# OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN 60-84 AYLIK ÇOCUKLARIN OKUL OLGUNLUĞU DÜZEYLERİ İLE BABALARIN KATILIM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Esma TURAN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**
**Psikoloji (Gelişim Psikolojisi) Anabilim Dalı**
**Danışman: Dr. Ümit SAHRANÇ**

**İstanbul**
**T.C. Maltepe Üniversitesi**
**Sosyal Bilimler Enstitüsü**
**Haziran 2018**

# OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN 60-84 AYLIK ÇOCUKLARIN OKUL OLGUNLUĞU DÜZEYLERİ İLE BABALARIN KATILIM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Esma TURAN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**
**Psikoloji (Gelişim Psikolojisi) Anabilim Dalı**
**Danışman: Dr. Ümit SAHRANÇ**

**İstanbul**
**T.C. Maltepe Üniversitesi**
**Sosyal Bilimler Enstitüsü**
**Haziran 2018**

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Esma TURAN nın "Okul Öncesi Eğitim Alan 60 – 84 Aylık Çocukların Okul Olgunluğu Düzeyleri İle Babaların Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezi 25/06/2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği" nin ilgili maddeleri uyarınca, Psikoloji Anabilim Dalında Yüksek Lisans/Doktora tezi **oy birliğiyle**/ **oy çokluğuyla** olarak kabul edilmiştir.

| Unvanı. Adı ve Soyadı | İmza |
|---|---|
| Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Ümit SAHRANÇ | ..... |
| Üye : Prof. Dr. Nermin ÇELEN | ..... |
| Üye : Dr. Öğr. Üyesi Handan DOĞAN | ..... |

Doç. Dr. Ahu TUNÇEL ÖNKAL

Enstitü Müdürü

# İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu tezin bana ait özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; çalışmanın Maltepe Üniversitesinde kullanılan "bilimsel intihal tespit programı" ile tarandığını ve öngörülen standartları karşıladığını beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

…/…/20…

**Esma TURAN**

# TEŞEKKÜR

Tezimin hazırlanma süreci boyunca bilgisi, tecrübesi ve sabrı ile yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ümit SAHRANÇ'a teşekkürlerimi sunarım.

Bütün bu süreçte her zaman yanımda olduklarını hissettiren aileme; büyük bir sabırla bana yardımcı olan, beni daima yüreklendiren, her zaman inanan ve çalışmamın her aşamasında benden desteğini esirgemeyen arkadaşlarım Zeynep BAĞIŞLIOĞLU, Ece ŞAHİN, Emine CENGİZ ve Aydan YILMAZ'a yürekten teşekkür ederim.

Eğitim hayatımda ve kariyerimde ulaştığım her noktada ve en önemlisi insan olarak kazandığım değerlerde katkısı çok büyük olan, emeğin kutsallığını kendilerinden öğrendiğim, hayatıma dokunmuş tüm öğretmenlerime sonsuz saygı ve minnetle.

**Esma TURAN**

**Haziran 2018**

# ÖZ

## OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN 60-84 AYLIK ÇOCUKLARIN OKUL OLGUNLUĞU DÜZEYLERİ İLE BABALARIN KATILIM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Esma TURAN
Yüksek Lisans Tezi
Psikoloji Anabilim Dalı
Danışman Dr. Öğr. Üyesi, Ümit Sahranç
Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim alan 60-84 aylık çocukların okul olgunluğu düzeyleri ile babalarının baba katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek bu konuda yapılacak yeni çalışmalara yol göstermektir.

Araştırmada Kocaeli ili Körfez, İzmit, Dilovası ve Derince ilçelerindeki 258 okul öncesi eğitim alan öğrenci ile 258 baba ve 20 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla Kişisel Bilgi Formu, İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Baba Katılım Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları ile bağımsız örneklem t testi, spearman korelasyon analizi ve Kruskal Wallis Homojenlik Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri ile babaların baba katılım düzeyleri arasında bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında elde edilen bulgular, öğrencilerin İHÖ bilişsel beceriler alt test puanları ile babaların B.K.Ö. temel bakım alt test puanları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğuna işaret etmektedir. Öğrencilerin cinsiyetleri ve yaşları ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu elde edilen bulgular arasındadır. Araştırmadan elde edilen verilere göre baba katılımının çocuğun cinsiyetine, anne-babanın eğitim düzeyine, kardeş sayısına ve doğum sırasına göre anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** 1. Okul olgunluğu; 2. Okula hazır bulunuşluk; 3. Baba katılımı; 4. Okul öncesi öğrencileri.

# ABSTRACT

## AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN SCHOOL READINESS AND FATHER INVOLVEMENT OF 60-84 MONTH OLD PRESCHOOL CHILDRENS

Esma TURAN
Master Thesis
Psychology Department
Thesis Advisor: Assist. Prof. Ümit Sahranç
Maltepe University Social Sciences Graduate School, 2018

The aim of this study is an investigation of the relationships between school readiness and father involvement of 60-84 month old preschool childrens.

The sample group of research consists of totally 258 preschool students living in Kocaeli were selected with the random sampling method. For each person the Personal Information Form, School Readiness Test, The Father Involvement Scale were applied. For analyzing the data independent samples t test, correlation analysis, Kruskal Wallis Homogeneity Test were used.

As a result of the research, it was identified that the fathers involvement level was not shown a significant difference according to childrens school readiness. Also, as a result of the research, there is a significant difference is found on school readiness skills of children regarding their gender and their age. And fathers involvement level was shown a significant difference according to childrens gender, childrens mothers-fathers education level, number of siblings and birth orders.

**Keywords:** 1. School readiness; 2. Father involvement; 3. Preschool children.

# İÇİNDEKİLER

**JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI**.....Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
**İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI** ..... **ii**
**TEŞEKKÜR** ..... **iv**
**ÖZ** ..... **v**
**ABSTRACT** ..... **vi**
**İÇİNDEKİLER** ..... **vii**
**TABLOLAR LİSTESİ** ..... **x**
**ŞEKİLLER LİSTESİ** ..... **xii**
**KISALTMALAR** ..... **xiii**
**EKLER LİSTESİ** ..... **xiv**
**ÖZGEÇMİŞ** ..... **xv**
**BÖLÜM 1. GİRİŞ** ..... **1**
**1.1. Problem** ..... **1**
**1.2. Okul olgunluğu** ..... **3**
**1.2.1. Okula hazırbulunuşluk ve okul olgunluğu kavramı** ..... **3**
**1.2.2. Okul olgunluğunda etkili faktörler** ..... **6**
**1.2.2.1. Fiziksel faktörler** ..... **7**
**1.2.2.2. Zihinsel faktörler** ..... **9**
**1.2.2.3. Duygusal faktörler** ..... **10**
**1.2.2.4. Sosyal ve çevresel faktörler** ..... **11**
**1.2.3. Okul olgunluğunun değerlendirilmesi ve değerlendirme yaklaşımları** .. **12**
**1.2.3.1. Gelişimsel yaklaşım** ..... **12**
**1.2.3.2. Çevresel yaklaşım** ..... **12**
**1.2.3.3. Sosyal yapısalcı yaklaşım** ..... **13**
**1.2.3.4. Etkileşimci yaklaşım** ..... **13**
**1.3. Baba Katılımı** ..... **13**
**1.4. İlgili Araştırmalar** ..... **16**
**1.4.1. Okul olgunluğu ile ilgili araştırmalar** ..... **16**
**1.4.1.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar** ..... **16**

**1.4.1.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar ..... 20**
**1.4.2. Baba katılımı ile ilgili araştırmalar ..... 22**
**1.4.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar ..... 22**
**1.4.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar ..... 25**
**1.5. Amaç ..... 26**
**1.5.1. Araştırmanın problemi ..... 27**
**1.5.2. Araştırmanın alt problemleri ..... 27**
**1.6. Önem ..... 27**
**1.7. Varsayımlar ..... 28**
**1.8. Sınırlıklar ..... 28**
**1.9. Tanımlar ..... 29**
**BÖLÜM 2. YÖNTEM ..... 30**
**2.1. Araştırma Modeli ..... 30**
**2.2. Çalışma Grubu ..... 30**
**2.3. Veriler ve Toplanması ..... 30**
**2.3.1. Kişisel bilgi formu ..... 31**
**2.3.2. İlkokula hazırbulunuşluk ölçeği ..... 32**
**2.3.3. Baba katılımı ölçeği ..... 32**
**2.4. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması ..... 33**
**BÖLÜM 3. BULGULAR VE YORUMLAR ..... 34**
**3.1. Bulgular ..... 34**
**3.1.1. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular ..... 34**
**3.1.2. Araştırmanın problemine ilişkin bulgular ..... 39**
**3.1.3. Çeşitli değişkenler açısından okul olgunluğuna ilişkin bulgular ..... 40**
**3.1.4. Çeşitli değişkenler açısından baba katılımına ilişkin bulgular ..... 47**
**3.2. Yorumlar ..... 53**
**3.2.1. Öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri ile babaların katılım düzeylerine ilişkin bulguların tartışılması ..... 54**
**3.2.2. Öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri ile çeşitli değişkenlere ait bulguların tartışılması ..... 55**
**3.3.3. Babaların baba katılım düzeyleri ile çeşitli değişkenlere ait bulguların tartışılması ..... 57**

**BÖLÜM 4. SONUÇ ..... 60**
**4.1. Özet ..... 61**
**4.2. Öneriler ..... 62**
**EK'LER ..... 63**
**(Ek-1) Kişisel Bilgi Formu ..... 63**
**(Ek-2) Baba Katılımı Ölçeği ..... 64**
**(Ek-3) İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği ..... 68**
**KAYNAKÇA ..... 70**

# TABLOLAR LİSTESİ

**Tablo 1.1. Avrupa Ülkelerinde Zorunlu Eğitime Başlama Yaşı..... 8**
**Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı ..... 35**
**Tablo 3.2. Çalışma Grubunun Yaş Grubuna Göre Dağılımı..... 35**
**Tablo 3.3. Çalışma Grubunun Annenin Yaşına Göre Dağılımı ..... 35**
**Tablo 3.4. Çalışma Grubunun Babanın Yaşına Göre Dağılımı..... 36**
**Tablo 3.5. Çalışma Grubunun Annenin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı..... 36**
**Tablo 3.6. Çalışma Grubunun Babanın Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı ..... 37**
**Tablo 3.7. Çalışma Grubunun Algılanan Gelir Düzeyine Göre Dağılımı..... 37**
**Tablo 3.8. Çalışma Grubunun Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Dağılımı ..... 38**
**Tablo 3.9. Çalışma Grubunun Çocuğun Doğum Sırasına Göre Dağılımı ..... 38**
**Tablo 3.10. Çalışma Grubunun Okullara Göre Dağılımı ..... 38**
**Tablo 3.11. Çalışma Grubunun İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyi İle Babaların Baba Katılımı Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Korelasyon Analizi..... 39**
**Tablo 3.12. Çalışma Grubunun İlkokula Hazır Bulunuşluk Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Yapılan T Testi Sonuçları..... 40**
**Tablo 3.13. Yaş Değişkenine Göre İlkokula Hazırbulunuşluk Puanlarının Karşılaştırılması..... 41**
**Tablo 3.14. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İlkokula Hazırbulunuşluk Puanlarının Karşılaştırılması ..... 42**
**Tablo 3.15. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İlkokula Hazırbulunuşluk Puanlarının Karşılaştırılması ..... 43**
**Tablo 3.16. Ailenin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre İlkokula Hazırbulunuşluk Puanlarının Karşılaştırılması ..... 44**
**Tablo 3.17. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre İlkokula Hazırbulunuş ve Baba Katılımı Puanlarının Karşılaştırılması ..... 45**
**Tablo 3.18. Çocuğun Doğum Sırası Değişkenine Göre İlkokula Hazırbulunuşluk Puanlarının Karşılaştırılması ..... 46**

**Tablo 3.19. Çalışma Grubunun Babalarının Baba Katılım Ölçeği Puanlarının Çocuğun Cinsiyetine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Yapılan T Testi Sonuçları ..... 47**
**Tablo 3.20. Yaş Değişkenine Göre Baba Katılımı Puanlarının Karşılaştırılması .. 48**
**Tablo 3.21. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Baba Katılımı Puanlarının Karşılaştırılması ..... 49**
**Tablo 3.22. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Baba Katılımı Puanlarının Karşılaştırılması ..... 50**
**Tablo 3.23. Ailenin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Baba Katılımı Puanlarının Karşılaştırılması ..... 51**
**Tablo 3.24. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre İlkokula Hazırbulunuş ve Baba Katılımı Puanlarının Karşılaştırılması ..... 52**
**Tablo 3.25. Çocuğun Doğum Sırası Değişkenine Göre İlkokula Hazırbulunuş ve Baba Katılımı Puanlarının Karşılaştırılması ..... 53**

# ŞEKİLLER LİSTESİ

**Şekil 1. Unicef'in Okul Olgunluğu Tanımlaması ..... 6**

# KISALTMALAR

**BK** : Baba Katılım Düzeyi

**BKÖ** : Baba Katılımı Ölçeği

**KM** : Keyfi Meşguliyet Alt Test Puanı

**TB** : Temel Bakım Alt Test Puanı

**İY** : İlgi ve Yakınlık Alt Test Puanı

**TOPBK** : Toplam Baba Katılımı Puanı

**İHÖ** : İlkokula Hazır Bulunuşluk Ölçeği

**PB** : Psikomotor Beceriler

**BB** : Bilişsel Beceriler

**DB** : Duyuşsal Beceriler

**ÖB** : Özbakım Becerileri

**TOPİHÖ** : İlkokula Hazır Bulunuşluk Ölçeği Toplam Puanı

# EKLER LİSTESİ

**(Ek-1) Kişisel Bilgi Formu .....** Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
**(Ek-2) Baba Katılımı Ölçeği.....** Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
**(Ek-3) İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği .....** Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

# ÖZGEÇMİŞ

**Esma TURAN**

**Psikoloji Anabilim Dalı**

**Eğitim**

| *Derece* | *Yıl* | *Üniversite, Enstitü, Anabilim/Anasanat Dalı* |
|---|---|---|
| Y.Ls. | 2018 | Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı |
| Ls. | 2010 | Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı |
| Lise | 2006 | Kocaeli Anadolu Lisesi |

**İş/İstihdam**

| *Yıl* | *Görev* |
|---|---|
| 2017 - | Okul Psikolojik Danışmanı. Kocaeli Körfez Seka Çocuk Dostları Ortaokulu |
| 2014- 2017 | Okul Psikolojik Danışmanı. Kocaeli Gebze İl Genel Meclisi İlkokulu |

**Mesleki Birlik/Dernek Üyelikleri**

| *Yıl* | *Kurum* |
|---|---|
| 2014 - | Üye: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği |

**Kişisel Bilgiler**

Doğum yeri ve yılı : Kocaeli / 10.08.1992 Cinsiyet: Kadın
Yabancı diller : İngilizce
GSM / e-posta : 0538 837 32 85 / esmaturan@outlook.com

# BÖLÜM 1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın kimlik bilgilerinden olan problem, amaç, önem, varsayımlar, sınırlıklarve tanımlara yer verilmiştir.

## 1.1. Problem

İlkokula başlamak bir çocuğun hayatında önemli bir yere sahiptir. Okula başlama sürecinde yaşadığı deneyimler çocuğun gelecekteki okul yaşantısını etkileyecektir (Çıkrıkçı, 1999).

Türkiye'de yasal olarak belirtilen ilkokula başlama yaşına ulaşan çocuklar sahip oldukları okul olgunluğu düzeylerine ve bireysel farklılıklarına bakılmaksızın ilkokula başlamaktadır. Okula başlamak için hazır olmayan çocuklar okul hayatı boyunca ve özellikle okula başlama sürecinde bazı güçlükler yaşadıktan sonra tespit edilmektedirler. Yapılan araştırmalar, ilkokulun kişinin daha sonraki eğitim hayatının temelini oluşturmadaki önemli rolünü ortaya koyarken, çocuğun ilerleyen zamanlardaki okul yaşamındaki ve günlük yaşamdaki başarılarında ilkokula başlamaya hazırlık düzeyleri arasında önemli bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır (Erkan ve Kırca, 2010; Erkan, 2011). Bu açıdan bakıldığında çocuğun hazır olmadan okula başlaması, çocuğun fiziksel-zihinsel-ruhsal gelişimini ve öğrenme süreçlerini aksatabilmekte, akademik başarısızlık yaşamasına neden olabilmekte, değersizlik duygusu yaratabilmekte ve çeşitli ruhsal sorunları ortaya çıkarabilmektedir (Türk Tabipler Birliği, 2012). Hacettepe Hastanesi Çocuk Gelişimi Birimi'ne 2012-2015 yılları arasında yönlendirilen çocuklarla ilgili tanımlayıcı ve istatistiki bilgi elde etme amacıyla yürütülen çalışmada 2466 çocuğun birime başvuru nedenleri incelenmiştir. Araştırmanın verileri incelendiğinde Çocuk Gelişimi Birimi'ne başvuran çocuklardan %18'inin okula hazır bulunuşluğunun değerlendirilmesi amacıyla başvurduğu görülürken, okula hazır bulunuşluğun değerlendirilmesinin servise başvurmada en sık ikinci neden olduğu tespit edilmiştir. Okula hazır bulunuşluğun değerlendirilmesinde Metropolitan Okul Olgunluğu Testi kullanılmış ve çocukların %56.3'ünün okul olgunluğu düzeyinin ortanın altı, %32.7'sinin okul olgunluğu düzeyinin zayıf tehlike olduğu belirlenmiştir (Doğan ve

Baykoç, 2015). Bu oranların yüksek olması okula hazır bulunuşluğun tespitinin ve alınacak önlemlerin önemine dikkat çekmektedir.

Ülkemizde okul olgunluğu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; iki dilli eğitim (Koşan, 2015); okuma yazmayı öğrenme süreci (Özcan, 2014; Arı ve Özcan, 2014); okula uyum (Özarslan, 2014; Gülay-Ogelman ve Erten-Sarıkaya, 2013); bilişsel tempo (Koçyiğit ve Kayılı, 2014); erken çocukluk döneminde verilen satranç eğitimi (Kaynar; 2014); anne baba eğitim düzeyi (Uslu ve Uslu); okul öncesi eğitim alma durumu (Erkan ve Kırca, 2010; Cinkılıç, 2009; Esaspehlivan, 2006); annelerin mükemmeliyetçi tutumları (Alakoç Pirpir, Yıldız-Çiçekler, Büyükbayraktar ve Konuk-Er, 2011); sosyoekonomik seviye (Erkan, 2011; Çataloluk, 1994); evin yapısı (Unutkan, 2007a); matematik becerileri (Unutkan, 2007b; Görmez, 2007) ve aile tutumu (Çıkrıkçı, 1999) değişkenleriyle ilişkilerin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte, literatürde ülkemizde baba katılımı ile okul olgunluğu arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma olmadığı görülmüştür.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise okul olgunluğu ile ebeveyn katılımı arasındaki ilişkiyi inceleyen iki araştırma dikkat çekmektedir (La, Li ve Rao, 2010; Magdalena, 2013). Ancak ebeveyn katılımının incelenmesine rağmen Lau, Li ve Rao (2010) tarafından yürütülen çalışmada katılımcıların düşük bir kısmı babalardan oluşmaktadır. Araştırmaya Hong Kong'tan katılan ebeveynlerin sadece %20.9'unun, Shenzhen'den katılan ebeveynlerin ise sadece %17.4'ünün baba olduğu; Magdalena (2013) tarafından yürütülen çalışmada ise araştırmaya katılan ebeveynlerin yalnızca %5,67'sinin baba olduğu görülmüştür. Her iki araştırmanın sonuçlarına göre ebeveyn katılımı ile okul olgunluğu arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Bu araştırma ile okul olgunluğu ile ilgili daha önce yapılan çalışmalardan farklı olarak baba katılımı açından okul olgunluğu düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada okul öncesi eğitim alan 60-84 aylık çocukların okul olgunluğu düzeyleri ile babalarının baba katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

## 1.2. Okul olgunluğu

Bu bölümde okul olgunluğuna yönelik literatür yer almaktadır. Bu bağlamda okul olgunluğu kavramı, okul olgunluğunda etkili faktörler ve okul olgunluğunun değerlendirilmesi ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

### 1.2.1. Okula hazırbulunuşluk ve okul olgunluğu kavramı

İnsanoğlunun öğrenme faaliyeti, doğumla birlikte başlamaktadır. İlk yıllarda yaşamsal faaliyetlerin yerine getirilmesi ile ilgili öğrenmeler önemli yer tutarken sonrasında öğrenme alanı genişlemektedir (Alakoç Pirpir ve diğer., 2011). Bu öğrenme sürecinde çocukların çeşitli bilgi ve becerileri kazanabilmeleri için beklenen bir olgunluk düzeyine ulaşmaları gerekmektedir. Ancak bilgiler ve kişiden beklenen görevler karmaşıklaştıkça sadece olgunlaşmanın yeterli olamayacağı, çocuğun dengeli bir bütün içinde tüm gelişimini hedef alan bir hazırlığın gerekli olduğu görüşü önem kazanmaya başlamıştır (Oktay, 1983).

Çocuğun bir bütün olarak olgunlaşmasının önemi özellikle okula başlanan ilk yıl içinde daha belirgin olarak otaya çıkmaktadır. Çocukların bu başlangıçta sorunsuz bir süreç yaşayabilmesi sahip oldukları okula başlamaya hazır bulunuşluk düzeyleri ile yakından ilişkilidir. İlkokula başlamayla birlikte çocuktan beklenen sınıfa girmeye alışma, ders süresince oturma, öğretmenin anlattıklarını dinleme ve yönergelere uyma gibi görevler söz konusu olmaktadır. Bunların yanında birinci sınıftaki en önemli uğraşlar okuma ve yazmanın öğrenilmesidir. Bu nedenle okula hazır olmak konusu bazı araştırmacılar tarafından okuma hazırlığı olarak ele alınır. Yapılan çeşitli araştırmalarda okula ya da okumaya hazır olma kavramları ile okul olgunluğu kavramının birlikte ve birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Oktay,1983).

Okul olgunluğu kavramı incelendiğinde araştırmacılara göre tanımların farklılaştığı dikkat çekmektedir. Bu farklılaşma literatürde okul olgunluğu konusunun hazır bulunuşluk (Çataloluk, 1994; Çıkrıkçı, 1999; Boz, 2004; Erkan, 2011), gelişme, olgunlaşma ve büyüme kavramlarıyla (Oktay,1983; Boz, 2004; Cinkılıç, 2009) birlikte

anlaşılmaya çalışılmasından ve bu kavramlara verilen farklı anlamlardan kaynaklanmaktadır.

Hazır bulunuşluk kavramı çocuktan çocuğa farklılıklar gösterebilen, farklı zamanlarda tamamlanabilen, çocuğun tüm gelişim alanlarında dengeli bir altyapı oluşturarak olgunlaşmasını ve öğrenme için gerekli becerileri gösterebilecek performansa sahip olmasını içerir (Koçyiğit, 2009). Erkan (2011)'e göre hazır bulunuşluk, kişinin bir görevi zorlanmadan yerine getirebilmek için gerekli özelliklere sahip olmasıdır.

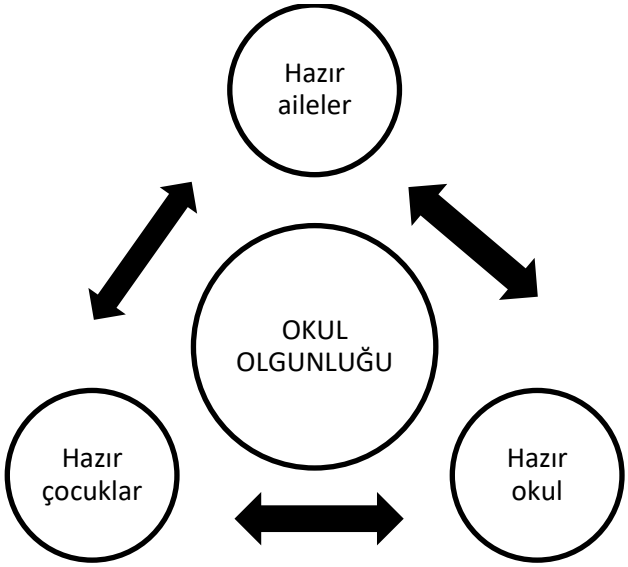
Hazır bulunuşluk Kagan (1990; akt. Lewitt ve Baker, 1995) tarafından öğrenmeye hazırlık ve okul olgunluğu olmak üzere iki ayrı kavram olarak tanımlanmıştır. Öğrenmeye hazırlık bireysel olarak bir konuyu öğrenme düzeyindeki gelişme olarak nitelendirilir ve öğrenmeye hazırlıklı olma okulda başarılı olmayı garanti etmez. Okul olgunluğu ise fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimle çocuğun okul hayatında beklenenleri yerine getirebilmesi ve müfredata uyum sağlayabilmesini kapsamaktadır (Crnic, ve Lamberty, 1994; akt. Lewitt ve Baker, 1995). Benzer şekilde Çataloluk (1994) de okul olgunluğunu çocuğun eğitim hayatında başarılı olacak gelişimsel düzeye gelmesi olarak tanımlamaktadır. Thackray (1971; akt. Oktay, 1983) ise çocuğun kolayca ve yeterli şekilde öğrenebileceği zamanın yanında herhangi bir duygusal zorluğa uğramamasının da okula hazırlıklı olma konusunda önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle ve Calkins (2006) okul olgunluğunu bir çocuğun okul ortamında hem akademik hem de sosyal açıdan bazı temel beceri ve yetenekleri ile kapasitesini başarıyla kullanabilmesi olarak tanımlarken, Mashburn ve Pianta (2006) da çocuğun akranları, ailesi ve öğretmenleri ile doğrudan ya da dolaylı tüm etkileşimleri aracılığıyla akademik, dili kullanma, sosyal ve duygusal alanlardaki yetkinlikleri kazanması olarak ifade etmektedir. Ülkü (2007) de okul olgunluğunu, çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim açısından öğrenme için belli bir düzeye gelmesi ve kendisinden beklenenleri başarıyla yerine getirebilmek için hazır olması olarak tanımlamaktadır.

Cedoline (1972), okul olgunluğunu öğrenmede gerekli olan tüm özelliklerin toplamı olarak tanımlarken, okula hazırlıklı olmada çeşitli gelişme alanlarının öneminden bahsetmektedir:

- Fizyolojik – tüm yönleriyle normal fiziksel büyüme
    - Kronolojik yaş
    - Boy ve ağırlık
    - Cinsiyet
    - Görsel algı
    - İşitme algısı
    - Hareket algısı (İnce motor- kaba motor kasların gelişimi ve koordinasyonu)
    - Diğer beden işlevleri (hormonal, nörolojik vb.)
- Sosyal – diğer insanlarla başarılı ilişkiler kurabilme yeteneği
- Duygusal – çevresindekilerle bağımsız ilişkiler kurabilme
- Zihinsel – günlük deneyimlerden faydalı bilgiler kazanma
- Dil – diğer insanlarla rahatça iletişim kurabilme

Maxwell ve Clifford (2004), sadece çocuğun değil, en geniş anlamıyla çocuk, aile, çevre, okul ve toplumun etkilerinin göz önünde bulundurulduğunda okul olgunluğunu, çocuğun okula gelmeden önce aile ve çevreyle etkileşim halinde edindiği beceri ve yeteneklerin toplamı olarak nitelendirmektedirler. Benzer şekilde Unicef (2012) de okul olgunluğunun geçiş süreci ve deneyim kazanma olarak iki özelliğe sahip olduğunu ve çocukların okula hazır bulunuşluğu, okulun çocuklara hazır bulunuşluğu ve aileler ile toplumun hazır bulunuşluğu olarak üç boyutta ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu üç boyutun eş güdümlü olarak çalışması önemlidir. Hazır olan çocuklar, öğrenmeye ve gelişime odaklanan çocukları; hazır olan okul, çocuklara öğrenme materyalleri sağlayan ve tüm çocukların eğitimden eşit şekilde yararlanmasına fırsat veren okulları; hazır olan aileler ise aile tutumları konusunda hassas ve çocuklarının erken dönemdeki gelişim ve öğrenmeleri ile okul süreçlerinde destekleyici olan aileler olarak tanımlanmıştır (Unicef, 2012).




Şekil 1. Unicef'in Okul Olgunluğu Tanımlaması

Kaynak: Unicef. (2012). School readiness and transitions: A companion to the child friendly schools manual. https://www.unicef.org/publications/files/CFS_School_Readiness_E_web.pdf

Tüm bu tanımlamalar dikkate alındığında okul olgunluğu, farklı yaşlarda ulaşılabilen, zihinsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim ve devinimsel gelişim alanlardaki becerilerin gelişimini içeren bireysel farklılıkları barındıran bir süreçtir. Okul olgunluğuna erişmiş bir çocuk, okula başlamanın gereklerini doğal bir süreç içerisinde başarıyla gerçekleştirebilmektedir. Yapılan bu açıklamalardan hareketle, okul olgunluğu, bir çocuktan diğerine değişebilen ve farklı zamanlarda ulaşılabilen, çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal duygusal gelişimi açısından dengeli bir gelişim göstererek okulda kendisinden beklenilenleri başarı ile yerine getirmeye hazır olacak düzeye gelmesi şeklinde tanımlanabilmektedir.

### 1.2.2. Okul olgunluğunda etkili faktörler

Genellikle her çocuğun yaklaşık altı yaş civarında yeterli okul olgunluğuna ulaştığı varsayılır. Ancak bireysel farklar nedeniyle herkes için genel geçer bir okul olgunluğuna ulaşma yaşı olduğu söylenemez. Okula başladıkları yaş ne olursa olsun ilkokula başlamaya hazır olmayan çocuklar bulunmaktadır. Bunun nedeni okula başlamada yaştan başka etkenlerin de olmasıdır. Yaşları aynı olduğu halde gelişme

hızları, zeka düzeyleri, sosyo-ekonomik seviyeleri ve kültürel faktörleri farklı olan çocukların ilkokula başlamada kendilerinden beklenenleri yerine getirebilmedeki başarıları farklı olmaktadır (Oktay, 1983). Çocuğun okula başlamaya hazır olması bilişsel gelişim, dil gelişimi, fiziksel gelişim, duygusal ve sosyal gelişim alanlarındaki bütünsel gelişmişliğini kapsamaktadır (Özcan, 2014).

Okul olgunluğuna etki eden faktörler incelendiğinde her araştırmacı ve yazarın görüşüne uygun çeşitli sayıda faktörlerin olduğu görülmektedir. Çalışmalar incelendiğinde bu faktörlerin sırası ve öneminin de araştırmacılara göre değişiklik gösterdiği görülse de hiçbir etkenin bu karmaşık süreçte tek başına etkili olabileceği düşünülmemelidir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar incelendiğinde bazı temel faktörlerden söz etmek mümkündür (Oktay, 1983). Bu faktörler şu şekilde sıralanabilir:

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

#### 1.2.2.1. Fiziksel faktörler

Ülkemizde de dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi yaş, ilkokula başlamak için en büyük ve çoğu zaman tek kriterdir. Avrupa ülkelerinin eğitim sistemleri incelendiğinde zorunlu eğitime başlama yaşının genellikle 6 olduğu görülmektedir. Bildirilen en erken okula başlama yaşı Macaristan'da 3 iken bunun tersine Estonya ve İsveç'te zorunlu eğitime başlama yaşı 7'dir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016). Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde okula başlama yaşı 66 aylık olarak belirlenmiştir (T.C. Resmi Gazete, 2014). Bu farklılıklar okula hazırbulunuşluğa olan bakış açıları ile orantılıdır. Avrupa ülkelerinde zorunlu eğitime başlama yaşı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 1.1. Avrupa ülkelerinde zorunlu eğitime başlama yaşı**

| ÜLKE | ZORUNLU EĞİTİME BAŞLAMA YAŞI | ÜLKE | ZORUNLU EĞİTİME BAŞLAMA YAŞI |
|---|---|---|---|
| **Belçika** | 6 | **Slovenya** | 6 |
| **Bulgaristan** | 5 | **Slovakya** | 6 |
| **Çek Cumhuriyeti** | 6 | **Finlandiya** | 6 |
| **Danimarka** | 6 | **İsveç** | 7 |
| **Almanya** | 6 | **İngiltere** | 5 |
| **Estonya** | 7 | **Galler** | 5 |
| **İrlanda** | 6 | **Kuzey İrlanda** | 4 |
| **Yunanistan** | 5 | **İskoçya** | 5 |
| **İspanya** | 6 | **Arnavutluk** | 6 |
| **Fransa** | 6 | **Bosna Hersek** | 6 |
| **Hırvatistan** | 6 | **İsviçre (1 eyalette)** | 6 |
| **İtalya** | 6 | **İsviçre (8 eyalette)** | 5 |
| **Kıbrıs** | 4 yaş 8 ay | **İsviçre (17 eyalette)** | 4 |
| **Letonya** | 5 | **İzlanda** | 6 |
| **Litvanya** | 6 | **Karadağ** | 6 |
| **Lüksemburg** | 4 | **Makedonya** | 5 yaş 8 ay |
| **Macaristan** | 3 | **Norveç** | 6 |
| **Malta** | 5 | **Sırbistan** | 5 yaş 5 ay |
| **Hollanda** | 5 | **Türkiye** | 5 yaş 6 ay |
| **Avusturya** | 5 | **Portekiz** | 6 |
| **Polonya** | 6 | **Romanya** | 6 |

Kaynak: European Commission/EACEA/Eurydice. (2016). Compulsory education in Europe – 2016/17, eurydice-fact and figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Bir çocuğun sadece kronolojik yaşı değil sağlık durumu, kas gelişimi, görme ve işitme duyularını kullanması gibi faktörler, yetenekleri ile birlikte yaparak yaşayarak öğrenmesini etkiler (Kaynar, 2014). İlkokul çağı çocuklarının koşma, zıplama, tırmanma ve yakalama gibi becerileri sürekli gelişmekte ve özellikle yorulmadan uzun süre kalem tutma ve el-göz koordinasyonunun sağlanması gibi becerilere olan ihtiyaç artmaktadır. Bu nedenle okula hazırlık sürecinde çocuğun kas gelişimi belirleyici bir etken olarak ortaya çıkmaktadır.

Görme ve işitme duyuları da fizyolojik faktörün en önemli unsurlarındandır. El-göz koordinasyonunun sağlanmasının okuma yazma öğrenme sürecinde etkisi

dolayısıyla görme ve işitme duyularının rolleri üzerinde dikkatle durulmalıdır. Bunun yanında görme ya da işitme ile ilgili problemler okula uyum sürecinde çeşitli problemlere yol açabilmektedir (Oktay, 2013). Çocuğun öğrenmesini engelleyecek kısa ya da uzun süreli bir hastalık geçirmiş olması okul olgunluğu konusunda dikkat edilmesi gereken bir başka faktördür.

Cinsiyet faktörü de fiziksel faktörlerden biri olarak okul olgunluğu konusunda araştırmacıların üzerinde durdukları bir konu olmuştur. Ancak yapılan araştırmalarda cinsiyetin okul olgunluğuna etkisine dair anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Gullo ve Burton, 1992; Çıkrıkçı, 1999; Özaslan, 2010; Erkan, 2011; Alakoç Pirpir ve diğer., 2011; Uslu ve Uslu, 2013; Özcan, 2014).

Özetle, çocuğun kronolojik yaşı, bedensel gelişimi ve geçirdiği hastalıklar okul olgunluğu konusunda etkili fiziksel faktörlerdir. Bu faktörler çocuğun okula hazırlığı, uyumu ve öğrenmeleri üzerinde büyük önem taşımaktadır.

#### 1.2.2.2. Zihinsel faktörler

Okula başlama ile çocuktan beklenen görevler düşünüldüğünde çocuğun okula başlamadan önce bazı becerileri kazanmış olması gerekmektedir. Bu becerilerin kazanılmasında ve okul olgunluğuna ulaşmada zeka faktörü üzerinde durulması gereken önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Zeka çocuğun ebeveynlerinden almış olduğu kalıtsal bir özelliktir ancak geliştirilmek için uygun koşullara ihtiyacı vardır (Sönmez, 2013). Çocuğun okulda kendisinden beklenenleri başarıyla yerine getirebilmesi için yeterli zihinsel performansa sahip olması gerekmektedir.

Zihinsel faktör çocuğun dil gelişimiyle de doğrudan ilişkilidir. Zekanın temel göstergelerinden olan anlama ve problem çözme dil gelişiminin de önemli göstergelerindendir. Okula uyum, okuma yazma öğrenme ve okulda beklenilenleri yerine getirmede çocuğun sahip olduğu kelime dağarcığı, düzgün yapıda cümleler kurabilmesi ile sözel ifadeleri anlayabilme becerisinin önemli bir rolü vardır (Oktay,2013).

#### 1.2.2.3. Duygusal faktörler

Duygusal faktörler insanın tüm yaşam evrelerinde önemli bir yer tutmaktadır. Olaylar karşısında mantığımız kadar duygularımız da bize yön vermektedir. Günlük yaşamda yetişkinlerin de sık sık etkisi altında kaldığı duygular henüz duygularını kontrol edebilecek düzeye ulaşamamış olan çocukların davranışlarını yönlendirmede büyük rol oynamaktadır (Oktay, 1983).

Farklı duygusal yapıdaki çocukların okula hazırlıkları, okuldan beklentileri ve okula karşı tutumları farklı olacaktır. Bu açıdan bakıldığında çocuğa etki eden duygusal faktörlerin özellikle okulun ilk günlerinde etkili olduğu kuşkusuzdur. Okula başladıkları ilk dönemlerde ayrılık kaygısı yaşayan çocuklar öğretmenin anlattıklarını kavramakta, kendilerinden istenilenleri yerine getirmede hatta öğretmenin söylediklerini duymakta güçlük çekmektedir (Oktay, 1983).

İlkokula başlarken çocuktan beklenen görevlerden biri anneden ayrılarak sınıfa girebilme ve yeni ortama uyum sağlayabilmedir. Okula başladıkları ilk günlerde sınıfa anneleriyle girmeye çalışan, annenin ayrılmasına karşı koyan ve sınıfa uyum sağlayamayan çocuklar sık sık dikkati çekmektedir. Bu çocuklar fizyolojik gelişim, zeka seviyesi ve sosyal çevre olanakları açısından normal çocuklar olabilir ancak duygusal açıdan evden ve anneden ayrılmaya hazır olmayan çocuklardır. Bunun yanında aile içi çatışmalar, ebeveynlerden birinin hastalanması, kardeş kıskançlığı, kardeşler arası rekabet ve boşanma gibi sebepler de çocuğun duygusal dünyasını etkileyerek okula ve öğrenmeye karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olabilir (Özaslan, 2010).

Yapılan araştırmalar çocuğun duygusal durumunun mu okumayı öğrenmeye engel olduğunu yoksa okumayı öğrenememenin mi isteksizlik, ilgisizlik, ağlama ve saldırganlık gibi duygusal sorunlara sebep olduğunu belirlemekte güçlük çekmektedir. Ancak kesin olan nokta şudur ki duygusal sorunlar ve öğrenmede başarısızlık sık sık bir arada görülmektedir (Özcan, 2014).

#### 1.2.2.4. Sosyal ve çevresel faktörler

Çocuğun gelişiminde kalıtımsal faktörler kadar çevre koşullarının da etkisinin olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle yaşamın ilk yıllarında çocuğun ailesi ve yakın çevresinin sunduğu olanakların sosyal olgunluğu üzerinde önemli rolü bulunmaktadır. Çocuğun belirli bir sosyal olgunluğa sahip olması başkaları ile iyi ilişkiler kurabilmesi, içinde bulunduğu gruba uyum sağlayabilmesi, içedönüklük ve dışadönüklük durumu, benmerkezciliği ve itaat etme durumu gibi ögeleri içermektedir (Özaslan, 2010). Bu ögeler bakımından sosyal olgunluk okula uyum sürecinde önemli rol oynamaktadır. Katz (1991) ilkokula hazır olma konusunda çocukların sosyal açıdan hazır olmalarının öneminden bahsederken evin dışında ve aileleri dışındaki bireylerle ilişkilerinde olumlu deneyimlere sahip çocukların okula uyum sağlamada daha başarılı olduğunu ifade etmiştir.

Sosyal etkileşimin yanında çevresel faktörde ailenin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısı, kardeş sayısı, evde bulunan görsel ve işitsel araçların zenginliği, çocuğun gelişimine katkı sağlayacak materyallerle karşı karşıya getirilmesi de okula hazırlığı etkileyen faktörlerdir (Görmez, 2007). Çocuğun ilkokula başlamadan önceki yıllarda bir kreşe ya da anasınıfına devam etmesi sosyal gelişimine katkı sağlayarak ilkokula başlamak için ihtiyaç duyduğu uyum kapasitesini arttırmakta ve alışma süresini kısaltmaktadır (Teke, 2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında amaç okuma yazma öğretmek olmasa da çocuğun okuma yazma öğrenmesine yardımcı olacak kavram ve becerileri kazandırmak amaçlanmaktadır. Böyle bir hazırlık dönemi sonrasında ilkokula başlayan çocukların okula uyum kapasitelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Meb, 2006).

Tüm bu etkiler göz önünde bulundurulduğunda sosyal ve çevresel faktörler, çok çeşitli faktörlerin etkisi ile oluştuğu ele alınan okul olgunluğu açısından önem taşımaktadır. Ancak sosyal ve çevresel faktörler de diğer faktörler gibi okul olgunluğu konusunda tek başına kesin bir sebep sonuç ilişkisi yaratmaz.

### 1.2.3. Okul olgunluğunun değerlendirilmesi ve değerlendirme yaklaşımları

Okul olgunluğunun değerlendirilmesiyle ilgili literatür incelendiğinde Meisels (1998) okula hazır bulunuşlukla ilgili farklı teorik temellerden kaynaklanan dört yaklaşımdan bahsetmiştir. Bunlar gelişimsel yaklaşım, çevresel yaklaşım, sosyal yapısalcı yaklaşım ve etkileşimci yaklaşımdır.

#### 1.2.3.1. Gelişimsel yaklaşım

Bu yaklaşıma göre gelişim için çocukların kendi içsel saatleri vardır ve hazırlıklı olmaları biyolojik durumlarından etkilenmektedir (May ve Kundert, 1997). Gelişim belirli aşamalar içinde gerçekleşmektedir. Değerlendirme yapabilmek için çocuğun bu aşamaları tamamlama sürecini incelemek gerekir (Özarslan, 2014).

Gessel'in çalışmaları bu yaklaşımda etkilidir. Bu görüşe göre çocukların okula hazırlanması için onların potansiyellerini engellemeden olanak vermek gerekmektedir. Gelişme süreci hızlandırılamaz dolayısıyla okula hazır bulunuşluğa etki etmek için yapılabilecek çok az şey vardır. (Dockett ve Perry, 2002). Çocukların okula hazırlık sürecinde daha fazla duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimleri için zamana ihtiyaçları vardır.

#### 1.2.3.2. Çevresel yaklaşım

Bu yaklaşıma göre okula hazırlık konusunda çocukların davranışlarına ve yapabildiklerine odaklıdır. Bu görüşte okula hazır bulunuşluk, gelişimsel yaklaşımdan farklı olarak sadece çocuğun öğrendiği bilgi ve becerileri gibi dışsal kanıtlarla ele alınmaktadır. Hazır olmanın kriterleri sabit ve evrenseldir. Çocuklar okula başlamaya hazırdır ya da değildir. Okula başlamaya hazır olmamaları durumunda eksik olan beceri ve bilgiler tespit edilerek öğretilir (Dockett ve Perry, 2002).

#### 1.2.3.3. Sosyal yapısalcı yaklaşım

Sosyal yapısalcı yaklaşım hazır bulunuşluğu gelişimsel ve çevresel yaklaşımlardan farklı olarak çocuğun içinde bulunduğu sosyal ve kültürel şartlar açısından ele almaktadır. Graue (1992)'ye göre okul ile ilgili inançlar, beklentiler, algılar, deneyimler ve okulun var olduğu toplum okula hazır bulunuşluğu tanımlar. Hazırbulunuşluk farklı ortamlarda farklı anlamlar ifade edebilir. Dolayısıyla çocuklar bir tip okul deneyimine hazırken bir diğerine hazır olmayabilir. Bu yaklaşımda gelişimin değişkenliği bir eksiklik olarak görülmeden kabul edilmektedir (Dockett ve Perry, 2002).

#### 1.2.3.4. Etkileşimci yaklaşım

Etkileşimci yaklaşım, diğer üç yaklaşımın hepsinden bazı unsurlar barındırmaktadır. Bu yaklaşıma göre hazırlıklı olmak çocuğun kendi özellikleri ile çevre özellikleri arasındaki ilişkiye dayanan bir kavramdır (Dockett ve Perry, 2002). Her biri diğerlerini etkiler.

Meiels (1996; akt. Dockett ve Perry, 2002) hazır bulunuşluğu her çocuğa uyarlanabilen ancak tek başına çocuğun içinde bulunmayan; daha önceki deneyimleri, genetik yapısı, içinde bulunduğu gelişim dönemi ve karşılaştığı tüm sosyal kültürel deneyimlerin etkileşiminden oluşan bir olgu olarak tanımlamıştır. Bu görüşe göre çocuk kendi öğrenmeleri, gelişimi ve içinde yaşadığı çevrede katılımcıdır. Aynı şekilde tüm bunların çocuğun hazır bulunuşluğu üzerinde etkisi vardır (Dockett ve Perry, 2002).

## 1.3. Baba Katılımı

Çocukların gelişiminde önemli bir etkisi olan babaların, çocuklarıyla hangi alanlarda ve hangi tür etkinlik türlerinde daha çok katılım sağladıkları ve çocuklarıyla doğrudan ne ölçüde ilgilendikleri babaların çocuklar üzerindeki etkisine yönelik oldukça önemli değişkenlerdir (Sımsıkı ve Şendil, 2014). Bu açıdan bakıldığında babalık kavramı çocuğun gelişimi için önemle üzerinde durulması gereken konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Babaların aileye katılımının çocukların ekonomik, fiziksel ve psikolojik iyi oluşlarına etkisi 1980'li yılardan itibaren giderek dikkat çeken bir konu haline gelmiştir. Annenin çalışma hayatına katılması, kadın-erkek eşitliği konusunda yaşanan değişimler, doğum oranlarında azalma ve eğitim konusundaki gelişmeler, ailenin yaşamını sürdürmesi için gerekli olan maddi kazancı sağlamakla yükümlü babaların babalık rollerinde değişime neden olmuştur. Yaşanan değişimler dolayısıyla babaların çocuklarıyla daha fazla vakit geçirmeleri, çocuk bakımı ve eğitimi ile ilgili süreçlere daha fazla katılmaları ve daha fazla sorumluluk almaları beklenmeye başlanmıştır. Lamb'ın (1997; akt. Kocayörük, 2010).) babalığı yeniden keşfetme çağı olarak adlandırdığı bu değişimi, Sanayi Devrimi sonrası zamanının büyük çoğunluğunu evin dışında çalışmakla geçiren babaların aile ve çocuklar üzerinde yeniden sorumluluk almaya dönmesi olarak tanımlamıştır. Babalık algısı ve babalık rollerinde yaşanan bu değişimler sebebiyle baba katılımının nasıl kavramsallaştırıldığı da önemli değişikliklere uğramıştır.

Lamp, Pleck, Charnov ve Levine (1987) baba katılımını, babanın çocuğu ile doğrudan etkileşimde bulunması, çocuğu için ihtiyaç duyulduğunda ulaşılabilir olması ve çocuğun mutluluğu, sağlığı ve bakımı ile ilgili sorumlulukları üstlenmesi olarak tanımlamışlardır. Lamp ve diğer. (1987) tarafından kavramsallaştırılan baba katılımı, "doğrudan temas", "çocuğa ulaşılabilir olma" ve "sorumluluk" olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. "Doğrudan temas" boyutu, bakım verme, çocukla doğrudan ilişki ve paylaşılan etkileşimi kapsamaktadır (Cabrera, Fitzgerald, Bradley ve Roggman, 2007). "Ulaşılabilir olma" boyutu, babanın varlığı ve çocuk için ulaşılabilir olma durumunu açıklarken, "sorumluluk" boyutu ise çocuk hakkında yapılan planları ve çocuk için mümkün olan imkanların düzenlenmesini ifade etmektedir (Cabrera ve diğer., 2007). Ancak bu kavramlar daha sonra çeşitli araştırmacılar tarafından farklı açılardan yorumlanmıştır. Hofferth (2000) baba katılımı üzerindeki etkileri incelediği çalışmada çocuğuyla birlikte yaşanan babaların baba katılımını dört boyutta belirlemiştir. Bunlar çocuğun temel aktivitelerini kiminle birlikte yaptığıyla ilgili bazı soruların cevaplandığı günlükler aracılığıyla kodlanan "çocuğun babayla geçirdiği vakit"; çocuğa banyo yaptırılması, çocuk için kıyafetler alınması, çocuğun sağlığının takip edilmesi ve bakımıyla ilgili konularda sorumluluk alma aktivitelerini içeren "sorumluluk"; çocuğa onu sevdiğini söyleme, sarılma, çocukla birlikte vakit geçirme, oyun onama, sohbet

etme ve çocuğa değerli olduğunu ifade etme sıklığını içeren "sıcaklık"; çocuğun aktiviteleri, beslenmesi, nerede olduğu ve ev ödevleri gibi sorumluluk alanları ile ilgili kuralların koyulması ve bunların çocukla konuşulmasını içeren "denetim ve kontrol"dür.

Lamp, Pleck, Charnov ve Levine'in (1987) baba katılımı kavramsallaştırması konusunda yeniden inceleme yapan Pleck (2010) baba katılımının üç boyutunu olumlu "doğrudan temas aktiviteleri", "sıcaklık ve duyarlılık" ile "kontrol" olarak tanımlamıştır. Bunlara ek olarak, "dolaylı bakım" ve "süreç sorumluluğu" da baba katılımını destekleyici boyutlardır. Dolaylı bakım kavramı çocuk için yapılan ve çocukla doğrudan etkileşim gerektirmeyen etkinlikleri içerirken; süreç sorumluluğu çocuğun ihtiyaçları konusunda babanın denetimini içermektedir (Pleck, 2010).

Baba katılımı kavramsallaştırmasıyla öne çıkan ikinci model ise Palkovitz'in (2002) baba katılımını bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alan olarak örtüşen üç alanda kavramsallaştırdığı modeldir. Bu modelde babaların iletişim, öğretme, gözetim, çocuğun düşünce süreçleriyle ilgilenme, çocuğun ihtiyaçlarını sağlama, çocuğa duygularını gösterme, koruma, duygusal açıdan destekleme, günlük işlerini halletme, bakım verme, çocuğun bakımıyla ilgili işlerle meşgul olma, ilgilenme, ulaşılabilir olma, çocukla ilgili plan yapma ve paylaşılan aktiviteler olarak 15 farklı yolla katılım sağlayabileceği belirlenmiştir (Cabrera ve diğer., 2007).

Her iki model de babaların davranışlarına dair kapsamlı bir yapı içermektedir. Bununla birlikte, babaların çocukları nasıl etkilediğini anlamak için, bazı araştırmacılar, özellikle ailelerin ve çocukların da davranışlarına dikkat çekmiştir. Baba katılımı babanın çocuğa doğrudan etkilerini içerdiği kadar çocuktan babaya olan etkilerle karşılıklı etkileşimi, aile etkilerini ve babanın evin içinde ve dışında neler yaptığı ile ilgili algısını da içerir (Cabrera ve diğer., 2007).

Parke'a (1996; akt. Parke, 2000) göre, baba katılımının bazı belirleyicileri vardır. Buna göre baba katılımı kendi içinde bileşenlere sahip kişisel faktörler, ailesel faktörler, sosyal destek sistemleri, kurumsal ve resmi sistemler ile kültürel faktörlerden etkilenmektedir. Babanın tutumları, inançları, motivasyonu, ebeveyn olma zamanı ve çocuğun cinsiyeti kişisel faktörler içinde yer alırken; anne-çocuk ve baba-çocuk

ilişkileri, eşler arası ilişkiler, anne-baba-çocuk üçgenindeki ilişkiler ailesel faktörleri oluşturmaktadır. Bunlara ek olarak sosyal destek sistemleri, akrabalarla, komşularla ve arkadaşlarla olan ilişkileri; kurumsal ve resmi sistemler, iş ilişkileri ve sağlık kurumları ile olan ilişkileri; kültürel faktörler de kız ve erkek çocukların çocukluk yaşantılarını, anne babanın cinsiyet rollerine yönelik tutumları ile ailenin değer ve inançlarına bağlı etnik yapıyı kapsamaktadır.

Baba katılımının belirleyicileri ile ilgili olarak Cabrera, Fitzgerald, Bradley ve Roggman (2007) da bazı faktörlere dikkat çekmektedir. Babanın kendi yetiştirilme geçmişi (ebeveynleri ile ilişkileri), kültürel geçmişi (ırk, etnik köken), biyolojik geçmişi (ruhsal ve fiziksel sağlığı, alkolizm), babanın ve annenin karakteristik özellikleri (meslek, yaş, eğitim, doğurganlık, ebeveyn tutumu, motivasyon, kişilik özellikleri), çevresel faktörler (eş ile ilişki, ekonomik durum, zaman, sosyal bağlar, çalışma hayatı, inanç) ve çocuğun karakteristik özellikleri (yaş, cinsiyet, mizacı, varsa engellilik durumu) babaların çocukları ile ilişkisini doğrudan etkileyen faktörlerdir (Cabrera ve diğer., 2007).

## 1.4. İlgili Araştırmalar

### 1.4.1. Okul olgunluğu ile ilgili araştırmalar

Bu bölümde çocukların okul olgunluğuna yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

#### 1.4.1.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Oktay (1983), "Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocuklarda okul olgunluğunun ölçülmesi" konulu çalışmasında 70 üst sosyo-ekonomik seviyeden ve babaları yükseköğrenim görmüş çocuk ile 140 alt sosyoekonomik seviyeden ve babaları hiç eğitim hayatına katılmamış ya da en fazla ilkokul öğrenimi görmüş 5,6-6 yaş çocuklar ile çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Metropolitan Okul Olgunluğu Testi, Adam Çiz Testi, Stambak Ritm Testi, Head Kendi Bedeninde Sağ-Sol Tayini Testi, Harris Lateralleşme Testi ve Sorgu Listesi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan elverişli durumda olan

çocukların okul olgunluğu düzeylerinin sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan dezavantajlı çocukların okul olgunluğu düzeylerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Çataloluk (1994), korunmaya muhtaç çocukların okul olgunluğu düzeylerini belirlemeyi amaçladığı araştırmada S.H.Ç.E.K. Genel Müdürlüğü'ne bağlı Bakırköy Çocuk yuvasında korunma altında olan 5,6-6 yaş grubundaki 31 çocuk ve Bakırköy Okmeydanı Kreş ve Gündüz Bakım Evlerinde gündüz bakımdan yararlanan 31 çocuk ile çalışmasını yürütmüştür. Araştırma sürecinde her iki gruba da Metropolitan Readiness Testi, Stambak Ritim Testi ve Good Enough Bir Adam Çiz Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda korunmaya muhtaç çocukların diğer çocuklara oranla anlamlı düzeyde daha düşük okul olgunluğu skoruna sahip oldukları tespit edilmiştir.

Çıkrıkçı (1999), yürüttüğü çalışmada 5-6 yaş çocukların okul olgunluğu düzeyleri ile aile tutumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma kapsamında Ankara ilinde bulunan resmi banka anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocuklara Metropolitan Olgunluk Testi ve Jackson Aile Tutumları Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okul olgunluğu ile aile tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Esaspehlivan (2006), 68ve 78 aylık ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula başlamak için hazır bulunuşluklarının yeterli olup olmadığının incelendiği ve okula hazır oluş düzeylerinin değerlendirildiği araştırmasında, İstanbul ilinde okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 300 çocuktan oluşan örneklem grubuna Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Gelişim Formu'nu uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre 78 aylık çocukların okula hazır bulunuşlukları 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarından anlamlı derecede fark göstermiştir. Bunun yanında okul öncesi eğitim almış olan çocukların okula hazır oluş düzeyleri okul öncesi eğitim almamış olan çocukların okula hazır oluş düzeylerine göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Unutkan (2007), çocukların ilköğretime hazır bulunuşlukları ile yaşadıkları evin yapısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 5-6 yaş grubundaki 300 çocuğa evin yapısı ile ilgili soruların bulunduğu anket formu ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin

Gelişim ve Uygulama formlarını uygulamıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde çocukların yaşadıkları evin yapısına göre ilköğretime hazır oluş düzeylerinin anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Bu verilere göre çocukların apartmanda yaşaması, yaşadıkları evde salon, oturma odası, yatak odası, çocuk odası bulunması ve çocukların kendilerine ait bir odasının bulunması çocukların okula hazır bulunuşluğuna olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

Kayılı (2010), Montessori Yöntemi'nin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisi incelemeyi amaçladığı deneysel çalışmada 2009-2010 eğitim öğretim yılında Konya ili SÜ MEF İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu'nda eğitim alan beş altı yaş grubu çocuklarla çalışmıştır. Araştırmaya 25 deney grubuna, 25 kontrol grubuna olmak üzere 50 çocuk dahil edilmiştir. Metropolitan Olgunluk Testi, PKBS Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği B Formu ve FTF-K Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi'nin veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmada Montessori Yöntemi'nin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Alakoç Pirpir, Yıldız-Çiçekler, Büyükbayraktar ve Konuk-Er (2011) tarafından annelerin mükemmeliyetçi tutumlarının altı yaşındaki çocuklarının okul olgunluğuna etkisini incelemek amacıyla yürütülen çalışmada veri toplama amacı olarak Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini altı yaşında çocuğu olan ve üst sosyoekonomik seviyede bulunan 50 anne ile altı yaşında çocuğu olan ve alt sosyoekonomik seviyede bulunan 58 anne oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda her iki sosyoekonomik seviyede bulunan annelerin mükemmeliyetçilikleri ile çocuklarının okul olgunlukları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Erkan (2011) "Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi" konulu çalışmasında 2006-2007 eğitim öğretim yılında birinci sınıfa başlayan 179 çocuğa Demografik Bilgi Formu ve Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda sosyo-ekonomik düzey, okul öncesi eğitim alma durumu ve anne öğrenim düzeyinin çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde anlamlı bir fark yarattığı ortaya

koyulurken cinsiyet ve baba öğrenim düzeyinin çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Uslu ve Uslu (2013), çalışmalarında okul öncesi öğrencilerin okula hazır bulunuşluk becerilerini, cinsiyet, anne ve baba öğrenim ve yaş düzeylerine göre incelemişlerdir. Örneklemini Konya ilinde bulunan anasınıflarına devam eden 50 çocuğun oluşturduğu araştırmada veri toplama aracı olarak Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi ve Aile Anket Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, anne yaş ve anne öğrenim düzeyinin çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığını ancak cinsiyet, baba yaş ve baba öğrenim düzeyinin çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur.

Koçyiğit ve Kayılı (2014), "Farklı bilişsel tempoya sahip anaokulu çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının incelenmesi" konulu çalışmalarında beş-altı yaş çocuklarının bilişsel tempolarına göre, ilkokula hazır bulunuşluklarını incelemişlerdir. Konya ilinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında anasınıfına devam eden 227 öğrenci ile yürüttükleri çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının, reflektif bilişsel tempoya sahip çocuklar lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynar (2014), erken çocukluk döneminde verilen satranç eğitiminin ilkokula hazır bulunuşluğa etkisi incelemek amacıyla 2012-2013 eğitim öğretim yılında Ankara ili bağımsız anaokullarında eğitim gören beş-altı yaş grubu çocuklarla deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini 30 deney ve 30 kontrol grubu olmak üzere 60 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda erken çocukluk döneminde verilen satranç eğitiminin çocukların genel okul olgunluğunu anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Arı ve Özcan (2016), Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde ilkokul birinci sınıfta eğitim gören 51 öğrenci ile yürüttükleri çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeylerinin okuma yazmayı öğrenmeleri üzerine etkisini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ve İlk Okuma Yazma Becerisini Değerlendirme Formlarının kullanıldığı araştırmada, okul

olgunluğu düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Karakuzu (2015), Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programının çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarına etkisini belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini 40'ı deney grubu 36'sı kontrol grubu olmak üzere 2014-2015 eğitim yılında okul öncesi eğitim almış 76 öğrenci oluşturmaktadır. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği ve Genel Bilgi formu kullanılarak verilerin toplandığı araştırmada deney grubuna sekiz haftalık Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı uygulanmış ve sonucunda Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Koşan (2015), okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesini amaçladığı çalışmasında, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa'da Meb'e bağlı ilkokulların birinci sınıflarında öğrenim gören 150 okul öncesi eğitim almış, 150 okul öncesi eğitim almamış 300 çocuk ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi, Peabody Resim Kelime Testi ve Aile Bilgi formunun kullanıldığı araştırmada, okul öncesi eğitim alan iki dilli ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

#### 1.4.1.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Lin, Lawrence ve Gorrell (2003) okula hazır bulunuşlukta öğretmenlerin hangi becerileri daha çok önemsediklerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, sosyal iletişim becerileri okula hazır bulunuşluk için önemli bir faktör olarak görülürken, akademik becerilerin daha az önemsendiği görülmüştür. Bunun yanında genç öğretmenlerin okula hazır bulunuşlukta akademik becerileri diğer öğretmenlere göre daha çok önemsedikleri ortaya çıkmıştır.

McBryde, Ziviani ve Cuskelly (2004), okula hazır bulunuşluk ile ilgili ailelerin kararlarını etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Yaş ortalamaları 62.2 aylık olan 215 okul öncesi çocukla çalışılan araştırmada anne-baba ve öğretmenler her çocuk için

davranış, mizaç ve okula hazır bulunuşluk ile ilgili anketi cevaplamışlardır. Araştırmanın sonucunda kronolojik yaş, motivasyon ve uyum sağlayıcı davranışlar gibi değişkenlerin çocukların okula hazır bulunuşlukları ile ilgili anne-baba ve öğretmen görüşlerini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Santo (2006), çalışmasında okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi eğitim alan çocuklar ile ebeveynlerinin okul olgunluğu ile ilgili inançlarını incelemeyi amaçlamıştır. 53 okul öncesi öğretmeni, 72 ebeveyn ve 105 öğrencinin katıldığı araştırmanın sonuçlarına bakıldığında okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynlerin çocukların duygusal olgunluğunun başarılı bir okul başlangıcı için en önemli faktör olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal gelişimleri ile fiziksel sağlık ve iyi oluşlarının da başarılı bir okul başlangıcı için önemli olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan çocukların ise anasınıfını genellikle oyunla ve uymaları beklenen bazı kurallarla ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir.

Darbonne (2007), "School Readiness and Preschoolers' Attachment Representations: Possible Connections" konulu çalışmasında iki tanesi 3 yaşında yedi tanesi 4 yaşında olmak üzere toplam 9 çocukla çalışmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların okul olgunluğu düzeylerini ölçmek için, genel bilgi ve dil becerileri, kaba motor beceriler, grafomotor ve yazma becerileri, matematik becerileri ve okuma becerileri olmak üzere beş alt ölçekten oluşan Brigance CIBS-R ve bağlanma temsillerini belirlemek amacıyla Narrative Story Stem Technique kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre bağlanma temsillerinde düşük skora sahip çocukların okul olgunluğu seviyelerinin de düşük olduğu görülmüştür.

Umek, Kranjc , Fekonja ve Bajc (2008) okul öncesi eğitimin çocukların okul olgunluğu üzerindeki etkisini incelemiştir. 68-83 aylık 219 çocukla yapılan araştırmanın sonucunda çocukların zihinsel yetenekleri ve dil yeterliklerinin okul olgunluğu düzeyleri ile ilgili önemli bir ön gösterge olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda okul öncesi eğitime katılmanın, düşük eğitim seviyesine sahip anne babaların çocukları için okul olgunluğu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ancak yüksek eğitim seviyesine sahip anne babaların çocukları için önemsiz bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır.

Lau ve diğer. (2010), ebeveyn katılımı ile okul olgunluğu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları araştırmada Hong Kong ve Shenzhen bölgelerinden 431 anasınıfı öğrencisi ile çalışmışlardır. Çalışma kapsamında çocukların okula hazırlıkları belirlenmiş ve çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri ve ailelerin katılımı ile ilgili ölçekler ebeveynler tarafından doldurulmuştur. Çalışmaya Hong Kong'tan katılan ebeveynlerin sadece %20.9'u, Shenzhen'den katılan ebeveynlerin ise sadece %17.4'ünün baba olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda ebeveyn katılımı ile çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Magdalena (2013), yaş ortalamaları 6,5 olan 106 çocukla yaptığı çalışmada çocukların okul olgunluğu düzeyleri ile ailelerinin genel yapıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda aile tutumu ve ebeveyn katılımı gibi değişkenlerin, aile yapısı, ailenin büyüklüğü ve eğitim seviyesi gibi değişkenlere göre okul olgunluğu üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Gan, Meng ve Xie (2016), kentlerde yaşayan okul öncesi çocuklar ile kırsal kesimde yaşayan okul öncesi çocukların okul olgunluğu arasındaki farkı inceledikleri araştırmada, kırsal kesimde yaşayan okul öncesi çocukların daha düşük sosyal duygusal becerilere sahip olduklarını ancak spor becerileri ve zaman-mekan algısı açısından daha yüksek beceriye sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Ancak iki grubun toplam okul olgunluğu puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

### 1.4.2. Baba katılımı ile ilgili araştırmalar

Bu bölümde baba katılımına yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

#### 1.4.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Taşkın ve Erkan (2009) babalara verilen eğitimin, babaların 2-9 yaş çocuklarıyla ilgilenme düzeylerine olan etkisini araştırmışlardır. Çalışma grubunda baba eğitim programına katılan 14 babanın olduğu araştırmada, babalara verilen eğitimin babaların çocukların oyunlarına katılma, çocuklarıyla birlikte dışarı çıkma, çocuklarıyla sözel

etkileşime girme, çocuklarına yeni bir şeyler öğretme, günlük bakımlarıyla ilgilenme aktivitelerinin sıklığını arttırdığını ortaya koymuştur.

Duran (2010), erkeksi roller ile baba katılımı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, çocukları 9-14 yaşları arasında olan 125 baba ile çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre hovardalık erkeksi norm boyutundan alınan puan ile baba katılımı düzeyi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanırken, duygusal denetim, kazanma ve statüye verilen önem ile homoseksüelliği küçümseme erkeksi norm boyutundan alınan puan ile baba katılım düzeyi arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kocayörük (2010), baba katılım eğitiminin aile işlevlerine ve ergen çocukların akran ilişkilerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın bulguları baba katılım eğitiminin, babaların çocuklarıyla etkili iletişim kurmalarına katkı sağladığını ve çocukların akran ilişkilerinde güven ve özdeşim alt boyutlarında ilerleme kaydetmelerine destek olduğunu göstermektedir.

Ünlü (2010), 0-8 yaş grubunda çocuğu olan babaların ve onların babalarının katılımının, babaların oğullarının babalık davranışlarına etkisinin ve babanın katılımını etkileyen faktörlerin incelenmesini amaçladığı çalışmada hem katılımcı babaların hem de onların babalarının en sık geçim sağlama rolüne ilişkin, en az ise ulaşılabilirlik alt boyutuna ilişkin etkinliklere katılım gösterdiklerini tespit etmiştir. Bunun yanında babanın yaşının, baba olma yaşının ve eşinden gördüğü desteğin baba katılım düzeyini etkileyen faktörler olduğu görülmüştür.

Ünüvar ve Senemoğlu (2010),yürüttükleri çalışmada 3-6 yaş grubundaki çocuklar ile babalarının geçirdikleri zamanın niteliğini belirlemek ve geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla uygulanan Baba Eğitimi Programı'nın babaların çocukları ile geçirdikleri zamanın niteliğini olumlu anlamda etkilediği saptanmıştır. Ayrıca araştırmanın sonuçlarına göre anneler ve babaların, babaların çocukları ile geçirdikleri zamanın niteliğini iyi düzey olarak tanımladığı görülmüştür.

Avaz (2011), algılanan anne reddi, baba reddi ve baba katılımının genç yetişkin kadınların psikolojik uyumu ve depresyonu üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla 19-26 yaşları arasındaki 122 kadınla çalışmıştır. Araştırmanın bulguları

algılanmış anne ve baba reddinin genç yetişkin kadınların psikolojik uyumu ve depresyonu ile ilişkili olduğunu gösterirken, algılanan baba katılımının genç yetişkin kadınların psikolojik uyumu ve depresyonu ile ilişkisinin olmadığı bulunmuştur.

Sımsıkı (2011), baba katılımını ebeveyn tutumları, bağlanma stilleri ve çift uyumu açısından incelemiştir. Çalışmanın sonucunda yüksek düzeyde demokratik ebeveyn tutumuna sahip babaların, tüm baba katılım puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın sonuçlarına göre, çift uyumunun ebeveyn tutumları ve baba katılımı arasındaki ilişkide biçimlendirici olduğu tespit edilmiştir.

Kuzucu ve Özdemir (2013), 15-17 yaş arası ergenlerde algılanan anne ve baba katılımının ergen ruh sağlığını ne ölçüde yordadığını belirlemek amacıyla 401 öğrenciyle çalışmışlardır. Araştırma sonucunda algılanan anne baba katılımı ile saldırganlık ve depresyon puanları arasında negatif yönde, yaşam doyumu ve benlik saygısı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonuçları algılanan anne ve baba katılımının ergen ruh sağlığı açısından önemli bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Özkan (2014), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların babalarına uygulanan Baba Katılım Programının baba çocuk ilişkisi üzerine etkisini incelemiştir. Uygulanan program sonrası deney ve kontrol grubu arasında Baba Katılım Programına katılan babalar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca babaların Baba Katılım Programı'na katılmalarının babalar ile çocukları arasındaki ilişkiyi olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Ünlü Çetin (2015), çocukların babalarının katılımına yönelik algılarını anlamak ve baba katılımına yönelik algılarını anne-babalarının algıları ile karşılaştırmak amacıyla 50-72 aylık 40 çocuk ve 17'sinin anne babasıyla çalışmıştır. Araştırmanın sonuçları çocukların baba katılımını gözlemlenebilir davranışlarla değerlendirdiklerini göstermiştir. Çalışmaya katılan çocukların baba katılım düzeyini diğer aile bireylerinin katılım düzeyinden düşük düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca çocukların baba katılımına yönelik algılarının annelerin baba katılımına yönelik algılarıyla daha çok benzediği gözlemlenmiştir.

#### 1.4.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Hofferth (2000), iki ebeveynli ailelerde ırk ve etnik köken ile baba katılımı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçları siyahi babaların sıcaklık alt boyutunda düşük katılım gösterirken, denetleme alt boyutunda daha yüksek katılım gösterdiklerini, bunun aksine İspanyol babaların çocuklarını daha az denetlediklerini ortaya koymuştur. Kültüre dayalı babalık algısı ve cinsiyet rolleri ile ilgili algıların baba katılımının kontrol ve sorumluluk alt boyutlarındaki farklılıkları açıklamaya katkıda bulunduğu belirtilmiştir.

Coley ve Morris (2001), baba katılımı ile ilgili olarak eşlerin bildirimleri arasındaki uyum ve uyumsuzluk ile baba katılım düzeyini yordayan faktörleri incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda annelerin babaların bildirimlerine göre daha düşük düzeyde baba katılımı bildirdikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında çocuğun yaşı ve cinsiyetinin baba katılım düzeyini yordamadığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada düşük düzeyde çatışmalı çiftlerin daha yüksek düzeyde çatışmalı olanlara göre daha yüksek düzeyde baba katılımı bildirdikleri görülmüştür.

Masciadrelli, Pleck ve Stueve (2004), babaların kendi babalarını ve etki sahibi olabilecek diğer kişileri rol model olarak nasıl algıladıklarını ve rol modellerine yönelik algıları ile kendi çocuklarıyla ilgilenmeleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre yüksek düzeyde katılım sağlayan babalar, düşük düzeyde katılım sağlayan babalara göre daha az oranda eşlerini ve kendi ailelerini rol model aldıklarını ifade etmektedir.

Nkwake (2009), babaların katılım sağladığı durumları incelemiştir. Araştırmaya katılan babaların %66.2'si zamanlarının büyük çoğunluğunda çocuk bakımına katılım sağladıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde annelerin %63.2'si de eşlerinin zamanlarının çocuğunda çocuk bakımına katılım sağladığını ifade etmiştir. Araştırmanın sonucunda yüksek eğitim düzeyinin, babaların katılım düzeyi ile pozitif bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Evlilik memnuniyeti ve babaların katılımı arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Buckley ve Shoppe-Sullivan (2010), baba katılımının bakım verme ve oyun boyutları ile işbirliğine dayalı ebeveynlik davranışı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda her iki eşin de maddi gelir sağladığı ailelerde babaların bakım verme ve oyun alanında daha fazla katılım sağlarken, işbirliğine dayalı ebeveynlik davranışlarının daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Oyun boyutundaki baba katılımının, yalnızca her iki eşin de maddi kazanç sağladığı ailelerde işbirliğine dayalı ebeveynlik üzerinde olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Jones ve Mosher (2013), çocuklarıyla birlikte ve onlardan ayrı yaşayan babaların çocuklarının hayatına katılımlarını ölçmek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada babaların son 4 haftada, 0-5 yaş grubu çocukları ile yemek yedirme, banyo yaptırma, kıyafetlerini ve bezini değiştirme, hikaye okuma ve oyun oynama aktivitelerini ne sıklıkta yaptıkları ölçülürken; 5-18 yaş grubunda günlerinin nasıl geçtiği ile ilgili sohbet etme, birlikte yemek yeme, ev ödevlerine yardım etme, arkadaşları ile ilgili sohbet etme gibi aktivitelerin ne sıklıkta yaptıkları ölçülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre 0-5 yaş grubundaki çocukları ile birlikte yaşayan babaların %96'sının her gün veya haftada birkaç kez çocukları ile birlikte yemek yediklerini, %98'inin aynı sıklıkta oyun oynadıklarını, %90'ının kıyafetlerini ve bezini değiştirdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Çocukları ile birlikte yaşamayan babaların ise %30'u haftada birkaç kez çocukları ile birlikte yemek yediklerini, %39'u haftada birkaç kez oyun oynadıklarını, %31'i aynı sıklıkta banyo yaptırıp kıyafetlerini değiştirdiklerini ifade etmişlerdir.

## 1.5. Amaç

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim alan 60-84 aylık çocukların okul olgunluğu düzeyleri ile babalarının baba katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını araştırmaktır. Buna ek olarak çeşitli değişkenlerin (yaş, cinsiyet, anne-babanın yaşı, anne-babanın mesleği, anne-babanın eğitim düzeyi ve ailenin algılanan gelir düzeyi) okul olgunluğu ve baba katılımı ile ilişkisi ele alınmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki problemler oluşturulmuştur:

### 1.5.1. Araştırmanın problemi

Okul öncesi eğitim alan 60-84 aylık öğrencilerin İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği puanları (psikomotor beceriler, bilişsel beceriler, duyuşsal beceriler, özbakım becerileri, toplam hazırbulunuşluk) ile babalarının baba katılım düzeyleri (keyfi meşguliyet, temel bakım, ilgi ve yakınlık, toplam katılım) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.5.2. Araştırmanın alt problemleri

1. Öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri (psikomotor beceriler , bilişsel beceriler, duyuşsal beceriler, özbakım becerileri, toplam hazırbulunuşluk);
   - Cinsiyete,
   - Yaşa,
   - Anne babanın eğitim düzeylerine,
   - Ailenin algılanan gelir düzeyine ,
   - Kardeş sayısına,
   - Doğum sırasına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Babaların baba katılım düzeyleri (keyfi meşguliyet, temel bakım, ilgi ve yakınlık, toplam katılım);
   - Çocuğun cinsiyetine,
   - Çocuğun yaşına,
   - Anne babanın eğitim düzeylerine,
   - Ailenin algılanan gelir düzeyine ,
   - Kardeş sayısına,
   - Doğum sırasına göre farklılaşmakta mıdır?

## 1.6. Önem

Okul olgunluğu kavramının literatüre girmesiyle birlikte bu konuda pek çok araştırma yapılmış ve tanımlanmaya çalışmıştır. Yapılan çalışmalar farklı tanımlama ve sınıflamalar içerse de yeterli okul olgunluğuna ulaşmadan okula başlamanın, gelecekte akademik ve sosyal açıdan problemlere neden olacağı konusu araştırmacıların dikkatle

üzerinde durduğu bir konu olmuştur (Erkan ve Kırca, 2010; Erkan, 2011; Türk Tabipler Birliği, 2012; Özarslan, 2014). Aynı zamanda konu ile ilgili araştırmalar, çocuğun ilköğretime hazırlanmasında önemli etkenlerden birinin ebeveynler olduğunu göstermektedir (Çıkrıkçı, 1999). Alan yazın incelendiğinde okul olgunluğu ile anne-baba eğitim durumlarının (Unutkan,2007; Cinkılıç, 2009; Erkan ve Kırca, 2010; Erkan, 2011; Uslu ve Uslu, 2013); annelerin mükemmeliyetçi tutumlarının (Alakoç Pirpir ve diğer., 2011) ve aile tutumlarının arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar olduğu görülse de doğrudan baba katılımına odaklanmış bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma, son yıllarda ülkelerin eğitim politikalarında tartışma konusu olan ilkokula başlama ve ilkokul için ön koşul niteliğindeki becerileri kapsayan ilkokula hazır bulunuşluk olgusunu ele alması nedeniyle önemlidir. Ayrıca baba katılımı düzeyinin okul olgunluğuna yansımasını görmek bakımından önem taşımaktadır. Bununla beraber erken çocukluk döneminde baba katılımının çocukların okul olgunluğu üzerindeki etkileri saptanabilirse, ebeveynlerin bu konuda bilinçlendirilmesi mümkün olabilecektir. Bu anlamda araştırmanın okul öncesi çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini arttırmada katkı sağlayacak baba katılımı eğitim programlarının planlanmasında kaynak olacağı düşünülmektedir.

## 1.7. Varsayımlar

- Araştırmada kullanılan ölçekler geçerli ve güvenilirdir.
- Baba katılımı ölçeği yalnızca babalar tarafından doldurulmuştur.
- Öğretmenler, İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'ni tüm öğrenciler için objektif şekilde doldurmuşlardır.

## 1.8. Sınırlıklar

- Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili Körfez ilçesi Seka Çocuk Dostları Ortaokulu, Körfez Anaokulu; Dilovası ilçesi Polisan Ortaokulu, Şehit Can Duyar İlkokulu; İzmit ilçesi Yenituran Anaokulu ve Derince ilçesi 15. Kolordu İlkokulunda bulunan anasınıflarında eğitim görmekte eğitim görmekte olan bireyler oluşturmaktadır.

- Araştırma kapsamında incelenen okul olgunluğu, İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin ölçtüğü alt alanlarla sınırlıdır.
- Araştırma kapsamında incelenen baba katılımı, Baba Katılımı Ölçeği'nin ölçtüğü alt alanlarla sınırlıdır.

## 1.9. Tanımlar

**Hazır Bulunuşluk;** çocuğun tüm gelişim alanlarında dengeli bir altyapı oluşturarak olgunlaşması ve öğrenme için gerekli becerileri gösterebilecek performansa sahip olması (Koçyiğit, 2009).

**Okul Olgunluğu;** çocuğun öğrenme için belirli bir düzeye gelebilecek olgunluğa sahip olması ve fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim açısından dengeli bir bütün içinde gelişimidir (Oktay, 1983). Araştırmada okula hazırbulunuşluk kavramı ile okul olgunluğu kavramı eş anlamlı olarak birlikte kullanılmıştır.

**Baba Katılımı;** babanın çocuğu ile doğrudan etkileşimde bulunması, çocuğu için ihtiyaç duyulduğunda ulaşılabilir olması ve çocuğun mutluluğu, sağlığı ve bakımı ile ilgili sorumlulukları üstlenmesidir (Lamp ve diğer., 1987).

# BÖLÜM 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ile verilerin toplanması için izlenen yol ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklerle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

## 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden 60-84 aylık öğrencilerin okul olgunluğu düzeyleri ile babalarının katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2009).

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili Körfez ilçesi Seka Çocuk Dostları Ortaokulu, Körfez Anaokulu; Dilovası ilçesi Polisan Ortaokulu, Şehit Can Duyar İlkokulu; İzmit ilçesi Yenituran Anaokulu ve Derince ilçesi 15. Kolordu İlkokulunda bulunan anasınıflarında eğitim görmekte olan 60-84 aylık 258 okul öncesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, araştırmanın uygulanması sırasında yaşanan sınırlılıklar nedeniyle uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi zaman, maddiyat ve işgücü gibi nedenlerle var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, 2016).

## 2.3. Veriler ve Toplanması

Araştırma kapsamında Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Kişisel Bilgi Formu, İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Baba Katılımı Ölçeği'nin okullarda uygulanabilmesi için izin alınmıştır. Alınan izin doğrultusunda Körfez ilçesi Seka Çocuk Dostları Ortaokulu, Körfez Anaokulu; Dilovası ilçesi Polisan Ortaokulu, Şehit Can Duyar İlkokulu; İzmit ilçesi Yenituran Anaokulu ve Derince ilçesi 15. Kolordu

İlkokulu okul müdürlüklerine ve okulların anasınıflarında eğitim görev öğrencilerin velilerine araştırmanın amacı hakkında bilgi verilerek eğitimin aksatılmadan uygulamanın yapılması için onayları alınmıştır. Velilerinin araştırmaya katılmalarını istemediği öğrenciler uygulamanın dışında tutulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu ve Baba Katılımı Ölçeği'ne araştırmanın amacı, ölçeklerin nasıl doldurulacağı ve ölçekleri sadece babaların doldurmaları gerektiğini belirten bir üst bilgi eklenerek öğrencilerin evlerine gönderilmiştir. Formlar babalar tarafından doldurulduktan sonra sınıf öğretmenleri aracılığıyla araştırmacıya ulaştırılmıştır.

İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin uygulanması sürecinde her bir öğrenci için okul öncesi öğretmenlerinin ölçeği doldurması konusunda yardımları istenmiştir. Araştırma kapsamında 20 okul öncesi öğretmeni her öğrenci için ayrı ayrı İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'ni doldurmuştur.

Uygulamanın yapıldığı 6 okulda toplam 550 öğrenci için ölçekler dağıtılmıştır. Ancak geriye dönmeyen ölçekler sebebiyle ve ölçütlere uymayan, eksik bırakılan ölçeklerin çıkartılmasıyla toplam 258 kişi çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma kapsamında 258 okul öncesi eğitim alan öğrenci ile 258 baba ve 20 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu", "İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği" ve "Baba Katılımı Ölçeği" kullanılmıştır.

### 2.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel Bilgi Formu (Ek-1), araştırmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan bir formdur. Bu formda çocuğun yaşı, cinsiyeti, anne babanın yaşı, anne babanın eğitim durumu, anne babanın mesleği ve algılanan gelir düzeyi ile kardeş sayısı, doğum sırası gibi bilgilere yer verilmiştir.

### 2.3.2. İlkokula hazırbulunuşluk ölçeği

İlkokula Hazır Bulunuşluk Ölçeği, Canbulat ve Kırıktaş (2016) tarafından ilkokula başlayan ya da başlayacak olan öğrencilerin okula hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek okula başlayacak öğrenciyle ilgili, aileyle görüşerek ya da öğrenciyi gözlemleyerek okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerinin öğrencinin hazır bulunuşluğuyla ilgili görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bir öğretmen değerlendirme ölçeğidir. Beşli likert tipindeki ölçekte "Tamamen yeterli" seçeneği 5 puan, "Yeterli" seçeneği 4 puan, "Orta Düzeyde Yeterli" seçeneği 3 puan, "Yeterli Değil" seçeneği 2 puan ve "Hiç Yeterli Değil" seçeneği 1 puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165'tir. Ölçekten alınan yüksek puan, ilkokula başlayan ya da başlayacak öğrencinin okula hazır bulunuşluğunun yüksek olduğu, düşük puan ise ilkokula başlayan ya da başlayacak öğrencinin okula hazır bulunuşluğunun düşük olduğu biçiminde değerlendirilmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları, bilişsel beceriler alt boyutu için .987; duyuşsal beceriler alt boyutu için .976; öz bakım becerileri alt boyutu için .961; psikomotor beceriler alt boyutu için .966; genel yapı için .991 olarak bulunmuştur. ölçme aracının split-half yöntemi (1. bölüm 17 madde, 2. bölüm 16 madde) ile elde edilen Guttman katsayısı .974 olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda, ölçme aracın ilk bölümü için Cronbach Alfa katsayısı .982, son bölümü için ise .982 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının ilk ve son bölümü arasındaki korelasyon katsayısının .948 olduğu belirlenmiştir. Ölçme aracına ilişkin Spearman Brown katsayısı ise .974 olarak hesaplanmıştır

### 2.3.3. Baba katılımı ölçeği

Baba Katılım Ölçeği, Sımsıkı ve Şendil (2014) tarafından 3-6 yaş çocuğu olan babaların çocuklarıyla ne sıklıkta ve ne tür etkinliklere katılım sağladıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Beşli likert tipindeki ölçekte 'Her zaman böyledir' seçeneği 5 puan, 'Çoğunlukla böyledir' seçeneği 4 puan, 'Bazen böyledir' seçeneği 3 puan, 'Nadiren böyledir' seçeneği 2 puan ve 'Hiçbir zaman böyle değildir' seçeneği 1 puan

seçenekleri yer almaktadır. Babaların ölçekten yüksek puan alması baba katılım düzeylerinin de yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Toplam 37 maddeden oluşan ölçek Keyfi Meşguliyet (17 madde), İlgi ve Yakınlık (12 madde) ve Temel Bakım (8 madde) olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Keyfi Meşguliyet boyutu, babanın çocukla gerçekleştirdiği serbest zaman aktivitelerini ve birlikte oynanan oyunları; İlgi ve Yakınlık boyutu, çocuğun yaşadığı şeylere ilgili ve duyarlı davranmak, çocuğa sevgi göstermek gibi aktiviteleri; Temel Bakım boyutu ise, çocuğun günlük ihtiyaçlarının giderilmesi ve fiziksel bakımının sağlanmasını içeren aktiviteleri içermektedir.

Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları, Keyfi Meşguliyet boyutu için .88; Temel Bakım boyutu için .85; İlgi ve Yakınlık boyutu için .87 ve BKÖ toplam puanı için .93 olarak bulunmuştur.

## 2.4. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Elde edilen verilerin istatistiki analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 15.0 for Windows programı kullanılmıştır. Çalışmanın verileri değerlendirilirken tamamlayıcı istatistiksel analizler olarak frekans dağılımı, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Araştırmanın amacı ve hipotezleri temel alınarak t testi, , spearman korelasyon analizi ve Kruskal Wallis Homojenlik Testi uygulanmıştır. Sonuçlar, $p < .05$ ve $p < .01$ anlamlılık düzeyleri baz alınarak değerlendirilmiştir.

# BÖLÜM 3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, önce araştırmanın amaçlarını yansıtan belli başlıklar halinde, elde edilen bulgulara; sonra onların kümeler ve bütün halinde anlamlandırılmaya çalışıldığı yorumlara yer verilmiştir.

## 3.1. Bulgular

Okul öncesi eğitim alan 60-84 aylık çocukların okul olgunluğu düzeyleri ile babalarının baba katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmanın bulguları aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda, demografik değişkenler ve araştırma değişkenleri olan öğrencilerin ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri ile babalarının baba katılım düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada değişkenlerin karşılaştırılması için, demografik değişkenlerdeki grupların homojen dağılım göstermemesi sebebiyle "parametrik olmayan" ölçümler uygulanmıştır. Demografik değişkenlerde çoklu grup barındıranlar için "Kruskal Wallis Homojenlik Testi" uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi p=0,05 düzeyinde alınmıştır.

### 3.1.1. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında, öğrencilerin ilkokula hazır bulunuşluk ve baba katılımı değişkenleri incelenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin ve ailelerine ilişkin demografik değişkenler araştırma değişkenleri ile karşılaştırılan değişkenler olarak belirlenmiştir.

**Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı**

| Cinsiyet | N | % |
|---|---|---|
| **Kız** | 116 | 45 |
| **Erkek** | 142 | 55 |
| **Toplam** | 258 | 100 |

Tablo 3.1.'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %45'i kız, %55'i erkektir.

**Tablo 3.2. Çalışma Grubunun Yaş Grubuna Göre Dağılımı**

| Yaş Grubu | N | % | Ortalama |
|---|---|---|---|
| **60-65 aylık** | 76 | 29,4 | |
| **66-71 aylık** | 91 | 35,3 | 68,86 |
| **72-84 aylık** | 91 | 35,3 | |
| **Toplam** | 258 | | |

Tablo 3.2.'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %29,4'ü 60-65 aylık yaş grubunda, %35,3'ü 66-71 aylık yaş grubunda, %35,3'ü ise 72-84 aylık yaş grubunda yer almaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 68,86 aylıktır.

**Tablo 3.3. Çalışma Grubunun Annenin Yaşına Göre Dağılımı**

| Annenin Yaşı | N | % |
|---|---|---|
| **23-30 yaş** | 83 | 32,2 |
| **31-40 yaş** | 154 | 59,7 |
| **41-50 yaş** | 21 | 8,1 |
| **Toplam** | 258 | 100 |

Tablo 3.3'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %32,2'sinin annesi 23-30 yaş aralığında, %59,7'sinin annesi 31-40 yaş grubunda, %8,1'inin annesi 41-50 yaş grubunda yer almaktadır.

**Tablo 3.4. Çalışma Grubunun Babanın Yaşına Göre Dağılımı**

| Babanın Yaşı | N | % |
|---|---|---|
| **23-30 yaş** | 22 | 8,5 |
| **31-40 yaş** | 177 | 68,6 |
| **41-50 yaş** | 59 | 22,9 |
| **Toplam** | 258 | 100 |

Tablo 3.4.'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %8,5'inin babası 23-30 yaş aralığında, %68,6'sının babası 31-40 yaş grubunda, %22,9'unun babası 41-50 yaş grubunda yer almaktadır.

**Tablo 3.5. Çalışma Grubunun Annenin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı**

| Annenin Eğitim Düzeyi | N | % |
|---|---|---|
| **Örgün Eğitime Katılmamış** | 16 | 6,2 |
| **İlkokul Mezunu** | 74 | 28,7 |
| **Ortaokul Mezunu** | 43 | 16,7 |
| **Lise Mezunu** | 83 | 32,2 |
| **Üniversite Mezunu** | 42 | 16,3 |
| **Toplam** | 258 | 100,0 |

Tablo 3.5'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %6,2'sinin annesi örgün eğitime katılmamış, %28,7'sinin annesi ilkokul mezunu, %16,7'sinin annesi ortaokul mezunu, %32,2'sinin annesi lise mezunu, %16,3'ünün annesi ise üniversite mezunudur.

**Tablo 3.6. Çalışma Grubunun Babanın Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı**

| Babanın Eğitim Düzeyi | N | % |
|---|---|---|
| **İlkokul Mezunu** | 53 | 20,5 |
| **Ortaokul Mezunu** | 41 | 15,9 |
| **Lise Mezunu** | 106 | 41,1 |
| **Üniversite Mezunu** | 58 | 22,5 |
| **Toplam** | 258 | 100,0 |

Tablo 3.6.'ya göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %20,5'inin babası ilkokul mezunu, %15,9'unun babası ortaokul mezunu, %41,1'inin babası lise mezunu, %25,5'inin babası ise üniversite mezunudur. Çalışma grubunda yer alan babaların arasında örgün eğitime katılmamış olan baba bulunmamaktadır.

**Tablo 3.7. Çalışma Grubunun Algılanan Gelir Düzeyine Göre Dağılımı**

| Algılanan Gelir Düzeyi | N | % |
|---|---|---|
| **Düşük** | 21 | 8,1 |
| **Orta altı** | 30 | 11,6 |
| **Orta** | 169 | 65,5 |
| **Orta üstü** | 38 | 14,7 |
| **Toplam** | 258 | 100,0 |

Tablo 3.7'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %8,1'i düşük sosyoekonomik düzey, %11,6'sı orta altı sosyoekonomik düzey, %65,5'i orta sosyoekonomik düzey, %14,7'si orta üstü sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelmektedir. Çalışma grubunda yüksek sosyoekonomik düzeyde katılımcı bulunmamaktadır.

**Tablo 3.8. Çalışma Grubunun Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Dağılımı**

| Ailedeki Çocuk Sayısı | N | % |
|---|---|---|
| **1** | 64 | 24,8 |
| **2** | 122 | 47,3 |
| **3 ve üzeri** | 72 | 27,9 |
| **TOPLAM** | 258 | 100,0 |

Tablo 3.8 incelendiğinde, kardeş sayısı değişkenine göre öğrencilerin %24,8'i tek çocuk, %47,3'ü iki kardeş ve %27,9'u üç kardeş ve üzeri olarak belirtilmiştir.

**Tablo 3.9. Çalışma Grubunun Çocuğun Doğum Sırasına Göre Dağılımı**

| Çocuğun Doğum Sırası | N | % |
|---|---|---|
| **Birinci** | 136 | 52,7 |
| **İkinci** | 82 | 31,8 |
| **Üçüncü ve sonrası** | 40 | 15,5 |
| **TOPLAM** | 258 | 100,0 |

Tablo 3.9. incelendiğinde, çocuğun doğum sırasına göre %52,7'si ilk çocuk, %31,8 'i ikinci çocuk ve %15,5'i üçüncü ve sonrası olarak bildirilmiştir.

**Tablo 3.10. Çalışma Grubunun Okullara Göre Dağılımı**

| Okul | N | % |
|---|---|---|
| **15. Kolordu Ortaokulu** | 29 | 11,2 |
| **Körfez Anaokulu** | 26 | 10,1 |
| **Polisan Ortaokulu** | 18 | 7,0 |
| **Şehit Can Duyar İlkokulu** | 51 | 19,8 |
| **Seka Çocuk Dostları Ortaokulu** | 52 | 20,2 |
| **Yenituran Anaokulu** | 82 | 31,8 |
| **TOPLAM** | 258 | 100,0 |

Tablo 3.10'a göre araştırmaya katılan öğrencilerin %11,2'si 15. Kolordu Ortaokulu, %10,1'i Körfez Anaokulu, %7'si Polisan Ortaokulu, %19,8'i Şehit Can Duyar İlkokulu, %20,2'si Seka Çocuk Dostları Ortaokulu, %31,8'i Yenituran Anaokulu öğrencisidir.

### 3.1.2. Araştırmanın problemine ilişkin bulgular

**Tablo 3.11. Çalışma Grubunun İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyi İle Babaların Baba Katılımı Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Korelasyon Analizi**

| Araştırma Değişkenleri (N=258) | TOPİHÖ | İHÖ_PB | İHÖ_BB | İHÖ_DB | İHÖ_ÖB | TOPBK | BK_KM | BK_İY | BK_TM |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **TOPİHÖ** | 1,000 | | | | | | | | |
| **İHÖ_PB** | ,848** | 1,000 | | | | | | | |
| **İHÖ_BB** | ,963** | ,816** | 1,000 | | | | | | |
| **İHÖ_DB** | ,939** | ,776** | ,850** | 1,000 | | | | | |
| **İHÖ_ÖB** | ,833** | ,702** | ,770** | ,780** | 1,000 | | | | |
| **TOPBK** | ,078 | ,026 | ,100 | ,063 | ,087 | 1,000 | | | |
| **BK_KM** | ,054 | ,014 | ,074 | ,036 | ,058 | ,929** | 1,000 | | |
| **BK_İY** | ,092 | ,029 | ,087 | ,108 | ,087 | ,758** | ,628** | 1,000 | |
| **BK_TM** | ,101 | ,060 | ,135* | ,072 | ,122 | ,768** | ,559** | ,496** | 1,000 |

***: Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.**

****: Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.**

Tablo 3.11'de öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri ile babalarının baba katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan, "Parametrik olmayan" korelasyon (Spearman) sonuçlarına göre, BKÖ toplam katılım puanı, keyfi meşguliyet ile ilgi ve yakınlık boyutlarının İlkokula Hazır Bulunuşluk Ölçeği puanları ile anlamlı bir ilişki içinde olmadığı bulunmuştur. (p>.01) Ancak İHÖ Bilişsel Beceriler alt boyut puanı ile BKÖ Temel Bakım alt boyut puanı arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif

yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (r=,135; p<0.05).

### 3.1.3. Çeşitli değişkenler açısından okul olgunluğuna ilişkin bulgular

**Tablo 3.12. Çalışma Grubunun İlkokula Hazır Bulunuşluk Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Yapılan T Testi Sonuçları**

| Araştırma Değişkenleri (N=258) | Çocuk Cinsiyet | N | Ort. | SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **TOPİHÖ** | Erkek | 142 | 140,73 | 23,924 | -1,773 | ,077 |
| | Kız | 116 | 145,84 | 22,283 | | |
| **PB** | Erkek | 142 | 12,85 | 2,350 | -1,585 | ,114 |
| | Kız | 116 | 13,31 | 2,342 | | |
| **BB** | Erkek | 142 | 72,15 | 13,861 | -,973 | ,332 |
| | Kız | 116 | 73,78 | 13,094 | | |
| **DB** | Erkek | 142 | 33,21 | 6,296 | -3,025 | **,003** |
| | Kız | 116 | 35,43 | 5,484 | | |
| **ÖB** | Erkek | 142 | 22,53 | 2,892 | -2,291 | **,023** |
| | Kız | 116 | 23,32 | 2,643 | | |

Tablo 3.12'de öğrencilerin cinsiyeti ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan Bağımsız Örneklem t Testi sonucunda Duyuşsal Beceriler alt boyutu puanları (t=-3,025; p<0,05) ile Özbakım Becerileri alt boyut puanları (t=-2,291; p<0,05) çocuğun cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bulgulara göre, kız öğrencilerin Duyuşsal Beceriler alt boyut ortalamaları ($\overline{X} = 35,43$) ile Özbakım Becerileri alt boyut ortalamaları($\overline{X} = 23,32$), erkek öğrencilerin Duyuşsal beceriler alt boyutu ortalamaları ($\overline{X} = 33,21$) ile Özbakım Becerileri alt boyut ortalamalarından ($\overline{X} = 22,53$), anlamlı düzeyde daha yüksektir.

**Tablo 3.13. Yaş Değişkenine Göre İlkokula Hazırbulunuşluk Puanlarının Karşılaştırılması**

| Araştırma Değişkenleri (N=258) | Çocuk Yaş (Ay olarak) | N | Sıra Ort. | Z | sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **TOPİHÖ** | 55-65 ay | 76 | 103,84 | 15,779 | 2 | **,000** |
| | 66-75 ay | 143 | 135,32 | | | |
| | 76 ay ve üzeri | 39 | 158,18 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **PB** | 55-65 ay | 76 | 102,23 | 19,213 | 2 | **,000** |
| | 66-75 ay | 143 | 136,61 | | | |
| | 76 ay ve üzeri | 39 | 156,58 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **BB** | 55-65 ay | 76 | 105,64 | 14,941 | 2 | **,001** |
| | 66-75 ay | 143 | 134,05 | | | |
| | 76 ay ve üzeri | 39 | 159,32 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **DB** | 55-65 ay | 76 | 102,26 | 17,113 | 2 | **,000** |
| | 66-75 ay | 143 | 136,55 | | | |
| | 76 ay ve üzeri | 39 | 156,72 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **ÖB** | 55-65 ay | 76 | 107,11 | 13,614 | 2 | **,001** |
| | 66-75 ay | 143 | 134,46 | | | |
| | 76 ay ve üzeri | 39 | 154,95 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |

Tablo 3.13'te öğrencilerin yaşları ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan "Kruskal Wallis Homojenlik Testi" sonuçları incelendiğinde, ilkokula hazır bulunuşluk değişkeninin tüm alt boyutları olan Psikomotor Beceriler (p=,000; p<0,05), Bilişsel Beceriler (p=,000; p<0,05), Duyuşsal Beceriler (p=,001; p<0,05) ve Özbakım Becerilerinin (p=,001; p<0,05) ve aynı zamanda İHÖ toplam puanının (p=,000; p<0,05) ay türünde çocuk yaşı bakımından anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Sonuçlara göre, tüm alt boyutlarda ve toplam puanlarda 76 ay ve üzeri çocukların hazır bulunuşluk düzeyi puanı anlamlı olarak en

yüksek bulunmuştur.

**Tablo 3.14. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İlkokula Hazırbulunuşluk Puanlarının Karşılaştırılması**

| Araştırma Değişkenleri (N=258) | Anne Eğitim | N | Sıra Ort. | Z | sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **TOPİHÖ** | Örgün Eğitime Katılmamış | 16 | 135,31 | 2,527 | 4 | ,640 |
| | İlkokul | 74 | 135,68 | | | |
| | Ortaokul | 43 | 138,42 | | | |
| | Lise | 83 | 121,22 | | | |
| | Üniversite | 42 | 123,63 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **PB** | Örgün Eğitime Katılmamış | 16 | 131,28 | 6,656 | 4 | ,155 |
| | İlkokul | 74 | 141,00 | | | |
| | Ortaokul | 43 | 140,42 | | | |
| | Lise | 83 | 115,55 | | | |
| | Üniversite | 42 | 124,95 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **BB** | Örgün Eğitime Katılmamış | 16 | 130,22 | 1,319 | 4 | ,858 |
| | İlkokul | 74 | 131,69 | | | |
| | Ortaokul | 43 | 135,92 | | | |
| | Lise | 83 | 122,20 | | | |
| | Üniversite | 42 | 133,23 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **DB** | Örgün Eğitime Katılmamış | 16 | 146,22 | 3,145 | 4 | ,534 |
| | İlkokul | 74 | 134,37 | | | |
| | Ortaokul | 43 | 137,20 | | | |
| | Lise | 83 | 123,67 | | | |
| | Üniversite | 42 | 118,18 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **ÖB** | Örgün Eğitime Katılmamış | 16 | 132,56 | 5,168 | 4 | ,270 |
| | İlkokul | 74 | 140,47 | | | |
| | Ortaokul | 43 | 137,98 | | | |
| | Lise | 83 | 121,93 | | | |
| | Üniversite | 42 | 115,29 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |

Tablo 3.14'te anne eğitim düzeyi değişkenine göre ilkokul hazır bulunuşluk düzeylerini karşılaştırmak için yapılan "Kruskal Wallis Homojenlik Testi" sonuçlarına göre, tüm alt boyutlarda ve toplam puanlarda ilkokul hazır bulunuşluk düzeyleri anne eğitim düzeyi bakımından anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

**Tablo 3.15. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İlkokula Hazırbulunuşluk Puanlarının Karşılaştırılması**

| Araştırma Değişkenleri (N=258) | Baba Eğitim | N | Sıra Ort. | Z | sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **TOPİHÖ** | İlkokul | 53 | 116,35 | 4,547 | 3 | ,208 |
| | Ortaokul | 41 | 148,35 | | | |
| | Lise | 106 | 126,96 | | | |
| | Üniversite | 58 | 132,83 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **PB** | İlkokul | 53 | 122,17 | 2,862 | 3 | ,413 |
| | Ortaokul | 41 | 144,12 | | | |
| | Lise | 106 | 125,72 | | | |
| | Üniversite | 58 | 132,78 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **BB** | İlkokul | 53 | 116,40 | 4,759 | 3 | ,190 |
| | Ortaokul | 41 | 144,17 | | | |
| | Lise | 106 | 124,97 | | | |
| | Üniversite | 58 | 139,39 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **DB** | İlkokul | 53 | 118,16 | 4,252 | 3 | ,235 |
| | Ortaokul | 41 | 148,62 | | | |
| | Lise | 106 | 130,16 | | | |
| | Üniversite | 58 | 125,14 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **ÖB** | İlkokul | 53 | 121,24 | 5,941 | 3 | ,115 |
| | Ortaokul | 41 | 153,56 | | | |
| | Lise | 106 | 126,07 | | | |
| | Üniversite | 58 | 126,31 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |

Tablo 3.15'te baba eğitim düzeyi değişkenine göre ilkokul hazır bulunuşluk düzeylerini karşılaştırmak için yapılan "Kruskal Wallis Homojenlik Testi" sonuçlarına

göre, tüm alt boyutlarda ve toplam puanlarda ilkokul hazır bulunuşluk düzeyleri baba eğitim düzeyi bakımından anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

**Tablo 3.16. Ailenin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre İlkokula Hazırbulunuşluk Puanlarının Karşılaştırılması**

| Araştırma Değişkenleri (N=258) | Gelir Düzeyi | N | Sıra Ort. | Z | sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **TOPİHÖ** | Düşük | 21 | 115,98 | ,809 | 3 | ,847 |
| | Alt Orta | 30 | 133,35 | | | |
| | Orta | 169 | 130,52 | | | |
| | Üst Orta | 38 | 129,39 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **PB** | Düşük | 21 | 124,64 | ,974 | 3 | ,808 |
| | Alt Orta | 30 | 138,63 | | | |
| | Orta | 169 | 129,96 | | | |
| | Üst Orta | 38 | 122,92 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **BB** | Düşük | 21 | 109,88 | 1,667 | 3 | ,644 |
| | Alt Orta | 30 | 129,33 | | | |
| | Orta | 169 | 131,85 | | | |
| | Üst Orta | 38 | 130,04 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **DB** | Düşük | 21 | 121,98 | ,393 | 3 | ,942 |
| | Alt Orta | 30 | 135,00 | | | |
| | Orta | 169 | 129,30 | | | |
| | Üst Orta | 38 | 130,20 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **ÖB** | Düşük | 21 | 137,17 | ,355 | 3 | ,949 |
| | Alt Orta | 30 | 130,35 | | | |
| | Orta | 169 | 129,19 | | | |
| | Üst Orta | 38 | 125,97 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |

Tablo 3.16'da ailenin algılanan gelir düzeyi değişkenine göre ilkokul hazır bulunuşluk puanlarını karşılaştırmak için yapılan "Kruskal Wallis Homojenlik Testi" sonuçlarına göre İHÖ puanlarının ailenin algılanan gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur (p>0,05).

**Tablo 3.17. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre İlkokula Hazırbulunuşluk Puanlarının Karşılaştırılması**

| Araştırma Değişkenleri (N=258) | Kardeş sayısı | N | Ort. | SS | F | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **TOPİHÖ** | 1 | 64 | 142,25 | 21,586 | ,111 | 2 | ,895 |
| | 2 | 122 | 142,83 | 22,365 | | | |
| | 3 ve üzeri | 72 | 144,07 | 26,396 | | | |
| | Toplam | 258 | 143,03 | 23,296 | | | |
| **PB** | 1 | 64 | 12,73 | 2,445 | ,826 | 2 | ,439 |
| | 2 | 122 | 13,12 | 2,280 | | | |
| | 3 ve üzeri | 72 | 13,22 | 2,398 | | | |
| | Toplam | 258 | 13,05 | 2,353 | | | |
| **BB** | 1 | 64 | 73,11 | 12,007 | ,046 | 2 | ,955 |
| | 2 | 122 | 72,61 | 13,323 | | | |
| | 3 ve üzeri | 72 | 73,14 | 15,199 | | | |
| | Toplam | 258 | 72,88 | 13,520 | | | |
| **DB** | 1 | 64 | 33,66 | 6,003 | ,527 | 2 | ,591 |
| | 2 | 122 | 34,20 | 5,626 | | | |
| | 3 ve üzeri | 72 | 34,72 | 6,739 | | | |
| | Toplam | 258 | 34,21 | 6,036 | | | |
| **ÖB** | 1 | 64 | 22,75 | 2,878 | ,121 | 2 | ,886 |
| | 2 | 122 | 22,89 | 2,580 | | | |
| | 3 ve üzeri | 72 | 22,99 | 3,124 | | | |
| | Toplam | 258 | 22,88 | 2,805 | | | |

Tablo 3.17'de kardeş sayısı değişkenine göre ilkokul hazır bulunuşluk puanlarının incelenmesi için yapılan "Kruskal Wallis Homojenlik Testi" sonuçlara göre, tüm alt boyutlarda ve toplam puanlarda ilkokul hazır bulunuşluk düzeyleri kardeş sayısı bakımından anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

**Tablo 3.18. Çocuğun Doğum Sırası Değişkenine Göre İlkokula Hazırbulunuşluk Puanlarının Karşılaştırılması**

| Araştırma Değişkenleri (N=258) | Çocuğun Doğum Sırası | N | Sıra Ort. | Z | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **TOPİHÖ** | Birinci | 136 | 121,30 | 4,300 | 2 | ,116 |
| | İkinci | 82 | 142,82 | | | |
| | Üçüncü ve sonrası | 40 | 130,09 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **PB** | Birinci | 136 | 122,21 | 4,187 | 2 | ,123 |
| | İkinci | 82 | 142,02 | | | |
| | Üçüncü ve sonrası | 40 | 128,61 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **BB** | Birinci | 136 | 122,71 | 3,093 | 2 | ,213 |
| | İkinci | 82 | 140,80 | | | |
| | Üçüncü ve sonrası | 40 | 129,41 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **DB** | Birinci | 136 | 122,20 | 2,913 | 2 | ,233 |
| | İkinci | 82 | 138,91 | | | |
| | Üçüncü ve sonrası | 40 | 135,01 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **ÖB** | Birinci | 136 | 125,77 | 1,173 | 2 | ,556 |
| | İkinci | 82 | 136,31 | | | |
| | Üçüncü ve sonrası | 40 | 128,23 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |

Tablo 3.18'de doğum sırası değişkenine göre ilkokul hazır bulunuşluk puanlarını karşılaştırmak için yapılan "Kruskal Wallis Homojenlik Testi" sonuçlara göre, tüm alt boyutlarda ve toplam puanlarda ilkokul hazır bulunuşluk düzeyleri çocuğun doğum sırası bakımından anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

### 3.1.4. Çeşitli değişkenler açısından baba katılımına ilişkin bulgular

**Tablo 3.19. Çalışma Grubunun Babalarının Baba Katılım Ölçeği Puanlarının Çocuğun Cinsiyetine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Yapılan T Testi Sonuçları**

| Araştırma Değişkenleri (N=258) | Çocuk Cinsiyet | N | Ort. | SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **TOPBK** | Erkek | 142 | 132,53 | 28,058 | ,364 | ,716 |
| | Kız | 116 | 131,27 | 27,418 | | |
| **KM** | Erkek | 142 | 50,79 | 13,517 | -,159 | ,874 |
| | Kız | 116 | 51,05 | 12,943 | | |
| **İY** | Erkek | 142 | 52,77 | 9,285 | -,502 | ,616 |
| | Kız | 116 | 53,38 | 10,101 | | |
| **TB** | Erkek | 142 | 22,54 | 6,757 | 2,514 | **,013** |
| | Kız | 116 | 20,53 | 6,111 | | |

Tablo 3.19'da öğrencilerin cinsiyeti ile babaların katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan Bağımsız Örneklem t Testi sonucunda baba katılımı temel bakım alt boyut puanları ($t=6,111$; $p<0,05$) çocuk cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre erkek öğrencilerin babalarının temel bakım boyutunda katılım düzeyleri ($\overline{X} = 22,54$), kız öğrencilerin babalarının temel bakım boyutunda katılım düzeylerinden ($\overline{X} = 20,53$) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

**Tablo 3.20. Yaş Değişkenine Göre Baba Katılımı Puanlarının Karşılaştırılması**

| Araştırma Değişkenleri (N=258) | Çocuk Yaş (Ay olarak) | N | Sıra Ort. | Z | sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **TOPBK** | 55-65 ay | 76 | 137,12 | 1,651 | 2 | ,438 |
| | 66-75 ay | 143 | 124,22 | | | |
| | 76 ay ve üzeri | 39 | 134,01 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **KM** | 55-65 ay | 76 | 137,25 | 2,432 | 2 | ,296 |
| | 66-75 ay | 143 | 123,01 | | | |
| | 76 ay ve üzeri | 39 | 138,19 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **İY** | 55-65 ay | 76 | 131,65 | 1,111 | 2 | ,574 |
| | 66-75 ay | 143 | 131,51 | | | |
| | 76 ay ve üzeri | 39 | 117,95 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **TB** | 55-65 ay | 76 | 134,58 | 1,227 | 2 | ,541 |
| | 66-75 ay | 143 | 124,92 | | | |
| | 76 ay ve üzeri | 39 | 136,40 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |

Tablo 3.20'de öğrencilerin yaşları ile babaların katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan "Kruskal Wallis Homojenlik Testi" sonuçları incelendiğinde baba katılımı düzeyleri çocuk yaşı bakımından anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

**Tablo 3.21. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Baba Katılımı Puanlarının Karşılaştırılması**

| Araştırma Değişkenleri (N=258) | Anne Eğitim | N | Sıra Ort. | Z | sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **TOPBK** | Örgün Eğitime Katılmamış | 16 | 110,22 | 12,431 | 4 | **,014** |
| | İlkokul | 74 | 110,22 | | | |
| | Ortaokul | 43 | 123,03 | | | |
| | Lise | 83 | 143,11 | | | |
| | Üniversite | 42 | 150,54 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **KM** | Örgün Eğitime Katılmamış | 16 | 102,59 | 12,886 | 4 | **,012** |
| | İlkokul | 74 | 110,95 | | | |
| | Ortaokul | 43 | 126,37 | | | |
| | Lise | 83 | 140,87 | | | |
| | Üniversite | 42 | 153,15 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **İY** | Örgün Eğitime Katılmamış | 16 | 133,88 | 6,113 | 4 | ,191 |
| | İlkokul | 74 | 118,27 | | | |
| | Ortaokul | 43 | 119,65 | | | |
| | Lise | 83 | 144,91 | | | |
| | Üniversite | 42 | 127,25 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **TB** | Örgün Eğitime Katılmamış | 16 | 121,38 | 6,328 | 4 | ,176 |
| | İlkokul | 74 | 120,22 | | | |
| | Ortaokul | 43 | 115,44 | | | |
| | Lise | 83 | 137,36 | | | |
| | Üniversite | 42 | 147,82 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |

Tablo 3.21'de anne eğitim düzeyi değişkenine göre baba katılımı düzeylerini incelemek için yapılan "Kruskal Wallis Homojenlik Testi" sonuçlarına göre, baba katılımı keyfi meşguliyet alt boyut puanı (p=,012; p<0,05) ve toplam baba katılımı puanı (p=,014; p<0,05), anne eğitim düzeyi bakımından anlamlı düzeyde farklıdır. Bulgulara göre keyfi meşguliyet alt boyutu ve toplam puanların üniversite mezunu

annelerin eşlerinde daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 3.22. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Baba Katılımı Puanlarının Karşılaştırılması**

| Araştırma Değişkenleri (N=258) | Baba Eğitim | N | Sıra Ort. | Z | sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **TOPBK** | İlkokul | 53 | 111,26 | 7,724 | 3 | ,052 |
| | Ortaokul | 41 | 114,52 | | | |
| | Lise | 106 | 137,36 | | | |
| | Üniversite | 58 | 142,39 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **KM** | İlkokul | 53 | 111,58 | 7,974 | 3 | **,047** |
| | Ortaokul | 41 | 114,63 | | | |
| | Lise | 106 | 135,60 | | | |
| | Üniversite | 58 | 145,23 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **İY** | İlkokul | 53 | 119,92 | 3,289 | 3 | ,349 |
| | Ortaokul | 41 | 117,52 | | | |
| | Lise | 106 | 137,68 | | | |
| | Üniversite | 58 | 131,77 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **TB** | İlkokul | 53 | 114,37 | 4,263 | 3 | ,234 |
| | Ortaokul | 41 | 120,61 | | | |
| | Lise | 106 | 136,47 | | | |
| | Üniversite | 58 | 136,87 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |

Tablo 3.22'de baba eğitim düzeyi değişkenine göre baba katılımı düzeylerini incelemek için yapılan "Kruskal Wallis Homojenlik Testi" sonuçlarına göre, baba katılımı keyfi meşguliyet alt boyut puanı (p=,047; p<0,05), baba eğitim düzeyi bakımından anlamlı düzeyde farklıdır. Buna göre keyfi meşguliyet alt boyutu puanlarının üniversite mezunu babalarda daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 3.23. Ailenin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Baba Katılımı Puanlarının Karşılaştırılması**

| Araştırma Değişkenleri (N=258) | Gelir Düzeyi | N | Sıra Ort. | Z | sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **TOPBK** | Düşük | 21 | 90,29 | 11,006 | 3 | **,012** |
| | Alt Orta | 30 | 111,77 | | | |
| | Orta | 169 | 132,64 | | | |
| | Üst Orta | 38 | 151,18 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **KM** | Düşük | 21 | 85,07 | 14,559 | 3 | **,002** |
| | Alt Orta | 30 | 107,55 | | | |
| | Orta | 169 | 133,45 | | | |
| | Üst Orta | 38 | 153,82 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **İY** | Düşük | 21 | 100,98 | 10,178 | 3 | **,017** |
| | Alt Orta | 30 | 116,20 | | | |
| | Orta | 169 | 128,71 | | | |
| | Üst Orta | 38 | 159,26 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **TB** | Düşük | 21 | 104,40 | 2,944 | 3 | ,400 |
| | Alt Orta | 30 | 124,18 | | | |
| | Orta | 169 | 132,74 | | | |
| | Üst Orta | 38 | 133,14 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |

Tablo 3.23'de gelir düzeyi değişkenine göre baba katılımı düzeylerini incelemek için yapılan "Kruskal Wallis Homojenlik Testi" sonuçlara göre, baba katılımı keyfi meşguliyet (p=,002; p<0,05), ilgi ve yakınlık (p=,017; p<0,05) ile toplam baba katılımı puanlarının (p=,012; p<0,05), gelir düzeyi bakımından anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Bulgulara göre üst orta gelir grubundakilerin toplam baba katılımı puanları ($\overline{X} = 151{,}18$), keyfi meşguliyet alt boyut puanları ($\overline{X} = 153{,}82$) ile ilgi ve yakınlık alt boyut puanları ($\overline{X} = 159{,}26$) diğer gelir düzeylerindekilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

**Tablo 3.24. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Baba Katılımı Puanlarının Karşılaştırılması**

| Araştırma Değişkenleri (N=258) | Kardeş sayısı | N | Ort. | SS | F | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TOPBK | 1 | 64 | 131,77 | 34,263 | 2,195 | 2 | ,114 |
| | 2 | 122 | 135,21 | 23,836 | | | |
| | 3 ve üzeri | 72 | 126,63 | 26,935 | | | |
| | Toplam | 258 | 131,96 | 27,725 | | | |
| KM | 1 | 64 | 52,22 | 15,507 | 4,152 | 2 | **,017** |
| | 2 | 122 | 52,44 | 12,079 | | | |
| | 3 ve üzeri | 72 | 47,14 | 12,338 | | | |
| | Toplam | 258 | 50,91 | 13,237 | | | |
| İY | 1 | 64 | 52,11 | 12,790 | ,561 | 2 | ,571 |
| | 2 | 122 | 53,66 | 8,049 | | | |
| | 3 ve üzeri | 72 | 52,83 | 8,930 | | | |
| | Toplam | 258 | 53,04 | 9,646 | | | |
| TB | 1 | 64 | 21,16 | 7,013 | 2,257 | 2 | ,107 |
| | 2 | 122 | 22,52 | 6,010 | | | |
| | 3 ve üzeri | 72 | 20,57 | 6,850 | | | |
| | Toplam | 258 | 21,64 | 6,540 | | | |

Tablo 3.24'te kardeş sayısı değişkenine göre baba katılımı puanlarını karşılaştırmak için yapılan "Kruskal Wallis Homojenlik Testi" sonuçlara göre, baba katılımı keyfi meşguliyet (p=,017; p<0,05) alt boyutu kardeş sayısı bakımından anlamlı düzeyde farklıdır. Bulgulara göre Üç ve üzeri kardeş olanların babalarının keyfi meşguliyet puanları anlamlı düzeyde düşüktür.

**Tablo 3.25. Çocuğun Doğum Sırası Değişkenine Göre Baba Katılımı Puanlarının Karşılaştırılması**

| Araştırma Değişkenleri (N=258) | Çocuğun Doğum Sırası | N | Sıra Ort. | Z | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **TOPBK** | Birinci | 136 | 131,85 | 8,419 | 2 | **,015*** |
| | İkinci | 82 | 140,34 | | | |
| | Üçüncü ve sonrası | 40 | 99,30 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **KM** | Birinci | 136 | 132,67 | 9,588 | 2 | **,008*** |
| | İkinci | 82 | 140,18 | | | |
| | Üçüncü ve sonrası | 40 | 96,85 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **İY** | Birinci | 136 | 129,69 | 4,805 | 2 | ,090 |
| | İkinci | 82 | 139,59 | | | |
| | Üçüncü ve sonrası | 40 | 108,19 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |
| **TB** | Birinci | 136 | 131,43 | 5,043 | 2 | ,080 |
| | İkinci | 82 | 137,73 | | | |
| | Üçüncü ve sonrası | 40 | 106,07 | | | |
| | Toplam | 258 | | | | |

Tablo 3.25'de doğum sırası değişkenine göre baba katılımı puanlarını incelemek için yapılan "Kruskal Wallis Homojenlik Testi" sonuçlarına göre, baba katılımı keyfi meşguliyet (p=,008; p<0,05) alt boyutu ve toplam baba katılımı puanı (p=,015; p<0,05), çocuğun doğum sırası bakımından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bulgulara göre üçüncü ve sonrasında sırası olan çocukların babalarının, baba katılım düzeyleri ile keyfi meşguliyet alt boyut düzeyleri anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

## 3.2. Yorumlar

Araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitim alan 60-84 aylık çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Ölçeği (Psikomotor Beceriler, Bilişsel Beceriler, Duyuşsal Beceriler, Özbakım Becerileri) ile babalarının baba katılım düzeyleri (Keyfi meşguliyet, Temel bakım, İlgi ve Yakınlık) arasındaki ilişkiyi inceleyerek bu konuda yapılacak yeni çalışmalara yol göstermektir. Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan

ve bulgular bölümünde sunulan analizlerin sonuçları değerlendirilerek, literatür ışığında tartışılacaktır.

### 3.2.1. Öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri ile babaların katılım düzeylerine ilişkin bulguların tartışılması

Araştırmada, okul öncesi eğitim alan 60-84 aylık çocukların okul olgunluğu düzeyleri ile babalarının baba katılım düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş olup öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk puanları ile babalarının baba katılım düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda babaların baba katılım ölçeğinden aldıkları keyfi meşguliyet, temel bakım, ilgi ve yakınlık puanlarının öğrencilerin genel ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini anlamlı düzeyde yordamadığı tespit edilmiştir. Ancak yalnızca BKÖ temel bakım alt boyut puanı ile İHÖ bilişsel beceriler alt boyut puanları arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgulardan hareketle, erken çocukluk döneminde babaların çocuğun bakımı konusunda rol üstlenmeleriyle birlikte çocuklarıyla sahip oldukları ilişkinin çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağladığı sonucuna varılabilir. Literatürde doğrudan baba katılımı ile okul olgunluğu arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma bulunmasa da, Lau ve diğerleri (2010) ile Magdalena (2013) tarafından ebeveyn katılımı ile okul olgunluğu ilişkisini inceleyen iki farklı araştırmada, araştırma bulgularının aksine ebeveyn katılımı ile çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçlarının farklılık göstermesinin ebeveyn katılımı ile ilgili araştırmalara katılan baba sayısının düşük olmasından ve annelerin daha fazla katılım göstermelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Lau ve diğerleri (2010) tarafından yürütülen çalışmada Hong Kong bölgesinden katılan ebeveynlerin %20.9'u, Shenzhen bölgesinden katılan ebeveynlerin %17.4'ü babalardan oluşurken; Magdalena (2013) tarafından yürütülen çalışmada ise araştırmaya katılan ebeveynlerin yalnızca %5,67'sinin baba olduğu görülmüştür. Bununla beraber babaların baba katılım ölçeğinden aldıkları puanların, öğrencilerin okul olgunluğu düzeylerini yordaması beklenmesine rağmen anlamlı bir ilişki bulunamamasının ölçeği dolduran babaların ölçek maddelerini objektif şekilde cevaplamamalarından ve kendilerini gizleme eğiliminde olmalarından kaynaklanabileceği sonucu çıkarılabilir. Başka bir açıdan değerlendirildiğinde yapılan

araştırmalarda, anne-baba katılım düzeylerinin ebeveynlerin cinsiyetlerine göre farklılaştığı ve annelerin babalara oranla daha yüksek katılım düzeyine sahip olduğu görülmektedir (McWayne, Campos ve Owsianik, 2008; Çiftçi, 2014). Bu bağlamda annelerin çocuğun gelişim alanlarına ve özellikle eğitim süreçlerine yüksek düzeyde katılım göstermelerinin babaların katılım göstermediği durumların dezavantajını azaltmış olabileceği sonucuna varılabilir.

### 3.2.2. Öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri ile çeşitli değişkenlere ait bulguların tartışılması

Öğrencilerin cinsiyetleri ile ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, ilkokula hazırbulunuşluk toplam puanının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular okul olgunluğu ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Erkan, 2011; Uslu ve Uslu, 2013). Ancak duyuşsal beceriler ve özbakım becerileri alt boyut puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu sonucun çocukların toplumsal cinsiyet kalıplarıyla yetiştirilmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde kadın ve erkeklerin hangi davranışlarda bulunabileceği, hangi haklara ve güce sahip olabilecekleri ve bunların derecelerinin ne olacağıyla ilgili toplumsal beklentiler geliştirildiği görülmektedir (Günay ve Bener, 2011). Bu bakış açısıyla özellikle özbakım becerileri gösterme ve toplumsal değerlere uygun davranışlarda bulunma konusunda toplum beklentilerinin çocukların hazır bulunuşluk düzeylerine etki ettiğinin düşünülmesi yerinde olacaktır.

Araştırmanın bulguları yaş ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında anlamlı bir ilişkinin olduğuna işaret etmektedir. Araştırma bulguları literatürdeki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Esaspehlivan, 2006; Atay, 2007; Yazgan İnanç ve diğer., 2010). Esaspehlivan (2006) yaptığı araştırmada 78 aylık çocukların okul olgunluğunun 68 aylık çocukların okul olgunluğundan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre anne ve babanın eğitim düzeyi ile çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırma, literatürde anne eğitim düzeyi ile çocuğun ilkokula hazır bulunuşluk düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalardan farklı bir sonuç ortaya koyarken; baba eğitim düzeyi ile çocuğun ilkokula hazır bulunuşluk düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarla paralellik göstermektedir (Erkan, 2011; Uslu ve Uslu, 2013).

Ailenin algılanan gelir düzeyi ile okul olgunluğu arasındaki ilişki incelendiğinde iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Sonuçlar Çiftçi (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ancak elde edilen bulguların aksine, Oktay (1983) ve Erkan (2011) tarafından yapılan çalışmalarda, yüksek sosyo-ekonomik seviyedeki çocukların okul olgunluğu düzeylerinin düşük sosyo-ekonomik seviyedeki çocukların okul olgunluğu düzeylerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda ailenin algılanan gelir düzeyi ile okul olgunluğu arasında beklenen ilişkinin bulunamamasının, çalışmaya katılanların daha çok düşük ve orta düzeyde gelire sahip ailelerden oluşmasından ve çalışma grubunda algılanan gelir düzeyi bakımından homojen bir dağılımın olmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Çalışmaya katılanların yarısından fazlası (%65) orta düzeyde gelire sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Kardeş sayısı ile ilkokula hazırbulunuşluk düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde ailedeki kardeş sayısının çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine etki etmediği belirlenmiştir. Çocukların doğum sırası ile ilkokula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiye bakıldığında doğum sırasının çocuğun ilkokula hazır bulunuşluğuna etki etmediği tespit edilmiştir. Çocuğun kardeş sayısı ve doğum sırasının artmasının, anne babanın çocuk yetiştirme tecrübesini ve model alarak öğrenme imkanını da arttığı düşünüldüğünde ilkokula hazır bulunuşluk ile aralarında pozitif yönlü bir ilişkinin olması beklense de bulgular bu yönde bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

### 3.3.3. Babaların baba katılım düzeyleri ile çeşitli değişkenlere ait bulguların tartışılması

Babaların katılım düzeylerinin çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde çocukların cinsiyetine göre babaların katılım düzeylerinin değişmediği bulunmuştur. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarına paralellik gösterecek şekilde baba katılımı ile çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını tespit eden çalışmalar bulunmaktadır (Coley ve Morris, 2001; Duran, 2010, Sımsıkı ve Şendil, 2014). Araştırmaların sonuçları çocukların cinsiyetlerinin özellikle okulöncesi dönemde babaların katılım düzeyini etkilemediğine işaret etmektedir. Ancak baba katılımının boyutları ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde temel bakım alt boyut puanının cinsiyetlere göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bulgulara göre erkek çocukların babalarının temel bakım boyutunda baba katılımı düzeyleri kız çocukların babalarının katılım düzeylerinden anlamlı derecede daha yüksektir. Babaların erkek çocuklar için temel bakım konusunda daha fazla sorumluluk aldıkları saptanmıştır. Temel bakım boyutunda baba katılımı düzeylerinin erkek öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığına dair bulgular Öğüt (1998; akt. Sımsıkı ve Şendil, 2014) tarafından yürütülen çalışmayla paralellik göstermektedir. Bu sonucun kültürel yapının etkisiyle babaların erkek çocuklara daha fazla ilgi ve yakınlık göstermelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde çocukların yaşları ile baba katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Benzer şekilde Coley ve Morris (2001) yürüttükleri çalışmada okul öncesi dönem çocuğun yaşının babanın baba katılım düzeyini yordamadığını belirlemişlerdir. Araştırmaların sonuçları babaların özellikle okulöncesi dönemde çocuklarının yaşına bakılmaksızın katılım gösterdiklerine işaret etmektedir.

Anne babanın eğitim düzeyi ile baba katılım düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında hem annenin hem de babanın eğitim düzeyleri arttıkça baba katılımının keyfi meşguliyet alt boyut puanlarının da arttığı tespit edilmiştir. Araştırma literatürdeki araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Nkwake (2009) tarafından yürütülen çalışmada yüksek eğitim düzeyinin babaların katılım düzeyi ile pozitif ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Sımsıkı ve Şendil (2014) yürüttükleri çalışmada baba

katılımının keyfi meşguliyet boyutu ile babanın eğitim düzeyi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ancak temel bakım boyutu ile ilgi ve yakınlık boyutunun baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bulgular üniversite mezunu babaların keyfi meşguliyet boyutunda daha yüksek katılım gösterdiklerine işaret etmektedir. Bunun yanında üniversite mezunu annelerin eşlerinin de keyfi meşguliyet boyutunda daha yüksek katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Bu bulgulardan yorumla üniversite mezunu annelerin eşlerini çocuklarıyla birlikte vakit geçirmek konusunda daha fazla teşvik ettikleri sonucuna varılabilir.

Algılanan gelir düzeyinin baba katılımıyla ilişkisini incelemek amacıyla yapılan analizlerin bulgularına göre algılanan gelir düzeyi ile baba katılımı arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre yüksek sosyoekonomik düzeydeki ailelerde baba katılım düzeyi düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerde baba katılım düzeyinden anlamlı derecede daha yüksektir. Literatürde doğrudan baba katılımı ile ailenin algılanan gelir düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmasa da Çiftçi (2014) tarafından yürütülen çalışmada ebeveynlerin anne-baba katılım düzeylerinin ailenin algılanan gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bulgulardan hareketle ailenin gelir düzeyinin etkisiyle sahip olduğu yaşam koşullarının ve refah düzeyinin babanın çocuklarına ayıracağı vakti arttırdığı düşünülebilir.

Kardeş sayısı ile babaların katılım düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde baba katılımının keyfi meşguliyet alt boyutunun ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre üç ve üzeri kardeş olanların babalarının keyfi meşguliyet puanları anlamlı düzeyde düşüktür. Bulgulara göre ailedeki çocuk sayısının artmasının babanın her bir çocuğa ayıracağı vakti azalttığı düşünülebilir.

Çocuğun doğum sırası ile babaların katılım düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında baba katılımı keyfi meşguliyet alt boyutu ve toplam baba katılımı puanının çocuğun doğum sırası bakımından anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bulgulara göre üçüncü ve sonrasında doğum sırası olan çocukların babalarının, genel baba katılım düzeyleri ile keyfi meşguliyet alt boyut düzeyleri anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Bu sonuca göre, babaların ilk çocuklarıyla daha fazla ilgilendikleri, daha

sonra doğan çocuklarının hayatlarına daha fazla katılım gösterdikleri söylenebilir. Bunların yanında kardeş sayısının artması ve doğum sırasının ilerlemesiyle birlikte çocukların kardeşleriyle geçirdikleri zamanın artmasının babaların keyfi meşguliyet anlamında katılımının azalmasına etki edebileceği düşünülmektedir.

# BÖLÜM 4. SONUÇ

Bu bölümde, araştırmanın kimliği, süreci ve elde edilen sonuçların özetlendiği bir *özet* ile araştırılan problemin çözümü için başka hangi çalışmaların yapılmasının gerekli görüldüğüne ve mevcut araştırmanın alandaki egemen kuram ve uygulamalara muhtemel katkısının neler olabileceğine ilişkin araştırmacının özgün değerlendirmelerini içeren bir *öneriler* altbölümleri yer almıştır

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda,

1. Öğrencilerin ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri ile babaların baba katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı,
2. İHÖ Bilişsel Beceriler alt boyut puanı ile BKÖ Temel Bakım alt boyut puanı arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu,
3. Öğrencilerin cinsiyetleri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı,
4. Öğrencilerin yaşları ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu,
5. Öğrencilerin yaşları ile psikomotor beceriler, bilişsel beceriler ve özbakım becerileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu,
6. Anne-babanın eğitim düzeyleri ile öğrencilerin ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında bir ilişkinin olmadığı,
7. Öğrencilerin kardeş sayısı ile öğrencilerin ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında bir ilişkinin olmadığı,
8. Öğrencilerin doğum sırası ile öğrencilerin ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında bir ilişkinin olmadığı,
9. Çocukların cinsiyetleri ile babaların baba katılımı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı,
10. B.K.Ö. temel bakım alt boyut ortalamalarının erkek öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı,
11. Öğrencilerin yaşları ile babaların katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı,

12. Anne eğitim düzeyi ile baba katılımı toplam puanı ile keyfi meşguliyet alt boyut puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu,
13. Baba eğitim düzeyi ile keyfi meşguliyet alt boyut puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu,
14. Babaların toplam baba katılımı puanları, keyfi meşguliyet, ilgi ve yakınlık alt boyut puanları ile ailenin algılanan gelir düzeyi arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

## 4.1. Özet

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim alan 60-84 aylık çocukların okul olgunluğu düzeyleri ile babalarının baba katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek bu konuda yapılacak yeni çalışmalara yol göstermektir.

Araştırmada Kocaeli ili Körfez, İzmit, Dilovası ve Derince ilçelerindeki 258 okul öncesi eğitim alan öğrenci ile 258 baba ve 20 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla Kişisel Bilgi Formu, İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Baba Katılım Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları ile bağımsız örneklem t testi, spearman korelasyon analizi ve Kruskal Wallis Homojenlik Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri ile babaların baba katılım düzeyleri arasında bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında elde edilen bulgular, öğrencilerin İHÖ bilişsel beceriler alt test puanları ile babaların B.K.Ö. temel bakım alt test puanları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğuna işaret etmektedir. Öğrencilerin cinsiyetleri ve yaşları ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu elde edilen bulgular arasındadır. Araştırmadan elde edilen verilere göre baba katılımının çocuğun cinsiyetine, anne-babanın eğitim düzeyine, kardeş sayısına ve doğum sırasına göre anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir.

## 4.2. Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulguların ilerleyen dönemlerde yapılacak çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, araştırmanın uygulama ve çalışma grubu bakımından kısıtlılıkları bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçeklerden Baba Katılımı Ölçeği'nin uygulanması adına babalara ulaşmanın zorluğu ve benzeri nedenlerle sınırlı sayıda katılımcıya ulaşılabilmiştir. Bunun yanında araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma grubu ağırlıklı olarak orta ve düşük sosyoekonomik seviyedeki bireylerden oluşmaktadır. Bu doğrultuda, araştırma değişkenlerinin daha geniş bir örneklem ile uygulanmasının daha genellenebilir sonuçlar vereceği öngörülmektedir. Yanı sıra bu araştırmada baba katılımına ilişkin değerlendirmeler yalnızca babaların bildirimlerine göre yapılmıştır. Literatürde annelerin babaların bildirimlerine oranla daha düşük düzeyde baba katılımı bildirdiklerine dair çalışmalar mevcuttur (Coley ve Morris, 2002). Gelecekte yapılacak çalışmalarda babaların katılım düzeyleriyle ilgili eşlerinden ve yaşa göre çocuklardan da değerlendirmelerin alınması da çeşitli karşılaştırmalar yapılması açısından faydalı olacaktır.

# EK'LER

## (Ek-1) Kişisel Bilgi Formu

**BU KISMI ANASINIFINA GİDEN ÇOCUĞUNUZ İÇİN DOLDURUNUZ**

**Çocuğun cinsiyeti :**

**Çocuğun yaşı (ay) :**

**Çocuğun devam ettiği okul :**

**BU KISIMDAKİ BİLGİLERİ SİZ VE EŞİNİZ İÇİN DOLDURUNUZ**

| | | BABA | ANNE |
|---|---|---|---|
| **Yaş** | **:** | **……..** | **……..** |
| **Eğitim Durumu** | **:** | **…….** | **……** |
| **Meslek** | **:** | **…….** | **…….** |

**Ailenizin gelir düzeyi :**

**□ Düşük □ Alt orta □ Orta □ Üst orta □ Yüksek**

**Toplam kaç çocuğunuz var? : …….**

**Çocuklarınızın yaşları :**

**1. çocuğun yaşı : ……**

**2. çocuğun yaşı : ……**

**3. çocuğun yaşı : ……**

**4. çocuğun yaşı : ……**

**5. çocuğun yaşı : ……**

**6. çocuğun yaşı : ……**

# (Ek-2) Baba Katılımı Ölçeği

**Sayın veli, bu form çocuğunuzu daha iyi tanıyabilmemiz ve yürüteceğimiz çalışmaları daha sağlıklı planlayabilmemiz için oluşturulmuştur. Form sadece babaların doldurulmasına yönelik hazırlanmıştır. Lütfen her madde için sizin için en doğru olan seçeneği işaretleyiniz.**

**1. Çocuğumla hareketli oyunlar (kovalamaca, saklambaç, güreş vb.) oynarım.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**2. Çocuğumun dişlerini fırçalayıp fırçalamadığıyla ilgilenirim.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**3. Çocuğuma kitap okurum.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**4. Çocuğumun saçlarını tararım.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**5. Çocuğumla birlikte spor yaparım.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**6. Çocuğumu kucağıma alırım.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**7. Çocuğumu sinemaya götürürüm.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**8. Çocuğumun tuvalet terbiyesiyle ilgilenirim.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**9. Çocuğum bir şeyden korktuğu zaman onu sakinleştiririm.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**10. Çocuğumla birlikte onun oyuncaklarıyla (kamyon, bebek vb.) oynarım.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**11. Çocuğumun giyinme ve soyunmasıyla ilgilenirim.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**12. Çocuğuma hikaye/masal anlatırım.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**13. Çocuğumun sağlığıyla ilgilenirim.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**14. Çocuğumu parka götürürüm.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**15. Çocuğumla birlikte resim, boyama, maket, el işi, yap-boz vb. yaparım.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**16. Çocuğuma banyo yaptırırım.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**17. Çocuğuma onu sevdiğimi söylerim.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**18. Çocuğumla birlikte TV izlerim.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

**19. Çocuğum üzgün olduğu zaman onu teselli ederim.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**20. Çocuğumla birlikte bilmece, tekerleme, şarkı vb. söylerim.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**21. Çocuğumla birlikte film/çizgi film izlerim.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**22. Çocuğumun merak ettiği soruları yanıtlarım.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**23. Çocuğumu dışarıda gezdiririm.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**24. Çocuğumun tırnaklarını keserim.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**25. Çocuğumla bilgisayar oyunu, play station vb. oynarım.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**26. Çocuğum gece tuvalete kalkarsa onunla ilgilenirim.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**27. Çocuğuma sarılırım.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**28. Çocuğumla birlikte müzik dinlerim.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**29. Çocuğumu uyku zamanı yatırırım.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**30. Çocuğum sıkıntılı olduğu zaman onu rahatlatmaya çalışırım.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**31. Çocuğumla sıralı, kurallı oyunlar (kızma birader, satranç vb.) oynarım.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**32. Doğum günlerinde çocuğuma hediye alırım.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**33. Çocuğumu, beceri ve yeteneklerini geliştirecek faaliyetlere yönlendiririm.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**34. Çocuğumu öperim.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**35. Çocuğumu pikniğe götürürüm.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**36. Çocuğumu nelerin mutlu edeceğini bilirim.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

---

**37. Çocuğumu tiyatroya götürürüm.**

O Her zaman böyledir O Çoğu zaman böyledir O Bazen böyledir O Nadiren böyledir O Hiçbir zaman böyle değildir

## (Ek-3) İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği

**Sayın Öğretmenim,**

Aşağıdaki form, öğrencilerinizin okula hazır bulunuşluklarıyla ilgili düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir ölçeğin maddeleridir. Lütfen, her bir madde için öğrencinizin durumunu bildiren düzeyi işaretleyiniz (Her bir öğrenci için ayrı ayrı doldurulması gerekmektedir). Katkılarınız için teşekkür ederiz.

| | **Bu öğrenci,** | **Tamamen yeterli** | **Yeterli** | **Orta düzeyde yeterli** | **Yeterli değil** | **Hiç Yeterli değil** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Küçük kaslarını kullanarak belirli bir güç gerektiren hareketleri yapar (ör: Kalem tutma, makas kullanma, şekli taşırmadan boyama). | | | | | |
| 2 | El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapar (Kağıt katlama-kesme-yapıştırma, noktaları birleştirip yeni şekil oluşturma). | | | | | |
| 3 | Kalem tutmayı sorunsuz gerçekleştirir. | | | | | |
| 4 | Ritim ve müzik eşliğinde hareket eder. | | | | | |
| 5 | Öğrendiklerini sözel olarak ifade eder. | | | | | |
| 6 | Sözcük dağarcığı öğrenmesi için yeterlidir. | | | | | |
| 7 | Öğretmenin okuduğu bir metin ya da hikayenin anlamını kavrar. | | | | | |
| 8 | Görsel materyalleri okur (ör: Resimlerden hikaye oluşturma). | | | | | |
| 9 | Kendisine ait özellikleri tanıtır. | | | | | |
| 10 | Aile bireylerine ait özellikleri tanıtır. | | | | | |
| 11 | Başladığı işi bitirme çabası gösterir. | | | | | |
| 12 | Kendine ait duyguları (kızgınlık, sevgi, mutluluk vb.) ifade eder. | | | | | |
| 13 | Başkasına ait duyguları (kızgınlık, sevgi, mutluluk vb.) fark eder. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 14 | Sorumluluk alır ve aldığı sorumluluğu yerine getirir. | | | | | |
| 15 | Grup etkinliklerinde uygun davranışlarda bulunur. | | | | | |
| 16 | Arkadaşlarıyla oyun oynarken uygun davranışlarda bulunur. | | | | | |
| 17 | Arkadaşlarının eşyalarını kullanırken izin ister. | | | | | |
| 18 | Eşyalarını (oyuncak, kalem, silgi vb.) arkadaşlarıyla paylaşır. | | | | | |
| 19 | Değişik ortamlardaki kurallara uyar (ör: teşekkür etme, rica etme, özür dileme, sıra bekleme, sabır gösterme). | | | | | |
| 20 | Nesneleri 20'ye kadar sayar. | | | | | |
| 21 | Geometrik şekilleri tanır. | | | | | |
| 22 | Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanır (ör: WC, tehlike, trafik). | | | | | |
| 23 | Nesneleri özelliklerine göre eşleştirir (ör: şekil, renk, büyüklük, uzunluk, miktar). | | | | | |
| 24 | Nesneleri özelliklerine göre gruplar (ör: şekil, renk, büyüklük, uzunluk, miktar). | | | | | |
| 25 | Nesneleri özelliklerine göre sıralar (ör: şekil, renk, büyüklük, uzunluk, miktar). | | | | | |
| 26 | Bir nesneyi kopya ederek çizer (ör: Üçgen, ağaç, kalem). | | | | | |
| 27 | Bir örüntüdeki ilişkiyi kavrar. | | | | | |
| 28 | Ders araç-gereçlerini düzenli kullanır. | | | | | |
| 29 | Giysilerini sorunsuzca giyip, çıkarır. | | | | | |
| 30 | Kendini kazalardan ve tehlikelerden korur. | | | | | |
| 31 | Tuvalete kendi gidip gelir. | | | | | |
| 32 | Temizlik kurallarını uygular. | | | | | |
| 33 | Yardımsız beslenir. | | | | | |

# KAYNAKÇA


Alakoç Pirpir, D., Yıldız Çiçekler, C., Büyükbayraktar, Ç. ve Konuk Er, R. (2011, Nisan). Annelerin mükemmeliyetçi tutumlarının altı yaşındaki çocuklarının okul olgunluğuna etkisi. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.

Arı, A. ve Özcan, E. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeylerinin, okuma yazmayı öğrenmelerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (47), 74-90.

Atay, M. (2007). *Çocukluk döneminde gelişim* (2. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.

Avaz, S. (2011). *The influence of perceived maternal rejection, involvement on young womens psychological adjusment and depression* (Unpublished master's thesis). İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.

Boz, M. (2004). Altı yaş çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeylerinin veli ve öğretmen görüşleri yönünden incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Buckley, C. K. ve Schoppe-Sullivan, S. (2010). Father involvement and coparenting behavior: parents nontraditional beliefs and family earner status as moderators. *Pers Reatsh*, 17(3), 413-431.

Büyüköztürk, Ş. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (21. Baskı). Ankara: Pegen Akademi Yayıncılık

Cabrera, N., Fitzgerald, H. E., Bradley, R. H. ve Roggman, L. (2007). Modeling the Dynamics of paternal influences on children over the life course. *Applied Development Science*, 11(4), 185-189.

Calton, M., P. ve Winsler, A. (1999). School readines: the need for a paradigm shift. *School psychology review* 28(3). 338-352.

Canbulat, T. Ve Kırıktaş, H. (2016). İlkokula hazır bulunuşluk ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-35.

Cedoline, A. J. (1972). *A parents guide to school readiness*. California, Academic Therapy Publications.

Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Coley, R. L. ve Morris, J. E. (2001). Comparing father and mother reports of father involvement among low-income miniority families. *Jounal of Marriage and Family*, 64, 982-997.

Çataloluk, C. (1994*). Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocukların okul olgunluğu açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Çıkrıkçı, S. (1999). *Ankara il merkezindeki resmi banka anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının okul olgunluğu ile aile tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çiftçi, M. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin anne-baba katılım düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi, İstanbul.

Darbonne, K. A. (2007). *School readiness and preschoolers' attachment representations: possible connections* (Unpublished master's thesis). Louisiana State University, Louisiana.

Day, R. D., ve Lamb, M. E. (2004). Conceptualizing and measuring father involvement: pathways, problems, and progress. In *Conceptualizing and Measuring Father Involvement* (pp.1-115), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Dockett, S. ve Perry, B. (2002). Who's ready for what? Young children starting school. *Contemporary issues in early childhood*, 3(1), 67-89.

Doğan, A. ve Baykoç, N. (2015). Hastane Çocuk Gelişimi Birimi'ne Yönlendirilen Çocukların Değerlendirilmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 101-113.

Duran, A. (2010). *Erkeksi rollerin baba katılımı ile ilişkisinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

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

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

Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2016). Compulsory education in Europe – 2016/17, eurydice-fact and figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gan, Y., Meng, L. ve Xie, J. (2016). Comparison of school readiness between rural and urban Chinese proschool children. *Social Behavior and Personality*, 44(9), 1429-1442.

Görmez, E. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ve matematik hazırbulunuşluk düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Graue, M. E. (1992). Social interpretations of readiness for kindergarten, *Early Childhood Research Quarterly,* 7, 225-243.

Gullo, D. F. ve Burton, C. B. (1992). Age of entry, preschool experience and sex as antecedents of academic readiness in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly* 7(2), 175-186.

Gülay-Ogelman, H. ve Erten-Sarıkaya, H. (2013). Okul öncesi eğitim almış çocukların okula uyum düzeylerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: iki yıllık boylamsal çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 417-434.

Günay, G. ve Bener, Ö. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 157-171.

Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., ve Calkins, J. (2006) Children's school readiness in the ELCS-K: Predictions to academic, health, and social outcome in the first grade. *Early Childhood Research*, Quarterly 21, 431-454.

Hofferth, S. (2000). Race/ethnic differences in father involvement in two-parent families: Culture, context, or economy?. *Journal of Family Issues*, 24, 185–216.

Jones, J. ve Mosher, W. D. (2013). Father Involvement with their children: United States 2006-2010. *National Health Statistic Reports*, 71, 1-21.

Karakuzu, E. (2015). *Ebeveyn destekli ilkokula hazırlık programının okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluğuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (9. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Katz, L. G. (1991). Readiness: children and schools. *Eric Educational Resources Information Center 91 (4).*

Kayılı, G. (2010). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kayılı, G. ve Arı, R. (2011). Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi, *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri,* 11(4), 2091-2109.

Kaynar, F. (2014). *Erken çocukluk döneminde verilen satranç eğitiminin ilkokula hazır bulunuşluğa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Kocayörük, E. (2010). Ergen gelişiminde aile işlevleri ve baba katılımı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 4(33), 37-45.

Koçyiğit, S. (2010). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Koçyiğit, S. ve Kayılı, G. (2014). Farklı bilişsel tempoya sahip anaokulu çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi,* 39(175), 14-26.

Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kuzucu, Y. ve Özdemir, Y. (2013). Ergen ruh sağlığının anne ve baba katılımı açısından yordanması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 96-112.

Lamb, M. E., Pleck, J. H., Charnov, E. L., ve Levine, J. A. (1987). A biosocial perspective on paternal behavior and involvement. *In Parenting across the lifespan: Biosocial dimensions* (pp. 111–142). New York: Aldine de Gruyter.

Lau, E. Y. H., Li, H. ve Rao, N. (2011). Parental involvement and children's readiness for school in China. *Educational Research*, 53(1), 95-113.

Lewit, E. M. (1995). School readiness. *Critical issiues for children and youths*, 5(2), 128-139.

Lin, H., Lawrence, F. R. ve Gorrel, J. (2003). Kindergarten teachers views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2003), 225-237.

Magdelena, S. M. (2013). The effects of parental influences and school readiness of the child. *Social and Behavioral Sciences*, 127(2014), 733-737.

Masciadrelli, B., Pleck, J. H. ve Stueve, J. L. (2004). Fathers role model perceptions. *Men and Masculinities*, 20(10), 11-1.

Mashburn, A. J. ve Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early education and development*, 17(1), 151-176.

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

May, D. C. ve Kundert, D. K. (1997). School readiness practices and children at risk: examining the issues. *Psychology in the Schools*, 34(2), 73-84.

McBryde, C., Ziviani, J. ve Cuskelly, M. (2004). School readiness and factors that influence decision making. *Occupational Therapy International*, 11(4), 193-208.

McWayne, C., Campos, R. ve Owsianik, W. (2008). A multidimensional, multilevel examination of mother and father ınvolvement among culturally diverse head start families. *Journal of School Psychology*, 46(2008), 551‑573.

Meisels, S. J. (1998). Assessing readiness: how should we define readiness? *NCEDL Spotlights*, No. 3.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Okul öncesi eğitim programı. https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf

Nkwake, A. (2009). Maternal employment and fatherhood:what influences paternal involvement in child-care work in Uganda?. *Gender & Development,* 17(2), 255-267.

Oktay, A. (1983). *Okul olgunluğu* (1. Baskı). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Matbaası.

Oktay, A. (2013). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Özcan, E. (2014). *Birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel okul olgunluğu düzeylerinin okuma yazmayı öğrenme sürecine olan etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Özaslan, H. (2010). *Proje yaklaşımına dayalı eğitimin anasınıfına devam eden çocukların okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Özarslan, N. (2014). *Birinci sınıfta öğrenim görmekte olan (60-71 ve 72-84 aylık) öğrencilerin okul olgunluğu düzeyleri ve bu öğrencileri okutmakta olan öğretmenlerin gözlediği okula uyum ve sınıf yönetimi sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.

Özkan, T. (2014). *Çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden babalara uygulanan baba katılım programının baba-çocuk ilişkisi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Palkovitz, R. (2002). Involved fathering and child development: Advancing our understanding of good fathering. In *Handbook of father involvement* (pp. 119-140). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Parke, D. R. (2000). Father ınvolvement: a developmental psychological perspective. *Marriage & Family Review*, 29, 43-58.

Pleck, J. H. (2010). Paternal involvement: revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes. In *The Role Of The Father In Child Development* (5th ed.) (pp.58-93), Canada: John Wiley & Sons.

Rousseau, J. J. (1972). *Emile* (6. basım). İstanbul, İş Bankası Kültür Yayınları.

Santo, A. (2006). *School readiness:perceptions of early childhood educators, parents and preschool children* (Unpublished doctorate's thesis). University of Toronto, Toronto.

Sımsıkı, H. (2011). *Baba katılımının ebeveyn tutumu, bağlanma stili ve çift uyumu açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Sımsıkı, H. ve Şendil, G. (2014). Baba katılım ölçeğinin (Bakö) geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 104-123.

Sönmez, A. (2013). *60-72 aylık dezavantajlı çocuklar için hazırlanan ilköğretime hazırlık oyun destek programının çocukların ilköğretime hazırbulunuşluk düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Şafak, Ş., Çopur, Z. ve Özkan, M. A. (2006). Çocukların evle ilgili faaliyetlere harcadıkları zamanın incelenmesi. Hacettepe üniversitesi sosyolojik araştırmalar e-dergisi, 18 Şubat 2018, http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/sszcmao.pdf

Taşkın, N. ve Erkan, S. (2009). Babalara verilen eğitimin babaların çocuklarıyla ilgilenmelerine etkisi: deneysel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 136-148.

T.C. Resmi Gazete, *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, 29072, 2014.

Teke, H. (2010). *Anasınıfı öğretim programının ilköğretim 1. kademe 1. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Türk Tabipler Birliği. (2012). *Çocukların gelişim süreçleri ve okula başlama* (1. Basım). Ankara: Türk Tabipler Birliği Yayınları.

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

Uslu, M. ve Uslu, B. (2013). Okul öncesi öğrencilerinin cinsiyet, anne-baba eğitimi ve yaş özellikleri açısından okula hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 16-25.

Unicef. (2012). School readiness and transitions: A companion to the child friendly schools manual. https://www.unicef.org/publications/files/CFS_School_Readiness_E_web.pdf

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

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

Ülkü, Ü. B. (2007). *Anasınıfı ve ilköğretim 1. sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin çocukların okul olgunluğu hakkında görüşlerinin incelen*mesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ünlü, Ş. (2010). *Being fathered and being a father: examination of the general pattern of Turkish fathers and their own fathers involvement level for children between the ages of 0-8* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.

Ünlü Çetin, Ş. (2015). *Father involvement in early years: comparing childrens perceptions of father involvement with those of fathers and mothers* (Unpublished doctorate's thesis). Middle East Technical University, Ankara.

Ünüvar, P. ve Senemoğlu, N. (2010). Babaların 3-6 yaş grubu çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niteliğini geliştirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27, 55-66.

Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M. (2010). *Gelişim psikolojisi* (6. basım) Ankara:Pegem Akademi Yayınevi.