikkat etme gibi çalışmalar yapılmalıdır.
- Konuşma: İfade edici dili geliştirmek için, çocuğun diğer çocuklarla iletişime geçebileceği, kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği, deneyimlerini ve izlenimlerini paylaşabileceği uygun ortamlar hazırlanmalıdır. Örneğin; hikâye okuma, hikâye tamamlama, yeni bir hikâye oluşturmaya teşvik, şiir okuma ve dinleme, tekerleme söyleme, açık hava oyunları, inceleme, geziler, dramatik oyunlar, fen doğa çalışmaları, kitap resimlerinin veya çocukların kendi yaptıkları resimlerin yorumlanması gibi etkinlikler çocuklarda ifade edici dilin gelişmesini sağlamaktadır (Yazıcı, 2002).
- Sesleri ayırt etme – fonolojik duyarlılık: Fonoloji dilin öğelerini araştırarak, bu öğeleri oluşturan sesbirimlerle, bu sesbirimlerin görevleriyle ve birbirleri ile

olan etkileşimleri ile ilgilenmektedir. Fonoloji bilgisinin okuma yazmanın gelişmesinde önemli bir unsur olduğu konusunda görüş birliği bulunmaktadır (Kerem, 2001; Balat, 2013).

Okulöncesi dönemde fonolojik gelişimini tamamlamamış olan çocukların okuma-yazma öğreniminde zorlandıkları bilinmektedir. Konuştuğu dildeki sesbirimlerin oluşturulmasını tamamlayamamış veya bu seslerin ayırt edilmesinde zorluk yaşayan çocuklar okuma-yazmanın başlangıç aşamalarında bile harfleri birbirleriyle karıştırarak okuma-yazma hataları yapacaklardır. Okuduğunu anlama ile söyleneni anlama arasında zihinsel işlemler bakımından fark yoktur. Dolayısıyla anlamsal gelişimde sorun yaşayan, sözcük dağarcığı kısıtlı olan veya söylenenleri anlamakta zorlanan çocuklar, okurken sözcük tanımakta ya da okuduklarını anlamakta da güçlüklerle karşılaşacaklardır (Ege, 2005). Fonolojik bilgisi olan çocuklar ise, kelimeler içindeki sesleri ayırt edebilmekte ve ustaca kullanabilmektedirler. Kelimelerin kafiyeli olup olmadığını; gel kelimesinin g/e/l olmak üzere üç sestene oluştuğunu ve bu seslerin konuşma diline uyarlanabileceğini bilmektedirler (NAEYC, 1998).

Bu dönemde fonolojik farkındalığın gelişimini desteklemek için; şiirler ve ritmik şarkıların söylenmesi, kafiyeli kelimeleri kullanarak isimler, kelimeler üretilmesi, kafiye ve tekrar eden sesleri birleştiren; ritmik, doğal ve ilgi çekici kelimeler içeren metinlerin okunması, aynı sesle başlayan isimler veya kelimeler üretilmesi çalışmalarına yer verilebilir (Dodge, Colker ve Heroman, 2002). Bunların yanı sıra; bu dönemde yapılan kelime oyunları; çocukların dildeki sesleri öğrenmesine yardımcı olmaktadır. En iyi aktivitelerden biri, kafiyeli kelimelerdeki sesleri bulmasını sağlayan oyunlardır. Okulöncesi dönemde kafiyelerin farkına varmak, sonraki okuma becerisi için iyi bir ipucu olmaktadır. Kafiye becerileri çocukların heceleme kategorilerini öğrenmelerinde de faydalı olmaktadır. Bu dönemde yapılan tekerleme çalışmalarının da okuma becerisine katkısı bulunmaktadır (Bay ve Şimşek, 2010).

2.7.3 Dikkat ve Bellek Çalışmaları:

Dikkat: Bilincin bir yerde toplanması olarak tanımlanabilir. Çevredeki uyarıcılardan hangisinin seçileceği dikkate bağlıdır. Dikkat edilen uyarıcılar algılanmaktadır. Yaşın ilerlemesiyle birlikte dikkatin sürecinde ve seçiciliğinde değişme olmaktadır (Erden ve Akman, 1997). Bir başka deyişle dikkat, çocuğun ilgili uyarıcıya dikkat etme yeteneğidir ve tüm öğrenmeler için bir ön koşuldur. Herhangi bir etkinlikten bir şeyler öğrenebilmek için, her şeyden önce dikkatini verebilmek gerekir. Öğrenme dikkat etme süreciyle başlar (Önder, 1999).

Okulöncesi dönemde çocukların dikkatini yoğunlaştırma süreleri, seçicilikleri kısıtlıdır. Yaşla ve yapılan çalışmalarla birlikte dikkat süresi de artar (Bayhan ve Artan, 2004). Okumayı öğrenmede dikkat süresinin gelişmiş olması çok önemlidir. Grupla yapılan etkinliklerde sakin bir şekilde oturma, dinleme ve yönergeleri uygulayabilme bu yeteneğin geliştiğine ait başlıca belirtilerdir (Güven, 1991).

Okulöncesi dönemde yapılan; bir araya getirilen nesne ya da resimler içerisinde bazılarını çocuktan isteme, nesneler arasından eksileni bulmalarını isteme, müzik aletleri ile verilen ritmi çocuğun kendi müzik aleti ile tekrarlamasını isteme gibi etkinlikler çocuğun dikkat süresini arttırmaktadır (Baykoç vd., 2000).

Bellek: Bireyin deneyimlerinden edindiği bilgileri güvenilir bir biçimde, tam ve doğru olarak zihinde tutabilme yetisidir. İlk öğrenilenlerin kısa süreli depolanması, kısa süreli bellekte; uzun süre depolanması, uzun süreli bellekte gerçekleşmektedir (Ömeroğlu ve Kandır, 2005; Bayhan ve Artan, 2004).

Okulöncesi dönemde çocuğun belleğini geliştirmeye yönelik; verilen bir örüntüyü devam ettirme, çift olarak hazırlanmış resimli kartları karıştırıp ters çevirerek bulmalarını isteme gibi etkinlikler yapılmalıdır (Baykoç vd., 2000). Aynı zamanda hikâye okumak da bellek performansını arttırmaktadır. Hikâyeler okunduktan sonra çocukların, hikâyedeki olayları ve olayların sırasını hatırlayabilmesi için, hikâye hakkında konuşma ve tartışma yapılmalıdır (Girgin, 2003).

2.7.4 Temel Kavram Çalışmaları:

Kavram; bir nesnenin bir olayın benzer özelliklerinin sözcük ya da simge ile anlatılmasıdır. Çocuğun nesne ya da bir kavrama ilişkin bilgiyi oluşturabilmesi için, bu nesne ya da olayla ilgili benzer özellikleri algılaması gerekmektedir (Başaran, 1996).

Okulöncesi dönemdeki temel kavramlar; insanların ya da nesnelerin nitelikleri (boyut, renk, şekil, zıt kavramlar), mekânda konumu (içinde, altında, yanında), zamanı (önce, sonra), miktarı (az çok, biraz) olarak tanımlamaktadır. Bu dönemde çocuklar, temel kavramları kullanarak, kişiler, nesneler ve durumlarla ilgili kararlar vermektedir (Uyanık, 2003).

Okulöncesi dönemde hikâye dinleme, okunan hikayeler ve resimler hakkında konuşma, hikaye ile ilgili sorular sorup cevaplama etkinlikleri, çocukların kavram bilgilerini geliştirmektedir. Kavram bilgileri genişledikçe çocuk okumaya daha hazır hale gelmektedir (Bay ve Şimşek, 2010).

Matematik Kavramı: Okulöncesi dönemde çocuklar okula hazırlanırken öğretmenler günlük fırsatlarla onların matematik kavramlarını oluşturmalarına yardım ederler. Örneğin öğretmen günlük aktiviteleri sırasında, bir paket krakeri her biri için pay ederken, suyu bir kaptan diğerine boşaltırken, büyük ve küçük düğmeleri ayırırken, ritmik alkış yaparken, bir pastayı dörde bölerken, sofraya hazırlamada her bir tabağın yanına birer tane kaşık ve çatal yerleştirirken ve buna benzer yüzlerce durumda matematiksel işlemleri gözlemlemektedirler. (Dodge vd., 2002). Bu tür günlük yaşam deneyimleri, çocukların matematik içeriğini öğrenmeleri için gerekli olan problem çözme, akıl yürütme, olaylar arası bağlantı kurma becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Copley, 2000; Akt.: Geist, 2009). Çocukların öğretmenleri liderliğinde edindiği bu deneyimleri onların ilkokulda öğrenecekleri matematik becerilerine temel oluşturmaktadır (Varol ve Farran, 2006).

Matematik, kavram gelişimine yönelik olup çocukların her gün yaşadıkları somut deneyimlerle yakından ilişkilidir. Matematikle ilgili kavramlar sadece matematik etkinliklerinde değil, diğer tüm gelişim alanlarıyla ilişkilendirilerek çocuklara kazandırılabilir. Örnek olarak, bir gezi sırasında çocuklar, problem çözme,

zaman, sayı ve paralarla ilgili kavramları ya da bir yemek zamanında ölçme, sayı, geometrik şekiller ve işlemle ilgili kavramları deneyimleme fırsatı bulular (Eliason ve Jenkins, 2003; Akt.: Uyanık ve Kandır, 2010).

Okulöncesi dönemde matematik gelişimi için şu çalışmalara yer verilmelidir: betimleme, örüntü yapma, kıyaslama, eşleştirme, birleştirme, ayırma, sınıflama, sıralama, semboller kullanma, geometriyi anlama (Unutkan, 2006). Okulöncesi dönemde çocukların; birbirine benzeyen nesneleri sınıflara ve gruplara ayırma, nesnelerin farklılıkları arasında düzenleme yapma, sayısal eşitliği ifade eden birebir eşleştirme, nesnelerin dağılımları nasıl olursa olsun, miktarlarının hep aynı kalacağını anlatan sayı korunumu kavramını kazanmaları, bu dönemde edinilmesi gereken önemli kazanımlardır (Görmez, 2007).

Güven ve Balat (2006), yaptıkları çalışmada birinci ve ikinci sınıf çocuklarının matematik becerilerini okulöncesi eğitimi alıp almama durumlarına göre karşılaştırmışlar ve araştırmanın sonucunda, okulöncesi eğitimi alan çocukların matematikte okulöncesi eğitimi almayan çocuklara göre daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir.

2.7.5 Problem Çözme Çalışmaları

Problem, birey için yeni ve bilinmeyen yönleri olan bir güçlük durumudur. Problem çözme; bir amaca ulaşmada karşılaşılan engelleri aşmak için strateji geliştirme ve sonuçları değerlendirme olarak tanımlanır (Güven, 2004).

Okulöncesi dönemde çocuklar, meraklı, araştırmacı, tahmin etmeye ya da sonuç çıkarmaya yönelik hayal güçlerini kullanan, sorularına cevap arayan ve sorularının cevaplandırılmasında ısrarlı olan varlıklardır. Çocukları bu yönde destekleyebilmek amacı ile onların duyularını kullanarak araştırabilecekleri, meraklarını giderebilecekleri, neden-sonuç ilişkisini görebilecekleri, çeşitli fikirler ileri sürerek tahminlerde bulunabilecekleri fırsatlar verilmeli ve uygun eğitsel ortamlar hazırlanmalıdır (Bal, 1993).

Çocuğun bir durumun problem olduğunu anlayabilmesi için beklenen durumun ne olduğunu yaşayarak öğrenmesi gerekir. Örneğin, çocuğun bir sulu boyanın gereğinden fazla sulu olduğunu söyleyebilmesi için daha önce normal sulandırılmış bir sulu boya ile çalışması gerekir. Çocuk ancak böyle bir deneyim yaşamışsa problemi tanıyabilir ve nedenlerini analiz edebilir. Eğer böyle bir deneyim yaşamamışsa problemin farkında olmaz. Problem çözme, merak etme ve araştırmacı olmayı içerir. Bu nedenle çocuklar, doğal problem çözücüdürler. Öğretmenlerin yapması gereken şey ise uygun eğitim yaşantıları düzenleyerek, çocukların bu özelliklerini zenginleştirmektir (Senemoğlu, 1994). Bağımsız düşünmesini destekleyen ve keşifler yapmasına izin veren etkinlikler sayesinde, çocuk problemleri tanımlayabilir, formüle edebilir, daha hızlı düşünerek pratik çözüm yolları önerebilir. Problem çözme becerisinin geliştirilmesi, okulöncesi dönem çocukları için öğrenmede temel oluşturmaktadır (Bay ve Şimşek, 2010).

2.7.6 El Becerisi Çalışmaları:

Bu beceriler, genellikle el-göz koordinasyonunun gelişimini gerektiren becerilerdir. El göz koordinasyonunu geliştirmek amacıyla, okulöncesi dönemde çocuklarla şu etkinlikler yapılabilir: Özellikle düğme ve fermuarları kullanarak giyinme-soyunma, dişlerini fırçalama, çatal-bıçak kullanarak beslenme, hamur-kil vb. malzemelerle çalışma, küçük blokları, parçaları birleştirme, marangozluk ve yemek pişirme için araçları kullanma, masa hazırlama, kağıt buruşturma ve yırtma çalışmaları yapma, makasla farklı yüzeyleri kesme, parmak-kol-el-bilek egzersizleri yapma, farklı yüzeylerde çizgi çalışması yapma, pastel boyalar, gazlı kalem, kuru boyalar, kurşun kalem gibi farklı malzemeler kullanarak çizgi çalışmaları yapma, parmak boyası kullanma, suyu bir kaba doldurma - boşaltma, plastik iğneye iplik geçirme ve dikme çalışmaları yapılabilir (Senemoğlu, 1994).

Çocukların parmak kasları geliştikçe kalemi doğru tutmayı (baş ve işaret parmağı arasında) öğrenirler. Çocuklar kalemi bilinçli olarak kavramadan yazı yazamazlar. Doğru şeklide kalem tutma becerisinin yukarıda sıralanan çalışmalarla

desteklenerek pekiştirilmesi yazma becerisinin gelişmesi açısından önem taşımaktadır. Okulöncesi dönemde çocuklar ile yapılan doğru kalem tutma çalışmaları ile yönlere dikkat edilerek yapılan çizgi çalışmaları, yazma becerisinin gelişiminde çok önemli temeller oluşturmaktadır (Polat, 2013).

2.7.7 Özbakım Becerilerini Geliştirme Çalışmaları:

Çocuğun okula başlamadan önce kendi işini yardımsız olarak yapabilme, tuvaleti kullanabilme, el yüz temizliğini yapabilme, giysilerini yardımsız giyinip çıkarabilme, eşyalarını toplama, kendi sorumluluğunu üstlenme becerilerini kazanması gerekmektedir (Oktay ve Unutkan, 2003).

Okulöncesi dönemde çocuğa kazandırılacak olan özbakım becerileriyle ilgili temel bilgi ve alışkanlıklar onun sağlıklı bir birey olarak yetişmesini sağlayacak ve gelecek yaşamda bağımsız, kendine yeten, topluma uyumlu, olumlu davranışlara sahip bir birey olmasına zemin hazırlayacaktır (Demiriz ve Dinçer, 2001). Özbakım becerilerinde yeterli beceriye sahip olamaması durumunda da, ilkokulda olumsuz deneyimler yaşayacak, böylece eğitim yaşamı bu durumdan olumsuz etkilenecektir. Özbakım becerileri çocuğun ilkokula uyumunda diğer gelişim alanları gibi çok önemli bir yere sahiptir (Unutkan,2006).

Okulöncesi eğitim kurumları, çocuklara özbakım becerilerini geliştirecek davranışları oyun ortamında sunmaktadır. Böylece çocuklar, minyatür yemek araç gereçleri ile oynama, düğme ilikleme, çıt çıt, fermuar açma, kapama deneyimleri ile özbakım ile ilgili bazı becerileri kazanmaktadırlar (Demiriz ve Dinçer, 2001).

2.7.8 Güven ve Bağımsız Davranış Geliştirme Çalışmaları:

Okulöncesi dönemde çocukların deneyimleri, yaşamlarında önemli yer tutar. Bu dönemde öğretmenler, çocuklar için uygun fiziksel ve sosyal ortamlar yaratırken, çocukların dil ve iletişim becerilerini, hayal güçlerini, duygularını, düşüncelerini geliştirme, kendine güven duyma, karar verebilme gibi yaşantılar sağlamalıdır (Girgin, 2003). Okulöncesi dönemde, çocuğun özgüveni genelde yüksektir. Çocuklar başarısız oldukları bir şeyi tekrar yapma isteğindedirler (Bayhan ve Artan 2004).

Bu dönemde çocuklarda çalışma isteği yaratmak ve onlara başarı duygusu tattırmak gerekmektedir. Erikson, çocukların başarı duygusu yaşamlarında anne-baba tutumlarının yanı sıra okul ortamına da sorumluluk yüklemektedir. “Ben başarılıyım” inancı ile kişilik gelişimi olumlu olarak etkilenmiş çocuk bir sonraki gelişim dönemine güvenle girecektir. Çocukların derslerinde başarılı olmaları kendilerine güvenmeleri açısından da önemlidir (Erden ve Akman, 1997).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında, bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüleme, sorumluluklarını yerine getirme, kendine güvenme, sırasını bekleme, paylaşma ve işbirliği yapma gibi desteklenen temel sosyal beceriler, çocuğun kendine güven ve bağımsız davranış geliştirmesine destek olması açısından önemlidir (Bay ve Şimşek, 2010).

2.7.9 Sosyal ve Duygusal Olgunluk Geliştirme Çalışmaları:

Denham (2006) okula hazırbulunuşluğa yönelik sosyal duygusal yeterlilik elementlerini; duyguların ifade edilmesi, duyguları anlama, davranışlarını ve duygularını kontrol etme, sosyal problem çözme, sosyal ve ilişkisel beceriler olmak üzere sıralar ve bu becerilerin doğrudan takip edilmesi ve gözlenerek değerlendirilmesi gerektiğini vurgular (Akt.: Balat, 2013).

Duygusal Beceriler; okulöncesi dönemde sağlanan uygun çevresel koşullar, kendine güven, bağımsızlık, özerklik, girişimcilik gibi çocuğun kişilik gelişimini olumlu yönde etkileyen duyguların kazanılmasında büyük önem taşımaktadır (Unutkan, 2006).

Çocuğun duygusal-sosyal gelişimi içinde sosyal beceriler ayrı bir önem taşımaktadır. Sosyal beceriler, iletişim, problem çözme, karar verme, kendini yönetme ve akran ilişkileri gibi diğerleriyle olumlu sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye izin veren becerileri kapsamaktadır (Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006).

Oyun, sosyal becerileri geliştirebilmenin en iyi yolu olarak tanımlanmaktadır. Yaşam için gerekli olan davranışlar, bilgi ve özellikle sosyal beceriler oyun sırasında doğal olarak öğrenilmektedir. Okulöncesi dönemde, çocuğun oyun ortamında konuşma, düşünme, paylaşma, yaşamın rollerini anlama, yardımlaşma, çevre ile etkileşime girme, problem çözme gibi sosyal açıdan önemli bir yer tutan becerileri pekişmektedir (Swindells ve Stagnitti 2006; Akt.: Aral ve Durualp, 2010). Ayrıca Erken Çocukluk Eğitimi Ulusal Birliği, özellikle gelişimleri risk altında olan çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla erken çocukluk eğitimi programlarında oyun etkinliklerinin mutlaka bulunması gerektiğini vurgulamıştır. Oyun, okulöncesi yıllarda gelişime liderlik eden önemli bir kaynaktır (NAEYC, 2001).

Okulöncesi eğitim programlarında, çocuğun sosyal gelişimi açısından okula hazır bulunuşluk düzeyini desteklemek amacıyla; başkalarıyla iletişim kurma, toplumsal kurallara uyma, yeni bir gruba uyum sağlama, bir grubun üyesi olma gibi çalışmalara da yer verilmelidir. Okulöncesi dönemde iyi bir şekilde planlanarak uygulanan sosyalleşme programları, çocuğun sosyal olgunluk düzeyine ulaşmasını kolaylaştırarak, ilkokula geçişlerinde olumlu katkılar sağlayacaktır (Esaspehlivan 2006). Sosyal becerilerde yetersiz çocuklar, yaşamları boyunca kişilerarası ilişkilerde, akademik çalışmalarda, duygusal-davranışsal alanlarda ve meslek yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar (Aral ve Durualp, 2010).

Çocuğun duygusal gelişimi açısından okula hazır bulunuşluk düzeyini desteklemek ve duygusal olgunluk kazanmasını sağlamak amacıyla yapılan çalışmalara ek olarak çocukların;

- Sevgi, ilgi, güven ve özgürlük ihtiyaçlarını karşılamak,
- Farklı ortamlara uyum sağlamasına yardım edecek olanakları yaratmak,

- Özgüven gelişimini desteklemek,
- Benlik kavramını güçlendirmek,
- Başarıyı tatmasına fırsat verecek çalışmalar planlamak,
- Başarısızlıkları göğüsleyecek ve mücadele edecek düzeye gelmesini sağlamak,
- Duygusal sorunları varsa bunlardan kurtulmasına yardımcı olmak,
- Sevgi saygı ve güven duygularını yaşamalarına fırsat vermek, onların ilkokula geçişlerine olumlu katkılar sağlayacaktır (Unutkan, 2006).

2.7.10 Okuma Yazma Farkındalığı ve Motivasyon Geliştirme Çalışmaları:

Okuma bir görsel motor semboller serisini, sözlü veya sözsüz olarak ses dizilerine çevirme süreci olarak tanımlanabilir. Okumaya hazırlık, çocuğun okumaya başlamak için gerekli tüm bilgi ve becerilere sahip olması anlamını taşır. Çocuklar okumayı çeşitli yaş ve aşamalarda öğrenir (Polat, 2013).

Yapılan araştırmalar, çocukların okuma yazmayı öğrenmeden önce, sözel dili algılamayı ve ifade etmeyi öğrendiklerini belirtmektedir. Çocuğun edindiği konuşma dili, görsel-işitsel ayırt etme, düşünme, neden sonuç ilişkisi kurabilme, sıralama, genelleme yapabilme gibi edindiği becerilerin okumaya hazırlık evreleri olduğu ve okulöncesi dönemden itibaren gelişmeye başladığı tespit edilmiştir. Okuma gelişimi, harf, sesbirim ve sözcük gibi dil ile ilgili unsurların kazanılmasını ve bunlar arasında neden sonuç ilişkisinin kurulmasını gerektirir. Çocuğun ilkokula başlamadan önce sahip olduğu temel becerilerden sözel dil becerisi, ses farkındalığı, görsel ayırt etme ve yazı bilinci okuma becerileri üzerinde son derece etkilidir (Güven, 1991; Kerem, 2001; Girgin, 2003; Sevinç, 2003).

Çocuklara kitap ve diğer basılı materyalleri okumak, çocuklardaki okuma yazma becerilerini geliştirmek için önemli bir yöntem olarak görülmektedir. Okuma Komisyonu “Okumada nihai başarı için gerekli olan bilgiyi oluşturmada tek ve en önemli etkinlik çocuklara sesli olarak kitap okumaktır” düşüncesini savunmaktadır. Bu

süreç bebeklikte başlamalı hem evde hem de okulda okulöncesi dönemi boyunca devam etmelidir (Henniger, 2005; Akt.: Yazıcı, 2010).

Çocuğa okunan öyküler, söylenen şarkılar, tekerlemeler, mırıldanılan çocuk şiirleri ve melodilerinin tümü çocuğun konuşma ve yazma diline duyduğu ilginin gelişmesine yardımcı olur. Bu tür etkinlikler ileriki okuma becerisinin temellerini oluşturması bakımından önemlidir (Yavuzer, 2012).

Okulöncesi dönemde, kendisine okunan öyküyü dinleyen çocuklar, kitap dili ve dilin yazınsal şeklinin, konuşulan dilden daha farklı olduğunu kavramaktadır. Yapılan araştırmalar yetişkinlerin öykü kitabı okuma deneyimlerinin, çocukların yazı kavramları hakkındaki bilgilerini önemli ölçüde arttırdığını tespit etmiştir (Çelenk, 2003b; Yazıcı, 2002). Okulöncesi dönemde çocuklar okula başlamadan önce çevresinde yazı dili materyalleri ve yetişkin desteği aldığında aşağıdaki ön okuryazarlık kavramlarını geliştirebilir.

Bunlar:

- Hikaye okurken söylenen kelimelerin yazıdan geldiğini anlama,
- Yazılı öyküyü anlama,
- Sayfadaki metni soldan sağa okuma,
- Sayfa boyunca sayfanın başından altına doğru ilerleme,
- Bir sayfadaki metin okunduğunda, öykünün bir sonraki sayfada devam edeceğini düşünme,
- Harf grupları arasındaki beyaz boşlukların konuşulan öykünün aralıklarını temsil ettiğini anlamadır (Aşıcı, 2013).

Çocuklarda okuma yazma becerisini desteklemek için, okulöncesi eğitim kurumlarında, erken dönem okumanın temelini oluşturan yazı kavramlarıyla ilgili çalışmalara yer verilmelidir. Düşüncelerin ve deneyimlerin yazıyla nasıl temsil edilebileceğini anlatmak amacıyla, bunları yazarak model olunmalıdır. Çevreleri yazı dili ile ilgili uyarılarla donatılmış olan çocuklar, okuma becerilerini geliştirmeye

yönelik etkinliklere katılarak ve yetişkinlerin yazı dilini nasıl kullandıklarını gözlemleyerek, okula başlamadan okuma yazma için gerekli olan kavramları oluşturmaktadırlar (Bay, 2008; Güleç, 2008).

Çocuklarda okuma-yazma becerilerinin gelişimini desteklemek için;

- Çocukların okuma kurallarını, eğitim dilini, okur-yazarlıkla ilgili kavramların gelişimini desteklemek amacıyla bireysel ve grup çalışmalarına etkin bir şekilde katılmasına imkân veren çalışmalar planlamak,
- Erken dönem okumanın ve yazmanın temelini oluşturan resim ve yazı kavramlarıyla ilgili çalışmalara yer vererek çocuklarda bu bilinci oluşturmak,
- Çocukların sesler ve harfler arasındaki ilişkiyi kavramalarında önemli adımlar olan fonolojik bilinci (kelimelerin seslerden oluştuğu anlayışı) ve fonolojik ayırım bilgilerini (seslerin kelimelerden nasıl ayrıldığı ve bir araya geldiği anlayışı) geliştirmek,
- Düşüncelerin ve deneyimlerin yazıyla nasıl temsil edilebileceğini anlatmak amacıyla çocukların yaptıkları çalışmaları anlatırken bunları yazarak model olmak,
- Çocukların metni anlamalarının temelini oluşturacak öykü ve anlatım özelliklerini anlamasını sağlamak,
- Kitap paylaşarak ve öykü deneyimleri vasıtasıyla çocuklarda erken okuma ve yazmaya karşı olumlu bir tavır geliştirmek önemlidir (MEB,2013c).

2.7.11 Duyu Eğitimi Çalışmaları

Günlük yaşamda her eylem için duyuların pek çoğunun kullanılması gerekir. Çocukların çok yönlü gelişmesini sağlayan ve eğitimin temelinde yer alan duyular, okulöncesi dönem boyunca gelişmeye ve bilgi toplamaya devam eder. Okulöncesi dönemde çocukların, potansiyelinin maksimum düzeye ulaşabilmesi için tüm duyuların birlikte çalışması önemlidir. Çocuğun sosyal, duygusal, zihinsel, fiziksel ve dil gelişimi için duyuşsal olarak uyarılması, farklı duyu kanallarını harekete geçiren uyaranlarla

karşılaşma fırsatını bulması gerekir. Çünkü çocuklar duyuşsal deneyimleri üzerinde düşünceelerini geliştirir ve sembolleri, dili ve yansımaları bilgi edinmek için kullanır. Çocuklar dünyayı anlamak ve etkili şekilde davranmak için duyuşlarının tamamını koordine etmek zorundadır. Görme, işitme, dokunma, koklama ve tat alma duyuşları çocukların dünya hakkında bilgi toplamalarında en önemli araçlardır. Dış dünyadan bilginin toplanabilmesi yani çocuklardaki öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için tüm bu duyuş organlarının görevlerini yerine getirerek; duyuşların beyne iletilmesi ve iletilen bu bilgilerin algı tarafından anlamlı hale getirilip yorumlanması gerekir (Yazıcı, Kandır ve Can Yaşar, 2014).

Okulöncesi dönemde çocuğa yaşatılacak duyuşsal deneyimler aracılığıyla çocuğun algısı güçlenecek, bu sayede daha yaratıcı, sanat, matematik ve dil becerileri açısından da daha becerikli hale gelecektir. Bu nedenle çocuğun bütün duyuşlarına hitap eden zengin uyarıcı çevre koşulları sağlamak öğrenmeyi kolaylaştırmasının yanı sıra eğlenceli hale de getirecektir (Turla, 2003).

Turla'ya (2003) göre; okulöncesi dönemde aileler ve eğitimciler tarafından desteklenmesi önerilen duyuş eğitimi çalışmalar şunlardır:

Dokunma duyuşunu geliştirmeye yönelik; içine farklı dokunma hissi verebilecek malzemeler konulmuş; top, yastık, torba, kutu, sepetler, farklı dokularda kumaşlar kaplanmış kartlar, panolar, battaniyeler, kuklalar kullanılabilir.

İşitme duyuşunu geliştirmeye yönelik; farklı ses çıkaran malzemelerden hazırlanan, sesli mobiller, yastıklar, toplar, marakaslar, kutular, sesli oyuncaklar kullanılabilir.

Koku alma duyuşunu geliştirmeye yönelik; içinde farklı kokuların yer aldığı koku kutuları kullanılabilir.

Görme duyuşunu geliştirmeye yönelik; görsel mobiller, ışıklı panolar, renk-şekil kartları kullanılabilir.

Tat alma duyusunu geliştirmeye yönelik; çocuklara ekşi, tatlı, tuzlu, gibi, tatları olan yiyecek ve içecekler tattırılabilir.

Yapılacak olan bu çalışmalarla çocukların problem çözme becerisi, hayal dünyası, çok yönlü düşünebilme becerisi gelişecek, sözcük dağarcıkları artacak ve çocuklar duygu ve düşüncelerini farklı şekillerde ifade edebilecek, sanat, müzik, drama, edebiyat, bilim vb. farklı disiplinler arasında neden-sonuç ilişkisi kurmayı öğrenecektir (Yazıcı vd., 2014).

2.7.12 Nefes ve ritim alışmaları:

Okulöncesi eēitim programında müzik etkinlikleri çerçevesinde; şarkı söylemenin yanı sıra ses dinleme, sesleri ayırt etme, ritim çalışmaları, müzikli öykü, yaratıcı hareket ve dans gibi etkinlikler yer almaktadır. Bütün bu etkinlikler çocuklar için belirlenen kazanımlara, müzik eēitimi aracılıēıyla farklı bir yoldan ulaşma imkanı saēlamaktadır (Sıēırtma, 2002).

Müzik etkinlikleri sırasında çocuklar, sadece müzik dinlemeye deēil, aynı zamanda, kendi ses ve ritim özelliklerini keşfederek kendi müziklerini yapmaya da teşvik edilmelidir (Senemoēlu, 1994). Ritim eēitimi, ocuēa bir ritim kalıbını elleriyle, ayaklarıyla, bedeniyle, araçlarla ya da sözlerle tekrarlanabilecek şekilde ēretmektir (Sun ve Seyrek, 1998). Ritim eēitiminin amaçları, çocuklara ritim duygusu kazandırma, bedensel yeteneklerini geliştirme, mutlu olmasını saēlama, olumlu bir kişilik geliştirme, kendi bedenini kontrol etme, bedensel algısını olumlu yönde geliştirme, olarak sıralanabilir. Bu eēitim yoluyla, çocukta gelişen ritim duygusu, güven duygusunun gelişimine katkıda bulunacaēı gibi, denge, dikkat, tepki, büyük ve küçük kaslarının gelişimine de katkıda bulunur. Böylece ritim, ocuēun el, kol, ayak, baş, göz ve beden gibi vücut organları arasında koordinasyon saēlanması, hareketlerinde çeviklik ve incelik kazanmasına yardımcı olmaktadır (Uçan, 2001; Sıēırtma, 2002).

Bunun yanı sıra; çevredeki sesleri dinleme ve ayırt etme çalışmaları, çocukların çevreyi daha bilinçli dinlemelerine, işittikleri seslere dikkatlerini yoēunlařtırmalarına,

bu sesleri tekrarlamalarına ve tanımlamalarına yardımcı olmaktadır. Dinlemeye odaklanma çalışmaları; çocuğun dikkatini belli bir noktaya yoğunlaştırmasını sağlayarak, verilen yönergeleri anlama becerilerini geliştirecektir. Şarkılı oyunlar, müzik eşliğinde yürüme, koşma, zıplama gibi hareketler ve şarkıdaki duraklamalar, dinlemeye odaklanmayı sağlamaktadır. (Wolf 1992; Akt.: Sığırtaç, 2002). Ayrıca, çocuklar müzik, hareket, drama yoluyla duygularını, düşüncelerini ve isteklerini diğerleriyle paylaşabilecek ve iletişim kurabileceklerdir. Bu noktada öğretmenin görevi; çocukların kendilerini açıklamalarında güven ve beceri kazanmalarına yardım edecek etkili öğrenme fırsatları sağlamaktır (Senemoğlu, 1994).

Çocuğun gelişiminin desteklenmesine yönelik yukarıda sözü edilen çalışmalar yapılmasına rağmen çocuğun gelişim alanlarında yeterince ilerleyememesi ve hazırlığını tamamlayamaması durumunda, gerekiyorsa çocuğun okula kaydı bir yıl ertelenmeli ve çocuk bir yıl daha okulöncesi eğitime devam etmelidir (Kılıç 2004, Unutkan 2006). Çocuğun ilkokula başlaması ya da başlamaması gerektiği konusunda karar verilirken, takvim yaşının yanı sıra; psiko-motor, sosyal, duygusal, bilişsel ve öz bakım alanlarında çocuğun gelişimsel düzeyini bilmenin önemine değinen birçok araştırma bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar çocukların ilkokula başlamadan önce bazı yeterliliklere sahip olması gerektiğini ortaya koymaktadır. (Oktay ve Unutkan 2003, Ülkü 2007, Koçyiğit 2009, Yeşil Dağlı 2013, Gündüz ve Çalışkan 2013).

Oktay ve Unutkan'a (2003) göre, İlkokula başlayan çocukta bulunması gereken yeterlilikler şöyle sıralanmıştır:

- Çocuk söylenenleri tam ve doğru olarak anlayabilmelidir.
- Gördüklerini, duyduklarını, duygu ve düşüncelerini doğru olarak ifade edebilmelidir.
- Gözünü soldan sağa, yukarıdan aşağıya doğru bir sayfa üzerinde yorulmadan ve başını çevirmeden gezdirebilmelidir.
- Gözünü uzağa ve yakına uyum sağlayabilecek biçimde kullanabilmelidir.
- Çevresindeki varlıkların benzerliklerini ve farklılıklarını görebilmelidir.

- Varlıkların belirleyici ve ortak özelliklerini ayırt edebilmeli ve kavramlar oluşturabilmelidir.
- Ses benzerliklerini anlayabilmeli ve sesleri birbirinden ayırt edebilmelidir.
- Sesler ve harfler arasındaki ilişkiyi kavrayıp, sesleri harflere bağlayabilmelidir.
- El-göz koordinasyonunu sağlayabilmelidir.
- Gördüklerini ve duyduklarını anlamlandırıp, belleğinde saklayabilmelidir.
- Kendi kendine giyinme becerisini (fermuarını çekme, düğmesini ilikleme, ayakkabısını bağlama vb.) kazanmış olmalıdır.
- Sırada dik ve belirli mesafede oturabilme becerisini kazanmış olmalıdır.
- Tuvalet kontrolünü sağlama ve kendi temizliğini istenen nitelikte yapabilme becerisine sahip olmalıdır.
- Sırasını bekleme ve sabırlı olma davranışlarını kazanmış olmalıdır.
- Kendi sorumluluğunu taşıma becerisine sahip olmalıdır.
- Kendini doğru bir şekilde ifade etme becerisini kazanmış olmalıdır.
- Arkadaşlık ilişkileri kurabilmeli ve iletişim kurma becerilerini kazanmış olmalıdır (Oktay ve Unutkan 2003, Unutkan 2006).

İlkokula başlayacak çocuklarla, okulöncesi dönemde uygun uyarıcı çevre koşulları sağlanarak, alıştırmalar yapılarak ve gelişim alanları desteklenerek yukarıda belirtilen alanlarda yeterli becerileri kazanmaları sağlanmalıdır. Okulöncesi dönemde okula hazırlığını tamamlayan çocuklar bu sayede ilkokula başladıklarında okula hızla uyum sağlayarak okuma yazmayı çabuk ve kolay öğrenirler (Dilaver, 1984; Akt., Unutkan, 2006).

2.8 Hazırbulunuşluğun Değerlendirilmesi

Çocuğun okulöncesi dönemde okula hazır hale gelip gelmediğinin bilinmesi üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Her ülkede ilkokula başlamak için bir kronolojik yaş belirlenmiştir. Ancak okula yeni başlayan bir çocuğun belirli bir yaşa

erişmiş olması yeterli değildir. Çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi yönünden de ilkokula başlamaya hazır olması gerekmektedir (Oktay, 2000).

Okulöncesi çocuğu hızlı bir gelişim ve değişim sürecindedir ve bu dönemdeki çocuğu tanımlayan en genel özellik “dinamik” oluşudur. Çocuklar aynı yaşta olmalarına rağmen farklı duygu ve düşünce örüntülerine sahiptirler. Bu nedenle çocuklar hakkında karar verirken, çok boyutlu değerlendirmelerde bulunmak gerekmektedir. Anlık yapılan gözlemlerin ve tek bir kaynağa dayalı değerlendirmelerin güvenilir olduğunu düşünmek hatalı olacaktır (Tuğrul, 2003).

Okulöncesi dönemde öğretmenler; gözlem yaparak, günlük sınıf etkinliklerini ve çocuğun etkinliklere katılımını değerlendirerek, yıl içinde çocukta gözlemlediği değişim ve gelişimleri kaydederek, uygulamalı çalışmaları değerlendirerek, aileleri ile görüşerek ve standart testler kullanarak çocuklar hakkında genel bilgi edinirler. Boccella’ya (1989) göre her bir değerlendirme yöntemi, çocuk hakkında farklı bilgileri içermesi bakımından değerlidir. Çünkü çocuğun okula hazırbulunuşluk düzeyini değerlendirmede çok yönlü bir değerlendirme yapmanın ve bütüncül bakış açısıyla çocuğu değerlendirmenin daha doğru sonuçlar vereceği düşünülmektedir (Akt.: Tuğrul, 2003).

Dünya’nın farklı ülkelerinde çocuğun okul sorumluluklarını yerine getirebilecek zihinsel ve sosyal olgunluğa erişip erişemedikleri ile ilgili çalışmalar uzun yıllara dayanmaktadır. Pek çok ülkede çocuklara okula başlama aşamasında hazırbulunuşluk testleri uygulanmakta ve çocuğun çok yönlü olgunlaşmış olması önemsenmektedir, çocuklara okula hazır oluş için gerekli donanımlar sağlanmakta ve bunun doğal sonucu olarak da bir takım eşitsizlikler giderilmekte ve başarı artmaktadır (Kırca, 2007).

Ülkemizde halen çocuklar takvim yaşına göre ilkokula kaydedilmekte, özellikle devlet okullarında okul olgunluğuyla ilgili herhangi bir değerlendirme yapılmamakla birlikte son yıllarda özel okulların rehberlik servislerinin çocukları bazı ölçüm araçları ile değerlendirmelere tabi tuttukları gözlenmektedir (Esaspehlivan, 2006). Çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeye yönelik olarak pek çok ölçüm aracı

geliştirildiği bilinmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta; bu ölçüm araçlarının tüm yönleri ile hazırbulunuşluk düzeyini ölçemeyebileceğinin göz önünde bulundurulması gerektiğidir (Oktay, 2013). Çocuğun hazırbulunuşluk düzeyi ile ilgili karar verilirken son derece dikkatli olunmalı ve çocuk hakkında çok yönlü değerlendirme yapılmalıdır.

Mehaffie ve McCall’a (2002) göre, dört tip hazırlık testi bulunmaktadır. Bunlar:

- Beceri odaklı testler: Kalem kağıt kullanılarak yapılan testlerdir. Anaokulu sonunda ya da ilkokulun başlangıcında kullanılır. Örnek: Metropolitan Hazırbulunuşluk Testi.
- Gelişimsel Değerlendirme Testleri: Belli bir yaşta çocuğu değerlendirmek amacıyla uygulanan testlerdir. Örnek: Gesell Gelişim Ölçeği, Denver Gelişim Tarama Testi, Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) gibi.
- Hızlı örnekleme testleri: Görsel ve işitsel ayırım, beden farkındalığı, sayı becerisi, motor beceriler, dil becerilerini değerlendirmede kullanılan testlerdir. Örnek: Brigance K Tarama Testi.
- Performansa dayalı testler: Öğretmenin çocuğun çalışmalarını örneklediği ve kayıt altında tuttuğu portfolyolar aracılığı ile yapılan değerlendirmedir. Bu testlerde, çocuğun ilerlemelerini gösteren çalışma örnekleri yer alır. Örnek: Çalışma modelleme sistemi (Gelişimsel kontrol listesi, portfolyo, özet raporlar içeren değerlendirme).

Çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerini değerlendirmek için gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan çalışmalarla geliştirilmiş ölçekler mevcuttur. Bu ölçeklere kısaca değinilecek olursa;

Gessel Gelişim Ölçeği: 1925 yılında Gesell tarafından iki buçuk ile altı yaş arasındaki çocukların gelişimlerini değerlendirme amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçek 1974 yılında gözden geçirilmiş ve “büyük motor, küçük motor, uyum, dil, kişisel ve sosyal” olmak üzere beş alan olarak yeniden gruplandırılmıştır. Bu ölçek bir çocuğun gelişimini

değerlendirmek amacıyla aynı çocuğa 10 kez uygulanmaktadır (Özgüven, 2000; Akt.: Koçyiğit, 2009).

Metropolitan Olgunluk Testi: 1949 yılında Hildert ve arkadaşları tarafından hazırlanmıştır. Bu test 1983 yılında Oktay tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Test okuma öncesi dönemdeki çocukların okul olgunluğu durumlarını tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır (Oktay, 1983b).

Okuma Olgunluğu Testi: Edjeldt'in 1955 yılında geliştirdiği test, Razon tarafından 1976 yılında Türkçe'ye çevrilmiştir. Test okumaya hazır oluşu ölçen bir performans testidir ve ilköğretim başlayacak olan ya da birinci sınıfa başlamış çocuklara uygulanabilir.

Okuma Kavramları Ölçeği: Clay'ın 1972-1979 yılları arasında hazırladığı test, Öztunç tarafından 1997 yılında Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Okulöncesi Hedeflerine Dönük İzleyici Değerlendirme Formu: Yıldırım'ın 1989 yılında 3-6 yaş çocuklarına yönelik olarak geliştirdiği gözleme dayalı bir performans testidir.

Marmara İlkokula Hazır Oluş Testi: Okulöncesi dönem çocuklarının tüm gelişim basamaklarını kapsayan ve ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla Özgül Polat Unutkan tarafından 2003 yılında geliştirilmiş geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır (Unutkan, 2003).

Brainline Okula Hazırbulunuşluğu Değerlendirme Testi: Başal ve Kahraman tarafından 2012 yılında Brainline Okula Hazırbulunuşluk Testi'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında testin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır (Başal ve Kahraman, 2013).

Okulöncesi dönemde uygulanan ve ilkokula geçiş için çocukta bulunması gereken yeterlilikleri ölçen okula hazırbulunuşluk testleri, çocuğun genel bilgi düzeyi hakkında mevcut potansiyelini belirlemektedir. Ancak çocuğun bir iki yıl sonraki akademik başarısı hakkında öngörülebilir bir bilgi vermez. Bu nedenle sonuçlar yalnızca

değerlendirildiği yıl için kullanılmalıdır. Hazırlık testleri, okulöncesi eğitim programlarını hazırlarken öğrenme amaçlarını belirlemede öğretmene fikir vermesi açısından da değerlidir. Bu testlerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenler, testin değerlendirildiği alanla ilgili olarak çocukların eksikliklerini belirleyerek düzeylerine uygun eğitim programı hazırlama ve uygulama imkânına sahip olur. Bu açıdan bakıldığında hazırbulunuşluk testleri, çocuğun ilkokula başlamadan önce eksik olduğu alanların belirlenmesi ve desteklenmesine imkan vermesi açısından değerlidir. Okulöncesi dönemde gelişim ve öğrenme çok hızlı olduğu için hazırbulunuşluk testlerini anaokulunun sonlarına, ilkokulun başlangıcına doğru tekrar uygulayarak çocuğun mevcut potansiyelinin yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir (Mehaffie ve McCall, 2002).

2.8.1 Hazırbulunuşluk Kavramına İlişkin Farklı Görüşler ve Değerlendirmeye Yansımaları

- **Olgunlaşmacı Görüş:** Bu görüşü savunanlar hazırbulunuşluk kavramını biyolojik bir süreç olarak ele alır. Bu görüşün temsilcilerine göre, çocukların gelişimsel süreci boyunca içsel saatleri vardır ve hazırbulunuşluk düzeyleri yoğun olarak biyolojileri tarafından etkilenmektedir. Okula hazır oluş yaş, zihinsel düzey, psikomotor ve duygusal olgunlaşma ile ilgili bir işlevdir. Gelişim biyolojik olduğundan çocuğun hazırbulunuşluk düzeyini desteklemek için dışarıdan yapılacak bir müdahalenin olmadığını, bu sürecin hızlandırılmayacağını savunmaktadırlar (Meisels, 1999; Akt.: Dockett ve Perry, 2002b). Bu yaklaşımı destekleyenler okul olgunluğu testlerinin, özellikle anasınıfı öncesinde uygulanmasını olgunluk açısından karar vermek için uygun bulmamaktadırlar (Snow, 2006; Akt.: Balat, 2013).
- **Çevreci Görüş:** Olgunlaşmacı görüşün aksine çocuğun öğrenme becerileri ve bilgisi dışsal deneyimler yoluyla edinildiğini savunmaktadır. Bu görüşe göre, hazırbulunuşluk öğretmen ve çocukların ulaşabileceği nihai bir hedeftir. Meisels'e göre hazır olmanın kriterleri sabit ve evrenseldir. Çocuklar okula ya hazırdır ya da değildir. Eğer okula hazır değillerse, eksik oldukları beceri ve bilgilerin tespit edilip

öğretilebileceğini söylemektedirler (Dockett ve Perry, 2002). Çevreci görüş, okula hazırbulunuşluk düzeyinin değerlendirilmesi sürecine ailenin de dahil edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Çocuğun okula hazır olup olmadığı Kontrol listesi şeklinde yapılan bir değerlendirmeye göre belirlenmektedir. Bu kontrol listesinde; renkleri, şekilleri tanıma, isim heceleme gibi beceriler üzerine odaklanmıştır (Başal ve Kahraman, 2013).

- Sosyal- Yapılandırmacı Görüş: Diğer iki görüşten farklı olarak hazırbulunuşluğu, çocuğun içinde bulunduğu sosyo-kültürel çevre şartları açısından ele almaktadır. Bu görüşü savunanlara göre; okulun ve okulun içinde bulunduğu toplumun inançları, beklentileri, anlayışları ve deneyimleri hazırbulunuşluğu etkilemektedir. Çocuğun kendinden daha bilgili yaşlıları ya da yetişkinlerle etkileşime girerek hazırbulunuşluk düzeyinin desteklendiği düşünülmektedir. Hazırbulunuşluğun değerlendirilmesi sürecine, çocuğun bilgi, beceri ve gelişim düzeylerini bilen ve çocuğu yakından tanıyan aile bireylerinin ve öğretmenin katılımlarını desteklemektedir (Balat, 2013).

- İşlemsel Etkileşimci Ekolojik Görüş: Bu görüş, diğer üç görüşü de kapsayarak okula hazır oluşu, çocuğun yaşadığı sosyal çevrenin özellikleri ile kendi kişisel özelliklerinin etkileşimi olarak açıklamaktadır. Her bir alanın diğerini etkilediği ifade edilmektedir. Hazırbulunuşluk çocuğun daha önceki deneyimleri, genetiği, gelişimsel aşaması ve karşılaştığı geniş bir yelpazeye yayılan sosyo-kültürel deneyimlerinin birbirlerine etkisinden oluşan ilişkiye dayalı bir olgudur (Dockett ve Perry, 2002). Bu görüşe göre; hazırbulunuşluk düzeyinin değerlendirilmesinde çocuğun öğrenme ve gelişimine etki eden dört önemli faktörün göz önünde bulundurulması gerektiğine dikkat çekmektedirler. Bunlar: Hazır aileler, hazır kuruluşlar, hazır servisler ve hazır okullar olarak sıralanır (Balat, 2013).

2.9 İlgili Araştırmalar

2.9.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Okul olgunluğu konusunda yapılan araştırmaların başında Oktay'ın (1983) "Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Ortamlarda Yetişen ocuklarda Okul Olgunluğunun llmesi" isimli çalışması gelmektedir. Oktay alışmasında, İstanbul'daki farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen 5.6 – 6.0 yaş çocuklarının okul olgunluklarını karşılaştırmış, sosyo-kültürel düzeyi yüksek olan çocukların okuma olgunluğu ve genel olgunluk düzeyinin, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocuklara göre anlamlı derecede farklı olduğunu tespit etmiştir.

Çataloluk (1994) alışmasında farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocukların okul olgunluğunu karşılaştırmıştır. Araştırmanın alışma grubu Bakırköy ocuk Yuvası'na ve Bakırköy ve Okmeydanı Kreş ve Gündüz Bakımevi 'ne devam eden beş-altı yaş grubu çocuklar oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Metropolitan Olgunluk Testi", "Stambak Ritim Testi", "Head Kendi Beninde Sağ-Sol Tayin Testi", "Goodenough Bir Adam iz Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda korunmaya muhtaç çocukların diğer çocuklara göre "Head Kendi Bedeninde Sağ-Sol Tayin Testi" hariç diğer testlerde anlamlı düzeyde düşük puanlar aldıkları saptanmıştır.

Kılıçarslan (1997) araştırmasında, farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan anaokuluna devam eden çocukların okumaya hazır olma durumunu incelemiştir. Araştırmanın alışma grubunu alt ve st sosyo-ekonomik düzeyde bulunan iki anaokuluna devam eden 30'ar ocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Gelişim İnceleme Testi", "Kelime Sıralama Testi", "Göster ve Anlat Testi", "Okul Hazırlığında Gerekli Beceriler İçin Davranış Testi" ve "Metropolitan Hazır Olma Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda st sosyo-ekonomik düzeyin okumaya hazırlık üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Arıkök (2001) beş-altı yaş grubu çocukların görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna etkisini incelediği araştırmada, araştırma örneklemini ilköğretim okuluna devam eden 94 çocuk oluşturmuştur. Örnekleme seçilen çocukların, görsel algılama düzeylerini belirlemek amacıyla “Frostig Görsel Algı Testi”, “Okuma Olgunluğu Testi”, Metropolitan Genel Olgunluk Testi’nin görsel algı ile olan “eşleştirme” isimli dördüncü bölümü uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında, iki grup arasındaki fark deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur.

Kerem (2001) “Okumaya Yazmaya Hazırlık Programı”nın okulöncesi dönem çocuklarının okuma gelişimine olan etkisini incelediği araştırma örneklemini beş-altı yaşındaki 13’ü deney, 13’ü kontrol grubu olmak üzere toplam 26 çocuk oluşturmuştur. Eğitim programının etkisini ölçmek amacıyla veri toplama aracı olarak; “Fonolojik Duyarlılık Testi”, “Okuma Olgunluğu Testi”, “Ritim Tekrarı Testi”, “Peabody Resim Kelime Testi” ön ve son test olarak kullanılmıştır. Deney grubunun, eğitim programının uygulanmasının ardından beş farklı test ölçümü sonucunda elde ettiği puanlar kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, deney grubunun puan ortalamalarının kontrol grubundan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. "Okumaya Hazırlık Programı" bu yaş grubu çocuklarının, okuma gelişimlerini etkileyen temel becerilerden fonolojik duyarlılık becerisi, okuma kavramları, kelime dağarcığı, görsel ve işitsel ayırt etme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmış, “Okumaya Hazırlık Programının” çocukların okuma gelişimlerini desteklediği tespit edilmiştir.

Tuğrul, Aral, Erkan ve Etikan (2001) tarafından yapılan araştırmada; “Frostig Görsel Algı Eğitim Programı”nın altı yaş çocuklarının görsel algılama düzeyleri ve görsel algılama becerilerine etkisini belirlemeye yönelik olarak 127 çocukla çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Frostig Görsel Algı Testi” ön test ve son test değerlendirmesinde kullanılmıştır. Deney grubuna dört ay boyunca “Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programı” uygulanmıştır. Araştırma bulguları , İki Eş Arasındaki Farkın Önemlilik Testi , Korelasyon Analizi , İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi , Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA , KWVA) ve Post Hoc Testlerinden Tukey HSD ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarından bazıları

şunlardır: Şekil –Zemin Ayırımı (ŞZA) dışında, diğer tüm alt alanlarda ön test ve son test puanları arasındaki farklılık, önemli bulunmuştur. Frostig Görsel Algı Eğitim Programı, son test puanlarında bir artışa neden olmuştur. Beş alt alan arasındaki korelasyonlara bakıldığında, “ön test aşamasında” GMK-ŞZA ; GMK-MKA ve ŞZA-MKA dışında diğer alt alanlar arasındaki korelasyon önemli bulunmuştur. Alt alanlar arasındaki korelasyonlar , “son test aşamasında” GMK – ŞS; GMK- MİA dışındaki diğer alt alanlarda önemli bulunmuştur. Frostig Gelişimsel Görsel Algı ön test ve son test puanları, cinsiyetlere göre karşılaştırıldığında, GMK dışında diğer alt alanlarda cinsiyetler arasında istatistiksel olarak önemli düzeyde bir farklılık görülmemiştir.

Koç (2002) tarafından yapılan araştırmada, görsel-algı becerilerinin gelişimine yönelik örnek bir program modelinin hazırlanması ve bu programın anasınıfı çocuklarının görsel-algı gelişimine olan etkisi incelenmiştir. Deneysel desende tasarlanan araştırmada, anaokuluna devam eden 31 çocuk deney grubunu, İstiklal İlköğretim Okulu anasınıfına devam eden 39 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Frostig Görsel Algı Testi ön test ve son test değerlendirmesinde kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından; göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin algılama, şekil sabitliğini algılama, mekan ile konumu algılama ve mekan ilişkilerini algılama boyutlarında çocukların görsel algı becerilerini geliştirecek örnek bir program modeli hazırlanmıştır. Hazırlanan program Deney grubu çocuklarına ile 8 hafta boyunca haftada üç gün, 30'ar dakikalık etkinlikler şeklinde uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarına göre; deney grubunun, göz- motor koordinasyonu, şekil-zemin algılama, şekil sabitliğini algılama, mekan ile II konumu algılama ve mekan ilişkilerini algılama boyutlarında 0.05 düzeyinde anlamlı bir gelişme gösterdiği görülmüştür. Deney grubunun ön test ve son testlerinin karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlara göre; görsel algılamanın tüm boyutlarında 0.05 düzeyinde anlamlı bir gelişme görülmüştür. Kontrol grubunda anlamlı bir gelişme olmadığı sonucu bulunmuştur.

Yazıcı (2002) tarafından yapılan araştırmada, okulöncesi eğitimi alan ve almayan altı yaş çocuklarının okul olgunluğu düzeyleri arasında farklılık bulunup bulunmadığı

incelenmiştir. Araştırmada, ilköğretim okullarının birinci sınıfına yeni başlayan 72 ve anasınıflarına devam eden 70 çocuk olmak üzere, orta sosyo-ekonomik düzeyde, toplam 142 çocuk ile çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Metropolitan Olgunluk Testi ve Kişisel Bilgi Formu kullanmıştır. Araştırma sonucunda, okulöncesi eğitimin çocukların okul olgunluğu düzeylerini etkilediği, okulöncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu puanlarının okulöncesi eğitimi almayan çocukların okul olgunluğu puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Anne baba eğitim düzeyine göre çocukların okul olgunluğu puanları arasında önemli bir farklılık görülmüştür. Üniversite mezunu anne babaların çocukların okul olgunluğu puanlarının, lise ve ilköğretim mezunu anne babaların çocuklarının okul olgunluğu puanlarından yüksek olduğu saptanmıştır.

Zembat ve Yurtsever (2002) tarafından yapılan araştırmada, “Ana Dil Eğitim Programı”nın beş-altı yaş çocukların kelime dağarcığı gelişimine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Kadıköy ilçesi Faik Reşit Unat İlköğretim Okulu Anasınıflarına devam eden 32 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmaya veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kelime Dağarcığı Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan Beş-Altı Yaş Çocukların Kelime Dağarcığı Gelişimine Yönelik Ana Dil Eğitim Programı, 6 hafta boyunca her gün, günde ortalama 30- 40 dakika kadar süren etkinliklerden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre; örnekleme yer alan beş-altı yaş çocukların kelime dağarcığı gelişimine, uygulanan ana dil eğitim programının olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Balat Uyanık (2003) tarafından yapılan araştırmada, korunmaya muhtaç çocuklar ile ailesiyle birlikte yaşayan çocukların okula hazırbulunuşluk ile ilgili temel kavram bilgileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda okulöncesi eğitimden yararlanma süresi arttıkça çocukların puan ortalamalarında da artış gözlenmiştir. Araştırmanın diğer önemli sonuçlarından biri de, sosyoekonomik düzeyin çocuğun gelişimini doğrudan etkilediğidir. Diğer taraftan, çocukların kardeş sayıları arttıkça testten aldıkları puanların da düştüğü tespit edilmiştir.

Bayhan (2003) araştırmasında, çoklu zeka kuramına dayanan okuma-yazmaya hazırlık programının altı yaş çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeylerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 15 deney 15 kontrol grubu olmak üzere 30 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Metropolitan Olgunluk Testi” kullanılmıştır. Çoklu Zeka Kuramı’na dayanan okuma-yazmaya hazırlık eğitim programı uygulanan deney grubu ile program uygulanmayan kontrol grubu her alt ölçek için karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan programın çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Unutkan (2003),Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu ile ilgili olarak yaptığı çalışmada, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği okulöncesi eğitim alan ve almayan 1002 çocuğa uygulanmıştır. Çalışma sonunda Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği gelişim ve uygulama formlarının ilköğretim çağına gelmiş çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemede kullanılabileceği belirlenmiştir. Ayrıca, araştırma sonucuna göre, okulöncesi eğitim alan çocukların almayan çocuklara oranla ilköğretime çok daha hazır olarak başladıkları bulunmuştur.

Yılmaz, Y. (2003) okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocuklar için kontrol listesi geliştirmiştir. Bu amaçla 5.6-6.0 yaşında 120 kız ve 120 erkek çocukla çalışmıştır. Geliştirilen kontrol listesi bireysel olarak çocuklara uygulanmış ve uygulama sonucunda, çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkat süreleri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu, çocukların büyük kas motor, bilişsel ve dil gelişim puanları ile kardeş sayısı ve doğum sıraları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin yüksek olması okul olgunluğunu etkilediği görülmüştür.

Boz (2004) yaptığı çalışmada, anasınıfına devam eden altı yaş grubu çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilgili anasınıfı öğretmeni (117), 1. sınıf öğretmeni (97) ve velilerin (258) görüşlerini incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlere ve velilere 46 maddeden oluşan çocukların okula

hazırbulunuşlukları ile ilgili anket formu ve demografik bilgilerin yer aldığı bilgi formu uygulanmıştır. Çalışma sonucunda velilerin, anasınıfı öğretmenleri ve birinci sınıf öğretmenlerine göre okula hazırbulunuşlukta akademik beceriyi daha önemli buldukları belirlenmiştir.

Kılıç (2004) ailesi ile birlikte yaşayan ve çocuk yuvasında kalan çocukların görsel algılama davranışı ile okul olgunluğu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma SHÇEK'e bağlı çocuk yuvalarında kalan ve MEB'e bağlı ilköğretim okullarının ana sınıflarına devam eden ve ailesi ile birlikte yaşayan 60-72 aylar arasındaki toplam 130 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak; çocukların kendileri ve ailelerine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla Genel Bilgi Formu ile çocukların görsel algılama davranışını belirlemek için de Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi kullanılmıştır. Ailesi ile beraber yaşayan ve çocuk yuvasında kalan çocukların okul olgunluğu ve görsel algılama alt boyutlarına ait puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Oktay ve Kerem (2004) yaptıkları çalışmada, beş-altı yaş çocuklarına yönelik hazırlık programı oluşturmuş ve programın etkililiğini sınamak amacıyla “Fonolojik Duyarlık Testleri”, “Okuma Kavramları Ölçeği”, “Peabody Resim Kelime Testi”, “Okumaya Hazırlıklı Olma Testi” ve “Ritm Tekrarı Testi” kullanılmıştır. 1999–2000 eğitim öğretim yılında deney grubundaki 13 çocuğa “Okumaya Hazırlık Programı” uygulanmaya konulmuştur. Çalışma sonunda beş-altı yaş arasındaki çocuklara uygulanan “Okumaya Hazırlık Programı”nın onların okuma gelişimlerini desteklediği tespit edilmiştir.

Kotil (2005) 150 anasınıfı öğretmeni, öğrencisi ve anneleri ile yaptığı araştırmada veri toplama aracı olarak Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğini ve anne anket formunu uygulamıştır. Araştırma sonucuna göre; annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuğunu okula hazır olarak algılaması artmaktadır. Kendine ait çalışma masası olan, okul dışında spor etkinliklerine katılan çocukların anneleri ve çalışan anneler çocuklarını daha fazla okula hazır olarak değerlendirmektedir. Çocuğun zihinsel, dil,

fiziksel, sosyal-duygusal ve genel gelişim düzeylerinde anneler ile öğretmenlerin değerlendirmelerinin benzer olduğu ancak, özbakım becerileri açısından değerlendirmelerin benzer olmadığı belirlenmiştir. Çocukların okula hazır oluş düzeyleri ile annelerin çocuklarının okula hazır oluş düzeyleri arasında anlamlı ilişki görülmüştür.

Esaspehlivan (2006) yaptığı araştırmada; 17 özel ve resmi ilköğretim okulunun birinci sınıfına devam eden 78 ve 68 aylık, okulöncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 300 çocuğun okula hazırbulunuşluk düzeylerini karşılaştırmıştır. 78 aylık çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri, 68 aylık çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinden .01 düzeyinde anlamlı fark göstermiştir. Ayrıca okulöncesi eğitim kurumuna gitmiş olan çocukların okula hazır oluş düzeylerinin, gitmemiş olanların okula hazır oluş düzeylerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

İnan ve diğerleri (2006) okulöncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerini öğretmen görüşlerine göre inceledikleri araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmenlere derslerde yapılan çeşitli etkinliklerden ve özgüven, ritm duygusu, el-göz-ayak koordinasyonu gibi davranışlardan oluşan sekiz alt ölçekten oluşan 81 maddelik bir görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okulöncesi eğitim kurumlarında çocukların ilköğretime hazırbulunuşluğunu geliştirici etkinlikler uygulandığı, okulöncesi eğitim almamış olan çocukların ise bu konuda sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin, okulöncesi eğitim almış ve almamış çocukların psiko-motor becerileri arasında bir farklılık görmedikleri saptanmıştır.

Turan (2006) alt sosyo-ekonomik düzeyde anasınıfına devam eden ve etmeyen çocuklarda görsel algılama davranışını incelemek ve anasınıfına devam eden ve etmeyen çocuklarda bazı değişkenlerin görsel algılamada farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemi anasınıflarına devam eden ve etmeyen 60–71 aylar arasındaki toplam 300 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak çocukların görsel algılama düzeylerini tespit etmek amacıyla “Frostig Görsel

Algı Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anasınıfına devam eden ve etmeyen çocukların görsel algılama alt boyutlarına ait puanlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Çocuklarda anne yaşı dışında cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, baba yaşı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve aile yapısı değişkenlerinin görsel algılama toplam puanları açısından anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Görmez (2007) “Şehir ve köy ilköğretim okullarındaki birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ile matematik hazırbulunuşluk düzeylerine” ait farklılığa ilişkin problemi ortaya koymak amacıyla hazırladığı araştırmasının verileri, sekiz ilköğretim okulundaki 207 birinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında, Okul Olgunluğu Testi ve Sayılar Alt Testi uygulanmıştır. Şehir ve köy ilköğretim okullarındaki birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ile matematik hazırbulunuşluk düzeylerine ait farklılığı belirlemek için, Mann Whitney U-Testinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, okul olgunluğu istenilen düzeyde olan ve il/ilçe merkezlerine bağlı şehir ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin matematik hazırbulunuşluk düzeylerinin; okul olgunluk düzeyleri yetersiz olan ve ilçe merkezlerine bağlı köy ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin matematik hazırbulunuşluk düzeylerinden daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır. Şehir ve köy ilköğretim okullarında öğrenim gören kız ve erkek birinci sınıf öğrencileri arasında, okul olgunluk düzeyleri bakımından, istatistiksel olarak aralarında bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kırca (2007) araştırmasında, okulöncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıfa başlayan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Okulöncesi eğitim alan ve almayan 82 kız, 88 erkek olmak üzere 170 çocuk ve onların anne-babaları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri, Metropolitan Olgunluk Testi (6. Versiyon) ve ailelerin demografik özellikleri, sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel ortamı ve çocuğun kültürel ortamdan yararlanma olanakları ise, Aile Anket Formu ile değerlendirilmiştir. Okulöncesi eğitim alan çocukların okuma yazmaya hazırlık

becerileri almayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca Metropolitan Olgunluk Testi'nin alt testleri arasında da okulöncesi eğitim alan çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Şimşek (2007) Anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine “Türkçe Dil Etkinlik Programının” etkisinin incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmasında, Türkçe dil etkinlik programının, çocukların okuma olgunluğuna etkisinin, çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba mesleği ve anne-baba öğrenim düzeyi değişkenleri ile ilişkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma ön test –eğitim-son test tekrarlı ölçümlerden oluşan, deneysel desenli bir çalışmadır. Araştırma örneklemini, Kırıkkale il merkezinde bulunan Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okuluna devam eden 30 çocuk deney grubu ve Yunus Emre İlköğretim Okuluna devam eden 30 çocuk kontrol grubu olmak üzere toplam 60 çocuk oluşturmuştur. Örnekleme seçilen çocukların okuma olgunluğu düzeyini belirlemek amacıyla “Metropolitan Genel Olgunluk Testi”, çocuk ve ailesine ilişkin bilgileri belirlemek amacıyla da “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test sonrasında; deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanmış Türkçe dil etkinlik programı, altı hafta süre ile haftada üç gün, günde otuz - kırk dakikalık etkinlikler şeklinde uygulanmıştır. Bu program uygulanırken, kontrol grubu anasınıfı müfredatındaki programa devam etmiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe dil etkinlik programı uygulanan grubun, bu eğitim programı uygulanmayan gruba göre okuma olgunluğu düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Unutkan (2007a) çocukların yaşadıkları evin yapısının ilköğretime hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek üzere yaptığı araştırmasında, beş, beş buçuk ve altı yaş 300 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuş, veriler evin yapısına ait bilgileri içeren anket formu ve “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği”nin gelişim ve uygulama formları kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, okulöncesinde çocukların evin yapısı ile ilgili birçok değişkenin çocukların ilköğretime hazırbulunuşluğunda farklılıklara yol açtığı saptanmıştır. Çocukların yaşadıkları evin yapısıyla ilgili değişkenlerin (evin tipi, çocuğun ayrı odası olması, oturma odası olması,

yatak odası olası vb.) elden geldiğince iyileştirilmesi, anne-babaların ve eğitimcilerin bilgilendirilmesinin önemi üzerinde durulmuştur.

Unutkan (2007b), okulöncesi dönemde çocukların matematik becerileri açısından ilköğretime hazırbulunuşluk düzeyini incelendiği araştırmasında, okulöncesi eğitimi alan 180, almayan 120 altı yaş grubu çocuk örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veriler kişisel bilgileri içeren “Bilgi Formu” ve “ Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulama formunun matematik çalışmaları alt boyutu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, okulöncesi eğitim alan çocukların almayanlara oranla matematik becerileri açısından okula hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkü (2007) ailelerin ve öğretmenlerin görüşlerini belirleyerek, okul olgunluğu kavramından ne anlaşıldığını ve bu konu hakkında neler yapıldığını tespit etmeyi amaçladığı araştırmada 350 anasınıfı velisi ve 400 ilköğretim birinci sınıfa giden çocukların velileri ile 50 okulöncesi öğretmeni ve 40 birinci sınıf öğretmeni çalışmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve görüşme 10 ilköğretim birinci sınıf velisi, 10 ilköğretim birinci sınıf öğretmeni, 10 okulöncesi velisi ve 10 okulöncesi öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda velilerinin ilköğretime hazırlık aşamasında evde yaptıkları çalışmalar; boyama yapma-resim çizme, yazı yazmayı gösterme, ödev yapma, kavram kitaplarından yapılan çalışmalar olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte veliler, çocuklarının ilköğretime başlaması için sahip olmaları gereken özellikleri takvim yaşı, fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal olgunluk olarak sıralamıştır. Ayrıca anasınıfı öğretmenleri ilköğretime hazırlık aşamasında yaptıkları çalışmaları; okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları olarak tanımlarken, 1. sınıf öğretmenleri, çocukları okula alıştırma planladıkları uyum çalışmaları olarak ifade etmişlerdir. İlköğretime hazırlık ve okul olgunluğu becerilerinin veliler tarafından bütünsel olarak görülmediği sonucuna varılmıştır.

Yangın (2007) okulöncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini incelediği araştırmanın örneklemini Ankara'nın merkez ilçelerindeki ilköğretim ve anaokullarından seçilen 64 öğrenciden oluşturulmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak gözlem, soru cevap ve ürün değerlendirme olmak üzere üç bölümden oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çocukların el becerilerini yeterli düzeyde kazandıkları, okulöncesi eğitim alan çocukların % 14,1'inin kalem ve % 34,4'ünün kâğıdı doğru tutamadığı, % 40,6'sının gözle kâğıt arasına uygun uzaklık bırakamadıkları tespit edilmiştir. Çocukların çizgi çizmede yetersiz oldukları, % 4,7'sinin iç ve dış kavramlarından birini, % 10,9'unun alt ve üst kavramlarından birini, % 3,1'inin alt ve üst kavramlarının her ikisini, % 31,3'ünün sağ ve sol kavramlarını öğrenemedikleri görülmüştür.

Cinkılıç (2009) araştırmasında ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin okul olgunluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşma olup olmadığı ayrıca okulöncesi eğitimin ilköğretim 2. Sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu üzerindeki etkisinin devam edip etmediğini incelenmiştir. Araştırmanın Örneklemini ilköğretim 1. Sınıfa devam eden 104 kız, 104 erkek toplam 208 öğrenci ve bu okulların 2. Sınıflarına devam eden 112 kız, 112 erkek toplam 224 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin olgunluk düzeylerini ölçmek için Metropolitan Olgunluk Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgular; İlköğretim 1. sınıf kız ve erkek öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi (kelime anlama, cümleler, eşleştirme, sayılar ve kopya etme) alt test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı bulgularına ulaşılmıştır İlköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin kız ve erkek öğrencilerinin okul olgunluk düzeyleri genel bilgi açısından farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi genel bilgi alt testi puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür.

Koçyiğit (2009) araştırmasında özel ve devlet ilköğretim okullarının birinci sınıflarında görev yapmakta olan 14 birinci sınıf öğretmeni ve 13 ebeveyn ile görüşme yapmış; sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazırbulunuşluk

olgusunu ve okulöncesi eğitime ilişkin sonuçlarını değerlendirmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde; ilköğretim öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun ilköğretime hazırbulunuşluğu “ilköğretim birinci sınıfın gerektirdiği becerileri yapabilme olgunluğu” şeklinde tanımladığı, ebeveynlerin büyük bir kısmının ise, ilköğretime hazırbulunuşluğu “biyolojik yaşı uygunluğu” şeklinde açıkladığı belirlenmiştir. İlköğretim öğretmenleri, ilköğretime hazırbulunuşluğu çocuğun; sosyal-duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişim alanlarının paralel gelişmesine bağlı olduğunu belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin ve ebeveynlerin ilköğretime hazırbulunuşluk ile ilgili olarak dile getirdikleri beceri ve özellikler; sosyal-duygusal beceriler, fiziksel beceriler ve genel sağlık durumu, zihinsel beceriler, özbakım becerileri ve takvim yaşı olmak üzere beş kategoride gruplandırılmıştır.

Yangın (2009) araştırmasında ilköğretim 1. sınıfta okuyan 77 öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyleri ile okuma ve yazma başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Veri toplama aracı olarak çocukların okula hazır oluş durumlarını belirlemek için “Metropolitan Olgunluk Testi”, ses farkındalıklarını belirlemek için “Yopp- Singer Testten” uyarlanan bir test, okuma başarılarını belirlemek için Okuma Performans Testinden uyarlanan üç ayrı test ve yazma başarılarını belirlemek için üç farklı dikte etkinliği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda hazırbulunuşluğun ve okul olgunluğunun okuma ve yazma başarılarında çok önemli bir değişken olduğu ortaya konmuştur.

Canbulat (2010), araştırmasında ilköğretim birinci sınıfa başlayan çocukların Dil, Psikomotor, Duygusal, Sosyal ve Bilişsel gelişim alanlarına ilişkin okula hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeyi ve ilgili alanlarda eksiklik veya yetersizliği olan çocukların gelişimlerini desteklemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için Almanya’da kullanılmakta olan okula alma testlerinden “Kiel Okula Alma Testi” kullanılmıştır. Ön test sonrasında, gelişimsel alanlarda eksiklik ve yetersizliği belirlenen çocuklara “Bireyselleştirilmiş Destek Eğitim Programı” uygulanmıştır. Program bitiminde son test uygulaması yapılmış ve destek eğitiminin etkililiği sınanmıştır. Araştırma verileri nitel

araştırmalarda kullanılan betimsel içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bireysel destek eğitim programının çocuğun eksik olduğu gelişimsel alanları desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Erkan ve Kırca (2010) alışmalarında okulöncesi eğitim alan ve almayan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri arasında cinsiyet, anne baba öğrenim düzeyi değişkenleri açısından bir farklılık olup olmadığını incelemişlerdir. Çalışmanın rneklemini Ankara ili Akyurt ilçesinde bünyesinde ana sınıfı olan ilköğretim okullarından basit rastgele örnekleme ile seçilen 170 öğrenciden oluşturulmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi” ve aile anket formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda okulöncesi eğitim alan çocukların hazırbulunuşluk düzeylerinin okulöncesi eğitim almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu, anne babası lise ve yksekğrenimli olan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin anne babası okuryazar olmayan, okuryazar ve ilköğretim mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından ise hazırbulunuşluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Kayılı (2010) Montessori Yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazırbulunuşluk düzeylerine olan etkisinin incelendiği araştırmanın çalışma grubunu, 2009–2010 ğretim yılında Konya ili, Selçuklu ilçesi, Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulunda eğitim alan ve yansız atama ile seçilen beş – altı yaş grubu anaokulu çocuklarından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini 25 deney ve 25 kontrol grubu olmak üzere toplam 50 ocuk oluşturmaktadır. Araştırmada anaokulu çocuklarının okul olgunluklarını belirlemek amacıyla Metropolitan Olgunluk Testi, anaokulu çocuklarının sosyal becerilerini belirlemek amacıyla PKBS Anasınıfı ve Anaokulu Davranış leği B Formu, anaokulu çocuklarının dikkat toplama becerilerini belirlemek amacıyla ise FTF-K Beş Yaş çocukları için Dikkat Toplama Testi kullanılmıştır. Testler ocuklara deneme öncesi ve sonrasında uygulanmış; ayrıca deneme grubuna 6 hafta sonra tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; Deney grubu çocuklarının genel okul olgunluğu son test puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarının genel okul olgunluğu son test puan

ortalamlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu; Deney grubu çocuklarının sosyal beceriler son test puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarının sosyal beceriler son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu; Deney grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri son test puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ulaşılan genel sonuç; Montessori Yöntemi'nin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazırbulunuşluk düzeylerine olumlu yönde katkı sağladığı ve hali hazırda uygulanan MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na göre daha etkili olduğudur.

Özarslan (2010) “Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin” anasınıfına devam eden çocukların okul olgunluğuna etkisini incelediği araştırmanın örneklemini, Ankara ili Kazan ilçesinde MEB’e bağlı Tahsin Şahinkaya İlköğretim Okulu’ndan 21 ve Şahin İlköğretim Okulundan 21 çocuk olmak üzere toplam 42 çocuktan oluşmuştur. Araştırmada, proje yaklaşımına dayalı eğitim programının çocukların okul olgunluğuna olan etkisini belirlemek amacıyla ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada, çocuk ve ailesi hakkında bazı bilgileri elde etmek amacıyla “Genel Bilgi Formu” çocukların okul olgunluğu düzeylerini değerlendirmek amacıyla “Metropolitan Hazırbulunuşluk Testi 6. Versiyonu” kullanılmıştır. Proje yaklaşımına dayalı eğitim programı altı hafta süreyle haftada beş gün olacak şekilde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; deney ve kontrol grubundaki çocukların, Okumaya Hazırlık Becerisi, Hikaye Anlama, Matematik Becerileri boyutları ve toplam okul olgunluğu açısından ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenirken son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Deney grubundaki çocukların Okumaya Hazırlık Becerisi boyutunun Görsel Ayırt Etme alt boyutu ve toplam okul olgunluğu son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, Okumaya Hazırlık Becerisi boyutunun Başlangıç Seslerini Ayırt Etme, Ses Harf İlişkisi alt boyutları ile Hikaye Anlama ve Matematik Becerileri boyutunun son test ve kalıcılık testi puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Deney grubundaki kız

ve erkek çocukların Okumaya Hazırlık Becerisi, Hikaye Anlama, Matematik Becerileri boyutları ve toplam okul olgunluğu puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Sarıtaş (2010) araştırmasında, MEB Okulöncesi Eğitim Programına uyarlama çalışması yapılmış “GEMS (Great Exploration in Math and Science) Fen ve Matematik Programının” anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların kavram edinimleri ve ilköğretime hazırbulunuşluk düzeyleri üzerine etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, deney grubunu İstek Özel Bilge Kağan Anaokulu’na devam eden 40 çocuk; kontrol grubunu ise Özel Beykent Anaokulu’na devam eden 40 çocuk oluşturmaktadır. Yarı deneysel nitelikte olan araştırmanın örneklemini oluşturan 80 çocuğa (doğum tarihi, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okulöncesi eğitim deneyimi ve süresi) ve anne-babalarına ait bilgileri (yaşam durumu, yaş, eğitim düzeyi, çalışma durumu ve meslek) içeren kişisel bilgi formu doldurulmuştur. Deney grubuna MEB Okulöncesi Eğitim Programına uyarlama çalışması yapılmış GEMS Fen ve Matematik Programı 12 hafta boyunca toplam 81 saat olarak uygulanmıştır. Uygulamalar sona erdikten sonra son testler yapılmıştır. Verilerin toplanmasında Bracken Temel Kavram Ölçeği (BTKÖ), Marmara İlköğretime Hazır Bulunuş Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, BTKÖ ve Marmara İlköğretime Hazırbulunuşluk Ölçeğinden elde edilen bulgular; MEB Okulöncesi Eğitim Programı’na proje temelli etkinliklerle uyarlama çalışması yapılan GEMS Fen ve Matematik Programının, altı yaş çocuklarının kavram edinimleri ve okula hazırbulunuşluk düzeylerinin geliştirilmesinde etkili bir program olduğunu desteklemiştir.

Şimşek (2011) araştırmasında okulöncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirmek amacıyla hazırlanmış olan “Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin ve okulöncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmış olan “Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin geçerlik- güvenirlik çalışmasının yapılması ile anasınıfına devam eden 60 - 72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık

becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Okuma yazmaya hazırlık programı uygulamadan önce ve sonra deney (n: 15) ve kontrol grubundaki çocukların (n: 15) yazı farkındalıklarını belirlemek amacıyla “Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”, yazmaya hazırlık becerilerini belirlemek amacıyla “Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunu oluşturan çocuklara sekiz hafta boyunca haftada üç gün yaklaşık yarım saatlik “Okuma Yazmaya Hazırlık Programı” uygulanmıştır. Okuma yazmaya hazırlık programı sonrasında “Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nden ve “Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nden aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Eğitim programının kalıcılığına yönelik kalıcılık testinde eğitim programının etkisinin devam ettiği saptanmıştır.

İnel, Çağdaş ve Temiz (2012) okulöncesi eğitimin çocukların okul olgunluğuna etkisini inceledikleri araştırmada 104 erkek, 104 kız olmak üzere toplam 208 çocukla çalışmışlardır. Araştırmada Kişisel bilgi Formu ve Metropolitan Olgunluk Testini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda okulöncesi eğitimin kelimeleri anlama, cümleler, genel bilgi, sayılar ve beceriler alt başlıklarında etkisi olduğu saptanmıştır. Kısaca okulöncesi eğitimin çocukların okul olgunluğu üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirlenmiştir.

Kahraman (2012) Araştırmasında “Aile Katılımı Boyutu Zenginleştirilmiş Eğitim Programı”nın çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi olup olmadığını incelemiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak “İlköğretime Hazırbulunuşluğu Değerlendirme Testi” uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Bursa ilinde iki farklı resmi anaokulunda okulöncesi eğitim almakta olan 26’sı deney, 31’i kontrol grubunda toplam 57 çocuk ve ebeveynleri oluşturmuştur. Deney grubuna alınan çocukların ebeveynleri ile birlikte “Aile Katılımı Boyutu Zenginleştirilmiş Eğitim Programı” uygulanmıştır. Çalışma sonucunda Aile Katılımı Boyutu Zenginleştirilmiş Okulöncesi

Eğitim Programı'na katılan çocukların katılmayan çocuklara göre ilkokula daha fazla hazır olduğu belirlenmiştir.

Sönmez (2013) çalışmasında dezavantajlı olarak kurum bakımı altında büyüyen çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal, bedensel gelişimlerinin desteklemeye yönelik hazırlanan "İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı"nın ilköğretime hazırbulunuşluk düzeyine etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemi İstanbul ili Kadıköy ilçesinde T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı Göztepe Semiha Şakir Çocuk Yuvası'nda; 2010- 2011 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören, 60-72 aylık çocuklardan oluşan 20 kişilik bir deney grubu (10 kız 10 erkek öğrenci) ve 20 kişilik bir kontrol grubu (10 kız 10 erkek öğrenci) olmak üzere 40 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Marmara ilköğretime Hazır Oluş Ölçeği"nin Gelişim ve Uygulama formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, "60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programı"nın çocukların ilköğretime hazırbulunuşluk düzeyine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Şahiner (2013) araştırmada, İstanbul ili Şişli ilçesinde görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin anasınıflarında okuma ve yazma öğretimi konusundaki görüşlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 122 okulöncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada tarama deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış kişisel bilgi formu ve okulöncesi öğretmenlerinin anasınıflarında okuma-yazma öğretimi konusundaki görüşleri anketi kullanılmıştır. Okulöncesi Öğretmenlerinin Anasınıflarında Okuma-Yazma Öğretimi Konusundaki Görüşleri anketinin her bir maddesi için verilen cevapların betimsel istatistik değerleri incelenerek elde edilen bulgulara bakıldığında, anketin uygulandığı okulöncesi öğretmenlerinin genelinin çocuklara anasınıflarında okuma-yazma öğretilmemesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

Tutal, (2013) okula başlama yaşının öğrencilerin ilk okuma-yazma başarılarına olan etkisi araştırılmıştır. Betimsel nitelikte tasarlanan araştırma, beş farklı ilkokulun birinci

sınıflarından iki şubede öğrenim gören toplam 432 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, öğrenci bilgi formu, okuma ölçeği, yazma ölçeği ve okuduğunu anlama testiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Dirlik (2014) 60-66 aylık öğrencilerin okula hazırbulunuşluk düzeylerinin okula sosyal-duygusal uyumlarına etkisini araştırdığı araştırmanın evrenini, İstanbul Bağcılar ilçesinde üç ilkokul ve Bahçelievler ilçesinde bir ilkokul oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu okulların birinci sınıflarında eğitim gören 283 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma üç ayrı grup üzerinde yapılmıştır. Birinci grup 60-66 aylık çocuklardan oluşurken, ikinci grup 67 aydan yukarı olan çocuklardan ve üçüncü grup 60-66 aylık ile 67 ve üzeri aylık çocuklardan oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak 36 maddeden oluşan Marmara Üniversitesi Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU) kullanılmıştır. Veriler, toplam dokuz öğretmenin kendi sınıflarındaki öğrencileri için değerlendirdikleri MASDU ölçeği sonuçlarıdır. Gruplar arasındaki sosyal-duygusal uyum farklılıkların anlamlılığı tek yönlü varyans ANOVA, bağımsız grup T-testi ve Tamhane" s tekniği kullanılarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre bütün yaş gruplarında okula uyum sorunları görülmüştür. Öğrenci grupları arasında ise uyum açısından anlamlı farklılıklar bulunmuş ve uyum sorunu en fazla 60-66 aylık ile 67 ve üzeri aylık çocukların birlikte eğitim gördüğü sınıflarda tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha uyumlu olduğu sonuçları elde edilmiştir.

2.9.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Lonigan ve diğerleri (1999) düşük sosyo ekonomik düzeydeki üç-dört yaş çocuklarına uygulanan "Etkileşimli Okuma Paylaşımı Müdahale Programının" etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada veri toplama aracı olarak revize edilmiş Peabody Resim Kelime Testi (PPVT-R), tek kelimeli resim kelime testi (EOWPVT), Illinois Sözlü anlatım testi (ITPA-VE) kullanılmıştır. Araştırmaya 91 çocuk dahil edilmiştir. Deney grubunda yer alan çocuklara altı hafta boyunca evde ebeveynleri,

okulda öğretmenleri tarafından hikaye okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama sırasında hikaye okuma programı videoya kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan çocukların sözel dil becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Aram ve Levin (2001) düşük sosyo ekonomik düzeydeki çocukların, yazma becerilerinde sosyo kültürel faktörlerin, gelişen okuma yazma becerilerinin ve anne desteğinin etkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmanın örneklemini düşük sosyo ekonomik düzeyden gelen beş-altı yaşlarındaki 41 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Çocukların gelişen okuma yazma becerileri kelime yazma ve anlama, yazı farkındalığı ve fonolojik farkındalık becerileri ölçülerek değerlendirilmiştir. Yazma sırasında annelerin desteğini (anne çocuk etkileşimini) değerlendirmek için, çocukların kelime ve isim yazmaları sırasında annelerinin yardım etmeleri istenmiştir. Çocukların gelişen okuma ve yazma becerileri ile sosyo kültürel faktörler; ailenin sosyo ekonomik düzeyi, annenin okuma yazma durumu, evdeki okuma yazma araçları, annenin çocuğuna verdiği destek (anne çocuk etkileşimi) arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Marr, Windsor, Cermak (2001) anasınıfı çocuklarının mekansal konum (alt, üst, sözcükler arasında boşluk) ile harfin şeklini algılama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, Anasınıfı eğitimi süresince bu becerilerdeki değişimi incelemişlerdir. Çalışmada veri toplama aracı olarak, Görsel-Motor Entegrasyon Testi, Boehm Testi Temel Kavramlar Testi ve Yazmaya Hazırlık Testi kullanılmıştır. Örnekleme oluşturan 138 çocuk anasınıfının ilk ve ikinci yarısında değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda görsel motor becerilerle el yazısı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çocukların mekansal konum bilgileri ile görsel- motor beceriler arasında düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Burgess (2002) okulöncesi çocuklarının alıcı dil, ifade edici dil, gelişen okuryazarlık becerileri ve ev okuryazarlık çevresinin fonolojik duyarlılık düzeylerine

olan etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini beş-altı yaşındaki 115 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma bir yıl süren uzunlamasına bir çalışmadır. Çocuklar okulöncesi dönemde ve ilköğretim birinci sınıfta değerlendirilmişlerdir. Çocuklar, ilk sesi aynı olan kelimeleri bulma, son sesi aynı olan kelimeleri bulma, sesleri birleştirme ve sesleri ayırma beceri olmak üzere dört ayrı fonolojik duyarlık beceri açısından değerlendirilmiştir. Alıcı dil becerisini ölçmek için kelime ve ses ayırt etme becerileri değerlendirilmiştir. Araştırmada veri toplama amacıyla, Dil Gelişim Testi, TOLD-P ve Wepman İşitsel Ayrımlaştırma Testi kullanılmıştır. İfade edici dil becerisi, Illinois Test of Psycholinguistic yetenek Testi(ITPA) ve Dil Gelişim Testi – Primary, Second Edition kullanılarak değerlendirilmiştir. Çocukların okuma öncesi (okumaya hazırlık) becerileri ise, harf bilgisi, yazı farkındalığı, çevresel okuma becerilerine yönelik testler kullanılarak ölçülmüştür. Evdeki okuryazarlık çevresine ilişkin bilgiler ise ebeveynlere gönderilen anket ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda fonolojik duyarlılık becerisinin süreklilik gösterdiği ve ev okuryazarlık çevresinin fonolojik duyarlılık üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu sonucu bulunmuştur. Araştırmada harf bilgisi ile fonolojik duyarlılık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Dockette ve Perry (2002)'nin A.B.D.'de 1300 anasınıflı öğretmeni üzerinde yaptıkları araştırmada, çocukların sağlıklı dinlenmiş ve iyi beslenmiş olmalarının okula hazır olmada en temel şart olduğunu ve bunun yanında çocuğun ihtiyaçlarını, isteklerini ve düşüncelerini sözel olarak ifade edebilmesi, yeni etkinliklere yaklaşımında merak ve heves göstermesi, iyi problem çözme becerileri, temel renk ve şekilleri tanınması, alfabeyi bilmesi, yirmiye kadar ritmik sayabilmesi gibi özelliklerin de okula hazır oluştta önemli kriterler olduğunu ortaya koymuştur.

Phelps (2003), okulöncesi çocuklarına yönelik hazırlanan “Fonolojik Farkındalık Programı”nın fonolojik farkındalık, okuryazarlık ve dil gelişimi düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Deneysel desende tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu deney grubunda 11, kontrol grubunda 10 olmak üzere yaş ortalaması 4,7 olan 21 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, anaokulu Fonolojik Farkındalık ve Okuryazarlık testi (PALS-Pre-K), Goldman Artikülasyon Testi -2 (GFTA-2), Peabody

Resim Kelime Testi -III (PPVTIII) ve Preschool Comprehensive Test of Phonological and Print Processing (PC-TOPPP) kullanılmıştır. Söz konusu testler ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Deney grubuna “Fonolojik Farkındalık Programı” 5 hafta süresince uygulanmıştır. Deney grubu ile haftada üç gün 20 dk’lık, büyük grup çalışmaları şeklinde oyun temelli uygulamalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda deneysel işlemin çocukların fonolojik farkındalık, okuryazarlık ve dil gelişimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Araştırmada beş haftalık programın anlamlı bir etki oluşturmak için yeterli bir süre olmadığı yorumu yapılmıştır.

Yaden ve Tardibono (2004) yaptıkları araştırmada okulöncesi dönemdeki çocuklara uygulanan okuma yazma etkinliklerinin dört yıllık süreçteki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İspanyolca konuşan farklı sınıflarda eğitim gören çocuklar oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemine; dört yaş grubundan 55, üç yaş grubundan 52 ve iki-üç yaş grubundan 14 çocuk alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Spanish Concepts About Print Test, ön test ve son test olarak kullanılmış uygulanmıştır. Çocukların yazılı dili kazanma gelişimi değerlendirilmiş ve gözlem kayıtları toplanmıştır. Araştırmada deney grubunda yer alan çocuklara; aile okuma programı, aile eğitim programları, yazı farkındalığı ile ilgili okulda eğitim ve okuryazarlık açısından zengin çevre olanakları sağlanmıştır. Araştırma sonucunda, çocuklar anasınıfına başladıklarında kitap, harf, yön gibi yazı farkındalığı ile ilgili becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı artış olduğu görülmüştür.

Kelman (2006), okulöncesi dönem çocuklarının yaş ve cinsiyet değişkeninin okuryazarlık becerilerinde (alfabe bilgisi ve fonolojik duyarlılık) etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı ise bu yaş döneminde çocukların en başarılı oldukları okuryazarlık becerilerini tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini normal gelişim gösteren 3,0- 5.11 yaş arasında 91 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak; yazı kavramı ölçeği, fonolojik farkındalık ve alfabe bilgisini ölçmek amacıyla The Assessment of Primary Literacy Skills (APLS), alıcı dil gelişimi ölçmek amacıyla Peabody Resim Kelime Testi -III (PPVT-III) kullanılmıştır. Çocukların evdeki okuryazarlık deneyimlerini belirlemek amacıyla Örneklem

grubundaki çocukların ebeveynlerine 20 soru soruluk bir anket gönderilmiştir. Araştırma sonucunda, yaş, cinsiyet, alıcı dil gelişimi, yazı kavramları, annenin öğrenim düzeyi, babanın öğrenim düzeyi, çocuğun okuma yazma ile ilgili deneyimleri olmak üzere yedi değişken üzerinde çalışılmıştır. Araştırma sonucunda okulöncesi dönem çocuklarının okuryazarlık becerilerinde (alfabe bilgisi ve fonolojik farkındalık) yaş faktörünün anlamlı farklılık gösterdiği, yaşı büyük olan çocukların daha küçük çocuklara göre daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeninin ise okuryazarlık becerilerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir. Çocukların okulöncesi dönemde gösterdikleri okuma yazma başarılarında en önemli değişkenin yazı kavramları bilgisi olduğu saptanmıştır.

Murphy (2007) okulöncesi dönemdeki çocuklara uygulanan iki farklı eğitim programının çocukların yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık ve sözel dil becerileri üzerindeki etkili olup olmadığı araştırmıştır. Araştırmaya dört-beş yaş grubunda 27 çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların dokuzuna yazı farkındalığı ve fonolojik farkındalığı destekleyici WordWork programı, dokuzuna sözel dil ve kelime bilgisini destekleyici Dialogic Reading uygulanmış ve bu çocuklar deney grubundaki çocukları oluşturmuştur. Çocukların geri kalan dokuzuna ise Creative Curriculum® uygulanmış ve bu çocuklar kontrol grubunu oluşturmuştur. Programlar sekiz hafta sürmüş ve haftada üç gün, günlük yaklaşık olarak 15 dk'lık etkinlikler olarak uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Test of Preschool Early Literacy (TOPEL), the Test of Early Language Development—Third Edition (TELD-III), ve the Sound Match subtest of the Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yazı farkındalığı ve fonolojik farkındalık becerilerinde “WordWork” programına katılan çocukların hem “Dialogic Reading” hem de “Creative Curriculum” programlarına katılan çocuklardan son test puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukların sözel dil becerilerinde WordWork programına katılan çocukların “Creative Curriculum” programına katılan çocuklara göre puan son test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Pears vd. (2007) evlat edinilen çocuklarda sosyal, duygusal yönden okula hazır bulunuşluğu geliştirmek için hazırlanan programın ön değerlendirme çalışmasını yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini 12 deney grubu 12 kontrol grubu olmak üzere toplam 24 çocuk oluşturmuştur. Deney grubuna yedi hafta boyunca haftada iki kez “Oyun Terapisi Programı” uygulanmıştır. Veriler, eğitim programı süresince tutulan raporlardan elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubundaki çocukların sosyal ve duygusal yönden gelişimlerinin desteklendiği saptanmıştır.

Gober (2008) anasınıfına devam eden çocuklara yönelik uygulanan “Yazı Farkındalığı Programı”nın yazı farkındalığı ve okuma becerilerine olan etkisinin incelendiği araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini 32 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların 16’sı doğrudan yazı farkındalığı eğitimi yapılan deney grubunu, 16’sı ise dolaylı yazı farkındalığı eğitimi alan kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Benchmark Text Reading Assessment ve CAP kullanılmıştır. Yazı Farkındalığı Programında, kitap yönü, yazı ve resim arasındaki fark, harf, sözcük, sözcüğün ilk ve son harfi gibi yazı kavramları ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Günlük yaklaşık olarak 20 dk’lık eğitim uygulanmıştır, eğitim 8 hafta boyunca devam etmiştir. Ön test ve son test arasında 10 haftalık bir süre bulunmaktadır. Araştırma sonucunda doğrudan eğitim programı ile yazı farkındalığı eğitimi verilen çocukların dolaylı olarak yazı farkındalığı eğitimi alan kontrol grubundaki çocuklara göre hem yazı farkındalığı hem de okuma becerilerinde istatistiksel olarak deney grubundaki çocukların lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Howes ve Pianta (2008) okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ebeveynlerin görüşlerinin incelendiği araştırmada, çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeylerine dair görüşlerini ve bu görüşlerin sosyo-ekonomik statü ve çocukların hazırbulunuşluk düzeyleriyle ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ebeveynler okula hazırbulunuşluğu büyük ölçüde nesneleri, harfleri ya da numaraları isimlendirme olarak değerlendirirken, çok azının ise gelişimsel becerilerden söz ettiği belirlenmiştir. Ayrıca okula hazırbulunuşluğun sosyo-ekonomik statü ile değil, becerilerle ilişkili olduğu saptanmıştır.

Story (2008) okul öncesi çocuklara yönelik hazırlanan ve altı hafta süre ile uygulanan “Anasınıfına Hazırlık Yaz Okulu Programı”nın çocukların okuma yazma becerilerine olan etkisini belirlemeye yönelik yapılan araştırmanın örneklemi dört yaşındaki 124 çocuk oluşturmaktadır. Çocuklardan 72’si deney, 52’si kontrol grubunu oluşturulmuştur. Araştırma 17 ay süren uzunlamasına bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak LCSD-1 Pre-kindergarten Screening Assessment kullanılmıştır. 2006 Nisan ayında çocuklar ilk kez, LCSD-1 Pre-kindergarten Screening Assessment kullanılarak dil gelişimi, okuryazarlık gelişimi ve hareket becerilerinin gelişimi ölçülmüştür. Ön test sonrasında deney ve kontrol grubundaki çocukların puanları arasındaki farkın önemli olmadığı sonucu bulunmuştur. Deney grubuna uygulanan altı haftalık program sonrasında 2006 Temmuz ayında yapılan değerlendirmede deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. 2007 Haziran ayında anasınıfı sonunda yapılan değerlendirmede deney kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çocukların okuma ve yazma becerileri birinci sınıfa başladıklarında 2007 Eylül ayında Collaborative Literacy Intervention Program (CLIP) Collaborative Okuryazarlık Programı değerlendirme aracı kullanılarak, tekrar değerlendirilmiştir. Bu son değerlendirmede deney ve kontrol grubunun okuma ve yazma başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır.

Umek vd. (2008) yaptıkları çalışmada okulöncesi eğitimin; çocukların entelektüel becerileri, dil yeterlikleri ve ebeveynlerinin eğitimi ile bağlantılı okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemi 68-83 ay arasında olan 219 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; çocukların entelektüel becerisi, “Raven’s Coloured Progressive Matrices”; dil yeterliliği, “Scales of General Language Development”; okula hazırbulunuşluk düzeyleri ise “Test of School Readiness” kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; Okulöncesi dönemde okullaşmanın çocuklar için okula hazırbulunuşluk üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Düşük sosyo ekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarının hazırbulunuşluk düzeylerinin desteklenmesinde okulöncesi eğitimin faydalı olduğu

bunun yanı sıra yüksek sosyo ekonomik düzeyden gelen çocukların aileleri tarafından zengin uyarıcı çevre koşulları sağlanarak hazırbulunuşluk düzeylerinin aileden büyük ölçüde etkilendiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak, çocukların entelektüel becerileri ve dil yeterliliklerinin, okula hazırbulunuşluk puanlarında etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Edmonds, O'Donoghue, Spano, Algozzine (2009) okulöncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan "Okuryazarlık Yaz Programı'nın" okuma yazmaya hazırlık becerilerine olan etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini yaş ortalaması 48,3 ay olan 43 kız, yaş ortalaması 4,5 olan 51 erkek olmak üzere 94 çocuk oluşturmuştur. Bu çocuklardan 46'sı deney, 48'i kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "The Individual Growth and Development Indicator" (IGDI) ve Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS) kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara altı hafta boyunca haftanın beş günü Opening the World of Learning (OWL) programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların okuryazarlık becerilerinde artış görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ilk sesi aynı olan sözcükler, son sesi olan sözcükler, harf bilgisi ve resim isimlendirme becerilerinde aldıkları son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubundaki çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Mol, Bus, Jong (2009) anaokulu ve anasınıfı çocukları ile yapılan "Etkileşimli Hikâye Okuma Müdahale Programlarının" çocukların sözel dil becerileri ve yazı farkındalığı üzerinde etkisinin incelendiği araştırmada, hikâye öncesi, hikaye okuma ve hikaye sonrasında yapılan etkinliklerin çocukların sözel dil becerilerine olduğu kadar, yazı farkındalığına da etki ettiği bulunmuştur. Ancak, etkileşimli hikâye okuma etkinliklerinde yazı farkındalığı ile ilgili kullanılan yöntemler ve çocuklar üzerindeki etkileriyle ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiği tespit edilmiştir.

Justice ve diğerleri (2010), düşük maliyetli dil ve okuryazarlık programı olan "Read It Again!" (RIA) çocukların okuryazarlık ve dil becerilerine olan etkisi araştırılmıştır. Araştırma yarı deneysel bir çalışma olup, ön test son test kontrol gruplu

araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunu oluşturan 11 öğretmen RIA programını uygularken kontrol grubunu 9 öğretmen mevcut eğitim yaklaşımını sürdürmüştür. Deney grubunda 35- 61 aylar arasında 66 çocukla, kontrol grubunda ise 37- 59 aylık 71 çocukla çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool—Second Edition (CELF Preschool–2), Phonological Awareness Literacy Screening: Preschool (PALS–PreK) The Rhyming Individual Growth and Development Indicator (Rhyming IGD), The Preschool Word and Print Awareness Test (PWPA) kullanılmıştır. Deney grubuna uygulanan “Read It Again!” programı, haftada iki kez toplam 60 etkinlikten oluşan büyük grup etkinliği uygulanmıştır. Uygulama 30 hafta sürmüştür. Deney grubu ile yapılan etkinlikler sırasında 15 farklı kitabı kullanılmıştır. Çocukların dil ve okuryazarlık becerilerine ilişkin ölçümleri sonbahar ve ilkbahar aylarında olmak üzere iki kez gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, RIA programına katılan çocukların dil ve okuryazarlık becerilerinde kontrol grubundaki çocuklar ile karşılaştırıldığında daha fazla puan ortalamasına sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmada alfabe bilgisi dışında, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığında RIA programının istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Tani- Prado (2010) okulöncesi dönemdeki çocuklara uygulanan “Good Start, Grow Smart” projesinin bir bölümü olan Early Reading First (ERF) programının çocukların birinci sınıftaki okuma becerilerine olan etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya 110 deney 129 kontrol olmak üzere 239 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, The Phonological Awareness Literacy Screening Pre-K (PALS Pre-K), The Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-III), Texas Primary Reading Inventory (TPRI), Spanishlanguage Tejas Lee kullanılmıştır. Araştırmada deney grubundaki çocuklara uygulanan ERF programı, bilimsel araştırma temelli beceriler olan fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi ve sözel dil becerilerini arttırmak amacıyla hazırlanmıştır. Zengin dil ve yazı çevresi oluşturulmuştur. Çocukların alfabe bilgisi ve hikaye anlama becerileri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre, birinci sınıfa geldiklerinde alfabe

bilgilerinde daha yüksek aldıkları tespit edilmiştir. Ancak, ERF programının hikâye anlama becerilerinde etkili olabilmesi için geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.

Cabell, Justice, Konolda, McGinty (2011) akademik becerilerde risk altında bulunan okulöncesi dönem çocuklarının okuryazarlık becerileri yönünden durumunu belirlemek amacıyla yapılan araştırmaya 42–60 aylık 492 çocuk katılmıştır. Bu çocukların 251’i kız, 241’i erkektir. Çocukların, sözel dil (alıcı ve ifade edici gramer ve alıcı ve ifade edici kelime) yapıları ile koda ilişkili (yazı farkındalığı, isim yazma, alfabe bilgisi ve kafiye) dört beceri alanında değerlendirme yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool—Second Edition (CELF Preschool- 2), Peabody Picture Vocabulary Test, Form A (PPVT-III), Preschool Word and Print Awareness Test (PWPA), Phonological Awareness Literacy Screening for Preschool (PALS-PreK), Rhyming Individual Growth and Development Indicator kullanılmıştır. Öğretmen özelliklerini belirlemek için CELF Preschool-2, Descriptive Pragmatics Profile (DPP) ve Pre-Literacy Rating Scale (PLRS) kullanılmıştır. Çocuklar anasınıfında Woodcock-Johnson III Tests of Achievement (WJ-III ACH) Letter-Word Identification, Passage Comprehension, and Spelling ile değerlendirilmişlerdir. Araştırma sonucunda okulöncesi dönemde akademik yönden risk altında bulunan çocukların okuryazarlık becerilerinin heterojen bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın uzunlamasına yapılan değerlendirmelerinde, çocukların anaokulunda gösterdikleri hem sözel hem de kodla ilişkili becerilerin çocukların anasınıfında gösterdikleri okuma ve yazma becerileri arasında korelasyon olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM III

3 ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde evren ve örneklem, araştırmanın deseni, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi, verilerin değerlendirilmesi ve istatistiksel analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1 Evren ve Örneklem

Araştırma, araştırmacı tarafından düzenlenen eğitim programının tam anlamıyla uygulanması, çalışma koşulları ve ulaşım kolaylığı göz önünde bulundurularak, İzmir ili Bornova ilçesi sınırları içinde yer alan Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Anaokulu'nda yapılmıştır. Araştırmanın evreni, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Anaokuluna devam eden 3-6 yaş arası 135 öğrenciden oluşturmaktadır.

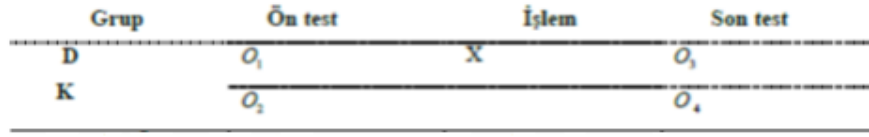
Araştırmanın örneklemenin belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi ve yansız atama yoluyla örnekleme yöntemi bir arada kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulması söz konusudur. Yapılan çalışmaya takvim yaşı 60-72 ay arasında olan, 2014-2015 eğitim öğretim döneminde ilkokula başlayacak olan ve söz konusu çalışma için ailesinden izin alınan çocuklar dahil edilmiştir. Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Anaokulunda 60 – 72 aylık öğrencilerin bulunduğu dört grup belirlenmiştir. Daha sonra yansız atama yoluyla bu dört gruptan ikisi seçilerek, bu gruplar yine yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Yansız atama yolu için belirlenen dört gruba 1 – 4 arasında numaralar verilmiş ve SPSS paket programı yardımıyla bu dört gruptan önce ikisi daha sonra belirlenen ikili içerisinde deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubunda 22, kontrol grubunda 22 olmak üzere toplam 44 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

3.2 Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, okulöncesi eğitim alan 60-72 aylık çocukların gelişimlerine uygun olarak hazırlanan “Okula Hazırlık Eğitim Programı”nın çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerine etkisinin olup olmadığını incelemeye yönelik olarak gerçekleştirilen nicel bir çalışmadır. Araştırmanın deseni ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir. Eğitim alanında yürütülen pek çok araştırma yarı deneysel yönteme dayanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison (2000). Okul ve sınıf ortamlarında kişilerin gruplara seçkisiz atanmasının mümkün olmadığı bilinen bir gerçektir. Yarı deneysel yöntemin doğası, dayanağı ve çalışma prensipleri Nachimas ve Nachimas (1996) tarafından ortaya konmuştur. Gerçek deneysel desenlerle yarı deneysel desenler arasındaki temel farklılık yarı deneysel desenlerde rastgele atama yönteminin kullanılmamasıdır (Creswell, 2005). Pek çok karıştırıcı değişken kontrol altında tutulsa da seçkisiz seçim ve atama yapılmamış olması, seçkisiz seçim ve atama yapıp kontrolün zayıf olması veya seçkisiz seçim atama ve kontrol sağlansa da bağımsız değişken olarak kalıcı denek değişkenleri ile çalışılması çalışmanın yarı deneysel olması için yeterli olacaktır (Erkuş, 2013).

Ön test-Son test Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Desen: Bu desende başlangıçta yansız atama yapılmayan grupların hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağına yansız atama yoluyla karar verilir. Desende bir deney bir kontrol grubu bulunur. Her iki gruba ön test uygulanır, deney grubuna işlem uygulanırken kontrol grubuna özel bir müdahalede bulunulmaz ve her iki gruba son test uygulanır. Şemada arada bulunan kesikli yatay çizgi deney ve kontrol gruplarının yansızlık kurallarına göre eşitlenmediklerini ifade etmektedir. Bu desenin en önemli dezavantajı uygulama öncesinde grupların birbirleri ile eşit olmama ihtimallerinin yüksek olması durumudur. Bu nedenle gruplardaki katılımcıların benzer özelliklerde ve nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilmelidir (Özmen, 2014). Modeli de şekildeki gibidir:

Şekil 1 Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen



Araştırma sürecinde ön test son test eşitlenmemiş kontrol grubu deseninin kullanılmasının bir takım nedenleri mevcuttur. Bu nedenlerin ilki araştırma sürecinde, katılan katılımcıların yansız olarak belirlenmemiş olmasıdır. Örneklem yöntemi olarak amaçlı örneklem yöntemlerinde ölçüt örneklemenin kullanılması nedeniyle tam deneysel desen kullanılması mümkün olmamıştır. İkinci neden ise deney ve kontrol gruplarında yer alan bireylerin araştırma sürecinde ele alınan özellikler bakımında eşit olmama ihtimalinin olmasıdır. Belirlenen gruplar arasında herhangi bir şekilde eşitleme yapılmama yoluna gidilmemiştir. Bu iki nedenden dolayı araştırma deseni olarak ön test son test eşitlenmemiş kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır: Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu; araştırmaya katılan çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeye yönelik olarak “Metropolitan Olgunluk Testi”; görsel algı becerilerini belirlemeye yönelik olarak da “Frostig Görsel Algı Testi” kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan testler hakkında aşağıda kısaca bilgi verilmiştir:

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu (EK 1)

Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu’nda, örneklem dahil edilen çocukların cinsiyeti, doğum sırası, okulöncesi eğitim alma süresi, anne baba öğrenim düzeyine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Aileler tarafından doldurulması istenen Kişisel Bilgi Formu’nun grup öğretmenleri tarafından velilere ulaştırılması ve geri alınması sağlanmıştır.

3.3.2 Metropolitan Olgunluk Testi (Metropolitan Readiness Test) (EK 2)

Hildreth, Griffiths ve McGauvran (1965) tarafından; ilkokula başlayacak olan çocukların birinci sınıfta verilen yönergeleri anlamaya hazırlıklı olmalarını sağlayacak olan özellikleri ve başarı düzeylerini ölçmek üzere geliştirilmiştir. Testin R formu. Oktay (1980) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Test içeriğinde yer alan şekillerin hemen hepsi Türk çocuklarının tanıdığı nesnelerin resimlerinden oluşmaktadır (Yazıcı, 1999). Beş-altı yaş çocuklarına uygulanabilen test, 16 sayfalık bir kitapçıktan oluşmaktadır. Test içeriğinde altı alt test yer almaktadır. Her alt test, araştırmacı tarafından sözlü olarak verilen yönergeye göre çocuğun işaretleyebileceği ya da kopya edeceği resimlerden oluşmaktadır. Toplam 100 maddeden oluşan test, hem bireysel hem de grup olarak uygulanabilmektedir. Uygulama süresi genel olarak 24 dakika olarak belirlenmiştir (Öner, 1997).

Asıl Formun Güvenirliği: 195 ilkokul 1. Sınıf öğrencisine birkaç gün ara ile uygulanan paralel formlar arası korelasyonlar hesaplanmış, elde edilen güvenirlilik katsayıları .53 ile .83 arasında değişmiştir (Öner, 1997).

Standart Hata: Her alt test için ayrı ayrı çıkartılan standart hata puanları 1.35 ile 2.02 arasında bulunmuştur (Öner, 1997).

Asıl Formun Geçerliği:

Ölçüt bağımlı Geçerlik: 44 ilkokul öğrencisine Metropolitan Olgunluk Testi ile Metropolitan Başarı Testi (Metropolitan Achievement Test) uygulanmış ve iki test arasındaki korelatif ilişki .34 ile .53 arasında bulunmuştur (Öner, 1997).

Türkçe Formun Çeviri İşlemi: Test Oktay (1980) tarafından Türkçe 'ye çevrilmiştir. Türk kültürüne uymayan maddeler değiştirilmiştir (Öner, 1997).

Türkçe Formun Normları: Babaları yükseköğrenim görmüş ve İstanbul'un gelişmiş bölgelerindeki anaokullarından 70 (35 kız, 35 erkek) çocuk ile babaları en fazla ilkokul öğrenimi görmüş olan ve şehrin gelişmemiş bölgelerindeki okullara giden 70 (35 kız, 35

erkek) çocuk, toplam 140 öğrencinin puan ortalama ve standart sapma değerleri çıkarılmıştır (Öner, 1997).

Güvenirliliği ve Geçerliliği:

Ölçüt Bağımlı Geçerlilik: Amerikan normları ile İstanbul normları karşılaştırılmış; İstanbul'un gelişmiş bölgelerindeki okullardan seçilmiş olan çocukların ortalama ve sapmaları ile Amerikan çocuklarının ortalama ve standart sapmaları arasında benzerlik bulunmuştur (Öner, 1997).

Yapı geçerliliği: İstanbul normunu oluşturan her iki grubun puanları t testi ile karşılaştırılmış ve her alt test için iki grup arasında .001 düzeyinde avantajlı grubun lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Alt testlerin birbiriyle ve her bir alt testin okuma olgunluğu ve genel olgunlukla ilişkileri her iki grup için ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen korelasyon katsayıları avantajlı grup için .17 ile .94 arasında değişmiştir (Öner, 1997).

Metropolitan Olgunluk Testi Alt Testleri

1. Kelime Anlama Alt Testi: Bu test dilin anlaşılması ve kavranması testidir. Çocuğun günlük hayatta karşılaştığı kelimelerden oluşmaktadır. Çocuktan her sırada bulunan dört resim arasından araştırmacının söylediğini seçmesi istenmektedir. Bu alt testte madde sayısı 19'dur.
2. Cümleler Alt Testi: Bu test yapı olarak kelime anlama testi ile aynıdır. Ancak burada çocuğun tek bir kelime yerine araştırmacı tarafından anlatılan cümleyi anlaması ve gördüğü resim ile bunu birleştirmesi istenmektedir. Bu alt testte madde sayısı 14'tür.
3. Genel Bilgi Alt Testi: Bu test kelime bilgisi ile ilgilidir. Çocukların günlük hayatta karşılaşabileceği nesnelere ait resimlerden oluşmaktadır. Çocuktan anlatılan nesne ile resim arasında ilişki kurarak, araştırmacının tarifine uygun olan, dört resimden birini işaretlemesi istenmektedir. Bu alt testte madde sayısı 14'dür.

4. Eşleştirme Alt Testi: Görsel algılama testidir. Okuma öğretiminde istenen bir yeterlik olan benzerliklerin tanınmasını içerir. Her maddede hayvanların, eşyaların, sayıların, harflerin ve kelimelerin dört ayrı resmi bulunmaktadır. Sıranın üst orta bölümünde çerçeve içine alınmış olan resim, alt sıradaki dört resimden birinin aynısıdır. Çocuktan ortada, çerçeve içine alınmış olan bu resme uyan resmi işaretlemesi istenir. Bu alt testin madde sayısı 19'dur.
5. Sayılar Alt Testi: Bu test sayı bilgisini ölçer. Testin bu bölümünde genel olarak sayı bilgisi, sayı tanıma, tanımlama, yazma, sayı-nesne eşleme, sıra bildiren sayı bilgisi, şekil, zaman bilgisi, basit problemlerde sayıların kullanılmasındaki başarıyı ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu alt testin madde sayısı 24'tür.
6. Kopya Etme Alt Testi: Bu test yazı yazmayı öğrenmede gerekli olan, görsel algı ve el göz koordinasyonunun birleşimini ölçer. Çocuğun gördüğü şekilleri (rakam, harf ve geometrik şekil) doğru algılayarak, şekli uygun yere çizme becerisini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu alt testin madde sayısı 10'dur (Oktay, 1983a).

Puanlama: Testte her doğru cevap için bir puan verilmektedir. Testin toplam altı alt testi bulunmaktadır. Bu altı alt testin toplamı genel olgunluk olarak belirlenmiştir. Kelime anlama (19 madde), cümleler (14 madde), genel bilgi (14 madde), eşleştirme (19 madde) alt testlerinden elde edilen puanlar okuma olgunluğunu; sayılar (24 madde) alt testi sayı olgunluğunu; kelime anlama, cümleler, genel bilgi, eşleştirme, sayılar ve kopya etme (10 madde) alt testlerinin toplam puanları genel olgunluk düzeyini belirlemektedir (Öner, 1997).

3.3.3 Frostig Görsel Algı Testi (EK 3)

Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi ilk kez 1961'de Marianne Frostig tarafından geliştirilmiş, daha sonra iki kez gözden geçirilmiştir. 1961 yılında Test, 3- 9 yaş arasındaki 2.116 normal gelişim gösteren çocukla yapılan çalışmalar sonucunda standardize edilmiştir. Frostig Görsel Algı Testi, geliştirildiğinden bu yana görsel algı yeteneğinin değerlendirilmesini içeren araştırmalarda en sık kullanılan ölçek olma özelliğini taşımaktadır. Testin farklı kültürlerde yapılan araştırmalarda sıklıkla

kullanılmış olması, Türkiye’de güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmamış olmasına rağmen, bu testin geçerliliği konusunda araştırmacılara güven vermiştir. Sökmen, 1994’te testin sadece beş yaş çocukları için güvenilirlik çalışmasını yapmış, testin genel ve alt alanlardaki devamlılık katsayılarının tümü .0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Sökmen, 1994; Tuğrul vd., 2001).

Testin geçerlilik çalışması: Frostig Gelişimsel Görsel Algı Test sonuçları ile sınıf içi uyum konusunda öğretmen derecelendirmeleri arasındaki product – moment korelasyon .441 ; motor koordinasyon arasındaki korelasyon .497 olarak bulunmuştur (Tuğrul vd., 2001).

Testin güvenilirlik çalışması: Test – tekrar test güvenilirliği Frostig , Lefever ve Whittlesey 1961 tarafından incelenmiştir. P.Q. (Perceptual Quotient) temel alınarak test – tekrar test güvenilirliğinin product – moment katsayısı 0.98 olarak saptanmıştır (Tuğrul vd., 2001).

Frostig Görsel Algılama Testi, görsel algılamanın beş ayrı alanına yönelik ölçüm yapan bir testtir ve beş alt testten oluşmaktadır. Bu alt testler beş ayrı algısal beceriyi ölçmeyi hedeflemektedir. Alt testler ve ölçtükleri algısal beceriler şunlardır:

Frostig Görsel Algılama Testi Alt Testleri

1. Göz Motor Koordinasyonu Alt Testi: Farklı genişlikteki sınırlar içinde model çizgiler olmaksızın, bir modelden diğerine kesintisiz, düz, kıvrımlı ve açık çizgileri çizmeyi içerir. El-göz koordinasyonunu ölçmeyi amaçlar. Testi uygulayan, çocuktan belirli düz çizgiler çizmesini ister. Bu alt testte 16 soru bulunmakta ve maksimum 30 puan alınabilmektedir. Çocuk çizmekte olduğu çizgiyi kesmez ve çizdiği aralık içinde sınır çizgilerine çarpmazsa iki puan alır. Her madde için puanlar sıfır ile iki arasında puanlanır. Dokuzuncu madde bir puan değerindedir (Ferah, 1996; Tuğrul vd., 2001).
2. Şekil-Zemin Algısı Alt Testi: Karmaşık desenler içindeki şekillerin ayırt edilmesini içerir. Burada kesişen ve gizli geometrik şekiller kullanılmıştır. Zemin içinde şekli algılayabilme becerisini ölçmeyi amaçlar. Bu alt testte

kolaydan zora doğru sıralanmış sekiz soru bulunmaktadır. Soruların zorlaşmasıyla puanlar da artmaktadır. Bu alt testten en fazla 20 puan alınabilmektedir. Bu testte çizilmesi istenen şekillerin düzgün çizilmesi çok önemli değildir. Söylenen şeklin ayırt edilmesi ve çocuğun çizimini şeklin kenar çizgilerine yaklaşık olması önemlidir. Her doğru çizim için bir puan verilmektedir (Ferah, 1996; Tuğrul vd., 2001).

3. Şekil Sabitliğinin Algılanması Alt Testi: Bir nesnenin şekil, duruş, büyüklük, gölgeleme ve farklı pozisyonlarda algılanması ve benzer geometrik şekillerden ayrıştırılmasını içerir. Test kapsamında, kare, daire, dikdörtgen, elips ve paralel kenarlar yer almaktadır. Şekillerin, farklı pozisyonlarda algılanma becerisini ölçmeyi amaçlar. Bu alt testte çocukların bulması gereken 17 şekil vardır. Her doğru cevap için bir puan alır. Yanlış çizdiği şekiller, doğru çizdiği şekil sayısından çıkarılır. Doğru şeklin dışından çizmek yerine içinden çizmesi, içini boyaması puan almasına engel olmaz (Ferah, 1996; Tuğrul vd., 2001).
4. Mekanla Konumun Algılanması Alt Testi: Bir dizi içinde sunulan şekillerin tersine çevrilmiş ve döndürülmüş hallerinin ayrıştırılmasını içerir. Şekilleri farklı konumlarda algılayabilme becerisini ölçmeyi amaçlar. Bu alt testte baştakinin aynı olan dört ve baştakinden farklı olan dört nesneyi çocuğun bulması beklenir. Doğru işaretlediği her şekil için bir puan alır. Toplam alınan puan 8'dir (Ferah, 1996; Tuğrul vd., 2001).
5. Mekan İlişkilerinin Algılanması Alt Testi: Basit form ve örüntülerin analizini içerir. İki ya da daha fazla objenin kendisi ve diğeri ile olan ilişkilerini algılamayı içerir. Şekli oluşturan öğeleri analiz edebilme becerilerini ölçmeyi amaçlar. Bu alt testte çocuğun sayfanın sol tarafındaki şekli, noktaları kullanarak sağ tarafa aynı şekilde çizmesi gerekir. Çizdiği her doğru şekil için bir puan alır (Ferah, 1996; Tuğrul vd., 2001).

Puanlama: Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinin her bir alt testine ait standart puanlama kriterleri mevcuttur. Çocuğun her alt testten aldığı ham puanların standart puan karşılığı vardır. Standart puan ise Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi için

geliştirilen yüzde Tablolarından elde edilmektedir. Standart puan, çocuğun yaşına karşılık gelen kolondaki puandır (Tuğrul vd., 2001).

3.4 Okula Hazırlık Eğitim Programı'nın Hazırlanması

“Okula Hazırlık Eğitim Programı”, 2013-2014 eğitim öğretim yılında okulöncesi eğitimi alan ve 2014-2015 eğitim öğretim yılında ilkokula başlayacak olan 60-72 ay grubu çocukların, okula hazırbulunuşluk düzeylerini desteklemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu eğitim programında, MEB 2013 Okulöncesi Eğitim Programı'ndan yaş grubuna uygun kazanım-göstergeler seçilmiş ve çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini destekleyecek, gelişimsel alanlara yönelik etkinlikler araştırmacı tarafından planlanmıştır. Etkinlikler, çocukların aktif katılımına fırsat verecek, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmelerine olanak sağlayacak oyun temelli uygulamalar içerecek şekilde hazırlanmıştır.

Okuma yazma için gerekli olan ön becerilerin kazandırılmasına yönelik belirlenen kazanım ve göstergeler doğrultusunda, okulöncesi eğitim programında yer alan, sanat, Türkçe, fen-matematik, oyun-hareket, kavram geliştiren oyun, müzik ve drama etkinlikleri kullanılarak çocukların aktif katılabilecekleri etkinlikler hazırlanmıştır. Bu etkinliklerde ele alınan kavramların pekiştirilmesi için masa başı çalışmalarına da yer verilmiştir. Hazırlanan etkinlikler basitten zora doğru ve çocukların tanıdığı kavramlardan bilmediklerine doğru olacak şekilde planlanmıştır.

Söz konusu eğitim programı ile çocukların gelişim alanlarına bütüncül katkı sağlayarak, okuma yazma için gerekli olan ön becerileri kazanmalarını sağlamak hedeflenmektedir. Bu yolla çocukların okuma yazmaya ve okula karşı olumlu bir algı geliştirmeleri, okuma yazmaya heveslenmeleri ve bu alanda farkındalık geliştirmeleri; bu hazırlığın sonucu olarak da, çocuklar arasında yaşanan bir takım eşitsizliklerin giderilerek okul başarılarının artmasına katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

“Okula Hazırlık Eğitim Programı” alanda çalışan eğitimde program geliştirme, çocuk gelişimi ve eğitimi ve okulöncesi eğitim öğretmeni olmak üzere üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Araştırmacı tarafından “Uzman Görüşü Formu” (Ek- 5)

hazırlanmış ve uzmanlardan, hazırlanan eğitim programını; belirlenen kazanım ve göstergelerin programın amacına uygunluğu, öğrenme süreçlerinin yeterliliği ve uygulama uygunluğu, kullanılan materyallerin uygunluğu ve yeterliliği, amaçların dağılımındaki uygunluk ve verilen yönergelerin açıklığı gibi kriterleri göz önünde bulundurarak “uygun”, “kısmen uygun”, “uygun değil” şeklinde değerlendirmeleri ve düşüncelerini “açıklama” bölümünde belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlar kendilerine verilen “Okula Hazırlık Eğitim Programı” üzerinde görüşlerini ayrıntılı olarak belirtmişlerdir. Uzmanların eğitim programı üzerinde yaptıkları eleştiri ve öneriler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve programa son şekli verilmiştir.

3.4.1 Okula Hazırlık Eğitimi Programı

Sayı Bilgisi

- 1-10 arası rakamları tanıma, tanımlama
- Karışık olarak verilen 1-10 arası rakamları sıraya dizme
- 1-10 arası rakamlar arasından eksilen rakamı/rakamları bulma
- 1-10 arası rakam-rakam; rakam-nesne eşleme
- Oyuncaklarla arttırma ve eksiltme yapma
- Sınıftaki nesneleri kullanarak ölçüm yapma
- Tam saatleri okuma

Bilişsel Gelişim

- Nesne ile örüntü yapma
- Nesne kartlarıyla örüntü yapma
- Nesneler arasında ilişki kurabilme
- Nesne resimleri arasında ilişki kurabilme
- Kavram gelişimini destekleyici dramatik oyunlar
- Fonolojik Farkındalık
- İsim çalışmaları
- Aynı sesle başlayan nesne isimleri söyleme

- Nesne isimlerini heceleme
- Alkışla ritim tutarak heceleme yapma
- Eksik bırakılan heceyi tamamlayarak nesne ismini bulma
- Kelimedeki kafiyei fark etme
- Yeni kafiyele oluşturma
- İki kelimedenden oluşan bileşik kelimenin farkına varma

Dil Gelişimi

- Nesnelerin özelliklerini tanımlama
- Cümlede eksik bırakılan sözcüğü tamamlama
- Resimli kartta gördüğü nesneler hakkında konuşma
- Resimli kart hakkında sorulan sorulara cevap verme
- Birleşik kelimedenden atılan sözcüğün ne olduğunu tahmin etme

Görsel Algı

- 3-5 nesne arasından eksilen nesneyi bulma
- 3-5 nesne arasından eksilen nesne resmini bulma
- Farklı geometrik şekli bulma
- Karışık fon arasına gizlenmiş geometrik şekilleri bulma
- Bulduğı şekli bir başka nesneye benzetme
- Nesnelerin farklı konumlarını algılama
- Nesnelerin resimleri ile gölge, iz ve kalıpları eşleştirme
- Gözü kapalıyken yapılan değişikliğin ne olduğunu bulma/hatırlama

İşitsel Algı

- İşitsel Benzerlikler: Dinletilen sesin benzerlik ve farklılığını fark etme
- İşitsel Hafıza çalışmaları
- Söylenen sözcük, rakam dizelerini aynı sıra ile tekrarlama (1,8,5 ; elma, muz, portakal gibi)

- İşitsel olarak kafiyenin farkına varma, bulduğu kafiyeyi söyleme
- Dinlediği eş sesleri eşleştirme
- Sesi dinleme- sese uygun olan resmi işaretleme
- Komuta uygun işaretlemler yapma
- Verilen ritmi dinleme, aynı ritmi tekrar etme, ritme uygun hareket etme

El – Göz koordinasyonu ile İlgili alışmalar

- İnce motor faaliyetlerle ilgili alışmalar: Kesme, kalıp çıkarma, çizgiyi takip etme, boyama, şekil oluşturma, mandal takma, bağlama, hamurla özgün şekiller oluşturma
- Günlük yaşamda gerekli olan göz-motor becerileri yapmaya teşvik etme (palto ilikleme, ayakkabı bağlama, fermuar açma-kapatma vb)

şekil – Zemin Algısı

- Bir ya da birden fazla özelliği tanımlanan nesneyi bulma. (Yuvarlak, kırmızı, tahta olanları bul gibi.)
- Cisimleri dokunarak ayırt etme (Gözü kapalı olarak tuttuğu rakamın/şeklin hangi rakam/şekil olduğunu tahmin etme gibi.)
- Nesnelerin büyüklük, şekil ve renk özelliklerinin farkına varma
- Algılama Sabitliği ile İlgili alışmalar
- Dokunsal yolla materyalleri ayırt etme
- Üç boyutlu şekillerin algılama ve iki boyutlu şekillere aktarma
- Geometrik şekil ve cisimleri tanıma ve isimlendirme
- Sıralama alıştırmaları
- Zıt kavramlar ile ilgili alışmalar

Mekan – Konum Algısı ile İlgili alışmalar

- Vücut imajı ile ilgili etkinlikler
- Vücut kısımlarını kullanarak geometrik şekilleri oluşturma

- Sağ-sol ayrımı yapma
- Ters çevirme ve rotasyon (Çeşitli yönlerde çevrilmiş nesneleri ayırt etme)
- Resme bakarak nesneyi resme uygun olarak konumlandırma

Okula Hazırlık Eğitimi Programı toplam 46 etkinlikten oluşmaktadır. Okula Hazırlık Eğitimi Programı'nın içeriğinde yer alan çalışmalarda kullanılan materyaller (eşleme kartları, rakam kartları, resimli kartlar, oyuncaklar vb) araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış ve uygulamada bu materyaller kullanılmıştır. Oyun temelli uygulamaları desteklemeye yönelik olarak hazırlanan çalışma sayfaları da araştırmacı tarafından hazırlanmış ve masa başı etkinlik şeklinde uygulanmıştır.

3.5 Veri Toplama Süreci

3.5.1 Pilot Çalışma

Metropolitan Olgunluk Testi ile Frostig Görsel Algı Testi'nin uygulanabilirliğini ortaya koymak amacıyla, araştırmacı tarafından, İzmir ili Bostanlı ilçesinde hizmet vermekte olan Özel Uygur Çocuk Evi'nde 07.10.2013-15.10.2013 tarihleri arasında pilot bir çalışma yapılmıştır. Okula Hazırlık sınıfında yer alan ve takvim yaşı 60-72 ay arası olan çocuklardan 10 çocuk pilot çalışma için belirlenmiştir. Belirlenen 10 çocukla; Metropolitan Olgunluk Testi ve Frostig Görsel Algı Testi farklı zamanlarda ve bireysel olarak uygulanmıştır. Yapılan çalışma sırasında, bazı çocuklara uygulama süresinin uzun geldiği, dikkatlerinin dağıldığı gözlemlenmiştir. Test içeriğinin de ara vermeye uygun olması nedeniyle, dikkati dağılan çocuklarla test kısa süreli aralar verilerek tamamlanmıştır. Yapılan bu pilot çalışma ile araştırmacı, veri toplama araçlarının ortalama uygulama süresi, çocukların testlere verdikleri tepkiler hakkında genel bir fikir sahibi olmuştur. 15.10.2013 tarihinde tamamlanan uygulama sonucunda araştırmacı, kurumun psikoloğu ve sınıf öğretmeni ile bir bilgilendirme toplantısı yaparak test sonuçlarını paylaşmıştır. Okula hazır bulunuşluğun desteklenmesine yönelik olarak, kurum psikoloğu ve sınıf öğretmene bilgi verilmiş, gelişimsel alanların

desteklenmesine yönelik etkinlik -çalışma önerilerinde bulunularak okula hazırbulunuşluk konusunda farkındalık sağlamaları amaçlanmıştır.

İkinci değerlendirme, 17.02.2014 tarihinde yapılmıştır. Bu değerlendirmede, çocukların Frostig Görsel Algı Testinde; çizgi kalitelerinin arttığı, kalem tutma becerilerinin geliştiği, Metropolitan Olgunluk Testinin, özellikle Sayı Becerileri alt testinde aldıkları puanların yükseldiği tespit edilmiştir. Yapılan son değerlendirme sonuçları okul psikoloğu ve sınıf öğretmeni ile paylaşılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan etkinlik önerilerinin, öğretmen tarafından yapılan çalışmalara katkı sağladığı, çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin geliştiği sınıf öğretmeni tarafından ifade edilmiştir.

3.5.2 Araştırma için Gerekli İzinlerin Alınması

Pilot çalışmanın tamamlanmasından sonra, araştırma verilerinin toplanabilmesi amacıyla Ege Üniversitesi Bilimsel Yayın Etik Kurulu'ndan gerekli izin alınmıştır. Veri toplama işlemi 2013-2014 eğitim öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aşaması öncesinde okul idari kadrosu, deney ve kontrol grubunun öğretmenleri ile bir bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Bu toplantıda araştırmacı, yapılacak olan araştırmanın içeriği ve aşamaları hakkında açıklamalarda bulunmuştur. Ailelere gerekli bilgilendirme okul idaresi tarafından yapılmıştır. İçeriği araştırmacı tarafından hazırlanan “Bilgilendirilmiş Onam Formu” okul idaresi aracılığıyla ailelere gönderilmiş, bu form ile yapılacak olan araştırma hakkında, ailelere bilgi verilerek, çocuklarının araştırmada yer almasına izin verip vermedikleri ile ilgili görüş beyan etmeleri istenmiştir. Araştırmada yer almasına aileleri tarafından izin verilen 44 çocukla çalışma gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama süreci öncesinde araştırmacı, deney grubu çocuklarının grup öğretmeni eşliğinde çocuklar ile bir araya gelerek çeşitli etkinlikler gerçekleştirmiştir. Bu yolla çocuklar ile tanışan araştırmacı, veri toplama sürecinde çocuklarla daha rahat

iletişim kurmuştur. Araştırmanın veri toplama ve eğitim programını uygulama aşamaları bizzat araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır.

3.5.3 n Testlerin Uygulanması

Çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki çocuklara “Metropolitan Olgunluk Testi” 03.03.2014-14.03.2014 tarihleri arasında n test olarak uygulanmıştır. Metropolitan Olgunluk Testi çocukların ilgilerinin dağılmaması için eğitim ortamından bağımsız, sessiz bir ortamda, genel olarak 4-6 kişilik küçük gruplar halinde uygulanmıştır. Araştırmacı çocuklara uygulama materyalini tanıttıktan sonra yönergeleri sözel olarak vermiş, çocuklardan da uygun işaretleme yapmalarını istemiştir. Uygulama yapılırken çocukların birbirlerini görmeyecek ve birbirlerinden etkilenmeyecek şekilde oturma düzeni almaları sağlanmıştır. Ayrıca test uygulanırken sınıfta yardımcı bir ğretmen daha bulunmuştur. Uygulama sırasında testin içindeki anlaşılmayan maddeler çocuklar için tekrarlanmıştır. Çocukların yorulduğu / sıkıldığı durumlarda teste kısa süreli aralar verilmiştir. Metropolitan Olgunluk Testi’nin ön test olarak uygulanmasından elde edilen cevaplar her ocuk için ayrı olarak düzenlenmiş olan formlarına kaydedilmiştir.

Çocukların görsel algı düzeylerini değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki çocuklara “Frostig Görsel Algı Testi” 17.03.2014-28.03.2014 tarihleri arasında n test olarak uygulanmıştır. Frostig Görsel Algı Testi ocukların ilgilerinin dağılmaması için eğitim ortamından bağımsız, sessiz bir ortamda, genel olarak 4-6 kişilik küçük gruplar halinde uygulanmıştır. Araştırmacı çocuklara uygulama materyallerini tanıttıktan sonra yönergeleri sözel olarak vermiş, çocuklardan da uygun işaretleme yapmalarını istemiştir. Uygulama yapılırken çocukların birbirlerini görmeyecek ve birbirlerinden etkilenmeyecek şekilde oturma düzeni almaları sağlanmıştır. Ayrıca test uygulanırken sınıfta yardımcı bir ğretmen daha bulunmuştur. Uygulama sırasında testin içindeki anlaşılmayan maddeler çocuklar için tekrarlanmıştır. Çocukların yorulduğu / sıkıldığı durumlarda teste kısa süreli aralar verilmiştir. Frostig

Görsel Algı Testi'nin ön test olarak uygulanmasından elde edilen cevaplar her çocuk için ayrı olarak düzenlenmiş olan formlarına kaydedilmiştir.

3.5.4 Eğitim Programının Uygulanması

Çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi işleminin anasınıfı eğitim yılının sonuna doğru -çocuk ilkokula başlamadan- gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol grubuna yapılan ön test değerlendirmesinin ardından “Okula Hazırlık Eğitim Programı” deney grubuna 31.03.2014-23.05.2014 tarihleri arasında araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır.

“Okula Hazırlık Eğitim Programı”, haftada üç gün günde yaklaşık 2 saat olarak uygulanmış ve sekiz hafta sürmüş ve deney grubundaki tüm çocuklara uygulanmıştır. Uygulamalar çocuklara sınıf içinde ve okulun bahçesinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki çocuklara eğitim programı uygulanırken, kontrol grubundaki çocuklar Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı’nı uygulamaya devam etmişlerdir. Araştırmacının uygulamaya gitmediği günlerde deney grubunun eğitiminin sürekliliğini sağlamak amacıyla sınıf öğretmeni ile işbirliği içinde çalışılmıştır. Araştırmacının uygulamaya gitmediği diğer iki günde de sınıf öğretmeni, çalışma sayfaları ile desteklenmiş, bazı günlerde de araştırmacının uyguladığı etkinlik tekrarlarının yapılması sağlanmıştır.

Çalışmanın iç geçerliliğini sağlamak için deney grubu öğretmenlerinin verilen programa uyması, kontrol grubu öğretmenlerinin de mevcut okulöncesi eğitim programını sürdürmesi ve farklı bir uygulama yapmaması sağlanmıştır. Kontrol grubu öğretmenlerinin Okuma-Yazmaya Hazırlık Çalışmaları kapsamında kavram kitapları ve çalışma sayfaları aracılığı ile çocukları desteklediği gözlenmiştir. “Okula Hazırlık Eğitim Programı” etkinliklerinin içinde yer alan materyaller araştırmacı tarafından sağlanmış, deney grubundaki tüm çocuklara bu standart malzemelerle uygulama yapılmıştır. Araştırmacı sınıf ortamında uygulama için gerekli araç gereç ve materyalleri çocuklar sınıfa gelmeden önce hazırlamıştır. Çocukların ilgi, istek ve

ihtiyaçları doğrultusunda bazı uygulamalar tekrarlanmıştır. Yapılan her uygulama sonucunda çocuklarla birlikte değerlendirme yapılmıştır.

3.5.5 Son Testlerin Uygulanması

Eğitim programının uygulanması tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına Metropolitan Olgunluk Testi ve Frostig Görsel Algı Testi son test olarak uygulanmıştır.

Çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki ocuklara “Metropolitan Olgunluk Testi” 26.05.2014-07.06.2014 tarihleri arasında son test olarak uygulanmıştır. Metropolitan Olgunluk Testi ocukların ilgilerinin dağılmaması için eğitim ortamından bağımsız, sessiz bir ortamda, genel olarak 4-6 kişilik küçük gruplar halinde uygulanmıştır. Araştırmacı ocuklara uygulama materyalini tanıttıktan sonra yönergeleri sözel olarak vermiş, çocuklardan da uygun işaretleme yapmalarını istemiştir. Uygulama yapılırken çocukların birbirlerini görmeyecek ve birbirlerinden etkilenmeyecek şekilde oturma düzeni almaları sağlanmıştır. Ayrıca test uygulanırken sınıfta yardımcı bir ğretmen daha bulunmuştur. Uygulama sırasında testin içindeki anlaşılmayan maddeler çocuklar için tekrarlanmıştır. Çocukların yorulduğu / sıkıldığı durumlarda teste kısa süreli aralar verilmiştir. Metropolitan Olgunluk Testi’nin son test olarak uygulanmasından elde edilen cevaplar her ocuk için ayrı olarak düzenlenmiş olan formlarına kaydedilmiştir.

Çocukların görsel algı düzeylerini değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki ocuklara “Frostig Görsel Algı Testi” 09.06.2014-20.06.2014 tarihleri arasında son test olarak uygulanmıştır. Frostig Görsel Algı Testi ocukların ilgilerinin dağılmaması için eğitim ortamından bağımsız, sessiz bir ortamda, genel olarak 4-6 kişilik küçük gruplar halinde uygulanmıştır. Araştırmacı ocuklara uygulama materyallerini tanıttıktan sonra yönergeleri sözel olarak vermiş, çocuklardan da uygun işaretleme yapmalarını istemiştir. Uygulama yapılırken çocukların birbirlerini görmeyecek ve birbirlerinden etkilenmeyecek şekilde oturma düzeni almaları

sağlanmıştır. Ayrıca test uygulanırken sınıfta yardımcı bir öğretmen daha bulunmuştur. Uygulama sırasında testin içindeki anlaşılmayan maddeler çocuklar için tekrarlanmıştır. Çocukların yorulduğu / sıkıldığı durumlarda teste kısa süreli aralar verilmiştir. Frostig Görsel Algı Testi'nin son test olarak uygulanmasından elde edilen cevaplar her çocuk için ayrı olarak düzenlenmiş olan formlarına kaydedilmiştir.

3.6 Verilerin Analizi /Çözümlemesi

Araştırma sürecinde oluşturulan sorulara ilişkin analizlerin gerçekleştirilmesi için farklı istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Öncelikli olarak test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Test puanlarının gerçekleştirilen analizlerin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını görmek için her bir alt test ve tüm test puanları için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları için ± 3 kriterleri kullanılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 3 aralığında olan puan dağılımlarının normal dağılım gösterdiği varsayılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Deney ve kontrol gruplarının veri toplama araçlarından elde ettiği puanlar SPSS 20.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen puanlar veri toplama araçlarının her alt testi için karşılaştırılmıştır. Deneysel işlemin etkili olup olmadığını belirlemek için Kişisel Bilgi formundan alınan bilgiler üzerinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılırken; ortalama karşılaştırmaları için, ilişkili örneklem t Testi, ilişkisiz örneklem t Testi, ve Mann Whitney –U testi, kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık seviyesi $p<0.05$ olarak belirlenmiştir.

3.7 Örneklem İlişkin Bilgiler

Bu başlık altında örnekleme yer alan çocukların okulöncesi eğitim alma süresi, ailedeki çocuk sayısı, anne baba eğitim düzeyi, anne baba medeni durumu ve cinsiyet değişkenlerine göre frekans ve yüzdeleri verilmiştir. Eğitim süresi değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 1 Okulöncesi eğitim alma süresine ilişkin çocuk bilgileri

Grup	Eğitim Süresi	Frekans	Yüzde
Deney	1	2	9,09
	2	4	18,18
	3	16	72,73
Toplam		22	100
Kontrol	1	3	13,65
	2	14	63,64
	3	5	22,73
Toplam		22	100

Tablo 1 incelendiğinde deney grubundaki çocukların 16'sının 3 yıl okulöncesi aldığı (%72,73) görülmekte iken, yalnızca 2'sinin 1 yıl okulöncesi eğitim aldığı (%9,09) görülmektedir. Kontrol grubunda ise çocukların 14 tanesinin 2 yıl eğitim aldığı (%63,64), 3'ünün ise 1 yıl okulöncesi eğitim aldığı (13,64) olduğu tespit edilmiştir. Aile çocuk sayısına ilişkin veriler ise Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 Aile çocuk sayısı değişkenine ilişkin bilgiler

Grup	Aile Çocuk Sayısı	Frekans	Yüzde
Deney	1	5	22,73
	2	15	68,18
	3	2	9,09
Toplam		22	100
Kontrol	1	9	40,92
	2	12	54,55
	3	1	4,55
Toplam		22	100

Tablo 2 incelendiğinde aile çocuk sayısı değişkeni bakımından deney ve kontrol grubundaki çocukların benzer özellikler gösterdiği görülmektedir. Deney grubundaki çocukların 15'inin (%68,18); kontrol grubundaki çocukların 12'sinin (%54,55) ailesinin 2 çocuk sahibi olduğu görülmektedir. Öte yandan deney grubundaki çocukların yalnızca 2'sinin (%9,09), kontrol grubundaki ailelerin yalnızca 1'inin (%4,55) üç çocuk sahibi olduğu belirlenmiştir. Baba eğitim düzeyine ilişkin veriler ise Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3 Baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bilgiler

Grup	Baba Eğitim Düzeyi	Frekans	Yüzde
Deney	Ortaokul ve Altı	1	4,5
	Lise	7	31,8
	On Lisans	5	22,8
	Lisans	8	36,4
	Lisansüstü	1	4,5
	Toplam	22	100
Kontrol	Ortaokul ve Altı	-	-
	Lise	6	27,3
	On Lisans	3	13,6
	Lisans	10	45,5
	Lisansüstü	3	13,6
	Toplam	22	100

Tablo 3 incelendiğinde çocukların baba eğitim düzeyleri bakımından toplanan veriler incelendiğinde iki grupta da en büyük yüzdenin lisans eğitim düzeyinde olduğu görülmektedir. Deney grubu çocukların 8'inin (%36,40), kontrol grubundaki çocukların ise 10'unun (%45,50) babasının lisans düzeyinde eğitim aldığı belirlenmiştir. Deney grubundaki çocuklardan 1'er tanesinin (%4,50) babasının ise lisansüstü ve ortaokul veya altı düzeyde eğitim düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak kontrol grubundaki tüm çocukların babasının en az lise düzeyinde eğitim düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 Anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bilgiler

Grup	Anne Eğitim Düzeyi	Frekans	Yüzde
Deney	Ortaokul ve Altı	-	-
	Lise	1	18,2
	On Lisans	6	27,3
	Lisans	11	50
	Lisansüstü	4	4,5
Toplam		22	100
Kontrol	Ortaokul ve Altı	2	9,1
	Lise	3	13,6
	On Lisans	3	13,6
	Lisans	12	54,6
	Lisansüstü	2	9,1
Toplam		22	100

Tablo 4 incelendiğinde, baba eğitim düzeyi değişkenine ait sonuçların benzerleri elde edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların anne eğitim düzeylerine ait en büyük yüzdenin lisans düzeyine ait olduğu Tablo 4'te görülmektedir. Deney grubu çocuklarının 11'inin (%50,00), kontrol grubu çocuklarının ise 12'sinin (%54,50) annesinin lisans düzeyinde eğitim aldığı belirlenmiştir. Deney grubunda ortaokul veya altı düzeyde eğitim almış anne bulunmazken lise düzeyinde eğitim almış yalnızca bir anne olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise 2'sher (%9,10) annenin lisansüstü ve ortaokul veya altı düzeyde eğitim aldığı belirlenmiştir. Anne baba medeni hali değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 Anne baba medeni durumu değişkenine ilişkin bilgiler

Grup	Medeni durum	Frekans	Yüzde
Deney	Evli	21	95,45
	Boşanmış	1	4,55
Toplam		22	100
Kontrol	Evli	22	100
	Boşanmış	-	-
Toplam		22	100

Anne baba medeni durumlarına ilişkin veriler incelendiğinde ise kontrol grubundaki çocukların tümünün anne ve babasının evliliklerini sürdürdükleri deney grubunda ise yalnızca bir anne babanın boşanmış oldukları görülmektedir. Cinsiyet değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6 Cinsiyet değişkenine ilişkin bilgiler

Grup	Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Deney	Erkek	12	54,55
	Kız	10	45,45
	Toplam	22	100
Kontrol	Erkek	13	59,09
	Kız	9	40,91
	Toplam	22	100

Cinsiyet değişkeni açısından araştırma grupları incelendiğinde ise deney grubu çocuklarının 12’sinin erkek (%54,55), 10’unun kız (%45,45) olduğu; kontrol grubu çocuklarının ise 13’ünün erkek (%59,09), 9’unun kız (%40,91) olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu bilgiye dayanarak grupların cinsiyet açısından benzer olduğu söylenebilir.

BÖLÜM IV

4 BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde cevaplanmaya çalışılan denencelere ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Denencelere Ait Bulgular

1. Denenceye ilişkin bulgular

Araştırma sürecinde cevaplanmaya çalışılan ilk denence, “Okula hazırlık eğitimi alan deney grubu ile eğitim almayan kontrol grubu arasında, Metropolitan Olgunluk Testi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusudur. Bu sorunun cevaplanması için bağımsız örneklem t Testi uygulanmıştır. t Testi uygulanmadan önce, bu yöntemin varsayımının kontrolü için Metropolitan Olgunluk Testi puanı ve alt test puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış ve puanların normalliği incelenmiştir. Test ve alt test puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7 Metropolitan Olgunluk Testi ön test puanları çarpıklık ve basıklık katsayıları

Test	Çarpıklık	Basıklık
Alt Test 1 Kelime Anlama	-1,490	2,933
Alt Test 2 Cümleler	-,169	-,148
Alt Test 3 Genel Bilgi	-1,064	1,296
Alt Test 4 Eşleştirme	-1,358	1,682
Alt Test 5 Sayılar	-,800	-,142
Alt Test 6 Kopya Etme	-,436	-,558
Tüm Test	-1,234	1,203

Bir uygulamadan elde edilen test puanlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 3 aralığında olması puanların normal dağılım gösterdiğini söylemek için yeterli bir kanıttır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Tablo 7 incelendiğinde Metropolitan Olgunluk Testine ilişkin alt testler ve Tüm Test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 3 aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre bu testten elden edilen puanların normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir. Normallik varsayımının sağlandığı tespit edildikten sonra uygulanan t Testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8 Metropolitan Olgunluk Testi ön test t Testi sonuçları

Test	Grup	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Alt Test 1 Kelime Anlama	Deney	22	15,818	2,322	42	1,173	,248
	Kontrol	22	16,591	2,039			
Alt Test 2 Cümleler	Deney	22	7,636	2,216	42	,126	,900
	Kontrol	22	7,545	2,558			
Alt Test 3 Genel Bilgi	Deney	22	11,182	1,790	42	1,126	,267
	Kontrol	22	10,455	2,444			
Alt Test 4 Eşleştirme	Deney	22	15,182	3,514	42	1,587	,120
	Kontrol	22	13,364	4,065			
Alt Test 5 Sayılar	Deney	22	16,909	4,966	42	2,067	,045
	Kontrol	22	13,909	4,659			
Alt Test 6 Kopya Etme	Deney	22	6,091	2,467	42	1,368	,179
	Kontrol	22	5,000	2,812			
Tüm Test	Deney	22	72,818	13,720	42	1,445	,156
	Kontrol	22	66,864	13,618			

Yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonuçları incelendiğinde okul olgunluğu ön testi alt testleri için deney ve kontrol grubu çocuklarının puanlarının yalnızca sayılar alt testi için anlamlı bir farklılık gösterdiği; diğer alt testler ve tüm test puanları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 8’e göre: Kelime anlama testi için $t(42) = 1,173, p > .05$, Cümleler testi için $t(42) = ,126, p > .05$, Genel bilgi testi için $t(42) = 1,126, p > .05$, Eşleştirme testi için $t(42) = 1,587, p > .05$, Sayılar testi için $t(42) = 2,067, p < .05$, Kopya etme testi için $t(42) = 1,368, p > .05$, Tüm Test için $t(42) = 1,445, p > .05$ değerleri elde edilmiştir.

2. Denenceye ilişkin bulgular

Araştırma sürecinde cevaplanmaya çalışılan ikinci denence, “Okula hazırlık eğitimi alan deney grubu ile eğitim almayan kontrol grubu arasında Frostig Görsel Algı Testi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu sorunun cevaplanması için de ilk denencede olduğu gibi bağımsız örneklem t Testi uygulanmıştır. İlk denencenin cevaplanma sürecindeki adımların benzerleri bu denence için de takip edilmiş ve t Testi gerçekleştirilmeden önce normallik varsayımı kontrol edilmiştir. Normallik varsayımının kontrollü için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9 Frostig Görsel Algı Testi ön test puanları çarpıklık ve basıklık katsayıları

Test	Çarpıklık	Basıklık
Göz motor koordinasyonu	-0,175	-0,273
Şekil zemin algısı	0,534	0,286
Şekil sabitliği	-0,195	-1,037
Mekan konum algısı	0,177	-0,068
Mekan ilişkilerinin algısı	0,003	-1,313
Tüm Test	-0,162	0,024

Test puanlarının normal dağılım gösterdiğini söyleyebilmek için çarpıklık ve basıklık katsayısının kabul edilebilir olduğu aralığın ± 3 olduğu belirtilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde Frostig Görsel Algı Testine ilişkin alt test ve Tüm Test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 3 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar Frostig Görsel Algı testi puanlarının normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Normallik varsayımının sağlandığı tespit edildikten sonra t Testi uygulanmıştır. t Testi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10 Frostig Görsel Algı testi ön test t Testi sonuçları

Test	Grup	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Göz motor koordinasyonu	Deney	22	12,955	1,864	42	,797	0,430
	Kontrol	22	12,500	1,921			
Şekil zemin algısı	Deney	22	11,727	1,638	42	2,215	0,032
	Kontrol	22	10,500	2,018			
Şekil sabitliği	Deney	22	12,773	1,998	42	,731	0,469
	Kontrol	22	12,318	2,124			
Mekan konum algısı	Deney	22	12,136	2,396	42	-,522	0,604
	Kontrol	22	12,500	2,220			
Mekan ilişkilerinin algısı	Deney	22	11,136	1,885	42	,784	0,438
	Kontrol	22	10,682	1,961			
Tüm Test	Deney	22	60,727	6,166	42	1,084	0,284
	Kontrol	22	58,500	7,405			

Frostig görsel algı testi puanları üzerinde gerçekleştirilen ilişkisiz örneklem t testi, deney ve kontrol grubu çocuklarının sadece şekil zemin algısı alt testinde anlamlı düzeyde farklı puanlar aldığını göstermiştir. Ancak çocuklar arasında diğer alt testler ve tüm test puanları ortalamaları bazında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin görsel algı düzeyi bakımından uygulama öncesinde denk oldukları söylenebilir.

Tablo 10'a göre: Göz motor koordinasyonu testi için $t(42) = ,797$, $p > .05$, Şekil zemin algısı testi için $t(42) = 2,215$, $p < .05$, Şekil sabitliği testi için $t(42) = ,731$, $p > .05$, Mekan konum algısı testi için $t(42) = -,522$, $p > .05$, Mekan ilişkileri algısı testi için $t(42) = ,784$, $p > .05$, Tüm Test için $t(42) = 1,084$, $p > .05$ değerleri elde edilmiştir.

İlk iki denenceye ilişkin yapılan analizlerde elde edilen bulgular, Frostig Görsel Algı ve Metropolitan Olgunluk Testleri ön uygulamalarında elde edilen puanlar arasında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir.

İlk iki denencede çocukların Metropolitan Olgunluk Testi ve Frostig Görsel Algı ön test uygulamaları puanları üzerinde deney ve kontrol grubu karşılaştırmaları yapılmıştır. 3. Denence ise “Okula hazırlık eğitimi alan deney grubu ile eğitim almayan kontrol grubu arasında, Metropolitan Olgunluk Testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Ön test puanları bakımından aralarında anlamlı fark bulunmadığı belirlenen deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında yapılan son test uygulamalarından elde edilen puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu sorunun cevaplanması için ilk iki soruda olduğu gibi ilişkisiz örneklem t Testi uygulanmıştır. t Testi öncesinde çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek normallik varsayımı sınanmıştır. Metropolitan Olgunluk Testi son test puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11 Metropolitan Olgunluk Testi son test puanları çarpıklık ve basıklık katsayıları

Test	Çarpıklık	Basıklık
Alt Test 1 Kelime Anlama	-3,647	18,114
Alt Test 2 Cümleler	-,611	-,303
Alt Test 3 Genel Bilgi	-1,622	3,334
Alt Test 4 Eşleştirme	-0,704	-0,203
Alt Test 5 Sayılar	-,831	-,277
Alt Test 6 Kopya Etme	-,798	-,046
Tüm Test	-1,210	1,663

Tablo 11 incelendiğinde Metropolitan Olgunluk Testi puanlarının Kelime Anlama testi dışındaki beş alt test ve Tüm Test için belirlenen çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 3 aralığında olduğu görülmektedir. Cümleler, Genel Bilgi, Eşleştirme, Sayılar, Kopya Etme alt Testi ve Tüm Test puanlarının normal dağılım gösterdiği yorumu yapılabilir. Ancak Kelime Anlama alt testinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle deney ve kontrol grubunun son test karşılaştırmaları yapılırken normal dağılım gösteren alt testler ve tüm testler için ilişkisiz örneklem t

Testi kullanılmış ancak normallik varsayımını sağlamadığından Kelime Anlama alt Testi için non parametrik bir test olan Mann Whitney –U testi uygulanmıştır. İlişkisiz örneklem t Testi ve Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 12’de bir arada sunulmuştur.

Tablo 12 Metropolitan Olgunluk Testi son test t Testi ve Mann Whitney U testi sonuçları ve gruplar arası ortalama farkları

Test	Grup	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Aritmetik ortalama Farkı (D – K)
Alt Test 2	Deney	22	10,5	1,871	42	5,087	0	3,545
Cümleler	Kontrol	22	6,955	2,681				
Alt Test 3	Deney	22	12,409	1,736	42	2,818	0,007	2
Genel Bilgi	Kontrol	22	10,409	2,84				
Alt Test 4 Eşleştirme	Deney	22	15,955	2,319	42	1,229	0,226	1
	Kontrol	22	14,955	3,031				
Alt Test 5	Deney	22	20,591	3,712	42	4,9	0	6,5
Sayılar	Kontrol	22	14,091	4,994				
Alt Test 6	Deney	22	7,545	2,22	42	3,561	0,001	2,636
Kopya Etme	Kontrol	22	4,909	2,671				
Tüm Test	Deney	22	84,773	8,777	42	4,576	0	17,318
	Kontrol	22	67,455	15,429				
Test	Grup	N	$\bar{X}$	ss	z	p	Etki Büyüklüğü	Aritmetik ortalama Farkı (D – K)
Alt Test 1	Deney	22	17,772	0,972	-2,386	0,017	-0,35	1,636
Kelime Anlama	Kontrol	22	16,136	3,151				

Metropolitan Olgunluk Testi alt testleri ve Tüm Test puanları üzerinden gerçekleştirilen t Testi ve Mann Whitney – U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol

grubu çocuklarının Cümleler, Genel Bilgi, Sayılar, Kopya Etme, Kelime Anlama ve Tüm Test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ancak Eşleştirme alt Testi incelendiğinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Tablo 12’de verilen değerler incelendiğinde: Kelime anlama testi için $p < .05$, Cümleler testi için $t(42) = 5,087$, $p < .05$, Genel bilgi testi için $t(42) = 2,818$, $p < .05$, Eşleştirme testi için $t(42) = 1,229$, $p > .05$, Sayılar testi için $t(42) = 4,900$, $p < .05$, Kopya etme testi için $t(42) = 3,561$, $p < .05$, Tüm Test için $t(42) = 4,576$, $p < .05$ değerleri bulunmuştur.

Görüldüğü gibi Eşleştirme alt Testi dışındaki tüm puan türlerinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık vardır. Deney ve kontrol grubu arasındaki en büyük fark Sayılar alt Testi için elde edilmiştir.

4. Denenceye ilişkin bulgular

Araştırmada cevaplanmaya çalışılan 4. denence ise “Okula hazırlık eğitimi alan deney grubu ile eğitim almayan kontrol grubu arasında Frostig Görsel Algı Testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusudur. 3. denencede olduğu gibi bu denenceyi cevaplamak için de ilişkisiz örneklem t Testi uygulanmıştır. t Testi öncesinde Frostig Görsel Algı son test puanlarının normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. Normallik incelemeleri için belirlenen çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13 Frostig Görsel Algı Testi son test puanları çarpıklık ve basıklık katsayıları

Test	Çarpıklık	Basıklık
Göz motor koordinasyonu	-1,141	1,067
Şekil zemin algısı	-0,506	-1,171
Şekil sabitliği	-0,735	-0,282
Mekan konum algısı	-0,295	-1,137
Mekan ilişkilerinin algısı	-0,823	0,027
Tüm test	-0,753	-0,252

Tablo 13 incelendiğinde Frostig Görsel Algı son test uygulamalarından her bir alt test ve Tüm Test için elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 3 aralığında yer almaktadır. Bu bulgu Frostig Görsel Algı son test puanlarının normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Normallik varsayımı sağlandığı için Frostig Görsel Algı son test puanları için ilişkisiz örneklem t Testi uygulanmıştır. t Testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14 Frostig Görsel Algı testi son test t Testi sonuçları

Test	Grup	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Aritmetik ortalama Farkı (D - K)
Göz motor koordinasyonu	Deney	22	15,864	0,640	42	7,078	0,000	3,182
	Kontrol	22	12,682	2,009				
Şekil zemin algısı	Deney	22	14,409	1,008	42	7,180	0,000	3,818
	Kontrol	22	10,591	2,282				
Şekil sabitliği	Deney	22	14,727	1,579	42	4,658	0,000	2,727
	Kontrol	22	12,000	2,247				
Mekan konum algısı	Deney	22	13,727	2,097	42	2,527	0,015	1,773
	Kontrol	22	11,955	2,535				
Mekan ilişkilerinin algısı	Deney	22	13,318	1,524	42	3,205	0,003	1,864
	Kontrol	22	11,455	2,262				
Tüm test	Deney	22	72,045	4,613	42	6,657	0,000	13,364
	Kontrol	22	58,682	8,208				

Tablo 14 incelendiğinde Frostig Görsel Algı testi kullanılarak yapılan son test uygulamalarında deney ve kontrol grubu çocuklarının puanları arasında her bir alt test ve Tüm Test için anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tablo 14’e göre: Göz motor koordinasyonu testi için $t(42) = 7,078$, $p < .05$, Şekil zemin algısı testi için $t(42) = 7,180$, $p < .05$, Şekil sabitliği testi için $t(42) = 4,658$, $p < .05$, Mekan konum algısı testi için $t(42) = 2,527$, $p < .05$, Mekan ilişkileri algısı testi için $t(42) = 3,205$, $p < .05$, Tüm Test için $t(42) = 6,657$, $p < .05$ şeklinde değerler elde edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu alt testler arasındaki en büyük fark Şekil Zemin Algısı alt testi için elde edilmiştir. Frostig Görsel Algı Testi puanları arasındaki farklılığın tüm alt testler ve Tüm Test için deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

5. Denenceye ilişkin bulgular

Araştırma sürecinde şu ana kadar olan alt araştırma sorularında deney ve kontrol grubu karşılaştırmaları yapılmıştır. Ancak 5. ve 6. alt araştırma sorularında deney ve kontrol grubunda süreç içindeki değişimin belirlenebilmesi için her bir grup için ön test ve son test karşılaştırmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmada belirlenen 5. denence “Deney ve kontrol gruplarının Metropolitan Olgunluk Testi ön test ve son test puan aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Bu denencenin cevaplanması için ilişkili örneklem t Testi yapılmıştır. Yapılan t Testine ilişkin analiz sonuçları deney ve kontrol grubu için ayrı ayrı rapor edilmiştir. Deney grubu için yapılan ilişkili örneklem t Testi için elde edilen sonuçlar Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15 Deney grubu için Metropolitan Olgunluk Testi ilişkili örneklem t Testi sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Aritmetik ortalama Farkı (Son – Ön)
Kelime anlama ön testi	22	15,818	2,322	21	4,101	0,001	1,955
Kelime anlama son testi	22	17,773	0,973	21			
Cümleler ön testi	22	7,636	2,216	21	5,306	0,000	2,864
Cümleler son testi	22	10,500	1,871	21			
Genel bilgi ön testi	22	11,182	1,790	21	3,736	0,001	1,227
Genel bilgi son testi	22	12,409	1,736	21			
Eşleştirme ön testi	22	15,182	3,514	21	1,068	0,298	0,773
Eşleştirme son testi	22	15,955	2,319	21			
Sayılar ön testi	22	16,909	4,966	21	5,302	0,000	3,682
Sayılar son testi	22	20,591	3,712	21			
Kopya etme ön testi	22	6,091	2,467	21	3,507	0,002	1,455
Kopya etme son testi	22	7,545	2,220	21			
Tüm ön test	22	72,818	13,720	21	7,174	0,000	11,955
Tüm son test	22	84,772	8,777	21			

Elde edilen bu sonuçlara göre deney grubunda bulunan çocukların Metropolitan Olgunluk Testinin ön ve son test uygulamalarından almış oldukları puanlar arasındaki farkın Eşleştirme alt Testi dışındaki alt testler ve Tüm Test için anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 15 incelendiğinde elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Kelime anlama testi için $t(21) = 4,101$, $p < .05$, Cümleler testi için $t(21) = 5,306$, $p < .05$, Genel bilgi testi için $t(21) = 3,736$, $p < .05$, Eşleştirme testi için $t(21) = 1,068$, $p > .05$, Sayılar testi için $t(21) = 5,302$, $p < .05$, Kopya etme testi için $t(21) = 3,507$, $p < .05$, Tüm Test için $t(21) = 7,174$, $p < .05$ şeklinde değerler elde edilmiştir.

Deney grubuna ilişkin olarak yapılan analiz sonuçlarından sonra herhangi bir program uygulanmayan kontrol grubunda olgunluk düzeyi açısından herhangi bir

değişim olup olmadığını görmek için ilişkili örneklem t Testi uygulanmıştır. Kontrol grubu için gerçekleştirilen t Testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16 Kontrol grubu için Metropolitan Olgunluk Testi ilişkili örneklem t Testi sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Aritmetik ortalama Farkı (Son – Ön)
Kelime anlama ön testi	22	16,591	2,039	21	-0,859	0,400	-0,455
Kelime anlama son testi	22	16,136	3,152	21			
Cümleler ön testi	22	7,545	2,558	21	-1,153	0,262	-0,591
Cümleler son testi	22	6,955	2,681	21			
Genel bilgi ön testi	22	10,455	2,444	21	-0,093	0,927	-0,045
Genel bilgi son testi	22	10,409	2,840	21			
Eşleştirme ön testi	22	13,364	4,065	21	1,617	0,121	1,591
Eşleştirme son testi	22	14,955	3,031	21			
Sayılar ön testi	22	13,909	4,659	21	0,250	0,805	0,182
Sayılar son testi	22	14,091	4,994	21			
Kopya etme ön testi	22	5,000	2,812	21	-0,289	0,776	-0,091
Kopya etme son testi	22	4,909	2,671	21			
Tüm ön test	22	66,863	13,618	21	0,328	0,746	0,591
Tüm son test	22	67,454	15,430	21			

Tablo 16 İncelendiğinde elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Kelime anlama testi için $t(21) = -0,859$, $p > .05$, Cümleler testi için $t(21) = -1,153$, $p > .05$, Genel bilgi testi için $t(21) = -0,093$, $p > .05$, Eşleştirme testi için $t(21) = 1,617$, $p > .05$, Sayılar testi için $t(21) = 0,250$, $p > .05$, Kopya etme testi için $t(21) = -0,289$, $p > .05$, Tüm Test için $t(21) = 0,328$, $p > .05$

İlişkili Örneklem t Testine ilişkin bulgular incelendiğinde kontrol grubuna ait Metropolitan Olgunluk Testi puanları için ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan çocukların Metropolitan

Olgunluk Testindeki alt testlerden ve Tüm Test tüm testten aldığı puanlar arasındaki farklar incelendiğinde, kelime anlama, cümleler, genel bilgi, kopya etme alt testlerinde çocukların puanlarının düşüş gösterdiği; eşleştirme, sayılar alt testlerinde ve tüm testte ise puanların yükseldiği gözlenmiştir. Ancak anlamlılık değerleri incelendiğinde puanlardaki artış ve azalışların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

6. Denenceye ilişkin bulgular

Araştırma sürecinde cevaplanmaya çalışılan son denence “Deney ve kontrol gruplarının Frostig Görsel Algı testi ön test ve son test puan aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Deney grubuna uygulanan okula hazırlık programının çocukların görsel algı düzeylerine olan katkısı değerlendirilmiştir. Her iki grup için de analizler gerçekleştirilerek uygulanan programın etkili olup olmadığı ortaya konulmuştur. Bu incelemelerin yapılması için ilişkili örneklem t Testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları için yapılan analizlere ait bulgular ayrı ayrı Tablolarda sunulmuştur. Deney grubuna ait ön ve son test puanlarına ilişkin t Testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17 Deney grubu için Frostig Görsel Algı testi ilişkili örneklem t Testi sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Aritmetik ortalama Farkı (Son -Ön)
Göz motor koordinasyonu ön testi	22	12,955	1,864	21	7,483	0,000	2,909
Göz motor koordinasyonu son testi	22	15,864	0,640	21			
Şekil zemin algısı ön testi	22	11,727	1,638	21	6,261	0,000	2,682
Şekil zemin algısı son testi	22	14,409	1,008	21			
Şekil sabitliği ön testi	22	12,773	1,998	21	4,181	0,000	1,955
Şekil sabitliği son testi	22	14,727	1,579	21			
Mekan konum algısı ön testi	22	12,136	2,396	21	3,105	0,005	1,591
Mekan konum algısı son testi	22	13,727	2,097	21			
Mekan ilişkilerinin algısı ön testi	22	11,136	1,885	21	5,635	0,000	2,182
Mekan ilişkilerinin algısı son test	22	13,318	1,524	21			
Tüm ön test	22	60,727	6,166	21	9,177	0,000	11,318
Tüm son test	22	72,045	4,613	21			

Tablo 17'ye göre deney grubuna ilişkin t Testi sonuçları şu şekilde elde edilmiştir: Göz motor koordinasyonu testi için $t(21) = 7,483$, $p < .05$, Şekil zemin algısı testi için $t(21) = 6,261$, $p < .05$, Şekil sabitliği testi için $t(21) = 4,181$, $p < .05$, Mekan konum algısı testi için $t(21) = 3,105$, $p < .05$, Mekan ilişkileri algısı testi için $t(21) = 5,635$, $p < .05$, Tüm Test için $t(21) = 9,177$, $p < .05$

Deney grubu için Frostig Görsel Algı testi ön ve son test puanları arasındaki aritmetik ortalama farklarına ilişkin bulgular incelendiğinde, okula hazırlık programı uygulanan deney grubu çocuklarında program sonrasında görsel algı testlerinde anlamlı

düzeyde artış olduğu görülmektedir. Uygulanan programın etkililiğini desteklemek için kontrol grubu çocukları için de aynı analizler gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna ilişkin olarak elde edilen t Testi sonuçları Tablo 18’da verilmiştir.

Tablo 18 Kontrol grubu için Frostig Görsel Algı testi ilişkili örneklem t Testi sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Aritmetik ortalama Fark (Son -Ön)
Göz motor koordinasyonu ön testi	22	12,500	1,921	21	0,400	0,693	0,182
Göz motor koordinasyonu son testi	22	12,682	2,009	21			
Şekil zemin algısı ön testi	22	10,500	2,018	21	0,266	0,793	0,091
Şekil zemin algısı son testi	22	10,591	2,282	21			
Şekil sabitliği ön testi	22	12,318	2,124	21	-	0,390	-0,318
Şekil sabitliği son testi	22	12,000	2,247	21	0,877		
Mekan konum algısı ön testi	22	12,500	2,220	21	-	0,288	-0,545
Mekan konum algısı son testi	22	11,955	2,535	21	1,091		
Mekan ilişkilerinin algısı ön testi	22	10,682	1,961	21	1,662	0,111	0,773
Mekan ilişkilerinin algısı son test	22	11,455	2,262	21			
Tüm ön test	22	58,500	7,405	21	0,193	0,849	0,182
Tüm son test	22	58,682	8,208	21			

Tablo 18 incelendiğinde kontrol grubuna ilişkin t Testi sonuçları şu şekilde bulunmuştur: Göz motor koordinasyonu testi için $t(21) = 0,400$, $p > .05$, Şekil zemin algısı testi için $t(21) = 0,266$, $p > .05$, Şekil sabitliği testi için $t(21) = -0,877$, $p > .05$, Mekan konum algısı testi için $t(21) = -1,091$, $p > .05$, Mekan ilişkileri algısı testi için $t(21) = 1,662$, $p > .05$, Tüm Test için $t(21) = 0,193$, $p > .05$

Kontrol grubuna uygulanan Frostig Görsel Algı ön ve son testlerinden elde edilen aritmetik ortalamalar arasındaki farklara ilişkin anlamlılık düzeyleri Tablo 18 kullanılarak incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların görsel algı düzeylerinde bazı alt testler için artış gözlenirken bazılarında ise azalma görülmüştür. Göz Motor Koordinasyonu, Şekil Zemin Algısı, Mekan İlişkilerinin Algısı alt testleri ve Tüm Test puanları için çocukların aritmetik ortalama puanlarının arttığı ancak Şekil Sabitliği ve Mekan Konum Algısı alt testleri için aritmetik ortalamaların azaldığı görülmüştür. Analiz sonucunda elde edilen anlamlılık değerleri ise aritmetik ortalama puanlardaki bu değişimlerin anlamlı olmadığını göstermektedir.

7. Denenceye ilişkin bulgular

Araştırmanın son denencesi şu şekilde oluşturulmuştur: Cinsiyet değişkeni açısından deney – kontrol gruplarındaki ve tüm gruptaki çocukların Metropolitan Olgunluk Testi ve Frostig Görsel Algı alt testleri ve tüm test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?”

Araştırmanın son sorusunun cevaplanması için t testi kullanılmıştır. t testi kullanılabilmesi için puanların normal varsayımın göstermesi gerekmektedir. Bu varsayıma ilişkin olarak daha önceki sorularda gerekli analizler yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre yalnızca Metropolitan Olgunluk Testi Kelime Anlama son testinde puanların normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle yalnızca Kelime Anlama son testi için cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırma Mann Whitney U testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Diğer tüm test puanları için karşılaştırma t testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Deney grubu çocuklarının Metropolitan Olgunluk Testi alt testleri için son test puanları arasındaki t testi ve Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir:

Tablo 19 Deney Grubu Metropolitan Olgunluk Testi Son Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Test	Grup	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Aritmetik ortalama Farkı (E – K)
Alt Test 2	Erkek	12	10,00	2,22	20	-1,405	,175	-1,10
Cümleler	Kız	10	11,10	1,19				
Alt Test 3	Erkek	12	12,42	2,23	20	,022	,983	,017
Genel Bilgi	Kız	10	12,40	,97				
Alt Test 4 Eşleştirme	Erkek	12	15,92	2,60	20	-,082	,936	-,083
	Kız	10	16,00	2,05				
Alt Test 5	Erkek	12	21,33	2,46	20	1,029	,316	1,63
Sayılar	Kız	10	19,70	4,80				
Alt Test 6	Erkek	12	8,08	1,72	20	1,263	,221	1,18
Kopya Etme	Kız	10	6,90	2,64				
Tüm Test	Erkek	12	85,75	8,44	20	,563	,580	2,15
	Kız	10	83,60	9,48				
Alt Test 1	Erkek	12	18,00	,85	20		,270	1,636
Kelime Anlama	Kız	10	17,50	1,08				

Tablo 19 incelendiğinde deney grubu çocuklarının Metropolitan Olgunluk Testi alt test puanları ve tüm test puanlarına ilişkin gerçekleştirilen analizlerde kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Kelime anlama testi için $p > .05$, Cümleler testi için $t(20) = 1,405$, $p > .05$, Genel bilgi testi için $t(20) = ,022$, $p > .05$, Eşleştirme testi için $t(20) = ,082$, $p > .05$, Sayılar testi için $t(20) = 1,029$, $p > .05$, Kopya etme testi için $t(20) = 1,263$, $p > .05$, Tüm Test için $t(20) = ,563$, $p > .05$

Kontrol grubu çocuklarının Metropolitan Olgunluk Testi son test puanlarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmalarına ilişkin t testi ve Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20 Kontrol Grubu Metropolitan Olgunluk Testi Son Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Test	Grup	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Aritmetik ortalama Farkı (E – K)
Alt Test 2	Erkek	13	6,85	2,93956	20	-,223	,826	-,265
Cümleler	Kız	9	7,11	2,42097			,820	
Alt Test 3	Erkek	13	10,08	3,25222	20	,650	,523	-,812
Genel Bilgi	Kız	9	10,89	2,20479			,493	
Alt Test 4 Eşleştirme	Erkek	13	14,54	3,33205	20	-,766	,453	-1,02
	Kız	9	15,56	2,60342			,432	
Alt Test 5	Erkek	13	13,54	5,95281	20	-,614	,546	-1,35
Sayılar	Kız	9	14,89	3,33333			,505	
Alt Test 6	Erkek	13	4,62	3,06970	20	-,611	,548	-,718
Kopya Etme	Kız	9	5,33	2,06155			,519	
Tüm Test	Erkek	13	65,38	17,89571	20	-,748	,463	-5,06
	Kız	9	70,44	11,29282				
Alt Test 1	Erkek	13	15,77	3,88	20		,919	-,89
Kelime Anlama	Kız	9	16,67	1,73				

Kontrol grubu çocuklarının Metropolitan Olgunluk Testinden almış oldukları puanlara ilişkin gerçekleştirilen analizlerin bulguları Tablo 20 üzerinde incelendiğinde kız ve erkek çocuklar arasında okul olgunluğu ölçek puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Kelime anlama testi için $p > .05$, Cümleler testi için $t(20) = .223$, $p > .05$, Genel bilgi testi için $t(20) = .650$, $p > .05$, Eşleştirme testi için $t(20) = .766$, $p > .05$, Sayılar testi için $t(20) = .614$, $p > .05$, Kopya etme testi için $t(20) = .611$, $p > .05$, Tüm Test için $t(20) = .748$, $p > .05$

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Frostig Görsel Algı testi puanları üzerinden de t testi kullanılarak cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırmalar yapılmıştır.

Deney grubunun Görsel Algı Testi puanlarına ilişkin gerçekleştirilen t testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21 Deney Grubu Frostig Görsel Algı Testi Son Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Test	Grup	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Aritmetik ortalama Farkı (E - K)
Göz motor koordinasyonu	Kız	12	21,83	1,99	20	,126	,901	,13
	Erkek	10	21,70	2,95				
Şekil zemin algısı	Kız	12	19,58	,66	20	1,051	,306	,38
	Erkek	10	19,20	1,03				
Şekil sabitliği	Kız	12	14,17	2,29	20	1,494	,151	1,37
	Erkek	10	12,80	1,93				
Mekan konum algısı	Kız	12	7,50	,79	20	1,339	,196	,60
	Erkek	10	6,90	1,28				
Mekan ilişkilerinin algısı	Kız	12	6,25	,96	20	,729	,474	,35
	Erkek	10	5,90	1,29				
Tüm test	Kız	12	69,33	4,14	20	1,306	,206	2,83
	Erkek	10	66,50	6,00				

Tablo 21 incelendiğinde deney grubu çocuklarının Frostig Görsel Algı testi puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Göz motor koordinasyonu testi için $t(20) = 0,126$, $p > .05$, Şekil zemin algısı testi için $t(20) = 1,051$, $p > .05$, Şekil sabitliği testi için $t(20) = 1,494$, $p > .05$, Mekan konum algısı testi için $t(20) = 1,339$, $p > .05$, Mekan ilişkileri algısı testi için $t(20) = ,729$, $p > .05$, Tüm Test için $t(20) = 1,306$, $p > .05$.

Tablo 22 Kontrol Grubu Frostig Görsel Algı Testi Son Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Test	Grup	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Aritmetik ortalama Farkı (E - K)
Göz motor koordinasyonu	Kız	13	14,39	4,21	20	-,519	,609	-,83761
	Erkek	9	15,22	2,82				
Şekil zemin algısı	Kız	13	12,54	4,46	20	-1,038	,312	-2,01709
	Erkek	9	14,56	4,50				
Şekil sabitliği	Kız	13	8,77	2,59	20	-,443	,662	-,56410
	Erkek	9	9,33	3,39				
Mekan konum algısı	Kız	13	6,08	1,89	20	,260	,798	,18803
	Erkek	9	5,89	1,27				
Mekan ilişkilerinin algısı	Kız	13	3,69	2,43	20	-1,107	,282	-1,08547
	Erkek	9	4,78	1,99				
Tüm test	Kız	13	45,46	11,80	20	-,894	,382	-4,31624
	Erkek	9	49,78	10,02				

Tablo 22 incelendiğinde kontrol grubu çocuklarının Frostig Görsel Algı testi puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Göz motor koordinasyonu testi için $t(20) = 0,519$, $p > .05$, Şekil zemin algısı testi için $t(20) = 1,038$, $p > .05$, Şekil sabitliği testi için $t(20) = ,443$, $p > .05$, Mekan konum algısı testi için $t(20) = ,260$, $p > .05$, Mekan ilişkileri algısı testi için $t(20) = 1,107$, $p > .05$, Tüm Test için $t(20) = 0,894$, $p > .05$

BÖLÜM V

5 TARTIŞMA

Bu araştırmada; Okulöncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan “Okula Hazırlık Eğitimi Programı”nın; çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular, alan yazından elde edilen bulgular da kullanılarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların Metropolitan Olgunluk Testi ön test puan ortalamaları arasında yalnızca sayılar alt testi için anlamlı bir farklılık gösterdiği; diğer alt testler ve tüm test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre deney ve kontrol grubu çocuklarının okul olgunluğu bakımından uygulama öncesinde birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların Frostig Görsel Algı Testi ön test puan ortalamaları Tablo 10 üzerinde incelendiğinde; grupların sadece şekil zemin algısı alt testinde anlamlı düzeyde farklı puanlar aldığı görülmektedir. Ancak çocuklar arasında diğer alt testler ve tüm test puanları ortalamaları bazında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin görsel algı düzeyi bakımından uygulama öncesinde birbirine denk oldukları söylenebilir. Oluşturulan deney ve kontrol gruplarının herhangi bir müdahale öncesinde, araştırılan özellikler bakımından birbirine denk olması, deneysel araştırmalarda istendik bir durumdur. Yapılan analizlerde bu durumu destekler nitelikte sonuçlar bulunmuştur.

Okula hazırlık eğitimi alan deney grubu ile eğitim almayan kontrol grubuna uygulanan “Metropolitan Olgunluk Testi” son test puanları Tablo 12’de karşılaştırılmıştır. Kelime Anlama, Cümleler, Genel Bilgi, Sayılar, Kopya Etme ve Tüm Test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu arasındaki en büyük farkın “Sayılar” alt testi için belirlenmiş olmasının yanı sıra, “Eşleştirme” alt testinde gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Bu sonuca dayalı olarak “Okula Hazırlık Eğitim Programı” içerisinde yer alan; cümlede boş bırakılan yere uygun sözcük ekleme, verilen nesne, durum, olay, sayı ya da sözcükleri hatırlayıp tekrarlama, hecelere ayrılmış kelimeyi tamamlama, kafiyeyle kelimeler bulma ve mekanda konumu belirlemeye yönelik tanımlamalarda bulunma, gibi etkinliklerin “Kelime Anlama” ve “Cümleler” alt testinde deney grubu çocuklarının puan ortalamalarını arttığı yönünde etkili olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra eğitim programı içerisinde yer alan; mekanda konumla ilgili yönergeleri uygulama, özelliği tanımlanan nesnenin ne olduğunu tahmin etme, olaylar arasında ilişki kurma, neden sonuç ilişkisi kurma ve sözcüklerin anlamlarını kavrayabilmeye yönelik olarak yapılan etkinliklerin “Genel Bilgi” alt testinde çocuklara avantaj sağladığı görülmektedir. Yine eğitim programının içeriğinde bulunan; modele bakarak resim çizme, resim-resim eşleştirme, çizgi takibi yapma, yönergeye uygun işaretleme yapma gibi çalışmaların “Kopya Etme” alt testinde deney grubu lehine puan artışına neden olduğu düşünülmektedir. Rakam tanıma, rakam-rakam eşleştirme, rakam-nesne eşleştirme, rakam sıralama, sayma, eksik rakam bulma, nesneleri kullanarak tek basamaklı sayılarda toplama çıkarma yapma, serileme, ölçüm yapma, tahminde bulunma ve problem çözmeye yönelik yapılan etkinliklerin de “Sayılar” alt testinde deney grubu çocuklarının sayı becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Bunun yanı sıra, kontrol grubunun Sayılar alt testinde, son test puan ortalamalarının arttığı görülmektedir. Puan ortalamalarındaki bu artışın kontrol grubunun okulöncesi eğitime devam etmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ancak deney grubundaki çocukların puan ortalamalarındaki artış ile karşılaştırıldığında farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında MEB Okulöncesi Eğitim Programında yer alan sayı becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin, okulöncesi öğretmeni tarafından gerektiği gibi uygulanmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Deney ve kontrol grubu arasındaki en büyük farkın “Sayılar” alt testinde görülmesi sonucunun ortaya çıkmasında; deney grubuna uygulanan “Okula Hazırlık Eğitim Programı”nın sayı kavramını pekiştiren etkinlikler ve oyun temelli uygulamalar içermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Yapılan oyun temelli uygulamaların deney grubundaki çocuklara olumlu yönde katkı sağladığı; bu çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla sayı kavramı becerilerinin daha fazla geliştiği söylenebilir. Görmez’in (2007) araştırması bu bulguyu destekler niteliktedir. Görmez, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ve matematik hazırbulunuşluk düzeylerini incelediği araştırmasında; okulöncesi dönemdeki çocuklara, genel olarak “sayı bilinci” kazandırmanın yolunun, somut şekilde verilebilen bir eğitim ile olabileceğini; somutlaştırılarak ve çeşitli etkinliklere dayalı olarak verilen matematik eğitiminin, bireyin matematik yeteneğinin ve matematik zekâsının artırılmasında önemli bir etkiye sahip olabileceğini ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında “Okula Hazırlık Eğitimi Programı”nın deney grubu çocuklarının matematik yeteneğini arttırmada başarılı olduğu görülmektedir.

Tablo 12’de yer alan diğer bir bulgu incelendiğinde; “Eşleştirme” alt testinde gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında; okulöncesi öğretmenlerinin erken yaştan itibaren eşleştirme becerisini desteklemeye yönelik çok sayıda etkinlik yapmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Aktaş’ın (2000) “Mantıklı düşünmenin temelini oluşturan eşleştirme, en erken gelişmesi gereken kavramlardan biridir. Çocukların çoğu, dört yaşına kadar eşleştirme becerisine sahip olur” görüşü de araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra anaokullarında “okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları” kapsamında, çalışma sayfaları ve kavram kitapları aracılığı ile çok sayıda etkinlik yapılmasının çocukların bu becerisini geliştirmeye katkı sağladığı düşünülmektedir. Tablo 12’de yer alan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde; deney grubuna uygulanan “Okula Hazırlık Eğitimi Programı”nın bu çocukların Kelime Anlama, Cümleler, Genel Bilgi, Sayılar, Kopya Etme alanlarının geliştirilmesine katkı sağladığı, dolayısıyla bu eğitim programının deney grubunun okula hazırbulunuşluk düzeylerini desteklediği söylenebilir.

Kerem (2001) tarafından yapılan araştırmada, okulöncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan “Okumaya Yazmaya Hazırlık Programı”nın çocukların okuma gelişimine etkisi incelenmiştir. “Okumaya Yazmaya Hazırlık Programı”nın uygulandığı deney grubu son test puanları kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, deney grubu puanlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Zembat ve Yurtsever (2002), beş-altı yaş çocukların kelime dağarcığı gelişimine yönelik hazırlanan “Ana Dil Eğitim Programı”nın etkililiğini incelediği araştırmasında, eğitim programı uygulanan deney grubundaki çocukların son test puanları incelendiğinde, deney grubu puanlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, tespit edilmiştir.

Bayhan (2003) araştırmasında, “Çoklu Zeka Kuramına Dayanan Okuma-Yazmaya Hazırlık Programı”nın altı yaş çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda eğitim programı uygulanan deney grubunun son test puanları ile kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Şimşek’in (2007) anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine “Türkçe Dil Etkinlik Programının” etkisinin incelenmesine yönelik yaptığı araştırma sonucunda, deney grubu ile kontrol grubunun “Metropolitan Olgunluk Testi” son test puanlarının ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; deney grubunun puan ortalaması, kontrol grubunun puan ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gober (2008) araştırmasında, anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan “Yazı Farkındalığı Programı’nın” etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda doğrudan eğitim programı ile yazı farkındalığı eğitimi verilen çocukların, dolaylı olarak yazı farkındalığı eğitimi alan kontrol grubundaki çocuklara göre hem yazı farkındalığı hem de okuma becerileri alanında deney grubu çocuklarının lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Edmonds, O’Donoghue, Spano, Algozzine (2009) tarafından yapılan araştırmada, okulöncesi dönemdeki çocuklara uygulanan “Okuryazarlık Yaz Programı’nın” okuma

yazmaya hazırlık becerilerine etkisi araştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubundaki çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Deney grubuna uygulanan “Okuryazarlık Yaz Programı’nın başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Kayılı (2010) “Montessori Yönteminin” anaokulu çocuklarının ilköğretime hazırbulunuşluklarına olan etkisini incelediği araştırmasında; deney ve kontrol gruplarının genel okul olgunluğu son test puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sıra ortalamaları ve sıra toplamaları dikkate alındığında deney grubu çocuklarının son test puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarının son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıdaki araştırmaların tümü bu araştırma sonucunda elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu bulgulara dayalı olarak; çocuğa sunulan uyarıcı çevrenin ve materyallerin, uygun etkinlikler ve uygun teknikler kullanıldığında, çocuğun diğer gelişim alanlarında olduğu gibi okula hazırbulunuşluk alanını da destekleyebileceği söylenebilir. Ayrıca okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları içinde yer alan etkinlikleri, oyun temelli uygulamalar şeklinde, yıl boyunca düzenli bir şekilde uygulamaları sayesinde, çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerine olumlu katkı sağlayabilecekleri düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra Phelps (2003) tarafından yapılan araştırmada, normal gelişim gösteren okulöncesi çocuklarına yönelik hazırlanan ve 5 hafta süre ile uygulanan “Fonolojik Farkındalık Programı’nın, etkisi değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda deneysel işlemin, çocukların fonolojik farkındalık, okuryazarlık ve dil gelişimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda Phelps’in araştırma sonuçları ile bu araştırma sonucunun birbirini desteklemediği görülmektedir.

Yukarıda özetlenen, deney grubu lehine anlamlı fark bulunan, deneysel çalışmalarda, eğitim programının uygulanma süresinin ortalama 8 hafta sürdüğü göz önüne alındığında, Phelps’in araştırmasında uyguladığı eğitim programının, anlamlı bir

etki oluşturmak için yeterli bir sürede uygulanmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 14’de deneysel çalışma öncesinde görsel algılama düzeyi açısından birbirine denk olduğu belirlenen deney ve kontrol gruplarının, Frostig Görsel Algı Testi son test puanları karşılaştırılmıştır. Tablo 14’deki sonuçlara bakıldığında; Göz Motor Koordinasyonu, Şekil Zemin Algısı, Şekil Sabitliği, Mekanla Konum Algısı, Mekan İlişkilerinin Algılanması ve Tüm Test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak, “Okula Hazırlık Eğitim Programı” içeriğinde yer alan; nesne grubu arasından büyüklük, renk, şekil gibi benzerlikleri ve farklılıkları ayırt etme, oda ile eşyalar arasında ilişki kurma, parça-bütün ilişkisi kurma, yarım olarak verilmiş şeklin birçok yarım şekil içinden eşini bulma, nesnenin konumunu söyleme, göz ile soldan sağa yukarıdan aşağıya nesne takipleri yapma gibi çalışmaların deney grubu çocuklarının puan ortalamaları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Tablo 14’e göre; Deney ve kontrol grubu arasındaki en büyük fark “Şekil Zemin Algısı” alt testi için belirlenmiştir. Karmaşık desenler içinde bulunan şekilleri algılama ve bunun üzerine dikkatini odaklama becerisi ile ilgili olan şekil - zemin kavramının “Okula Hazırlık Eğitim Programı” içeriğinde yer alan; karışık şekiller arasından istenen şekli bulma, geometrik şekilleri kullanarak resim oluşturma, şekilleri kullanarak tamamlama yapma, gölge iz ve kalıpları bulma ve eşleştirme, gibi çalışmalar aracılığıyla desteklendiği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar, çocuğun uyarana karşı odaklanma yeteneğini geliştirebilmesinde şekil zemin ayırımına ait çalışmaların etkili olduğu ileri sürülmektedir (Reinartz ve Reinartz 1975; Frostig, Lefever ve Whittlesey 1966: Akt.; Tuğrul vd, 2001). Bu bağlamda, uygulanan “Okula Hazırlık Eğitimi Programı”nın genel görsel algılama özelliği bakımından deney grubundaki çocukların görsel algı ve dikkat becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı; bu çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla görsel algılama ve dikkat becerilerinin daha fazla geliştiği ifade edilebilir.

Tuğrul vd., (2001), altı yaşındaki çocukların görsel algılama düzeylerine “Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programı”nın etkisini inceledikleri araştırmanın deney ve

kontrol gruplarının son test sonuçlarına bakıldığında; deney grubunun şekil zemin algısı ve mekanla konumun algılanması alt testlerinde anlamlı bir gelişme gösterdiği tespit edilmiştir.

Koç' un (2002) görsel algı gelişimini desteklemeye yönelik “örnek bir program modeli” hazırlayarak anasınıfı öğrencilerinin görsel algı becerilerinin gelişimine olan etkisini incelediği araştırmasında, deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarına bakıldığında; deney grubunun, göz- motor koordinasyonu, şekil-zemin algılama, şekil sabitliğini algılama, mekan ile konumu algılama ve mekan ilişkilerini algılama boyutlarında anlamlı bir gelişme gösterdiği tespit edilmiştir.

Turan'ın (2006) alt sosyo-ekonomik düzeyde anasınıfına devam eden ve etmeyen çocuklarda görsel algılama davranışını bazı değişkenler açısından karşılaştırdığı araştırmasının sonucunda; anasınıfına devam eden çocukların görsel algı testinden elde ettikleri son test puanları ile anasınıfına devam etmeyen çocukların son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır.

Elde edilen sonuçlardan, okulöncesi dönemde çocuklara uygulanan, gelişim alanlarını destekleyici eğitim programlarının çocukların görsel algılama becerilerinin gelişmesini destekleyen bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Hem alinyazın hem de yapılan çalışmaların bulguları, bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Tablo 15'te deney grubunun okul olgunluğu düzeyi bakımından süreç içindeki değişiminin belirlenebilmesi için Metropolitan Olgunluk Testi ön test ve son test karşılaştırmaları gerçekleştirilmiştir. Tablo 15'deki sonuçlara bakıldığında; Eşleştirme alt testi dışındaki alt testler ve tüm test için puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Deney grubu çocuklarının en büyük ilerlemeyi Sayılar alt testinde yaptığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle; süreç içerisinde uygulanan “Okula Hazırlık Eğitim Programı”nın çocukların Kelime Anlama, Genel Bilgi, Cümleler, Sayılar, Kopya Etme alt testlerinde ve tüm test puanlarında olumlu yönde artış sağladığı tespit edilmiş ve çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerine olumlu katkı sağladığı görülmüştür.

Bayhan (2006) Çoklu Zeka Kuramına Dayanan Okuma-Yazmaya Hazırlık Programı'nın altı yaş çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında, deney grubuna uygulanan eğitim programı öncesinde ve sonrasında uygulanan Metropolitan Olgunluk Testi sonuçları tüm alt testlerde ve toplam puanlar bazında son test lehine anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Şimşek'in (2007) Anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine "Türkçe Dil Etkinlik Programının" etkisinin incelediği araştırmasında; deney grubunun "Metropolitan Olgunluk Testi" ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu saptanmıştır. Deney grubunun işlem sonrası puan ortalamasının işlem öncesi puan ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, uygulanan "Türkçe Dil Etkinlik Programı'nın genel olgunluk düzeyini arttırdığı ifade edilmiştir.

Bayhan (2006) ve Şimşek (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçları, bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Tablo 16'da kontrol grubunun okul olgunluğu düzeyi bakımından süreç içindeki değişiminin belirlenebilmesi için Metropolitan Olgunluk Testi ön test ve son test karşılaştırmaları gerçekleştirilmiştir. Tablo 16'daki sonuçlara bakıldığında; kontrol grubunun ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Alt testlerden ve tüm testten aldığı puanlar arasındaki farklar incelendiğinde, Kelime Anlama, Cümleler, Genel Bilgi, Kopya Etme alt testlerinde çocukların puanlarının düşüş gösterdiği; Eşleştirme, Sayılar alt testlerinde ve tüm testte ise puanların yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların okulöncesi eğitime devam ediyor olmaları nedeniyle Eşleştirme, Sayılar ve tüm test puanlarının arttığı görülmekle birlikte anlamlılık değerleri incelendiğinde puanlardaki artış ve azalışların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubunda, geçen süre içerisinde "okul olgunluğu" bakımından herhangi bir değişim olmadığı söylenebilir. Bu durum deney grubuna uygulanan eğitim

programının çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerine yaptığı olumlu katkıyı destekler niteliktedir.

Şimşek'in (2006) Anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine "Türkçe Dil Etkinlik Programının" etkisini incelediği araştırmasında; kontrol grubu ön test- son test toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubunda eğitim programı öncesinde ve sonrasında uygulanan Metropolitan Olgunluk Testi sonuçları tüm alt testlerde ve toplam puanlar bazında anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Şimşek tarafından yapılan çalışma, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Tablo 17'de deney grubunun görsel algı düzeyi bakımından süreç içindeki değişiminin belirlenebilmesi için Frostig Görsel Algı Testi ön test ve son test puanlarının karşılaştırmaları gerçekleştirilmiştir. Tablo 17'deki sonuçlara bakıldığında; uygulanan "Okula Hazırlık Eğitim Programı" sonrasında çocukların görsel algı test puanlarında anlamlı düzeyde artış olduğu görülmektedir. Görsel algı düzeylerindeki en yüksek artışın Göz Motor Koordinasyonu alt testinde gerçekleştiği görülmektedir. Görme ile vücudun bölümleri arasında işbirliği kurma yeteneği olan göz-motor koordinasyonun, "Okula Hazırlık Eğitim Programı"nın içeriğinde yer alan; eksilen nesneyi bulma, yönergeye uygun boyama- işaretleme yapma, çizgilere değmeden nesneleri eşleştirme, modele bakarak uygun resmi kopya etme, kalıp kullanarak geometrik şekil çizme, çizilen şekillerden özgün eserler meydana getirme, kısa süre önce gördüğü nesneyi hatırlama, denge koordinasyon gibi etkinlikler aracılığı ile desteklendiği düşünülmektedir. Deney grubuna uygulanan "Okula Hazırlık Eğitim Programı"nın çocukların görsel algılama becerilerini desteklediği, yazma becerisinin gelişimine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Mangır ve Çağatay'ın (1990) göz-motor gelişim alanı, çocukta resim yapmayı, yazı yazmayı, elle yapılan etkinlikleri, oyun ve denge hareketlerini etkileyen gelişim alanıdır" görüşü de araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Araştırmada etkililiği incelenen "Okula Hazırlık Eğitim Programı" içeriğinde yer alan etkinlikler aracılığıyla çocuklar, algısal becerilerini geliştirmeye yönelik birçok deneyim yaşamışlardır. Bu deneyimler sırasında çocukların

bilgi ve becerilerini pekiştirme olanağı bulduğu, bu durumun da öğrenmeyi kalıcı hale getirdiği düşünülmektedir.

Arıkök (2001) anasınıfına devam eden beş-altı yaşlarındaki çocukların görsel algı gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonucunda; Frostig Görsel Algı Testinin deney grubuna uygulanan ön test son test farkları son test lehine anlamlı bulunmuştur.

Marr, Windsor, Cermak (2001) normal gelişim gösteren anasınıfı çocuklarının mekansal konum (alt, üst, sözcükler arasında boşluk) ile harfin şeklini algılama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda görsel motor becerilerle el yazısı testi arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tuğrul, Aral, Erkan ve Etikan'ın (2001); altı yaş çocuklarının görsel algılama düzeyleri ve görsel algılama becerilerine Frostig Görsel Algı Eğitim Programının etkisini saptanmaya yönelik olarak yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre; Deney ve kontrol gruplarının Göz-Motor Koordinasyonu, Şekil Sabitliğinin Algılanması, Mekanla Konumun Algılanması, Mekan İlişkilerinin Algılanması alt alanlarında ön test ve son test puanları arasındaki farklılık, önemli bulunmuştur. Frostig Görsel Algı Eğitim Programı, deney grubunun son test puanlarında bir artışa neden olmuştur.

Hem alinyazın hem de yapılan çalışmaların bulguları, bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Tablo 18'de kontrol grubunun görsel algı düzeyi bakımından süreç içindeki değişiminin belirlenebilmesi için Frostig Görsel Algı Testi ön test ve son test puanlarının karşılaştırmaları gerçekleştirilmiştir. Tablo 18'deki sonuçlara bakıldığında; Göz Motor Koordinasyonu, Şekil Zemin Algısı, Mekan İlişkilerinin Algısı alt testleri ve Tüm Test puanları için çocukların aritmetik ortalama puanlarının arttığı ancak Şekil Sabitliği ve Mekan Konum Algısı alt testleri için aritmetik ortalamaların azaldığı görülmüştür. Analiz sonuçlarında elde edilen anlamlılık değerleri ise aritmetik ortalama

puanlarındaki bu değişimlerin anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu bulgudan hareketle, gelişim alanlarını desteklemeye yönelik uygulamalar içeren MEB Okulöncesi Eğitim Programının, kontrol grubu çocuklarının görsel algı becerilerini bir miktar desteklediği ancak puan artışının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı dikkat çekmektedir. Araştırmada “Okula Hazırlık Eğitim Programı” uygulanmayan kontrol grubunun süreç içerisinde bazı alt testlerde puanların artmasının, çocukların aldığı okulöncesi eğitimden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bulgudan hareketle, MEB Okulöncesi Eğitim Programının okulöncesi eğitim kurumlarında etkili bir şekilde uygulanmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Deney grubundaki çocukların okulöncesi eğitime devam ederken ek olarak “Okula Hazırlık Eğitim Programı” almaları, çocukların görsel algı becerilerinin desteklenmesine ve kontrol grubundaki çocuklardan daha fazla ilerleme göstermesine neden olduğu düşünülmektedir. Yıldırım, Akman ve Alabay’a göre (2012) “Okulöncesi çocuğunun ileriki yaşamında tüm gelişim aşamalarında gelişmiş başarılı bir birey olabilmesi için görsel algı davranışlarının gelişmiş olması gerekmektedir. Bu kritik noktada çocukların görsel algı davranışlarının istenen doğrultuda geliştirmeye yönelik uygun öğretme ve öğrenme ortamlarının hazırlanması önem taşımaktadır. Bu bağlamda deney grubuna verilen “Okula Hazırlık Eğitim Programı” aracılığı ile çocukların görsel algı davranışlarının desteklendiği ifade edilebilir.

Tablo 19 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu çocuklarının Metropolitan Olgunluk Testi alt test ve tüm test puanlarına ilişkin gerçekleştirilen analizlerde kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu bulgudan hareketle, çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyetten bağımsız olduğu söylenebilir.

Oja ve Jürimae (2002), 6 yaşındaki çocukların fiziksel aktiviteleri, motor becerileri ve okula hazır olma arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada okula hazırlığı ölçmek için “Kontrol Çizim Gözlem Testi” kullanmıştır. Bu testin sonucuna göre, sayı ve şekil kavramında kızlar ve erkekler arasında belirgin bir fark görülmemiştir. Ancak, sözlü

anlam ve hafıza, büyüklük kavramı, küçük kas becerilerinde kızların ortalamasının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kelman (2006) yaptığı araştırmada, normal gelişim gösteren okulöncesi dönem çocuklarının yaş ve cinsiyet faktörünün okuryazarlık becerilerinde (alfabe bilgisi ve fonolojik duyarlılık) önemli olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeninin okuryazarlık becerilerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Görmez (2007) “şehir ve köy ilköğretim okullarındaki birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ile matematik hazırbulunuşluk düzeylerine” ait farklılığa ilişkin problemi ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, şehir ve köy ilköğretim okullarında öğrenim gören kız ve erkek birinci sınıf öğrencileri arasında, okul olgunluk düzeyleri bakımından, istatistiksel olarak bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Cinkılıç (2009) yaptığı çalışmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluk düzeylerinde; okulöncesi eğitim, okulöncesi eğitim kurumlarına devam süresi, cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyleri değişkenleri açısından farklılaşma olup olmadığı ayrıca okulöncesi eğitimin ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu üzerindeki etkisinin devam edip etmediğini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, cinsiyet değişkeninin okul olgunluğu üzerinde etkisi olmadığı saptanmıştır.

Özarslan (2010) “Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin” anasınıfına devam eden çocukların okul olgunluğuna etkisini incelediği deneysel araştırmada, deney grubundaki kız ve erkek çocukların Okumaya Hazırlık Becerisi, Hikaye Anlama, Matematik Becerileri boyutları ve toplam okul olgunluğu puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Erkan (2011) tarafından farklı sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarının incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonucunda alt ve üst sosyo-ekonomik gruptaki çocukların cinsiyete göre hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tutal (2013) araştırmasında okula başlama yaşının öğrencilerin ilk okuma-yazma başarılarına olan etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yoleri ve Tanış (2014) tarafından ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelendiği araştırma sonucunda, çocukların okula uyum puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Dirlik (2014) 4+4+4 eğitim sisteminde 60-66 aylık öğrencelerin okula hazırbulunuşlukta sosyal uyum düzeylerini incelediği araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha uyumlu olduğu sonucu elde edilmiştir.

Yukarıda özetlenen araştırma bulgularının bu sonuçları desteklediği, bunun yanı sıra Oja ve Jürimae (2002) ile Dirlik (2014) tarafından yapılan çalışmaların, araştırma sonuçlarından farklı bir sonuca ulaştığı görülmektedir. Diğer çalışmalardan farklı olarak Dirlik'in (2014) çalışmasında sosyal uyum düzeyini cinsiyet değişkeninin etkilemediği sonucu elde edilmiştir. Diğer çalışmalara bakıldığında hazır bulunuşluğun bilişsel olarak ele alındığı ve akademik hazır bulunuşluğa cinsiyet değişkeninin etki etmediği görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, okula hazırbulunuşlukta bilişsel olarak hazırbulunuşluğun cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu çocuklarının Frostig Görsel Algı Testi puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu bağlamda, deney ve kontrol grubu çocuklarının görsel algı düzeylerinin cinsiyetten bağımsız olduğu ifade edilebilir.

Tuğrul, vd.'nin (2001) altı yaş çocuklarının görsel algılama düzeyleri ve görsel algılama becerilerine Frostig Görsel Algı Eğitim Programının etkisini saptanmaya yönelik olarak yaptıkları araştırmanın sonuçları incelendiğinde; Frostig Gelişimsel Görsel Algı ön test ve son test puanları, cinsiyetlere göre karşılaştırıldığında, Göz Motor

Koordinasyon dışında diğer alt alanlarda cinsiyetler arasında istatistiksel olarak önemli düzeyde bir farklılık görülmemiştir.

Arıkök (2001) Beş-altı yaş çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisinin incelenmesi üzerine yaptığı çalışmasında, deney grubu çocukların görsel algılama testinden elde ettiği puanların cinsiyete göre önemsiz olduğu bulunurken, kontrol grubu çocuklarında ise farkın cinsiyete göre önemli olduğu saptanmıştır.

Koç' un (2002) görsel algı gelişimini desteklemeye yönelik örnek bir program modeli hazırlayarak anasınıfı öğrencilerinin görsel algı becerilerinin gelişimine olan etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda cinsiyet açısından görsel algılama becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Kılıç'ın (2004) çalışmasında, ailesi ile birlikte yaşayan ve yuvada kalan çocukların görsel algılama alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre karşılaştırılması yapıldığında istatistiksel değerlendirmenin sonucunun önemsiz olduğu bulunmuştur.

Turan (2006) alt sosyo-ekonomik düzeyde anasınıfına devam eden ve etmeyen 60–71 ay çocuklarında görsel algılama davranışının incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmasında; cinsiyet değişkenine göre toplam test puanında kızların puan ortalamaları erkeklere göre daha yüksek olmasına rağmen, istatistiksel değerlendirmenin önemsiz olduğu bulunmuştur. Cinsiyete göre görsel algılama puan ortalamaları alt boyutlara göre incelendiğinde göz-motor koordinasyonu ve şekil-zemin ayırımı alt boyutlarında kız ve erkeklerin puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Kız çocuklarının görsel algı testi alt boyutlarından elde ettikleri puanların erkek çocukların puanlarına göre daha yüksek olmasının sebebi, kız çocuklarının görsel öğelere ve ayrıntılara erkek çocuklara göre daha çok dikkat ediyor olmaları şeklinde açıklanmıştır.

Şahin Arı'nın (2007) okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden beş - altı yaş çocuklarının görsel algılama davranışları ile öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapmış olduğu araştırmasında kız ve erkek çocukları arasında

görsel algılama ile ilgili davranışlara ilişkin ortalama değerleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Yukarıda sıralanan diğer araştırmaların sonuçları Turan (2006) tarafından yapılan çalışma hariç bu araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

Okulöncesi dönemde çocukların gelişim düzeylerine uygun, kolay ulaşılabilir, bol ve çeşitli araç-gereçlerin bulunduğu, uyarıcı bakımdan zengin bir çevre içinde deneyim kazanmaları onların gelişimsel potansiyelini arttırmaktadır. Böyle bir çevrede çocuklar, yaparak, yaşayarak, dokunarak görerek, işiterek, koklayarak kısacası olabildiğince çok duyu organını kullanarak bilişsel ve algısal gelişimleri desteklenmektedir (Çakar Terzioğlu 2005; Akt.: Özaslan, 2010). Araştırmadan elde edilen sonuçlardan deney grubuna uygulanan; “Okula Hazırlık Eğitim Programı”nın çocuklar üzerinde, okula hazırbulunuşluk düzeylerinin ve görsel algılama becerilerinin gelişmesini destekleyen bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında uygulanan “Okula Hazırlık Eğitim Programı”nın etkili olduğu ifade edilebilir.

BÖLÜM VI

6 SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin sunulan önerilere yer verilmiştir.

6.1 Sonuçlar

Araştırma sonucunda;

Okula hazırlık eğitimi alan deney grubu ile eğitim almayan kontrol grubu çocuklarının Metropolitan Olgunluk Testi ön test puan ortalamaları arasında yalnızca sayılar alt testi için anlamlı bir farklılık gösterdiği; diğer alt testler ve tüm test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Elde edilen ön test sonucuna göre grupların deney işlemi öncesindeki “Okul Olgunluğu” düzeyinin birbirine denk olduğu saptanmıştır.

Okula hazırlık eğitimi alan deney grubu ile eğitim almayan kontrol grubunu oluşturan çocukların Frostig Görsel Algı Testi ön test puan ortalamaları değerlendirildiğinde grupların sadece şekil zemin algısı alt testinde anlamlı düzeyde farklı puanlar aldığı görülmektedir. Ancak çocuklar arasında diğer alt testler ve tüm test puanları ortalamaları bazında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Elde edilen ön test sonucuna göre grupların deney işlemi öncesindeki “Görsel Algı” düzeyinin birbirine denk olduğu saptanmıştır.

Okula hazırlık eğitimi alan deney grubu ile eğitim almayan kontrol grubu arasında “Metropolitan Olgunluk Testi” alt test ve tüm test puanları üzerinden gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu çocuklarının; Cümleler, Genel Bilgi, Sayılar, Kopya Etme, Kelime Anlama ve Toplam Test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($p<.05$) belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu arasındaki en büyük fark Sayılar alt testi için bulunmuştur. Bunun yanı sıra Eşleştirme alt testi incelendiğinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark

olmadığı ($p > .05$) belirlenmiştir. Çalışma sonucunda çocukların; dili anlama, kavrama, cümleleri anlama ve kelimeler hakkında genel bilgi düzeylerinin geliştiği, kopya etme becerilerinin desteklendiği görülmüştür. Deney grubunda en büyük gelişme sayılarla ilgili becerilerde gerçekleşmiştir. Deney ve kontrol grubunun Metropolitan Olgunluk Testi, toplam okul olgunluğu düzeylerine bakıldığında uygulanan “Okula Hazırlık Eğitim Programı”nın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda deney grubu çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeylerinin kontrol grubuna göre daha fazla geliştiği saptanmıştır.

Okula hazırlık eğitimi alan deney grubu ile eğitim almayan kontrol grubu arasında, Frostig Görsel Algı Testi son test puanları arasındaki farklılığın tüm alt testler ve toplam test puanı için deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Deney ve kontrol grubu alt testler arasındaki en büyük fark Şekil Zemin Algısı alt testi için bulunmuştur. Çalışma sonucunda deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla görsel algılama ve dikkat becerilerinin daha fazla geliştiği belirlenmiştir.

Okula hazırlık eğitimi alan deney grubu ile eğitim almayan kontrol grubu arasında “Metropolitan Olgunluk Testi” ön test ve son test puan aritmetik ortalamaları arasındaki farklılığın Eşleştirme alt Testi dışındaki tüm alt testler ve toplam okul olgunluğu puanları için deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Herhangi bir program uygulanmayan kontrol grubuna ait Metropolitan Olgunluk Testi puanları için ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Okula hazırlık eğitimi alan deney grubu ile eğitim almayan kontrol grubu arasında “Frostig Görsel Algı Testi” ön test ve son test aritmetik ortalamaları arasındaki farklılığın tüm alt testler ve toplam algı düzeyi puanları için deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Kontrol grubuna ait Frostig Görsel Algı Testi puanları için ön ve son test aritmetik ortalama puanlardaki değişimlerin anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p > .05$).

Cinsiyet değişkeni açısından deney ve kontrol grubu çocuklarının Metropolitan Olgunluk Testi alt test puanları ve toplam okul olgunluğu puanlarına ilişkin gerçekleştirilen analizlerde kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Cinsiyet değişkeni açısından deney ve kontrol grubu çocuklarının Frostig Görsel Algı Testi alt test puanları ve toplam algı düzeyi puanlarına ilişkin gerçekleştirilen analizlerde de kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir.

“Okula Hazırlık Eğitim Programı” ile okulöncesi dönem çocuklarında ulaşılmak istenilen kazanımlara oyun temelli uygulamalarla ve çocuğu merkez alan, etkin öğrenme ortamları ile ulaşmaları bu yolla da gelişim alanlarının desteklenerek ilkokula geçişte gerekli ön becerileri kazanmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, araştırmacı tarafından geliştirilen ve deney grubuna uygulanan “Okula Hazırlık Eğitim Programı”nın çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu tespit edilmiştir.

6.2 neriler

Araştırma sonucuna göre; araştırmacılara, öğretmenlere ve ailelere yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmacılara Yönelik neriler

- Araştırma daha geniş bir evren ve örneklem ile gerçekleştirilebilir.
- Araştırmacı tarafından geliştirilen “Okula Hazırlık Eğitim Programı”nın farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrede yaşayan çocuklara yönelik sonuçları araştırılabilir.
- “Okula Hazırlık Eğitim Programı”nın etkililiğini belirlemek için farklı lme araçları kullanılarak araştırmalar planlanabilir.
- Okulöncesi eğitimi ğretmenlerinin “Okula Hazırlık Eğitim Programı”nı uygulama durumları ile ilgili araştırmalar planlanabilir.

- “Okula Hazırlık Eğitim Programı”na Aile Katılımı etkinlikleri eklenerek okula hazırlık sürecine ailelerin katılımı sağlanabilir.
- “Okula Hazırlık Eğitim Programı” bir okul öncesi eğitim kurumuna gitme şansı olmayan çocuklar için, ailelerin evde uygulayabilecekleri bir program haline dönüştürülerek uygulanması yaygınlaştırılabilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- “Okula Hazırlık Eğitim Programı” Okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler tarafından uygulanması için MEB’na hizmet içi eğitim programları önerilebilir.
- Okulöncesi eğitimi öğretmenlerine “Okula Hazırlık Eğitim Programı”nın içeriği, ile ilgili çalıştaylar düzenlenebilir.
- Okula hazırlık çalışmalarının içeriği ile ilgili olarak ailelerin bilinçlendirilmesi için eğitim seminerleri düzenlenebilir. Bu seminerde ailelere çocuklarının becerilerini geliştirmeleri için hangi yaklaşımlarda bulunmaları, hangi tür oyunları oynamaları gerektiği anlatılabilir.
- “Okula Hazırlık Eğitim Programı”nı kendi sınıflarında kullanan öğretmenler, programın evde uygulamalarını da içeren kısmını ailelerle işbirliği içinde gerçekleştirebilir. Bu sayede öğretmenler, anne-babalarla daha etkili bir iletişim kurarak, anne-babaların çocuklarının eğitimindeki katkılarını geliştirebilir.
- Öğretmenler, Okula hazırlık çalışmaları kapsamında masa başı çalışmalara bağlı kalmayıp, çocukların okula hazırbulunuşluklarını destekleyecek oyun temelli etkinlikler hazırlayabilir.

BÖLÜM VII

7 KAYNAKLAR

AÇEV (2012). 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi ile ilgili görüş ve öneriler. <http://www.acev.org> adresinden 05 Kasım 2014 tarihinde alınmıştır.

Aktaş, A.Y. (2002). Okulöncesi dönemi çocuklarında sayı kavramının kazanılması. *Çocuk Çocuk Dergisi*. (1) 14.

Altınköprü, T. (1999). *Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır?* İstanbul: Hayat.

Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000a). *Çocuk Gelişimi 1-2*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. C. (2000b). *Okulöncesi Eğitim ve Ana Sınıfı Programları Öğretmen El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2001). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Aral N. ve Durualp, E. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.

Aram, D., and Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low ses sociocultural factors, maternal mediation and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16, 831-852.

Arı R., Ömer Ü. ve Hasan Y. (2001). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Konya: Mikro Yayınları.

Arıkök, İ. (2001). *Beş –Altı Yaş Çocuklarında Görsel Algı Eğitiminin Okuma Olgunluğuna Olan Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Aslanargun, E. (2007). Okul - aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.

Aşıcı, M. (2013). Okulöncesinde dil ve okuryazarlık eğitimi. Oktay, A. (Ed.), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* (38-63). Ankara: Pegem Akademi.

Avcı N. (2003). *Yaşama Merhaba, Gelişimde 0-3 Yaş*. İstanbul: Morpa.

Ayten, M., Ektem, S. I. (2014). Zorunlu-kademeli eğitim sisteminde 1. sınıf öğrencilerinin sahip olmaları gereken yeterliliklerin sınıf öğretmenleri ve velilerin görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(5), 307-322.

Bal, S. (1993). Anaokullarında fen çalışmaları. 9. *Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri* (146). Ankara: Ya-Pa Yayınları.

Balat, U. G. (2003). *Altı Yaş Grubu Korunmaya Muhtaç ve Ailesinin Yanında Kalan Çocukların Okula Hazırbulunuşluk ile İlgili Temel Kavram Bilgilerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Balat, U. G. (2004). Çocuğunuz okula başlamaya hazır mı? *Çoluk Çocuk Dergisi*, (45), 10-11.

Balat, U. G. (2013). İlköğretime hazırbulunuşluğun değerlendirilmesi. Oktay, A. (Ed.), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* (178-197). Ankara: Pegem Akademi.

Başal, H. A. (2001). Zihinsel öğrenme. Altıntaş, E. (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme*. Bursa: Akinoğlu.

Başal, H. A. (2005). *Okulöncesi Eğitim*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Başal, H. A. ve Kahraman, B. P. (2013). Okula hazırbulunuşluğu değerlendirme testinin uyarlama çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(1), 889-911.

Başaran, İ.E. (1996). *Eğitim Psikolojisi Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Gül.

Bay, N. (2008). *Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Bay, N. ve Şimşek, Ö. (2010). Okulöncesi eğitim programında okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri hazırlama. Alisinanoğlu, F. (Ed.), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* (223-247). İstanbul: Matsis.

Bayhan, D. (2003). *Çoklu Zeka Kuramı'na Dayanan Okuma-Yazmaya Hazırlık Programının 6 Yaş Çocuklarının Okula Hazırbulunuşluk Düzeylerine Etkilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Bayhan, P. S. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa.

Bayhan, P. S. ve Artan, İ. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa.

Baykoç, N. D., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N. ve Gümüşçü, Ş. (2000). *Okulöncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri* (3. Baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Bekman, S., Koç, A. ve Taylan, E. (2004). *Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Bir Erken Müdahale Modeli: "Yaz Anaokulu" Pilot Uygulaması*. Boğaziçi Üniversitesi Anne-Çocuk Eğitim Vakfı. <http://www.acev.org/kaynaklarimiz/arastirmalarimiz-ve-yayinlarimiz> adresinden 02 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.

Bekman, S. ve Gürselel, F. (2005). *Doğru Başlangıç: Türkiye'de Okulöncesi Eğitim*. İstanbul: TÜSİAD. http://www.tusiad.org/_rsc/shared/file/egitim.pdf adresinden 12 Kasım 2014 tarihinde alınmıştır.

Bilgili, F. (2007). *İlköğretim 1. Sınıfı Yeni Başlayan Öğrencilere Uygulanan Eğitim-Öğretime Hazırlık Çalışmalarının Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.

Boğaziçi Üniversitesi. (2012). 5.1.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi hakkında Boğaziçi

Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin güncellenen görüşü. <http://www.fed.boun.edu.tr> adresinden 05 Kasım 2014 tarihinde alınmıştır.

Boz, M. (2004). *Altı Yaş Çocuklarının Okula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Veli ve Öğretmen Görüşleri Yönünden İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Burgess S. R. (2002). The influence of speech perception, oral language ability, the home literacy environment and pre-reading knowledge on the growth of phonological sensitivity: a one-year longitudinal investigation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 709–737.

Cabell, S. Q. Justice, L. M. , Konold, T. R., and McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 1–14.

Canbulat Kutluca, A. (2010). *Okula Destek Eğitiminin Etkililiği*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.

Cemaloğlu, N. (2000). *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Nobel.

Cinkılıç, H. (2009). *Okulöncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğuna Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2000). *Research Methods In Education* (5th ed.). London: Routledge-Farmer.

Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (2th ed.). Upper Saddle River, New Jersey, Pearson Education, Inc.

Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2007). *Mutlu ve Sağlıklı Yarınlar için Anne-Baba Eğitimi*. Ankara: Kök.

Çataloluk, C. (1994). *Farklı Sosyo - Ekonomik ve Kültürel Ortamlarda Yetişen Çocukların Okul Olgunluğu Açısından Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Çelenk, S. (2003a). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.

Çelenk, S. (2003b). İlkokuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36, 75-80.

Çelenk, S. (2006). *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. İstanbul: Morpa

Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 83-90.

Demiriz, D., Dinçer, Ç.(2001). 5-6 yaş çocuklarının özbakım becerilerinin cinsiyet ve okulöncesi eğitimi alma durumuna göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 11-19.

Dere, H. (2000). *Okulöncesine Devam Eden 6 Yaş Çocuklarına Bazı Matematik Kavramlarını Kazandırma Yapılandırılmış ve Geleneksel Yöntemlerin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimsel Enstitüsü: Ankara.

Dere, E., Ömeroğlu, E. (2001). *Okulöncesi Eğitimde Fen Doğa Matematik Çalışmaları*. Ankara: Anı.

Dinç, B. (2010). Okulöncesi eğitimden ilköğretime geçiş ve okul olgunluğu. Alisinanoğlu, F. (Ed.), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* (113-139). İstanbul: Matsis.

Dirlik, C. (2014). *4+4+4 Eğitim Sisteminde 60-66 Aylık Öğrencilerin Okula Hazırbulunuşlukta Sosyal Uyum Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi- Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Dockett, S., Perry, B. (2002a). Who's ready for what? Young children starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), 67–89.

Dockett, S. ve Perry, B. (2002b). Who's ready for what? Young children starting school.

Contemporary Issues'in Early Childhood Journall, 3(1), 1-30.

Dockett, S., Perry, B. (2003). The transition to school: What's important?. *Educational Leadership*, 60(7), 30–34.

Docket, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to School. Perceptions, Expectations, Experiences*. Sydney: UNSW Press.

Dodge, D., Colker , L. & Heroman, C. (2002). *The Creative Curriculum for Preschool*. Teaching Strategies: Washington DC.

Duran, E. (2013). İlkokula 60. ayında başlayan öğrencilerin yazı beceri gelişimlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1075-108.

Edmonds, E., O'Donoghue, C., Spano, S., and Algozzine, R. F. (2009). Learning when school is out. *The Journal of Educational Research*, 102 (3), 213-221.

Ege, P. (2005). Çocuklarda okuryazarlık gelişimi. Topbaş, S. (Ed.), *Dil ve Kavram Gelişimi* (140-153). Ankara: Kök.

Eğitim-İş. (2012). Eğitim-İş Raporu Ağustos 2012. <http://www.egitimis.org.tr>. adresinden

05 Kasım 2014 tarihinde alınmıştır.

Eğitim-Sen. (2012). Eğitim-Sen Bülteni Eylül-Ekim 2012, (23), 18-21.

Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş.

Erden, M., Akman, Y. (1998). *Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme Öğretme* (7. Baskı). Ankara: Arkadaş.

Erkan, S., Kırca, A. (2010). Okulöncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.

Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.

Erkuş, A. (2013) *Davranış Bilimleri için Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin.

Esaspehlivan, M. (2006). *Okulöncesi Eğitim Kurumuna Gitmiş Ve Gitmemiş 78 Ve 68 Aylık Çocukların Okula Hazırbulunuşluklarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Ferah, A. (1996). *İlkokuma-Yazma Öğretiminde Görsel Algılama ve Zekanın Yeri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Ferah, A. (2001). İlk okuma yazmayı öğrenmede ses algısı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 280, 27-34.

Ferah, A. (2007). *Türkçe İlk Okuma-Yazmayı Öğrenme*. Ankara: Nobel

Geist, E. (2009). *Children Are Born Mathematicians: Supporting Mathematical Development, Birth to Age 8*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Girgin, Ü. (2003). Okumaya hazırlık etkinlikleri. Topbaş, S. (Ed.), *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi* (3. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Gober, C. M. (2008). *Concepts About Print and The Development of Early Reading Strategies in Kindergarten*. Unpublished Doctoral Thesis, Walden University: USA.

Gonca, H. (2004). *Ankara İl Merkezinde Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Ortamlarda Yetişen ve İlköğretim Okuluna Başlayan Çocukların Okul Olgunluğunun İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

- Goodman, Y. M. (1992). Children Coming to Know Literacy. In Teale, H and Sulby, E. (Ed.) *Emergent Literacy: Reading and Writing*. Norwood, NJ: Ablex.
- Gordon, T. (1993). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (Çev: E. Aksay ve B. Özkan.) İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Gökçen, F., Ç. (2007). *Çocuğum Okula Başlıyor*. İstanbul: Morpa.
- Görmez, E. (2007). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğu ve Matematik Hazırbulunuşluk Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okulöncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güleç, G. (2008). *Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları ile İlgili Görüş ve Uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Denizli.
- Güler, T. (2009). Okulöncesi eğitimde ailenin önemi ve okul-aile işbirliği. Haktanır, G. (Ed.), *Okulöncesi Eğitime Giriş* (3. Baskı). Ankara: Anı.
- Güler, T. (2010). Okulöncesi eğitimden ilköğretime geçiş. Diken, İ. (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (460-473). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, F. (2013) 60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). “60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 379.
- Güven, N. (1991). Okuma öncesi hazırlık. 7. *Okulöncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri*. (36-40) İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Güven, Y. (2004). Okulöncesi programlarında matematik etkinliklerinin yeri ve önemi. Özdaş, A. (Ed.), *Okulöncesinde Fen ve Matematik Öğretimi* (139-154). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Güven, Y. ve Balat, G. U. (2006) 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin matematik yeteneğinin okulöncesi eğitimi alıp almama ve kurumda veya ailesinin yanında kalma durumlarına göre karşılaştırılması. *I. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı I. Cilt*, (384-397), İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Hacettepe Üniversitesi. (2012). Hacettepe Üniversitesi Senatosu'ndan "4+4+4" Eğitim düzenlemesiyle ilgili olarak kamuoyuna açıklama. www.hacettepe.edu.tr/Eklenti/238 adresinden 05 Kasım 2014 tarihinde alınmıştır.

Halle, Zaslow, Zaff, Calkins (2000), School Readiness: Helping Communities Get Children Ready for School and Schools Ready for Children. Emig, C. (Ed.), *Trends Child Research Brief* :Washington, D.C.

Hildreth, G.H., Griffiths, N. L., ve McGauvran, M.E. (1965). *Metropolitan Readiness Test*. New York: Harcourt, Brace and World.

Howes, C. and Pianta, R. (2008). Parental conceptions of school readiness: Relation to ethnicity, socioeconomic status, and children's skills. *Early Education and Development*, 19(5), 671-701.

İnal, G. (2010). Okula başlama ve uyum süreci. Alisinanoğlu, F. (Ed.), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* (87-109). İstanbul: Matsis.

İnan, M., Aşıcı, M., Küçüktepe, C., Tıraş, S., Şimşek, Ö. ve Özden, B. (2006). İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin okulöncesi eğitim kurumlarına devam etmiş öğrencilerle etmemiş öğrencilerin ilköğretime hazırlanışluklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Kongresi I. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı*, 1, 398-409.

İnel, H., C., Çağdaş, A. ve Temiz, G. (2012). Pre-school education" s effect on first class elementary school students" school maturity. *International Conference on Management, Applied and Social Sciences (ICMASS'2012)*, Dubai, 325-326.

Justice, L.M., McGinty, A.S., Cabell, Q.S., Kilday, C.R., Knighton, K., and Huffman, G. (2010). Language and literacy curriculum supplement for preschoolers who are

academically at risk: A feasibility study. *Language, Speech & Hearing Service in Schools*, 41, 161- 178.

Kahraman, B. P. (2012). *Aile Katılımı Boyutu Zenginleştirilmiş Okulöncesi Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bursa.

Kapıkıran, N., İvrendi, A. ve Adak, A.. (2006). Okulöncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 19-27.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık

Karaman, T. F., Sardoğan, M. E. (2012). Kişilik gelişimi. Kaya, A. (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (119-148). Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

Katz, L. (1991), Readiness: Children and Schools. Educational Resources Information Center. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED330495.pdf> adresinden 13 Kasım 2014 tarihinde alınmıştır.

Kayılı, G. (2010). *Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının İlköğretime Hazırbulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Kaytaz, M. (2005). *Türkiye’de Okulöncesi Eğitimin Fayda-Maliyet Analizi*. İstanbul: AÇEV Yayınları.

Kelman, M. E. (2006). *An Investigation Of Preschool Children’s Primary Literacy Skills*, Unpublished Doctoral Thesis, University of Wichita State: USA.

Kerem, A. E. (2001). *Okulöncesi Dönem Çocuklarında Okuma Gelişimi ve Okumaya Hazırlık Programının Etkisinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Kılıç, G. (2004). *Ailesi ile Birlikte Yaşayan ve Çocuk Yuvasında Kalan Çocukların Görsel Algılama Davranışı ile Okul Olgunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Kırca, A. (2007) *Okulöncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazırbulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Kılıçarslan, F. 1997. *Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki Anaokulu Çocuklarını Okumaya Hazır Olma Durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Koç, E. (2002). *Görsel-Algı Becerilerinin Gelişimine Yönelik Örnek Bir Eğitim Program Modelinin Hazırlanması ve Anasınıfı Çocuklarında Görsel Algı Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara

Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerinin Görüşleri Işığında Okula Hazırbulunuşluk Olgusu ve Okulöncesi Eğitime İlişkin Sonuçları*. Doçentlik Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Koçyiğit, S. (2012).Okulöncesi eğitimin tanımı, amacı, önemi ve ilkeleri. Zembat, R. (Ed.) *Okulöncesi Eğitime Giriş* (14-25). Ankara: Hedef.

Kotil, Ç. (2005). *Annelerin Çocuklarının Okula Hazır Oluşları Üzerine Görüşleri ile Çocukların Okula Hazır Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü:İstanbul.

Lam, M. S. Pollard, A. (2006). A conceptual framework for understanding children as agent in the transition from home to kindergarten. *Early Years: An International Research Journal*, 26(2), 123-141 <http://dx.doi.org/10.1080/09575140600759906>

Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer S. M., and Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322.

Mağden, D., Şahin, S. (2002). Beş-altı yaş grubu çocuklarının akademik becerilerini değerlendirmeye yönelik pilot bir çalışma. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(6), 44-60.

Malkoç, G. (1993). Aile eğitimi ve eğitimde nitelik geliştirme. *Eğitimde Arayışlar 1. Semozyumu*. İstanbul: Kültür Koleji.

Marr, D., Windsor, M. M., and Cermak, S. (2001). Handwriting readiness: Locatives and visuomotor skills in the kindergarten year. *Early Childhood Research Practice*, 3(1), 1- 17.

Mangır, M. ve Çagatay, N. (1987). *Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Dört-Altı Yaş Arası Çocukların Görsel Algılamaları Üzerinde Bir Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.

Maxwell, K., & R.M. Clifford. 2004. Research in review: School readiness assessment. *Young Children on the Web*, 59 (1), 42–46.

Mehaffie, K. E., McCall, R. B. (2002). Kindergarten Readiness: An Overview of Issues and Assessment. *Development Special Report*. <http://www.oecd.pitt.edu/files/pdf/sr2002-06.pdf> adresinden 17 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (1993). *XIV Milli Eğitim Şurası Okulöncesi Eğitimi Komisyon Raporu*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü. 36–72 Aylık Çocuklar İçin Okulöncesi Eğitim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013a). *Megep-Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Okuma Yazmaya Hazırlık*. Ankara: MEB Yayını.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013b). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. T.C. Resmi Gazete, 28735, 14 Ağustos 2013.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013c). *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Okulöncesi Eğitim Programı* <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 02 Şubat 2014 tarihinde indirilmiştir.

Mol, S. E., Bus, A. G., and Jong M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007.

Murphy, M M. (2007). *Enhancing Print Knowledge, Phonological Awareness, and Oral Language Skills With At-Risk Preschool Children in Head Start Classrooms*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Nebraska: USA.

Myers, R. (1996). *Hayatta Kalan Oniki Erken Çocukluk Programlarının Güçlendirilmesi*. İstanbul: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.

Nachmias, C. and Nachimas, D. (1996) *Study Guide for Research Methods in the Social Sciences*. (5th ed.). New York: St Martin's Press.

National Association for the Education of Young Children [NAEYC], (1998). Learning to read and write. *Developmentally Appropriate Practices for Young Children*. In *Young Children* 53 (4), 30–46. America: All Right Reserved.

National Association for the Education of Young Children [NAEYC], Guidelines Revision (2001). NAEYC Standards for Early Childhood Professional Preparation. <http://www.naeyc.org/faculty/pdf/2001.pdf>. Adresinden 14 Ekim 2014 tarihinde alınmıştır.

National Association for the Education of Young Children [NAEYC], (2005). Where We Stand: on School Readiness. <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSREADY98.PDF>, 1-2. adresinden 05 Ekim 2014 tarihinde alınmıştır.

ODTÜ. (2012). 5.1.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi hakkında ODTÜ eğitim fakültesi ilköğretim bölümü görüşü. <http://www.fedu.metu.edu.tr> adresinden 05 Kasım 2014 tarihinde alınmıştır.

Oğuzkan Ş., Oral, G. (1997). *Okulöncesi Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim.

Oja, L., Toivo, J. (2002). Physical Aktivity, motor ability and school readiness of 6 Yr.Old Children. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 405-415.

Oktay, A. (1980). Metropolitan readiness testinin istanbul’da farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerdeki (5–6) yaş çocuklarına uygulanması. *Pedagoji Dergisi*, 1, 119–138.

Oktay, A. (1983a). *Okul Olgunluğu, Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Ortamlarda Yetişen Çocuklarda Okul Olgunluğunun Ölçülmesi*. Doçentlik Tezi, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi: İstanbul.

Oktay, A. (1983b). *Okul Olgunluğu*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Yayınları

Oktay, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okulöncesi Dönem*. (2. Baskı). İstanbul:Epsilon.

Oktay, A., Aktan Kerem, E. (2004). “An investigation on how preschool teachers perceive turkish children's readiness for learning to read,” *Journal of Early Childhood Development*, 2, 1-14.

Oktay, A., Polat Unutkan, Ö. (2003). İlköğretime hazır oluş ve okulöncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. Sevinç, M. (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (145–155). İstanbul: Morpa.

Oktay,A. (2013). Okulöncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi. Oktay, A. (Ed.), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* (2. Baskı), (2-7). Ankara: Pegem Akademi.

Oral, B. (2011). Duygusal gelişim ve ailenin çocuk eğitiminde önemi. Söylemez, M. (Ed.), *Çocuk Eğitimine Farklı Bakışlar* (77-109). İzmit: Altın Kalem.

Ömeroğlu, E., Yazıcı, Z., Dere, H. (2003). Okulöncesi eğitim kurumlarında ebeveynin eğitime katılımı. Sevinç, M. (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (440-446). İstanbul: Morpa.

Ömeroğlu, E., Kandır, A. (2005). *Bilişsel Gelişim*. İstanbul: Morpa.

Önder, A. (1999). *Yaşayarak Öğrenme için Eğitici Drama*. İstanbul: Morpa.

Öner, N. (1997). Türkiye’de kullanılan Psikolojik testler. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.

Özaslan, D., H. (2010). *Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Anasınıfına Devam Eden Çocukların Okul Olgunluğuna Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Özmen, H. (2014) Deneyisel araştırma yöntemi, M. Metin (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (47 – 76). Ankara: Pegama.

Pears, K.C., Fisher, P.A. and Bronz, K.D. (2007). An intervention to promote social emotional school readiness in foster children: Preliminary outcomes from a pilot study. *School Psychology Review*, 36(4), 665-673.

Phelps, S. (2003). *Phonological Awareness Training In A Preschool Classroom Of Typically Developing Children*. Unpublished Master’s Thesis, East Tennessee State University: USA.

Polat, Ö. (2013). Okulöncesi Eğitim Programlarında İlköğretime Hazırlık. Oktay, A. (Ed.), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* (2. Baskı), (66-86). Ankara: Pegem Akademi.

Poyraz, H. & Dere, H. (2003). *Okulöncesi Eğitim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı.

Razon, N. (2007). Okuma, okuma bozuklukları ve nedenleri. Oktay, A ve Unutkan, Ö., P. (Ed.), *Alan Öğretimi* (65-85). İstanbul: Morpa.

Resmi Gazete (2012). Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-9.htm adresinden 29.07.2012 tarihinde alınmıştır.

Resmi Gazete (2013). Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. www.resmigazete.gov.tr/main/2013/08/20130814.htm adresinden 20.08.2014 tarihinde alınmıştır.

Sarıtaş, R (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Gems (Great Explorations In Math And Science) Fen ve Matematik Programının Anaokuluna Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Kavram Edinimleri ve Okula Hazırbulunuşluk Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Savaş, B. (2006). *Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi*. İstanbul: Alfa.

Semerci, B. (2012). Okula Başlama Yaşı ve Meslek Seçimi Önemli. (2012, 17 Mart). Sabah. <http://www.sabah.com.tr/yazarlar/cumartesi/bsemerci/2012/03/17/okula-baslama-yasi-ve-meslek-secimi-onemli>

Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.

Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim ve Öğrenme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi

Sevinç, M. (Ed.) (2003). Okulöncesi dönemde okuma yazma kavramlarının gelişimi. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (177-183). İstanbul: Morpa.

Sığırtmaç, A. (2002). Okulöncesi dönemde müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 30-39.

Sidney Smith, S., and Dixon, G.R. (1995). Literacy concepts of low- and middle – class four year olds entering preschool. *Journal of Educational Research*, 88 (4), 243-253.

Sökmen, S. (1994). *5 Yaş Algı Gelişimi Frostig Görsel Algı Testi Güvenirlik Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Sönmez, A. (2013). *60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar için Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programının Çocukların İlköğretime Hazırbulunuşluk Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Sun, M., Seyrek, H. 1998. *Okulöncesi Eğitimde Müzik*. İzmir: Müzik Eserleri

Şahiner, V., N. (2013). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Anasınıflarında Okuma-Yazma Öğretimi Konusundaki Görüşlerinin Araştırılması (İstanbul İli; Şişli İlçesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Şimşek, Ö. (2007). *Anasınıfına Devam Eden Çocukların Okuma Olgunluğu Düzeyine Türkçe Dil Etkinlik Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Şimşek, Ö. (2011). *60- 72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı Ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Gelişiminde Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Sosyal, Ş., Bodur,Ş. (2004). Bir büyüme masalı: Okul korkusu. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 13 (6), 234-236,

Story, N. I. (2008). *Pre-Kindergarten Summer School: An Intervention for Kindergarten Readiness*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Wyoming, Laramie, Wyoming: USA.

Tabachnick, B. G, Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. MA: Allyn&Bacon, Inc

Tani- Prado S (2010). *An Evaluation of Early Reading First on Emergent Literacy Skills: Preschool Though Middle of First Grade*. Unpublished Doctoral Thesis, Texas A&M University, Texas.

Tazebağ, A. ,Çelenk, S., Tertemiz N., Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. Ankara: Nobel.

Tuğrul, B., Aral, N., Erkan, S. ve Etikan, (2001). Altı yaşındaki çocukların görsel algılama düzeylerine frostig gelişimsel görsel algı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Journal of Qafqaz University*, 8(1), 1-9.

Tuğrul, B. (2003). Çocuğu tanıma ve değerlendirme. Sevinç, M. (Ed.), *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (380-392). İstanbul: Morpa.

Turan, E. D. (2006). *Alt Sosyo-Ekonomik Düzeyde Anasınıfına Devam Eden Ve Etmeyen 60–71 Ay Çocuklarında Görsel Algılama Davranışının İncelenmesi (Konya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Turla, A. (2003). Duyu eğitiminin önemi ve gelişimine yönelik etkinlikler. Sevinç, M. (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (251-255). İstanbul: Morpa.

Tutal, Ö. (2013). *İlk Okuma-Yazma Öğrenmede Okula Başlama Yaşının Okuma-Yazma Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Diyarbakır.

Türk Eğitim-Sen. (2012). Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası Genel Merkezi Aylık Haber Bülteni, (99), 12.

Uçan, A. (2001). *Okulöncesinde Müzik Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Umek, L. M., Kranjc, S. Fekonja, U. and Bajc, K. 2008. The effect of preschool on children's school readiness. *Early Child Development and Care*, 178 (6), 569- 588.

United Nations Children's Fund, (UNICEF) (2012). School Readiness and Transitions. http://www.unicef.org/publications/files/CFS_School_Readiness_E_web.pdf adresinden 09 Nisan 2014 tarihinde alınmıştır.

Unutkan, Ö. P. (2003). *Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Unutkan, Ö. P. (2006). *Okulöncesinde İlköğretime Hazırlık*. İstanbul: Morpa.

Unutkan, Ö. P. (2007a). 5-6 yaş çocuklarının yaşadıkları evin yapısının ilköğretime hazırbulunuşluk düzeyine etkisi. *19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 43-54.

Unutkan, Ö. P. (2007b). Okulöncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 243-254.

Ural, O. (2007) Toplumsal Değişim Açısından Örgün ve Yaygın Eğitim. Oktay, A. (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Akademi.

Uyanık, B. G. (2013). İlköğretime hazırbulunuşluğun değerlendirilmesi. Oktay, A. (Ed.), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* (178-197). Ankara: Pegem Akademi.

Uyanık, Ö., Kandır, A. (2010). Okulöncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (2), 118-134.

Ülkü, B. (2007). *Anasınıfı ve İlköğretim 1. Sınıfa Devam Eden Çocukların Velileri ve Öğretmenlerinin Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.

Üreyen. T., Dokuz, D.(2006).Okul başarısında ailenin rolü. Özsoy, N. (Ed.), *Anne Baba Eğitimi* (141-146). Ankara: Kozan.

Varol, F., & Farran, D. C. (2006). Early mathematical growth: How to support young children's mathematical development. *Early Childhood Education Journal*, 33, 381-387.

Yaden D.B., and Tardibuoono J.M. (2004). The emergent writing development of urban latino preschoolers: Developmental perspectives and instructional environments for second-language learners. *Reading & Writing Quarterly*, 20, 29- 61.

Yangın, B. (2007). Okulöncesi eğitim kurumlarındaki 6 yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294-305.

Yangın, B. (2009). Hazırbulunuşluk ile okuma ve yazma başarımları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36, 316-326.

Yapıcı, M. (2004). İlköğretim 1.sınıfa başlayan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-8.

Yavuzer, H. (1999). *Ana-Baba ve Çocuk*. (12. Baskı). İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (2000a). *Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk 6 Yılı* (11. Baskı). İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (2000b). *Çocuk Psikolojisi* (19. Baskı). İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (2012). *Okul Çağı Çocuğu* (17. Baskı). İstanbul: Remzi.

Yazıcı, Z. (1999). Almanya ve Türkiye’de Anaokuluna Devam Eden 60–76 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Gelişimi İle Okuma Olgunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Yazıcı, Z. (2002). Okulöncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Yaz-Güz, 155-156.

Yazıcı, E. (2010). *61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi’nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması (Ankara Örneklemi)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Yazıcı, E., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2014). Duyu eğitimi programının çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 40, Ocak- Şubat, 2014.

Yeşil, D. (2008). *Okulöncesi Eğitim Almış ve Almamış Öğrencilerin Okula Uyumlarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Yeşil Dağlı, Ü. (2013). Çocukları okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden velilerin ilkokula hazırbulunuşluk ile ilgili görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 16(52), 231-243.

Yıldırım, S., Akman, B., ve Alabay, E. (2012). Okulöncesi dönem çocuklarına sunulan montesorri ve mandala eğitiminin görsel algılama davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 2012.

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

Yılmaz, N. (2003). Türkiye’de okulöncesi eğitimi. Sevinç, M. (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (12-17). İstanbul: Morpa.

Yılmaz, Y. (2003). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukları İçin Okul Olgunluğu Kontrol Listesi Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Yoleri, S., Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 130-141.

Yörükoğlu, A. (2004). *Çocuk Ruh Sağlığı* (27. Baskı). İstanbul: Özgür.

Yüksel, G. (2003). İlköğretim öğrencilerinin gelişim alanları, gelişim alanlarının işaretçisi olan ihtiyaçlar ve geliştirilmesi gereken beceriler: Bu süreçte rehber öğretmenin işlevleri: Kurumsal bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, Yaz-2003.

Zembat, R., Yurtsever ,M. (2002). Beş altı yaş çocukların kelime dağarcığı gelişimine ana dil eğitim programının etkisi. *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitim Sempozyumu Bildiriler*. Ankara: Kök Yayıncılık.

BÖLÜM VIII

8 EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Veliler; Bu araştırma, okulöncesi eğitim alan 60-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan “Okula Hazırlık Eğitimi Programı”nın çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisini incelenmeyi amaçlamaktadır. Siz velilerden bilgi almaya yönelik olarak hazırlanan Kişisel Bilgi Formu’nu titizlikle okuyarak samimi cevaplar vermeniz, bu araştırmanın amacına ulaşması açısından önem taşımaktadır. Bu formda yer alan sorular için size en uygun tek bir seçeneği [X] şeklinde işaretleyiniz. Vereceğiniz bilgiler yalnız bu araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Bize değerli zamanınızı ayırdığınız için, katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Burcu KARAKAŞ

Adınız Soyadınız:

Çocuğunuzun Adı – Soyadı:

1.Medeni Durumunuz?

Evli ()

Ayrı yaşıyor ()

Boşanmış ()

2.Annenin Eğitim Durumu?

Okur yazar değil ()

Okur yazar ()

İlkokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

Ön lisans ()

Lisans ()

Diğer (Lütfen belirtiniz)...

3.Babanın Eğitim Durumu?

Okur yazar değil ()

Okur yazar ()

İlkokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

Ön lisans ()

Lisans ()

Diğer (Lütfen belirtiniz)....

4.Çocuğunuzun Cinsiyeti?

Kız ()

Erkek ()

5.Çocuk sayınız?

1 ()

2 ()

3 ()

4 ve üzeri ()

6.Çalışmaya katılan çocuğun doğum sırası?

1. Çocuk ()

2. Çocuk ()

3. Çocuk ()

Diğer (Lütfen belirtiniz)....

7.Çalışmaya katılan çocuğun kaç yıldır okulöncesi eğitime devam ettiği?

1 yıldır ()

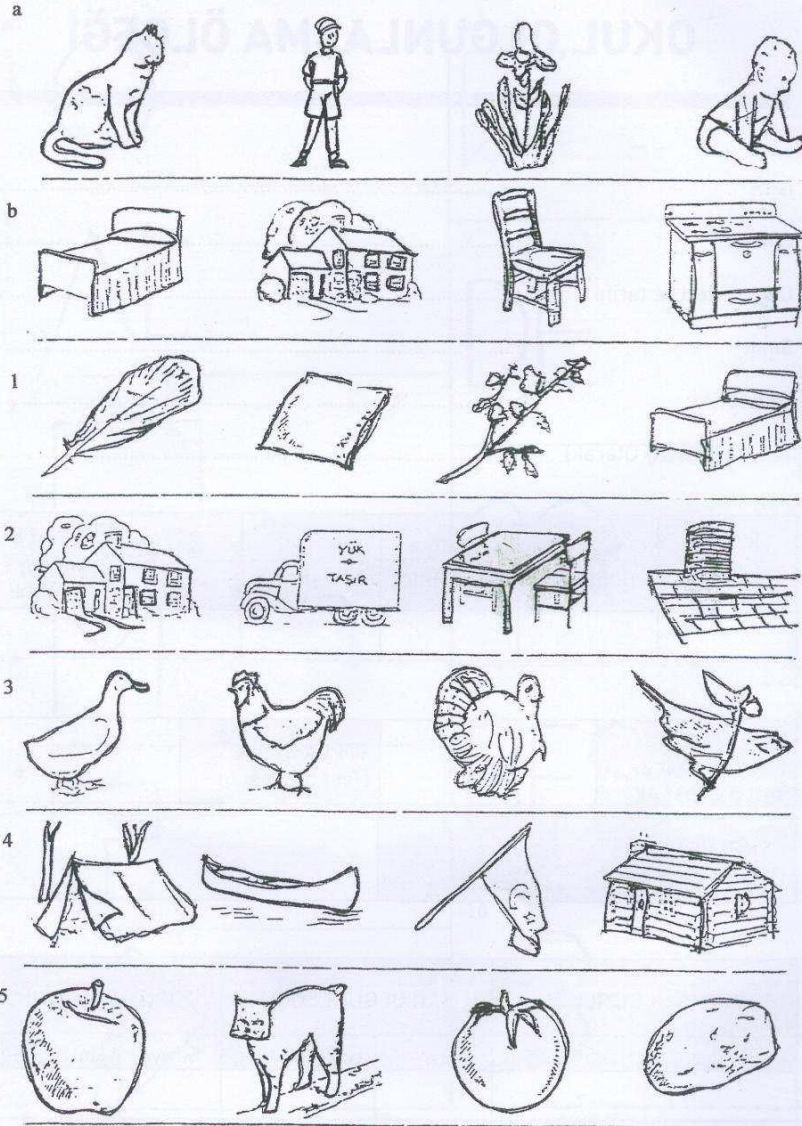
2 yıldır ()

3 yıl ve üzeri ()

EK.2 Metropolitan Olgunluk Testi

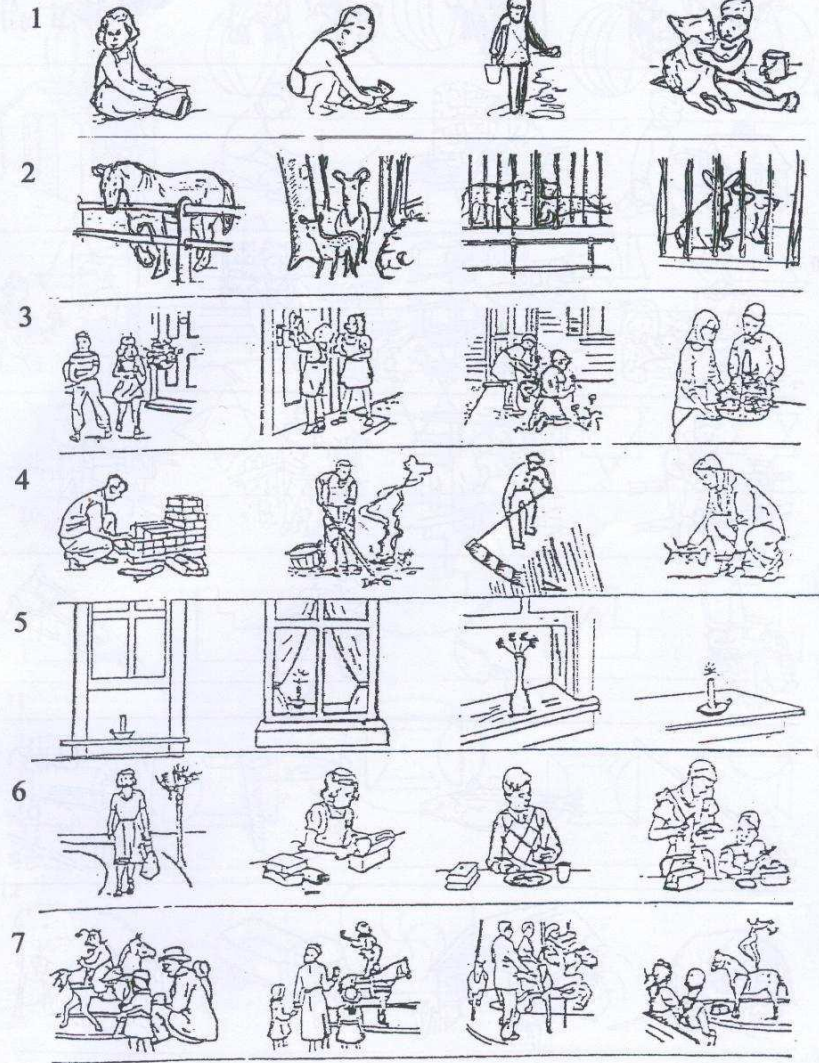
METROPOLİTAN OKUL OLGUNLAŞMA ÖLÇEĞİ

Test 1
KELİME ANLAMA



METROPOLİTAN OKUL OLGUNLAŞMA ÖLÇEĞİ

Test 2 CÜMLELER



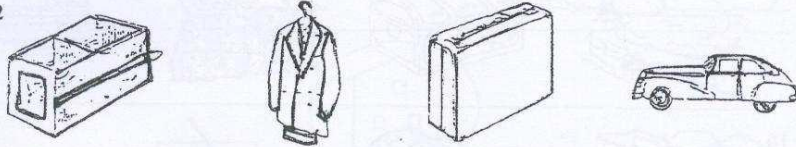
METROPOLİTAN OKUL OLGUNLAŞMA ÖLÇEĞİ

Test 3 GENEL BİLGİ

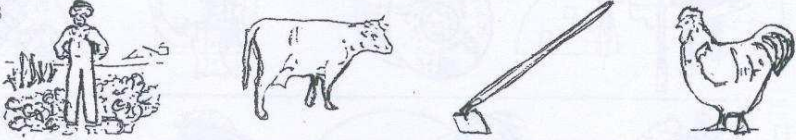
1



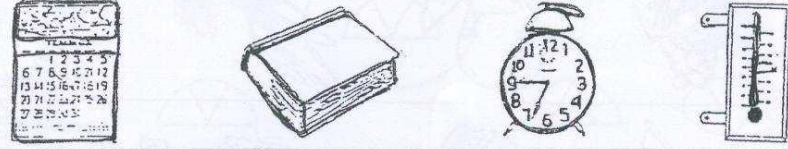
2



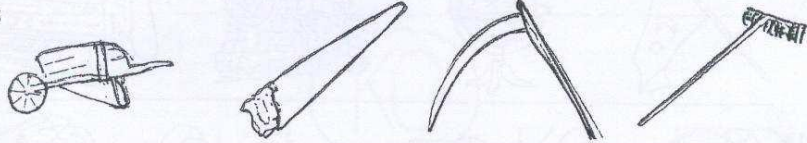
3



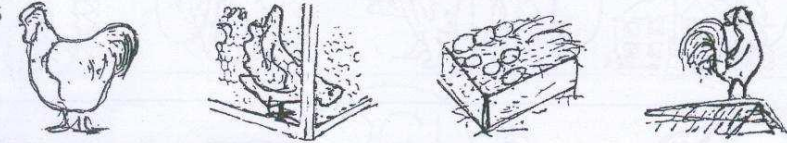
4



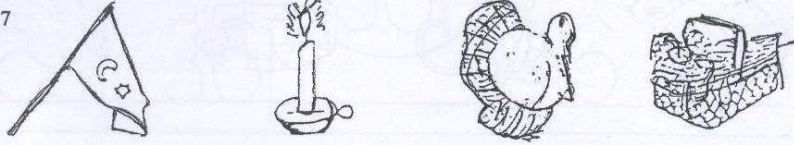
5



6



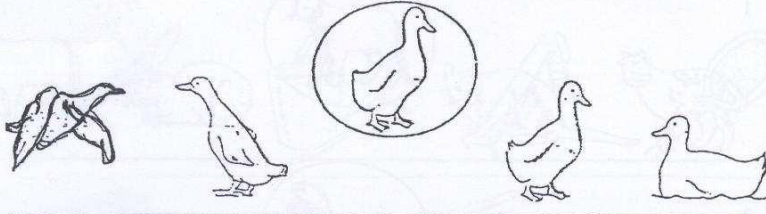
7



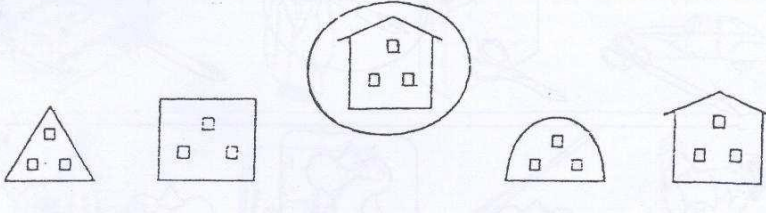
METROPOLİTAN OKUL OLGUNLAŞMA ÖLÇEĞİ

Test 4
EŞLEŞTİRME

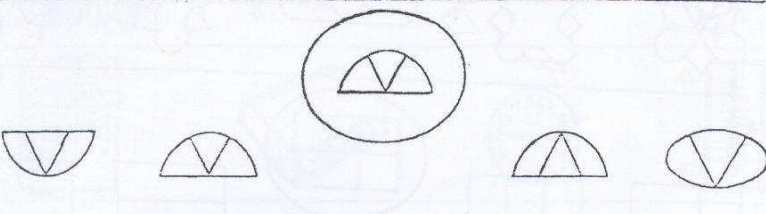
a



b



c



d

AO OK (KO) KO NO

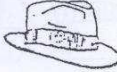
e

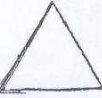
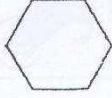
63| 36| (36|) 3|6 6|3

METROPOLİTAN OKUL OLGUNLAŞMA ÖLÇEĞİ

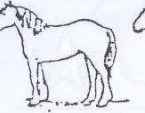
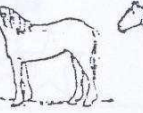
Test 5 SAYILAR

1    

2     

3    

4        

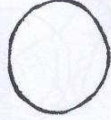
5     

6 	7 	8 
9 	10 	11 

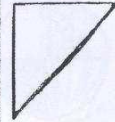
METROPOLİTAN OKUL OLGUNLAŞMA ÖLÇEĞİ

Test 6
KOPYA ETME

a



6



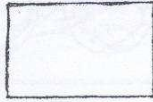
1



7



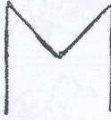
2



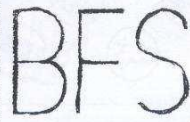
8



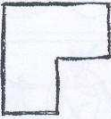
3



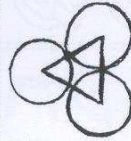
9



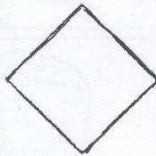
4



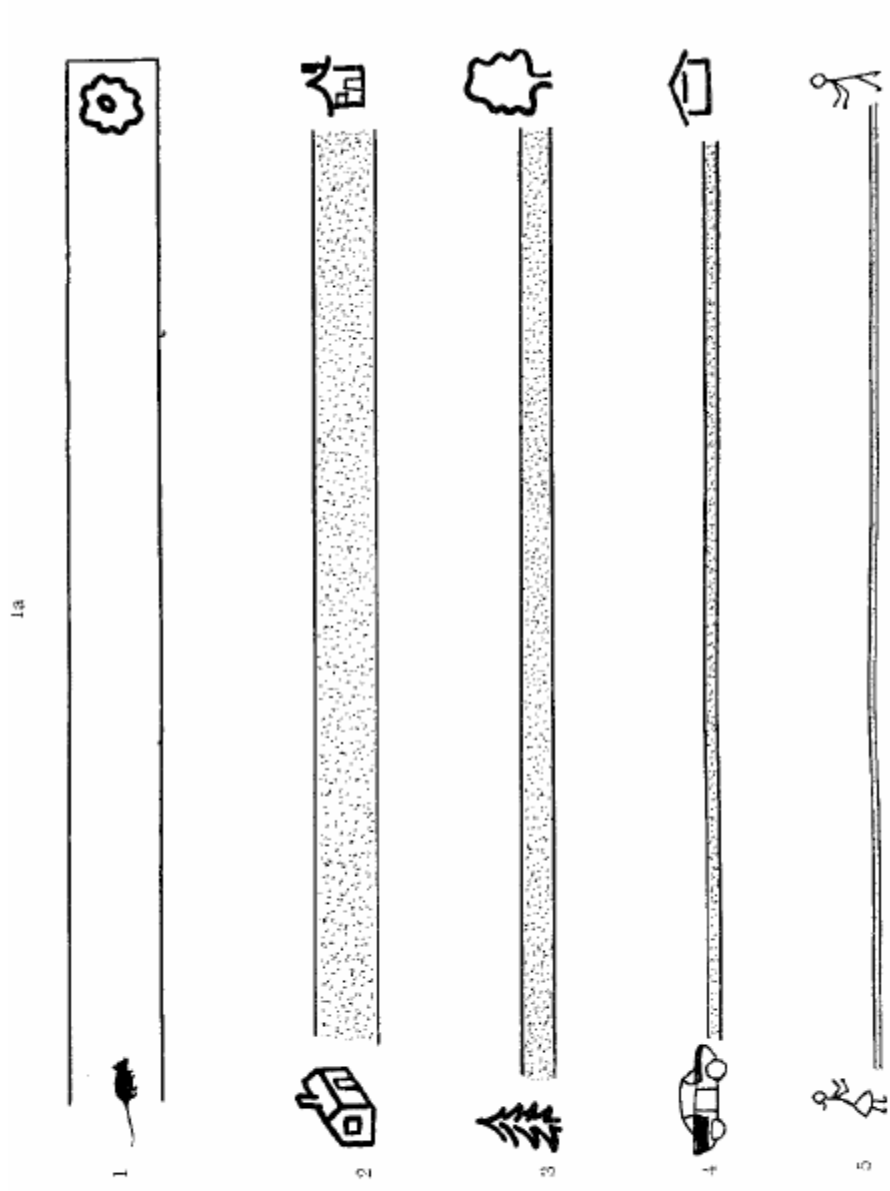
10

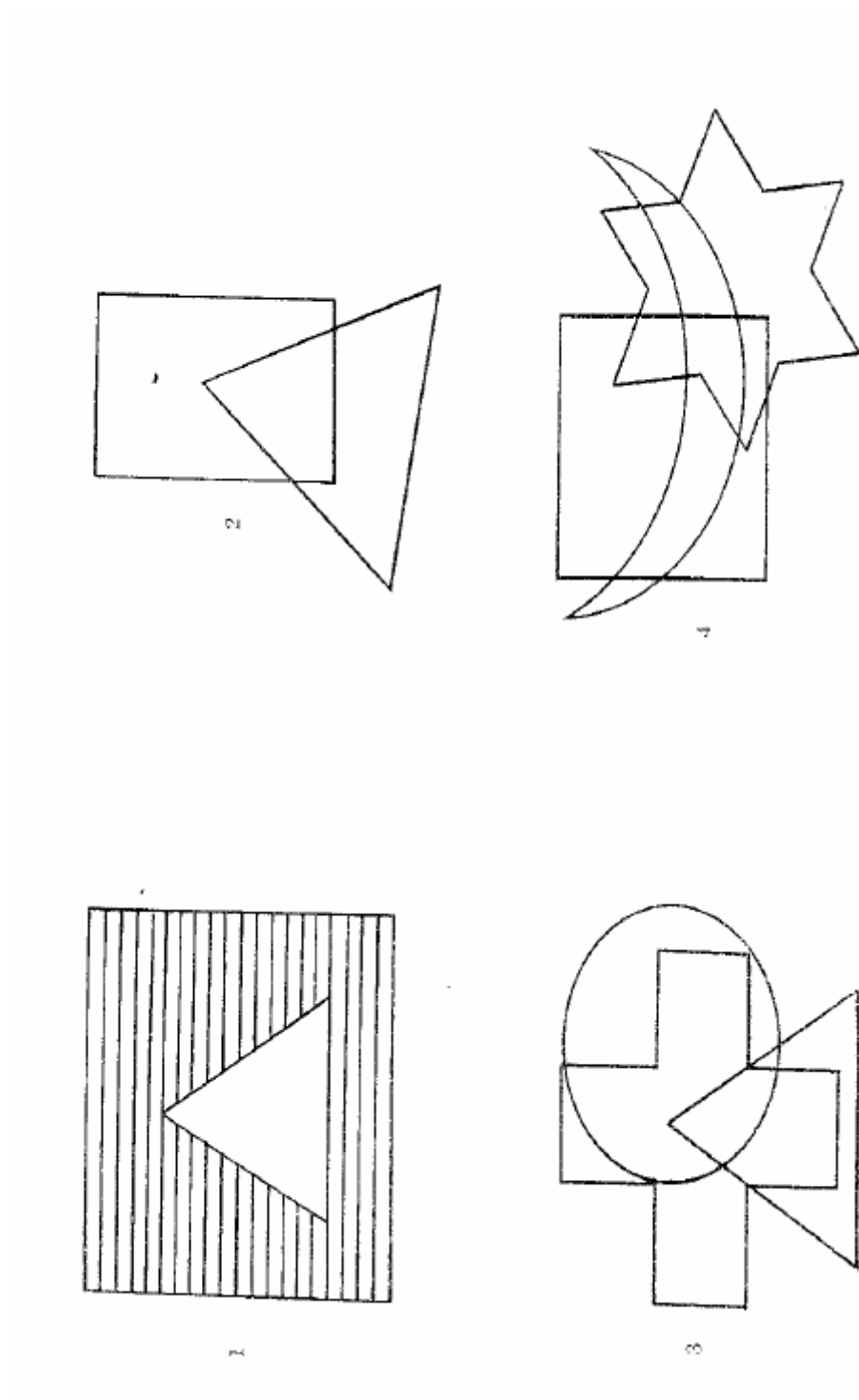


5

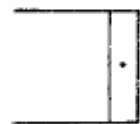
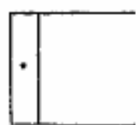


EK 3. Frostig Görsel Algı Testi

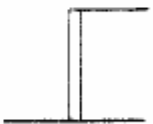
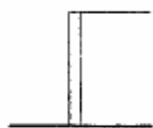




IVa



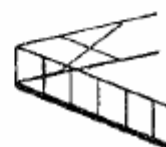
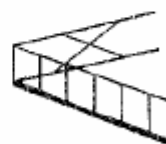
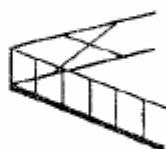
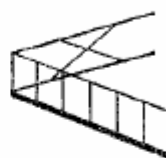
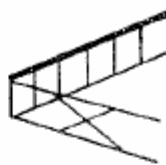
1



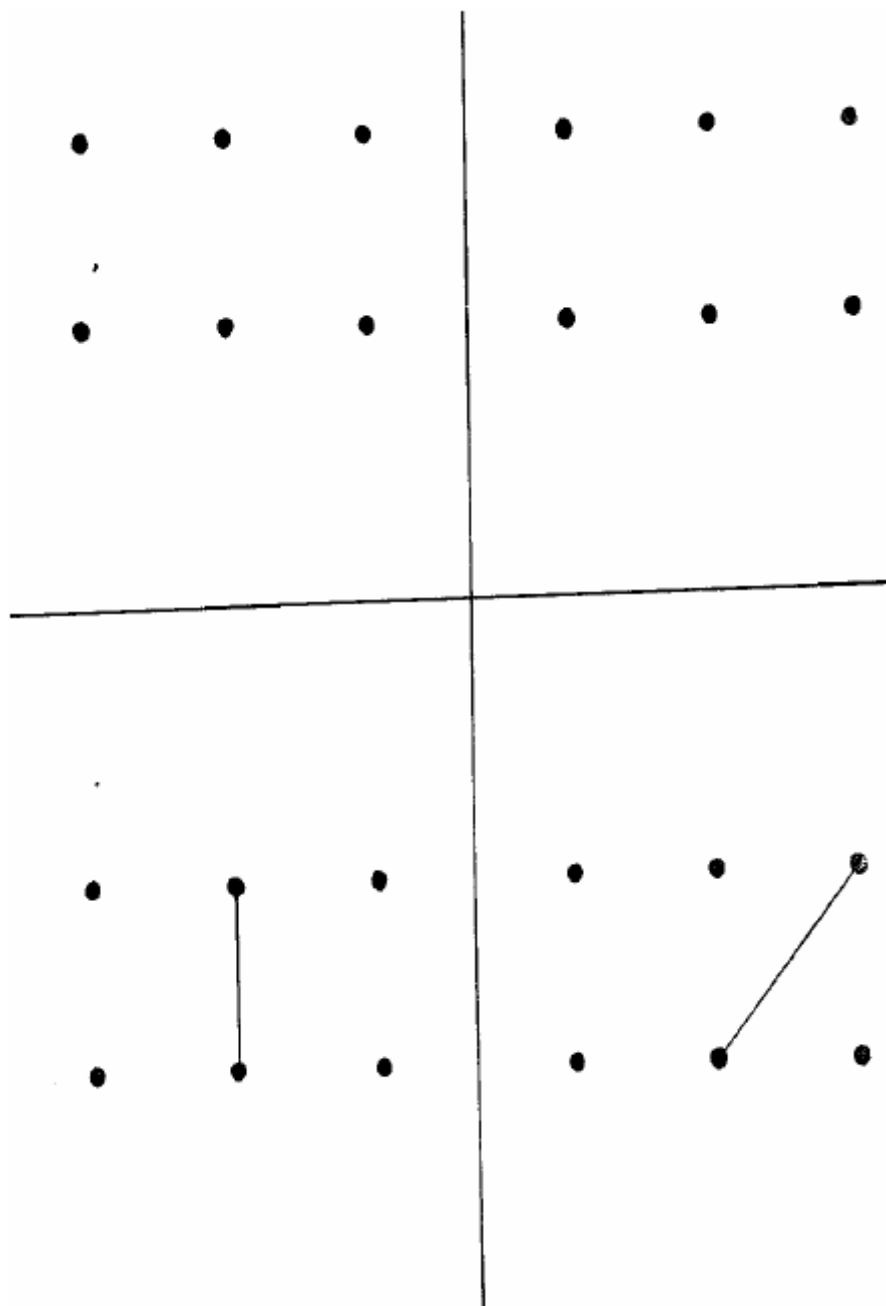
2



3



4



Ek 4. Okula Hazırlık Eğitim Programı'nda Kullanılan Kaynaklar

Aslan, N. (2003). *Okulöncesinde Drama Ve Tiyatro*. (ed.), Ankara: Fersa.

Cömert, D. (2005). *Erken Çocukluk Döneminde Parmak Oyunları* Ankara: Kök.

Dönmez, N., Abidinoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Gümüşçü, Ş., Erdemir, N.(2000). *Dil Gelişimi Etkinlikleri*. İstanbul: Yapa.

Duyar, M. (2003). *Çocuk Zeka ve Hafıza Seti*. Mega Hafıza Eğitim Hizmetleri.

Ergün. S, Cömert S. (2010). *Okulöncesi Dönemde Matematik Oyunları*. Ankara: Kök

Gökçen, F, Ç. (2003). *İlköğretime Hazırlık*. İstanbul: Morpa.

Güneş. H, (2010). *Şimdi Oyun Zamanı*. Ankara: Kök.

İnan, M. (2003). *Uygulamalı Hareket Eğitimi*. İstanbul: Morpa.

Koçak, O, K., Erol, O. (2006). *Çocuklar İçin Müzik ve Hareket Eğitimi Karamela Sepeti*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Önder, A. (2003). *Okulöncesi Çocuklar İçin Eğitici Drama Uygulamaları*. İstanbul: Morpa.

Schiller, P., Peterson, L. (1997). *Count on Math: Activities for Small Hands and Lively Minds*. A Gryphon House Book.

Tuzcuoğlu, N., Tuzcuoğlu, S. (2003). *Dikkat Geliştiren Oyunlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

<http://www.education.com/activity/article/hidden-numbers/> adresinden 11 Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.

EK 5. Uzman Görüşü Formu

Yrd. Doç Nilay DEROBALI danışmanlığında yürütülen, Burcu KARAKAŞ tarafından hazırlanan “Okulöncesi Eğitim Alan 60-72 Aylık Çocuklarda “Okula Hazırlık Eğitimi’nin İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı araştırmada kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okula Hazırlık Eğitimi Programını” değerlendirmeniz ve görüşlerinizi ayrıntılı olarak belirtmeniz için uzman görüşünüze gereksinim duyulmaktadır. Lütfen söz konusu programı inceleyip aşağıdaki kriterlere uygun olarak değerlendirerek görüşünüzü belirtiniz.

Çalışmaya vermiş olduğunuz değerli katkı için teşekkür ederim.

Burcu KARAKAŞ

	Uygun	Uygun değil	Kısmen uygun	Açıklama
Belirlenen kazanım ve göstergelerin programın amacına uygunluğu				
Öğrenme süreçlerinin yeterliliği				
Uygulama uygunluğu				
Kullanılan materyallerin uygunluğu ve yeterliliği				
Amaçların dağılımındaki uygunluk				
Verilen yönergelerin açıklığı				

Notlar:

EK 6. Okula Hazırlık Eğitim Programı'ndan Örnek Etkinlikler

Okula Hazırlık Eğitim Programı



Hazırlayan: Burcu KARAKAŞ

3.Hafta 3. Etkinlik

Etkinlik No: 13

BİLİŞSEL GELİŞİM KAZANIM VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Göstergeleri:

Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.

Kazanım 2:Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.

Göstergeleri:

Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler.

İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler.

Gerçek durumu inceler.

Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.

Kazanım 4: Nesneleri sayar.

Göstergeleri:

İleriye/geriye doğru birer birer ritmik sayar.

Belirtilen sayı kadar nesneyi gösterir.

10'a kadar olan sayılar içerisinde bir sayıdan önce gelen sayıyı söyler.

10'a kadar olan sayılar içerisinde bir sayıdan sonra gelen sayıyı söyler.

Kazanım 5: Nesne ya da varlıkları gözlemler.

Göstergeleri:

Nesne/varlığın dokusunu söyler.

MOTOR GELİŞİM KAZANIM VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 5: Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.

Göstergeleri:

Bedenini kullanarak ritim çalışması yapar.

“RAKAM DEDEKTİFİ”

Materyal: 0-9 arası rakam kartları, üzerinde pencereler açılmış zarflar.

Süre: 25-30 dakika

Öğrenme Süreci: Eğitimci çocuklar sınıfa girmeden sınıftaki köşelere, masa altına, dolap üzerine, kitaplığa, minder altına, perdeye, sınıf kapısına vb yerlere 0-9 arası rakam kartlarını saklar. Çocuklar sınıfa girdiğinde “Çocuklar sınıfımızda bazı köşelere saklanmış rakamlar var, sizden dedektif olmanızı ve 0-9 arası saklanmış rakamları bulmanızı istiyorum” der. Çocuklar sınıf içine dağılıp rakamları ararken eğitimci, 2 rakamını sınıf kapısının dışına gizler. Çocukların 2 rakamı dışındaki rakamları bulup o rakamlar arasından eksik kalan rakamı fark etmelerini bekler. 2 rakamının eksik olduğunu fark edip rakamı bulamadıklarını ifade etiklerinde eğitimci çocuklara sözel ipuçları vererek rakamın yerini bulmalarını sağlar. Örneğin “Sınıfa girip çıkmak için mutlaka oradan geçmemiz gerekir.” gibi bir ipucu verir. Gerekli görülürse verilen ipucu artırılır. Çocukların 0-9 arası rakamların tamamı bulunduktan sonra eğitimci, çocuklarla birlikte yere oturur ve çocukların bulduğu her rakamı, üzerinde bazı bölümlere küçük pencereler açılmış zarfların içine koyar. Böylelikle zarfın içindeki rakamın bazı bölümleri görünür. Sayışma yoluyla seçtiği çocuğa eğitimci bir zarf göstererek, bir bölümü görünen rakamın hangi rakam olduğunu tahmin etmesini ister. Çocuğun tahminde zorlandığı noktada eğitimci; gördüğün çizgi nasıl bir çizgi? Düz mü, yuvarlak mı, eğik mi? Hangi rakamlar bu çizgilerden oluşur? gibi yönlendirici sorularla doğru tahminde bulunmasına yardımcı olur. Çocuk doğru tahminde bulunduktan sonra rakam zarfın içinden çıkarılır, rakamın yazılışı bütün çocuklarla birlikte havaya yazarak yazılışı taklit edilir. Zarfın içinden çıkan rakamdan önce ve sonra hangi rakamın geldiği sorularak rakamın yeri vurgulanır. Uygulama her rakam için tekrarlandıktan sonra eğitimci bu kez dokunarak tahmin oyunu oynar. Sayışma yoluyla seçilen çocuğun gözlerini bağlar ve eline bir rakam verir. Çocuktan da rakama dokunarak, ellerini rakamın kıvrımlarında gezdirerek elinde tuttuğu rakamın şekline ve boyutuna odaklanarak rakamı dokunsal olarak ayırt etmesini ve rakamın kaç olduğunu tahmin etmesini ister.

Uygulama 0-9 arası rakamlar için ayrı ayrı tekrarlanır. Her çocuk ile uygulama yapıldıktan sonra birden ona kadar ritmik sayma yapılır. Ritmik sayma yapılırken eğitimci çocuklardan elleri ile alkış yaparak, dizlerine vurarak, parmak şıklatarak, ritim tutmalarını ve aynı ritimde sayma yapmalarını ister.

4.Hafta 4. Etkinlik

Etkinlik No: 19

BİLİŞSEL GELİŞİM

KAZANIM VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Göstergeleri:

Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.

Kazanım 5: Nesne ya da varlıkları gözlemler.

Göstergeleri:

Nesne/varlığın sesini söyler.

Kazanım 6: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.

Göstergeleri:

Nesne/varlıkları sesine göre ayırt eder, eşleştirir.

Kazanım 7: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar.

Göstergeleri:

Nesne/varlıkları sesine göre gruplar.

Kazanım 8: Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

Göstergeleri:

Nesne/varlıkların sesini ayırt eder, karşılaştırır.

DİL GELİŞİMİ KAZANIM VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.

Göstergeleri:

Sözel yönergeleri yerine getirir.

Kazanım 9: Sesbilgisi farkındalığı gösterir.

Göstergeleri:

Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler.

Aynı sesle başlayan sözcükler üretir.

Şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyler.

Söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söyler.

MOTOR GELİŞİM KAZANIM VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 4: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

Göstergeleri:

Kalemi doğru tutar.

Kalem kontrolünü sağlar.

Çizgileri istenilen nitelikte çizer.

SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM KAZANIM VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 15: Kendine güvenir.

Göstergeleri:

Grup önünde kendini ifade eder.

“KAFİYELİ KELİMELERİ BULMA”

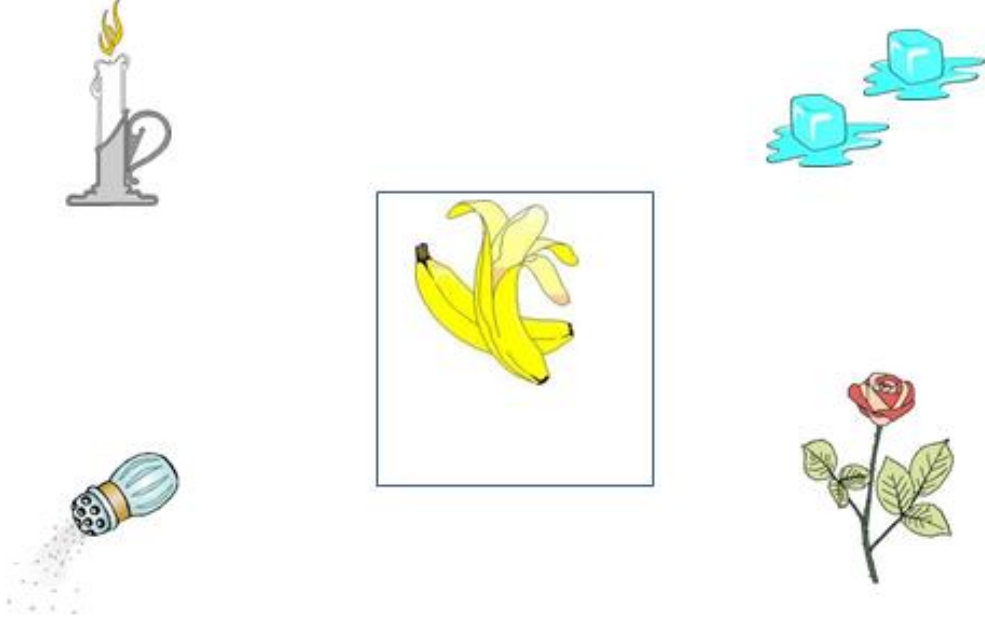
Materyal: Önceden hazırlanmış nesne kartları, çalışma sayfaları

Süre: 45-50 dakika

Öğrenme Süreci: Eğitimci, çocuklarla masa başına oturur. Önceden hazırladığı birbiri ile kafiye oluşturan nesne kartlarını çocuklarla isimlendirdikten sonra uygulama ile ilgili açıklama yapar: “Çocuklar baktığımız bu kartlardan bir tanesini tahtanın ortasına, bazı kartları da ortadaki kartın etrafına yerleştireceğim. Sizden ortadaki nesne ile kafiye oluşturan nesneleri bulmanızı isteyeceğim” der ve kafiye’nin kelimelerin son seslerinin aynı olması demek olduğunu çocuklara anlatarak örnek bir uygulama yapar. Daha sonra önceden hazırladığı çalışma sayfalarını çocuklara dağıtır ve tahtada yapılan örnek uygulamayı çocukların çalışma sayfaları üzerinde de tekrarlamalarını ister. Örneğin; Eğitimci tahtanın ortasına Fil resmini yapıştırır. Fil resminin etrafına da bu kelime ile kafiye oluşturan ve oluşturmayan bazı nesne kartlarını yapıştırır. (Örneğin, pil, bebek, ev, zil vb.) Eğitimci, çocuklardan sayfanın ortasındaki resimle kafiyeli olan resimleri daire içine almalarını, kafiyeli olmayan resimlerin üzerine X işareti koymalarını ister.

Aynı uygulama farklı kelime grupları ile pekiştirilir. Çocuklarla çalışılan kafiyeli olan/olmayan kelimeler şunlardır:

Sayfanın ortasındaki resimle kafiyeli olan resimleri daire içine al, kafiyeli olmayan resimlerin üzerine X işaretini koy



6.Hafta 6. Etkinlik

Etkinlik No: 33

DİL GELİŞİMİ KAZANIM VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 1: Sesleri ayırt eder.

Göstergeleri:

Sesin özelliğini söyler.

Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler.

Verilen sese benzer sesler çıkarır.

Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Göstergeleri:

Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.

Dinledikleri/izlediklerini resim yoluyla sergiler.

BİLİŞSEL GELİŞİM KAZANIM VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Göstergeleri:

Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.

Kazanım 6: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.**Göstergeleri:**

Nesne/varlıkları sesine göre ayırt eder, eşleştirir.

Kazanım 8: Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.**Göstergeleri:**

Nesne/varlıkların sesini ayırt eder, karşılaştırır.

“SESİ DİNLE, RESMİ İŞARETLE”

Materyal: Ses Cd’si, çalışma sayfaları

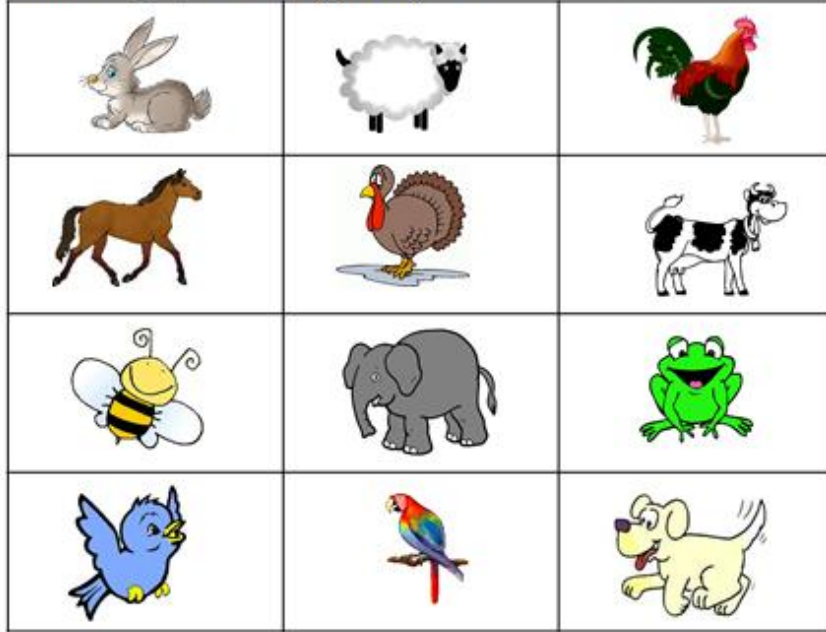
Süre: 30- 40 dakika

Öğrenme Süreci: Eğitimci hayvan, taşıt, doğa sesleri içeren ses CD’sini hazırlar. Çocukları masa başına alır, “Size arka arkaya bazı sesler dinleteceğim, bu sesleri aklınızda tutmanızı, size dağıtacağım sayfadaki resimler arasından dinlediğiniz sese ait olan resmi işaretlenmenizi isteyeceğim. ” Der. Daha sonra her çocuğa çalışma sayfalarını önlerinde ters duracak şekilde dağıtır ve ardından hayvan seslerini dinleterek uygulamaya başlar. 2 saniye arayla kedi, köpek, inek, kuzu, kuş, tavuk, fil, at seslerini dinletir. Bütün sesler dinletildikten sonra çocuklardan önlerindeki çalışma sayfalarını açmalarını ve bu sayfalarda bulunan resimler arasından sesini dinlediği hayvanın resmini işaretlemesini ister. İşaretleme yapıldıktan sonra eğitimci bir kez daha aynı sesleri dinleterek çocukların kendi çalışma sayfalarını kontrol etmelerine fırsat verir. İşaretleme yapıldıktan sonra dinletilen sesin çocuklar tarafından taklit edilmesi istenir. Uygulama, taşıt ve doğa sesleriyle pekiştirilir.

Taşıt sesleri: Uçak, helikopter, bisiklet, itfaiye, traktör, kamyon, gemi, araba

Diğer çevresel sesler: Duvar saati, kapı, gök gürültüsü, dalga, kalp atışı, alkış, bebek, horlama...

Cöken sesini dinlediğin hayvanların resimlerini aşağıda bul ve göster.



7. Hafta 3. Etkinlik

Etkinlik No: 36

BİLİŞSEL GELİŞİM KAZANIM VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Göstergeleri:

Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.

Kazanım 12: Geometrik şekilleri tanıır.

Göstergeleri:

Gösterilen geometrik şeklin ismini söyler.

Kazanım 15: Parça-bütün ilişkisini kavrar.

Göstergeleri:

Parçaları birleştirerek bütün elde eder.

DİL GELİŞİMİ KAZANIM VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Göstergeleri:

Dinledikleri/izlediklerini resim yoluyla sergiler.

MOTOR GELİŞİM KAZANIM VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 3: Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.

Göstergeleri:

Bireysel ve eşli olarak nesneleri kontrol eder.

Kazanım 4: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

Göstergeleri:

Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.

Kalemi doğru tutar.

Kalem kontrolünü sağlar.

Çizgileri istenilen nitelikte çizer.

SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM KAZANIM VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Göstergeleri:

Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.

Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.

Kazanım 7: Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.

Göstergeleri:

Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.

Kazanım 10: Sorumluluklarını yerine getirir.

Göstergeleri:

Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir.

Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.

Kazanım: Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme

Göstergeler

Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır.

Grup etkinliklerinin kurallarına uyar.

“KAĞIDINA ÇİZ, ARKADAŞINLA DEĞİŞTİR”

Materyal: Resim kağıdı, geometrik şekil içeren şekiller (Legolar, tangram parçaları vb)

Süre: 45-50 dakika

Öğrenme Süreci: Eğitimci uygulama öncesinde her masada beş çocuk çalışacak şekilde düzenleme yapar. Her masaya geometrik şekil içeren eğitim materyali koyar. Çocukları masa başına alır. “Çocuklar şimdi sizinle bir çalışma yapacağız. Masada gördüğünüz nesneleri inceleyin, içinden bir tanesini alıp kağıdınızın üzerine koyarak kalıbını çıkarın. Kalıp çıkarma işlemini herkes bitirince kağıdınızı sağ taraftaki arkadaşınıza geçirin. Önünüze gelen yeni kağıda masanın üzerinden farklı bir geometrik şeklin kalıbını çıkarın. Ancak çizdiğiniz şeklin önceki şekle bir köşesinin veya kenarının dokunmasına dikkat edin. Çiziminizi tamamlayınca kağıdınızı tekrar sağ taraftaki arkadaşınıza geçirin.” der. Uygulama her çocuğun önüne gelen kağıda yeni bir şekli çizmesiyle sürdürülür. Çocuğun önüne üzerinde beş geometrik şekil çizilmiş resim kağıdı geldiğinde eğitimci: “İstedığınız bir şeklin içini boyayın, boyamayı herkes bitirdiğinde önünüzdeki kağıdı sağ taraftaki arkadaşınıza geçirin. Önünüze yeni gelen kağıtta istediğiniz bir şeklin içini boyayın.” der. Çocuğun önüne beş geometrik şekil boyanmış resim kağıdı geldiğinde eğitimci: “Şimdi önünüzdeki kağıttaki şekillere bakmanızı istiyorum. Oluşturulan şekilleri neye benzetiyorsunuz? Şekilleri benzettığınız nesneye uygun olarak resminizi tamamlayabilirsiniz.” der. Çocukların resimlerini istedikleri şekilde tamamlamaları için süre verilir. Her çocuk resmini tamamladıktan sonra resimleri hakkında konuşmaları için yönlendirilir.

8.Hafta 3. Etkinlik

Etkinlik No: 43

BİLİŞSEL GELİŞİM KAZANIM VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Göstergeleri:

Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olayı fark eder.

Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.

Kazanım 4: Nesneleri sayar.

Göstergeleri:

İleriye/geriye doğru birer birer ritmik sayar.

Saydığı nesnelerin kaç tane olduğunu söyler.

DİL GELİŞİMİ KAZANIM VE GÖSTERGELERİ

Kazanım 1: Sesleri ayırt eder.

Göstergeleri:

Sesin özelliğini söyler.

Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Göstergeleri:

Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.

“SESİ DİNLE SAYIYI BUL”

Materyal: 1-10 arası rakam kartları, küçük kutu, çakıl taşları ya da misket

Süre: 30- 45 dakika

Öğrenme Süreci: Eğitimci çocuklar ile birlikte yere oturur. Yanına küçük kutuyu ve misketleri koyar. Yönü çocuklara doğru olacak şekilde 1-10 arası rakamları yan yana dizer. Daha sonra açıklama yaparak uygulamaya başlar. “Çocuklar şimdi sizinle bir oyun oynayacağız. İçinizden bir arkadaşınızı yanıma çağıracağım. O bana arkası dönük olarak oturacak, ben de elimdeki misketleri bu kutunun içine atacağım, arkadaşınızdan da attığım bu misketlerin çıkardığı sesi dinleyerek, kutunun içine attığım misket sayısını tahmin edecek ve önünde duran rakamlar arasından tahmin ettiği rakamı bulup gösterecek.” der sayışma yoluyla bir çocuk seçer ve uygulama her çocuk ile yapılarak pekiştirilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı: Burcu KARAKAŞ
Doğum Yeri: Antalya
Doğum Tarihi: 06. 03. 1979
Medeni Durumu: Evli
E mail adresi: burcukarakas79@gmail.com

Öğrenim Durumu:

Lise: Antalya Gazi Lisesi (1996)
Lisans: Hacettepe Üniversitesi, Ev Ekonomisi Y.O
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi(2003)
Yüksek Lisans: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Okul Öncesi Anabilim Dalı 2015

Çalıştığı Kurumlar

Manisa Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü- Çocuk Gelişimcisi 2011- devam ediyor.

Özel Işık Özel Eğitim Okulu – İzmir Eğitim Koordinatörü 2007 – 2010

Yumurcak Yuva ve Çocuk Kulübü Sorumlu Müdür 2006 – 2007

İlgi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi- Çocuk Gelişimi ve Eğitimcisi 2003-2006

ÖZET

Bu araştırma, 60-72 ay arası çocuklara uygulanan “Okula Hazırlık Eğitim Programı”nın; çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Anaokuluna devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini yansız atama yoluyla belirlenen 44 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, “Kişisel Bilgi Formu”, “Metropolitan Olgunluk Testi” ve “Frostig Görsel Algı Testi” kullanılmıştır. Deney grubuna uygulanan “Okula Hazırlık Eğitim Programı”, sekiz hafta süre ile haftada üç gün, günde otuz - kırk dakikalık etkinlikler şeklinde uygulanmıştır. Program uygulanırken, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deneysel işlemin etkili olup olmadığını belirlemek için Kişisel Bilgi formundan alınan bilgiler üzerinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılırken; ortalama karşılaştırmaları için, ilişkili örneklem t Testi, ilişkisiz örneklem t Testi, ve Mann Whitney –U testi, kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık seviyesi $p<0.05$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların, toplam okul olgunluğu ve görsel algılama seviyeleri açısından ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenirken; son test puan ortalamaları arasındaki farkın, “Okula Hazırlık Eğitim Programı” uygulanan deney grubu lehine olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Deney ve kontrol grubundaki çocukların Metropolitan Olgunluk Testi ve Frostig Görsel Algı Testi ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın, deney grubu için anlamlı olduğu belirlenirken; kontrol grubu için anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının okul olgunluğu ve görsel algı puanları arasındaki farkın cinsiyet yönünden anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

ABSTRACT

The study was conducted to investigate the effect of readiness level through “Preparation Education Program for School” implemented on the children between 60 – 72 months. In the study, pretest – posttest quasi experimental design with control group was used. The population of the study consists of the children studying at Ege University Medicine Faculty Kindergarten in the education year of 2013 -2014. The sample of the study consists of 44 children assigned through random sampling. “Personal Information Form”, “Metropolitan Readiness Test” and “Frostig Visual Perception Test” were used as data collection tools. “Preparation Education Program for School” implemented on the experimental group was applied as activities which lasted for 30 – 40 minutes per day, three days per week in eight weeks. During the implementation stage no program was applied to the control group. In order to determine whether the experimental process is effective or not, frequency and percentage calculation was made on the datum taken from Personal Information Form, while for mean comparison paired sample t test, independent sample t test and Mann Whitney U test were used. In datum analysis significance level was $p < .05$. According to the results, it was determined that no significant difference was seen among pretest score means in terms of visual perception level and total school maturity, whereas the difference among post test score means are in favor of experimental group receiving “Preparation Education Program for School” ($p < .05$). The difference between , Frostig Visual Perception Test and Metropolitan Readiness Test pretest posttest means of the children in experimental and control group was significant for experimental group but not significant for control group. The difference between visual perception scores and school maturity of experimental and control group was not significant regarding the gender variable.