BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME SİSTEMİ (CAS)' NİN 66-72 AYLIK ÇOCUKLARIN OKUL OLGUNLUĞUNU ÖLÇME DÜZEYİNİN İNCELENMESİ

Aşkın ÖZÇELİK MATUR
201149101

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Tamer ERGİN

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eylül, 2022

BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME SİSTEMİ (CAS)' NİN 66- 72 AYLIK ÇOCUKLARIN OKUL OLGUNLUĞUNU ÖLÇME DÜZEYİNİN İNCELENMESİ

Aşkın ÖZÇELİK MATUR
201149101
Orcid: 0000-0003-2927-8594

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Tamer ERGİN

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eylül, 2022



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu araştırma fikrinin filizlenmesini sağlayan ve araştırma süreci boyunca benden desteklerini esirgemeyen sevgili danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Tamer ERGİN' e sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans eğitimim boyunca gerek derslerle ilgili gerekse tezle ilgili bana destek olan sevgili hocam Prof. Dr. Ahmet BEDEL' e ve bana katkı sağlayan tüm hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında bana destek olan Beşiktaş Belediyesi Sıtkı Çiftçi Gündüz Çocuk Bakımevi müdürü, öğretmenleri ve psikolojik danışmanı Servet EREN' e, Hasan Leyli İlkokulu müdürü ve öğretmenlerine teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın istatistik aşamasında bana yol gösteren ve benden desteğini esirgemeyen sevgili arkadaşım Gizem KAYA AYDIN' a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin her aşamasında bana destek olan, beni cesaretlendiren, benimle birlikte fedakârlıklarda bulunan başta canım eşim Batuhan Can MATUR' a ve ailelerimize, sevgili babama, desteklerini benden esirgemeyen canım arkadaşlarım Nilay EREN, Selin SÖNMEZ TUTAN ve kuzenim Figen KAYA' ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu tezi hayatı boyunca beni tüm yüreğiyle destekleyen, yüksek lisansa başlamama ve mesleğimde bugünlere gelmemi sağlayan, hayattaki duruşumu borçlu olduğum, yokluğunda bile bana ilham kaynağı olan canım annem Ayten ÖZÇELİK' e ithaf eder, sonsuz şükran ve sevgilerimi sunarım.

Aşkın ÖZÇELİK MATUR

Eylül, 2022

ÖZ

BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME SİSTEMİ (CAS)' NİN 66- 72 AYLIK ÇOCUKLARIN OKUL OLGUNLUĞUNU ÖLÇME DÜZEYİNİN İNCELENMESİ

Aşkın Özçelik Matur
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Tamer Ergin
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2022

Bu araştırmanın temel amacı, 66- 72 aylık çocukların okul olgunluğunu ölçmede Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve Metropolitan Olgunluk Testi arasında ilişki olup olmadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda İstanbul ilinde anasınıfı eğitimi alan 66-72 aylık toplam 51 öğrenciye Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ile Metropolitan Olgunluk Testi uygulanmıştır. Ayrıca sosyo- demografik bilgiler edinmek amacıyla öğrencilerin velilerine Kişisel Bilgi Formu doldurtulmuştur. Araştırmada iki ölçme aracının puanları normal dağılım göstermediğinden ve ayrıca iki ölçme aracı arasında sıralı ölçekler arasındaki farklar incelendiğinden non- parametrik istatistiksel tekniklerden Wilcoxon Z Testi, Ki Kare Bağımsızlık Testi, Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Homojenlik Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve Metropolitan Olgunluk Testi toplam sıralı puan grupları arasında anlamlı bir fark yoktur ve iki testin sonucu birbirine bağımlıdır. İki ölçme aracının alt ölçek sıralı puan grupları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. İki veri toplama aracının da toplam puanlarına göre öğrencilerin okul olgunluğu düzeylerinin; cinsiyete, kardeş sayısına, doğum sırasına, okul türüne, ailenin aylık ekonomik gelir düzeyi, anne ve babanın mezuniyet düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)' nden farklı olarak; Metropolitan Olgunluk Testi' ne göre, yaş grupları arasında okul olgunluğu düzeyi yaşı büyük olanların lehine istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Okul Olgunluğu, Hazır Bulunuşluk, Okula Başlama, Metropolitan Olgunluk Testi, Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS).

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE LEVEL OF COGNITIVE ASSESSMENT SYSTEM (CAS) TO MEASURE THE SCHOOL MATURITY OF CHILDREN AGED 66-72 MONTHS

Aşkın Özçelik Matur
Master Thesis
Department of Educational Sciences
Guidance and Psychological Counselling Programme
Thesis Advisor: Asst. Prof. Tamer Ergin
Maltepe University Graduate School, 2022

The main purpose of this research is to examine whether there is a relationship between the Cognitive Assessment System (CAS) and the Metropolitan Readiness Test in measuring the school readiness of 66-72 months old children. For this purpose, Cognitive Assessment System (CAS) and Metropolitan Readiness Test were applied to 51 students aged 66-72 months who received kindergarten education in Istanbul. In addition, in order to obtain socio-demographic information, the students' parents were asked to fill out the Personal Information Form. Non-parametric statistical techniques Wilcoxon Z Test, Chi-Square Test of Independence, Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis Homogeneity Test were used since the scores of the two measurement instruments did not show normal distribution in the study and the differences between the ordinal scales were also examined. According to the results of the study, there is no significant difference between the Cognitive Assessment System (CAS) and Metropolitan Readiness Test total ordinal score groups, and the results of the two tests are interdependent. A significant difference was found between the subscale ordinal score groups of the two measurement tools. According to the total scores of the two data collection tools, the school readiness levels of the students; It has been determined that there is no difference according to gender, number of siblings, birth order, school type, monthly economic income level of the family, and graduation level of the parents. Unlike the Cognitive Assessment System (CAS); According to the Metropolitan Readiness Test, the level of school readiness among age groups differs statistically in favor of the older ones.

Keywords: School Readiness, Readiness, Starting School, Metropolitan Readiness Test, Cognitive Assessment System (CAS).

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZ iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR LİSTESİ xi
ŞEKİLLER LİSTESİ xiv
KISALTMALAR xv
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem 1
1.2. Amaç 3
1.3. Önem 4
1.4. Varsayımlar 4
1.5. Sınırlıklar 4
1.6. Tanımlar 5
2. GENEL BİLGİLER 6
2. 1. Okul Olgunluğu 6
2.1.1. Gelişim kuramları ve okul olgunluğu 8
2.1.1.1. Psikanalitik ve psikososyal kuramlar 8
2.1.1.2. Bilişsel gelişim kuramı 10
2.1.1.3. Davranışçı kuram 12
2.1.1.4. Sosyal bilişsel öğrenme kuramı 13
2.1.1.5. Sosyokültürel bilişsel kuram 13

2.1.2. Okul olgunluğu ile ilgili temel yaklaşımlar 14
2.1.2.1. Olgunlaşmacı (idealist) yaklaşım 14
2.1.2.2. Ampirik (çevresel) yaklaşım 14
2.1.2.3. Sosyal yapılandırmacı yaklaşım 15
2.1.2.4. Etkileşimci yaklaşım 15
2.1.3. Okul olgunluğunu etkileyen temel faktörler 15
2.1.3.1. Fizyolojik faktör 16
2.1.3.2. Zekâ faktörü 16
2.1.3.3. Duygusal faktör 16
2.1.3.4. Sosyal/ çevresel faktör 17
2.1.4. Okul olgunluğunu belirleme testleri 18
2.1.4.1. Gesell gelişim ya da olgunluk ölçeği 18
2.1.4.2. Metropolitan okul olgunluğu testi 18
2.1.4.3. Öğrenime hazır oluş testi 19
2.1.4.4. Detroit zihin yeteneği testi 19
2.1.4.5. Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeği 19
2.2. Dünyada ve Türkiye' de İlkokula Hazır Oluş ve Okula Başlama 20
2.2.1. Dünyada ilkokula hazır oluş ve okula başlama 20
2.2.2. Türkiye' de ilkokula hazır oluş ve okula başlama 20
2.3. Okul Öncesi ve İlköğretim Eğitiminin Karşılaştırılması 20
2.4. İlköğretim Çocuğunun Sahip Olması Gereken Yeterlikler 21
2.5. Okul Olgunluğunda Öğretmenin ve Programın Rolü 23
2.6. Okul Olgunluğunda Ailenin Rolü 23
2.7. Okul Olgunluğuna Ulaşmadan Okula Başlamanın Dezavantajları 24
2.8. İlgili Araştırmalar 26
3. YÖNTEM 32

3.1. Araştırma Modeli 32
3.2. Araştırma Grubu 32
3.3. Veriler ve Toplanması 32
3.3.1. Kişisel bilgi formu 34
3.3.2. Metropolitan olgunluk testi 34
3.3.3. Bilişsel değerlendirme sistemi (CAS)- 5- 7 yaş bataryası 35
3. 4. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 37
4. BULGULAR VE TARTIŞMA 40
4.1. Bulgular 40
4.1.1. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular 40
4.1.2. Araştırmanın problemine ve alt problemlerine ilişkin bulgular 42
4.1.2.1. Bilişsel değerlendirme sistemi (CAS) ve metropolitan olgunluk testi toplam puanları arasındaki anlamlılığa ilişkin bulgular 42
4.1.2.2. Bilişsel değerlendirme sistemi (CAS) ve metropolitan olgunluk testi alt test puanları arasındaki anlamlılığa ilişkin bulgular 43
4.1.2.3. Cinsiyete ilişkin bulgular 45
4.1.2.4. Yaşa ilişkin bulgular 46
4.1.2.5. Kardeş sayısına ilişkin bulgular 47
4.1.2.6. Doğum sırasına ilişkin bulgular 48
4.1.2.7. Okul türüne ilişkin bulgular 49
4.1.2.8. Anne ve baba mezuniyet düzeyine ilişkin bulgular 50
4.1.2.9. Ailenin aylık ekonomik gelir düzeyine ilişkin bulgular 52
4.2. Tartışma 53
5. SONUÇ VE ÖNERİLER 59
5.1. Özet 59

5.2. Yargı 62
5.3. Öneriler 62
KAYNAKLAR 65
EKLER 75
EK 1: Etik Kurul Onayı 75
EK 2: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni 76
EK 3: Veli Onam Formu 77
EK 4: Kişisel Bilgi Formu 78
EK 5: Metropolitan Olgunluk Testi 79
EK 6: Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) 80
ÖZGEÇMİŞ 81

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı Kayıt Yaşı Tablosu (E-okul, 2022) 20

Tablo 2. Metropolitan Olgunluk Testi Puanlama Tablosu (Oktay, 1983: 37) 35

Tablo 3. CAS Ölçeklerinin Yapısı ve Alt Testleri (Naglieri & Das, 1997:7) 36

Tablo 4. CAS Tam Ölçek Standart Puanlarının Tanımlanması (Naglieri & Das, 1997: 82) 38

Tablo 5. Metropolitan Olgunluk Testi Puanlama Tablosu (Oktay, 1983: 37) 38

Tablo 6. Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Normallik Analizi Sonuçları 39

Tablo 7. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Sayı ve Yüzde Dağılımları .. 40

Tablo 8. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve Metropolitan Olgunluk Testi Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon- Z Testi Sonuçları 42

Tablo 9. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Toplam Puanlarının Metropolitan Olgunluk Testi Toplam Puanlarına Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Uygulanan Ki- Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları 42

Tablo 10. Metropolitan Olgunluk Testi Alt Testlerinden Okuma Hazırlığı Puanları ile Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Alt Testlerinin (Planlama, Eşzamanlılık, Dikkat, Ardıllık) Puanları Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Uygulanan Wilcoxon-Z Testi Sonuçları 43

Tablo 11. Metropolitan Olgunluk Testi Alt Testlerinden Sayı Hazırlığı Puanları ile Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Alt Testlerinin (Planlama, Eşzamanlılık, Dikkat, Ardıllık) Puanları Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Uygulanan Wilcoxon-Z Testi Sonuçları 44

Tablo 12. Araştırma Grubunun Metropolitan Olgunluk Testi Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Mann Whitney U Testi Sonuçları 45

Tablo 13. Araştırma Grubunun Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Mann Whitney U Testi Sonuçları..... 45

Tablo 14. Araştırma Grubunun Metropolitan Olgunluk Testi Toplam Puanlarının Yaş Gruplarına (66- 69, 69-72 ay arası) Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Mann Whitney U Testi Sonuçları..... 46

Tablo 15. Araştırma Grubunun Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Toplam Puanlarının Yaş Gruplarına (66- 69, 69-72 ay arası) Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Mann Whitney U Testi Sonuçları..... 46

Tablo 16. Araştırma Grubunun Metropolitan Olgunluk Testi Toplam Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Kruskal Wallis Homojenlik Testi Sonuçları 47

Tablo 17. Araştırma Grubunun Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Toplam Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Kruskal Wallis Homojenlik Testi Sonuçları 47

Tablo 18. Araştırma Grubunun Metropolitan Olgunluk Testi Toplam Puanlarının Doğum Sırasına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Kruskal Wallis Homojenlik Testi Sonuçları 48

Tablo 19. Araştırma Grubunun Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Toplam Puanlarının Doğum Sırasına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Kruskal Wallis Homojenlik Testi Sonuçları 48

Tablo 20. Araştırma Grubunun Metropolitan Olgunluk Testi Toplam Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Mann Whitney U Testi Sonuçları 49

Tablo 21. Araştırma Grubunun Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Toplam Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Mann Whitney U Testi Sonuçları 49

Tablo 22. Araştırma Grubunun Metropolitan Olgunluk Testi Toplam Puanlarının Anne Mezuniyet Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Kruskal Wallis Homojenlik Testi Sonuçları 50

Tablo 23. Araştırma Grubunun Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Toplam Puanlarının Anne Mezuniyet Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Kruskal Wallis Homojenlik Testi Sonuçları 50

Tablo 24. Araştırma Grubunun Metropolitan Olgunluk Testi Toplam Puanlarının Baba Mezuniyet Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Kruskal Wallis Homojenlik Testi Sonuçları 51

Tablo 25. Araştırma Grubunun Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Toplam Puanlarının Baba Mezuniyet Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Kruskal Wallis Homojenlik Testi Sonuçları 51

Tablo 26. Araştırma Grubunun Metropolitan Olgunluk Testi Toplam Puanlarının Ailenin Aylık Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Kruskal Wallis Homojenlik Testi Sonuçları 52

Tablo 27. Araştırma Grubunun Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Toplam Puanlarının Ailenin Aylık Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Kruskal Wallis Homojenlik Testi Sonuçları 52

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Metropolitan Olgunluk Testi, Cümleler Alt Testi 7. Maddesi (Özcan, 2014: 89) 33

KISALTMALAR

CAS : Cognitive Assessment System- Bilişsel Değerlendirme Sistemi

PASS : Planning- Planlama

Attention- Dikkat

Simultaneous- Eşzamanlı Bilişsel İşlemler

Successive- Ardıl Bilişsel İşlemler

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

1. GİRİŞ

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

1. 1. Problem

Okula hayatına adım atmak çocuğun hayatındaki en önemli yol ayrımlarından biridir ve çocuk adına yeni bir sosyal çevreye girmek demektir. Okulda çocuğun yeni bir çevreyle karşılaşması, okul kurallarını öğrenmesi ve yeni başarması gereken eğitimsel görevler onun bu yeni çevreye uyum sağlarken bazı güçlüklerle karşılaşmasına neden olabilir. (Yavuzer, 2012, s. 152).

Diğer dünya ülkelerinde ve ülkemizde çocuğun ilkokula hazırlanması, gereken alt bilgi ve becerileri kazanması adına farklı yapılanmış okul öncesi kurumları vardır. Okul öncesi eğitim zorunlu ilkokul dönemine ulaşmamış çocukların eğitimini içermektedir ve çocuğu temel eğitim olan ilkokula hazırlar. Okul öncesi eğitimin genel amaçları çocukların bilişsel, duygusal ve fiziksel olarak gelişimlerine katkı sağlamak, çocukların ana dilini açık ve anlaşılır konuşmalarını sağlamak, çocukların sosyo ekonomik şartlarına bakılmaksızın onlara ortak bir büyüme ve gelişme ortamı yaratmak ve çocukları ilkokula hazırlanmalarını sağlamaktır (Erdoğan, 2010; s. 46).

İlkokula hazırlık, okul öncesi eğitim süresi boyunca çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel, fiziksel, dil ve öz bakım becerileri gibi tüm boyutlarda desteklendiği ve geliştiği çalışmaların tümünü kapsamaktadır. Okul olgunluğu tüm bu çalışmalarla kazanılmaktadır. Okul öncesi eğitimi alan bir çocuk gelecekteki öğrenme yaşantısına yeni deneyimler kazanarak ve gereken okul olgunluğu düzeyine erişerek katılmakta ve bu ilkokuldaki okula uyumunu ve akademik başarısı olumlu yönde etkilemektedir. (Boz, 2004, s. 10).

Okula başlamada dünya ülkelerinde en yaygın kabul edilen ölçüt kronolojik yaştır ve bu ölçüt ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Hollanda, Yunanistan, İsrail ve İngiltere'de okula başlama yaşı 5 iken; Almanya, İtalya, Brezilya, İspanya, Amerika ve Japonya' da 6; Norveç ve Finlandiya'da 7' dir (Aktaran Kırat, 2010, s. 168; Ülkü, 2007, s. 29).

Ülkemizde diğer dünya ülkelerinin çoğunda olduğu gibi okula başlamada temel ölçüt olarak kronolojik yaş kabul edilmektedir (Erkan & Kırca, 2010, s. 95; Oktay, 2004, s. 65). 2018- 2019 eğitim öğretim yılında 29072 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan ve hala yürürlükte olan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre eylül ayı bitimi itibariyle 57- 66 aylık olan çocuklar anasınıfına kayıt olabilmektedir. 66, 67, 68 aylık çocukların ilkokula kaydı velinin vereceği dilekçeyle olabilmektedir. 69, 70, 71 aylık olan çocukların ise ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporuyla okul öncesi eğitime devam etmesi mümkündür. 72 aydan sonra çocukların ilkokula kaydı ertelenemez (Resmi Gazete, 2014). Ancak okul olgunluğu sadece yaş ile ilgili değil; çocuğun fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal açıdan bir bütün olarak hazır bulunuşluğuyla ilgilidir ve çocuktan çocuğa farklılık göstermektedir (Oktay, 1983, s. 9).

Okula başlama yaşı ülkeden ülkeye göre değişmesine rağmen tek ölçüt olarak kronolojik yaşın kabul edilmesi tek başına yeterli değildir, çünkü her çocuk aynı şekilde okula başlamaya hazır olmayabilir. Bu kararın alınmasında çocuğun kronolojik yaşından ziyade okul olgunluğu düzeyi yani hazır bulunuşlukları önemlidir. Çocuk yeterli okul olgunluğu düzeyinde değilse kendini başarısız hissetmekte akademik, sosyal ve duygusal olarak olumsuz etkilenmektedir (Oktay, 1983, s. 9).

Çocukların okul olgunluğu seviyeleri gelecekteki sosyal beceriler ve akademik başarı açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrenmeye henüz hazır olmayan bir çocuğa, öğretmeye çalışmak sadece verimsiz olmakla kalmaz çocuğun özgüvenini zedeleyerek hayal kırıklığı ve aşağılık duygusunun oluşmasına neden olmaktadır. Ayrıca çocuk o olgunluğa erişse bile yapamayacağım duygusuyla başardığı işleri bile denemeye cesaret edemez (Bilir, 2005, s. 90). Okul olgunluğuna erişmemiş çocukların okula başlamasıyla sadece çocuğun bireysel gelişimi etkilenmekle kalmamakta ayrıca sınıf yönetimiyle ilgili sorunlar da doğmaktadır (Özarslan, 2014, s. 2). Bu nedenle ilkokula başlamadan önce çocuktan beklenen niteliklerin gelişip gelişmediği saptanarak, eksik olduğu nitelikler geliştirilmeye çalışılmalıdır (Bilir, 2005, s. 91). Ülkemizde okul olgunluğunu etkileyen çeşitli faktörlerle ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Boz, 2004; Çataloluk, 1994; Çıkrıkçı, 1999; Erkan & Kırca, 2010; Esaspehlivan, 2006; Güzel & Özyurt, 2018; Koca, 2016; Küçük, 2016; Oktay, 2004; Özarslan, 2014; Sağırlı & Coşkun, 2021; Turan, 2018;

Ulubeli, 2019). Ancak okul olgunluğunu ölçmede var olan araçların çok eski ya da seçenek olarak sayıca çok az olduğu görülmektedir. İlkokula başlarken çocuktan beklenen nitelikleri ayrıntılı bir şekilde ölçen yeni, geçerlik ve güvenirliği yüksek bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır.

Tüm bunlardan yola çıkarak bu araştırmada çocuğun okula başlarken okul olgunluğunu ölçmek, var olan potansiyelini keşfetmek, bu potansiyeli en verimli şekilde kullanmasını sağlayabilmek ve bununla birlikte desteklenmesi gereken alanları ayrıntılı bir şekilde değerlendirmek ve gereken önlem alabilmek için alanda kullanılabilecek yeni bir ölçme aracının okul olgunluğunu ölçme düzeyinin incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

1. 2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, 66- 72 aylık çocukların okul olgunluğunu ölçmede Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve Metropolitan Olgunluk Testi arasında ilişki olup olmadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular araştırılacaktır:

1. 66- 72 aylık öğrencilere uygulanan Metropolitan Olgunluk Testi toplam puanı ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi toplam puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. 66- 72 aylık öğrencilere uygulanan Metropolitan Olgunluk Testi alt test puanları ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi alt test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. 66- 72 aylık öğrencilerin okul olgunluğu puanları ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. 66- 72 aylık öğrencilerin okul olgunluğu puanları ve yaş grupları (66-69 ve 69-72 ay arası) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. 66- 72 aylık öğrencilerin okul olgunluğu puanları ve kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. 66- 72 aylık öğrencilerin okul olgunluğu puanları ve doğum sırası arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. 66- 72 aylık öğrencilerin okul olgunluğu puanları ve okul türü arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. 66- 72 aylık öğrencilerin okul olgunluğu puanları ve anne ve baba mezuniyet düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

9. 66- 72 aylık öğrencilerin okul olgunluğu puanları ve ailenin aylık ekonomik gelir düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1. 3. Önem

Çocukların okul olgunluğu düzeyleri gelecekteki akademik başarısı, sosyal ve duygusal gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel olarak okula hazır olması olarak tanımlanabilen okul olgunluğu; objektif olarak belirli bazı becerilerle tespit edilmektedir. Ülkemizde okul olgunluğu; objektif olarak belirli becerileri ölçen test veya envanterler kullanılarak ölçülmektedir. Çocukların ilkokula başlamadan önce okul olgunluğu seviyelerinin değerlendirilmesinde kullanılan testlerin geçerlik ve güvenirlikleri eski olmaları nedeniyle olumsuz etkilenmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda ülkemizin okul olgunluğunu ölçmede geçerlik ve güvenirlik düzeyi yüksek, yeni ve farklı ölçme araçlarına ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Okul olgunluğunu objektif olarak ölçmede kullanılabilecek yeni, geçerlik ve güvenirlik düzeyi yüksek bir ölçme aracını alana kazandıracağı için bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca sadece okul olgunluğunu ölçmek değil, çocuğun bilişsel potansiyelinin tespiti ile ilkokula hazır olabilmesi için hangi alanlarda desteğe ihtiyacı olduğunun belirlenmesi ve bu konuda gereken önlemlerin alınması noktalarında bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1. 4. Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçları geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmektedir.

1. 5. Sınırlıklar

1. Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında, İstanbul ilinde eğitim gören 66- 72 aylık toplam 51 öğrenci ile sınırlıdır.

2. Metropolitan Olgunluk Testi' nin çocukların okul olgunluğu düzeylerini ölçebilecek bir araç olduğu kabul edilmiştir.

3. Araştırma kapsamında incelenen okul olgunluğu sosyal, duygusal veya bedensel alanlarla değil bilişsel olarak CAS ve Metropolitan Olgunluk Testi' nin ölçtüğü alt alanlarla sınırlıdır.

1. 6. Tanımlar

Okul olgunluğu: Çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel ve bedensel olarak okula hazır olmasıdır (Yavuzer, 2012, s. 156).

Hazır bulunuşluk: Çocuğun belli bir beceriyi kazanmada gelişimsel olarak olgunlaşmasıdır (Boz, 2004, s. 7).

Kronolojik yaş: Doğum tarihinden başlayarak bugüne kadar geçen sürenin yıl, ay, gün olarak gösterilmesidir (Demirbilek, 2007, s. 132).

2. GENEL BİLGİLER

2. 1. Okul Olgunluğu

Wifred (1993) okul olgunluğu kavramının ilk kez 1920'li yıllarda ortaya çıktığını belirtmiştir. Okumayı öğrenmede başarıyı yakalamak için altı yaşın yeterli kavrayış yaşı olarak keşfedilmesinden itibaren çocukların bu zihin yaşına en kısa zamanda ulaşması için okul olgunluğuna özgü bazı programlara gereksinim duyulmaktadır (Aktaran Çıkrıkçı, 1999, s. 2).

Okul olgunluğu kavramının tanımına bakıldığında tanımların farklılaştığı görülmektedir. Literatür taraması yapıldığında araştırmacıların okul olgunluğu konusunu hazır bulunuşluk (Boz, 2004; Çataloluk, 1994; Çıkrıkçı, 1999; Erkan & Kırca, 2010; Esaspehlivan, 2006) ve büyüme, olgunlaşma (Oktay, 2004) kavramlarıyla birlikte ele alarak açıkladıkları görülmektedir. Farklı terimlerle açıklanmış olsa da anlamlarının aynı olduğu görülmektedir.

Meisels (1998) okul olgunluğunu "zamana yayılan ve birinci sınıfın ilk günlerinde bile tamamlanmamış bir süreç" olarak ele alınmasını savunmaktadır. Okul olgunluğunun yeteneklerden kavramsal bilgilerden veya grupla uyumlu olmaktan daha fazlası olduğunu belirtmektedir (s. 6).

Trackray okula hazır oluşu "Her türlü öğrenme için hazırlık, çocuğun herhangi bir duygusal zorluğa uğramadan kolayca ve yeterli bir şekilde öğrenebileceği dönemdir. Bu o zamana kadar bazı bilgi ve becerilerin kazanılmasında güçlük çeken çocuğun bunu artık kolaylıkla yapabilmesi demektir." olarak tanımlamaktadır (Aktaran Oktay, 1983, s. 3).

Katz (1991), okula hazır olma olgusunu okumaya hazırlıkla aynı anlamda kullanmaktadır. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin bu olgu doğrultusunda beraber değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır (s. 7).

Dockett & Perry (2003) yaptıkları bir araştırmada okula başlamada özellikle sekiz alanın gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu alanların gelişmesinin çocuğun okula hazır

olarak başlayabilmesini yani okul olgunluğuna sahip olmasını sağlayacağını ifade etmektedirler. Bu alanlar;

- Bilgi (rakam ve sayı)
- Sosyal uyum sağlama (grup çalışmalarına katılma, lidere uygun hareket etme)
- Yetenekler (farklı eşyaları kullanma)
- Mizaç (uyum, okula alışma)
- Kurallar (davranışlara yön veren ilkelere uyma)
- Bedensel gelişim (genel bedensel sağlık durumu, yaş)
- Aile nitelikleri (çocuk sayısı, anne baba eğitim seviyesi, aile ekonomik düzeyi, anne babanın çocuktan beklentisi vb.)
- Eğitim çevresi (farklı çeşitlilikte okullar vb.) (s. 31).

Yavuzer (2012) okul olgunluğunu "çocuğun duygusal, sosyal, bilişsel ve fiziksel olarak okula hazır olması" olarak tanımlamaktadır (s. 156). Esaspehlivan (2006) okul olgunluğu veya okula hazır bulunuşluk kavramını "Çocuğun okul eğitimini başaracak gelişimsel düzeye gelmesi" olarak tanımlamakta ve ayrıca bu kavramın çocuktan çocuğa farklılaşan bir kavram olduğunu vurgulamaktadır (s. 7). Benzer şekilde Ülkü (2007) "çocuğun duygusal, sosyal, bilişsel ve fiziksel olarak ilkokulun ihtiyaçlarını başarıyla yerine getirmeye hazır olacak gelişimsel evreye gelmesi" olarak ifade etmektedir (s. 11). Çataloluk (1994) çocuğun okul eğitimini başaracak seviyeye ulaşması olarak tanımlamaktadır (s. 1). Oktay (2004) çocuğun herhangi bir duygusal karışıklığa uğramadan kolay ve yeterli düzeyde öğrenmesi olarak tanımlamaktadır ve bunun sadece olgunlaşma ile ulaşılabilecek bir seviye olmadığını belirtmektedir (s. 268).

Ergin (2010), okul olgunluğunda öğrenme için yapılan her türlü hazırlığın çocuğun kolay ve yeterince öğrenebileceği, duygusal olarak zorlanmayacağı bir dönemi yaratacağını belirtmektedir. Ayrıca okula başlamanın çocuğun gerçek hayata adım atmaya hazır

olması demek olduğunu ve bu nedenle çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel olarak her alanda hazırlıklı olması gerektiğini ifade etmektedir (s. 78).

Genel olarak okul olgunluğu ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında özellikle çocuğun öğrenme süreci için belirli bir olgunluk düzeyine gelmesine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu olgunluk düzeyinin tek bir alan değil, sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel olarak tüm alanlarda belirli bir seviyede olmasının çocuğun okuldaki görevleri başarılı şekilde yerine getirmeye hazır olması anlamına geleceği belirtilmektedir.

2. 1. 1. Gelişim kuramları ve okul olgunluğu

Gelişim, sadece fiziksel olarak büyüme değil, fiziksel ve zihinsel nicelik ile birlikte birçok yapıda niteliğin de artması olarak tanımlanan karmaşık bir olgudur (Yavuzer, 2012, s. 27). Gelişim kuramları, gelişimi hayat boyu ilerleyen bir olgu olarak tanımlamaktadır. Gelişim kuramlarında incelenen konuların arasında en önemlilerinden biri ardışık yaş gelişiminden farklı gelişim dönemlerini tanımlamakta yararlanılıp yararlanılmayacağını araştırmaktır. Örneğin çocukların fiziksel, sosyal ve biyolojik gelişimlerinin belirli dönemlerde değişip değişmediği ya da belirli yaş dönemlerinde ortak hangi özelliklerin yaşandığına yönelik kuramlar geliştirilmiştir (Koca, 2016, s. 12). Okul olgunluğu ile ilgili yaklaşımların özü genel olarak gelişim kuramlarına dayanmaktadır, bu nedenle gelişim kuramlarından kısaca bahsetmenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

2. 1. 1. 1. Psikanalitik ve psikososyal kuramlar

Psikanalitik yaklaşımı geliştiren ve temsilcileri S. Freud ve Erikson' dur. Freud (1998) birbiriyle etkileşim içinde olan, dengeyi kuran ve insan davranışını belirleyen id, ego ve süperego olmak üzere üç sistemden bahsetmiştir. İd, kişiliğin en ilkel bölümü olarak ele alınmaktadır. Yeni doğan bebeklerde vardır ve yiyip içme, acıdan kaçma, haz alma, artıklardan kurtulma gibi temel dürtülerden ibarettir. İd, çocuklardakine benzer şekilde zevk alma ilkesine göre işlemektedir. Ancak çocuklar bir süre sonra isteklerinin her daim ve anında karşılanamayacağını öğrenirler. Ego tam bu noktada çocuğun gerçekliğin gerektirdiklerini öğrendikçe gelişmektedir. Ego, şartlar uygun olana kadar dürtülerin giderilmesini ertelemeyi sağlar. Süperego ise yapılan hareketlerin doğru mu yanlış mı olduğunu yargılamaktadır. Yani aslında süperego toplum normları ve ahlaki değerleri içselleşmiş bir temsilidir. Süperego ebeveynlerin tutumlarına, ödül ve cezalarına bağlı

olarak gelişmektedir. Bu üç sistem çoğunlukla birbiriyle çatışma halindedir. Ayrıca Freud beş evreden oluşan psikoseksüel gelişim evrelerini belirlemiştir. Psikoseksüel gelişimin beş evresi; "Oral dönem (0-1 yaş)", "Anal dönem (1-3 yaş)", "Fallik dönem (3-6 yaş)", "Latent dönem (7-11 yaş)" ve "Genital dönem (12 yaş ve üzeri)" olarak adlandırılmaktadır (Aktaran Corey, 2009, s. 88). Freud'un psikoseksüel gelişim evrelerinden bu araştırmanın çalışma grubu ile ilgili olan ilk üç evresini aşağıda kısaca açıklanmaktadır;

Oral dönemde (0- 1 yaş), haz merkezi ağız ve ağızın çevresidir. Bu evrede bebek özellikle emme, ısırma ve çiğneme davranışlarından haz almaktadır. Bu dönem için beslenme çok büyük önem taşımaktadır (Aktaran Corey, 2009, s. 88).

Anal dönemde (1- 3 yaş), anal bölge haz merkezi haline gelmektedir. Freud dışkının bilinçli olarak tutulması ya da boşaltılmasını cinsel dürtünün doyurulmasındaki ilk yöntem olarak belirtmektedir. Bu süreçte anne babanın tuvalet eğitimindeki tutumu, ödül ve ya ceza yöntemi çocuğun hayatında uzun süren bir etkiye sahiptir (Aktaran Corey, 2009, s. 88).

Fallik dönemde (3- 6 yaş), haz merkezi genital bölgedir. Bu evrede çocuk karşı cinsten olan ebeveynine ilgi duymaya başlamaktadır. Freud bu durumu erkek çocuklar için "oepidus karmaşası", kız çocuklar için "elektra karmaşası" olarak isimlendirmektedir. Bu çatışma çocuğun aynı cinsten olan ebeveyniyle cinsiyet rolünü içselleştirmesi ile çözümlenmektedir (Aktaran Corey, 2009, s. 88).

Psikanalitik teoriden yola çıkarak kendi kuramını yaratan Erikson ise Freud'un düşüncelerinin birçoğunu kabul etmekle birlikte bazı noktalarda ondan ayrılmaktadır. Erikson (1984), çocukları çevreye uyum sağlamak için aktif ve meraklı gözlemciler olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Erikson'un cinsel dürtülerdense sosyal ve kültürel ögelerin üzerinde daha fazla durduğu görülmektedir. Erikson gelişimi yaşam boyu süren sekiz evre halinde ele almaktadır. Psikososyal gelişimin sekiz evresi; "Temel güvensizliğe karşı temel güven (0- 1 yaş)", "Utanç ve kuşkuya karşı özerklik (1- 3 yaş)", "Suçluluk duygusuna karşı girişim (3- 6 yaş)", "Aşağılık duygusuna karşı başarı (6- 12 yaş)", "Rol kargaşasına karşı kimlik (12- 18 yaş)", "Yalnız kalmaya karşı yakınlık duyma (20- 40 yaş)", "Duraklamaya karşı üretkenlik (40- 65 yaş)" ve "Umutsuzluğa karşı benlik

bütünlüğü (65 yaş ve üzeri)" olarak adlandırılmaktadır. Erikson'un psikososyal gelişim evrelerinden bu araştırmanın çalışma grubu ile ilgili olan ilk üç evresi aşağıda kısaca açıklanmaktadır;

Temel güvensizliğe karşı güven evresinde (0- 1 yaş), bebeğin beslenme, uyku vb. temel ihtiyaçlarının düzenli olarak karşılanması bebekte güven duygusunun oluşmasını sağlamaktadır. Eğer bu dönemde bebeğin ihtiyaçları zamanında karşılanır, huzurlu bir ortam sağlanır ve tutarlılık sergilenirse bebek temel güven duygusunu edinir (Erikson, 1984).

Utanç ve kuşkuya karşı özerklik evresinde (1- 3 yaş), çocuk davranışlarının kendisine ait olduğunu farkında olmaya başlamaktadır. Bu dönemde çocuğun kendisini ve çevresini keşfetmesinde cesaretlendirilirse çocukta özerklik duygusu gelişir, ancak tam tersi çocuğa sürekli müdahale edilirse çocukta utanç duygusu gelişmektedir (Erikson, 1984).

Suçluluk duygusuna karşı girişim evresinde (3- 6 yaş), çocuk kendine güvenerek bazı girişimlerde bulunmaktadır. Eğer çocuk girişimlerinde desteklenirse girişimleri artarak kendini geliştirmektedir ancak tam tersi girişimlerinde yargılanırsa ve ya cezalandırılırsa çocukta suçluluk duygusu gelişmektedir (Erikson, 1984).

2. 1. 1. 2. Bilişsel gelişim kuramı

Jean Piaget (2016) bilişsel gelişimin sinir sisteminin olgunlaşması ve kişinin çevreye uyum sağlamasıyla gerçekleştiğini savunmaktadır. Piaget bilişsel gelişimin evrelerden oluştuğunu ve bu evrelerin bazı özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir. Evrelerin sırası değişmemektedir. Evreler bir hiyerarşi içerisindedir ve sonraki bir evre kendinden önceki evrenin kazanımlarını içermektedir. Evrelerdeki gelişim düzeylerinde bireysel farklılıklar olabilir. Her evredeki tipik gelişim özellikleri o döneme ait kazanılan özellikler olup diğer evrelerden farklılık içermektedir.

Piaget bilişsel gelişimi dört evreye ayırmıştır ve her çocuğun bu evrelerden aynı sırayla geçtiklerini öne sürmektedir. Ancak çocukların bu dönemlere girme yaşları fiziksel veya çevresel etmenlerden dolayı etkilenebilmektedir. Bilişsel gelişimin dört evresi; "Duyusal- Motor Dönem (0-2 yaş), "İşlem Öncesi Dönem (2- 7yaş)", "Somut İşlemler

Dönemi (7- 12 yaş)" ve "Soyut İşlemler Dönemi (12 yaş ve üzeri)" olarak adlandırılmaktadır (Piaget & Inhelder, 2016).

Piaget'in bilişsel gelişim evrelerinden bu araştırmanın çalışma grubu ile ilgili olan ilk iki evresi aşağıda kısaca açıklanmaktadır:

Duyusal- motor dönem (0- 2 Yaş), bebeğin 0-2 yaş arasında duyusal ve hareketsel yetenekleriyle kendini ve çevresini keşfetmesini içermektedir. Çocuk doğuştan getirdiği bu yetenekleriyle emme, yakalama ve tutma gibi basit refleksleri keşfetmek için kullanır. Bu dönemde çocuklar kendilerini nesnelerden ayırt etmeye ve amaçlı davranışlar yapmaya başlamaktadır. Örneğin; çocuk ses çıkarmak için çıngıraklı oyuncağını sallar. Ayrıca çocuk bu dönemde nesne kalıcılığını kazanarak nesneleri duyularıyla algılayamadığında da var olduğunu farkındadır. Örneğin; oyuncağı battaniyenin altına saklanan çocuk nesne kalıcılığı kavramı oluştuktan sonra üzeri kapatılsa bile oyuncağının hala orada olduğunun farkındadır (L. Atkinson ve diğ., 2010). Çocuk bu evrede taklit etmeye başlamaktadır. Çocuk çevresindeki insanları gözlemleyerek onların hareketlerini yapmaya çalışmaktadır. Taklit etme davranışlarıyla birlikte bu evre sona ermektedir (Piaget & Inhelder, 2016).

İşlem öncesi dönemi (2- 7 Yaş), Piaget "Sembolik İşlem Dönemi (2-4 yaş)" ve "Sezgisel İşlem Dönemi (4-7 yaş) olarak ikiye ayırmaktadır. Sembolik işlem dönemi olarak adlandırılan 2- 4 yaş arasında çocukta benmerkezci düşünce devam etmektedir ve bu nedenle diğer insanların bakış açısını anlamakta güçlük çekmektedir. Çocuk dili kullanmayı öğrenmektedir ve nesneleri sözcüklerle ifade etmeye başlamaktadır. Bu dönemde cansız nesnelere canlıymış gibi davranarak onlara canlılık özelliği yüklemektedir. Buna "Animizm" denilmektedir. Örneğin; okula oyuncağının da gelmek istediğini söyleyen bir çocuğa annesinin çocuktan oyuncağına okula sadece belli yaştaki çocukların gidebileceğini anlatmasını istediğinde, çocuk oyuncağıyla konuşarak annesine "Okula gelemeyeceğini kabul etti." diyebilir. Çocuk bu evrede özelden özele akıl yürütme yapabilmektedir (Piaget & Inhelder, 2016). Örneğin; annesi hasta olduğunda parka giden bir çocuk, tekrar aynı parka gitmek istediğinde annesine tekrar ne aman hasta olacağını sorabilir. Ayrıca çocuk karşısındakinin onu dinlediğini farz ederek karşısındakini dinlemeden konuşur, buna "kollektif monolog" denir (Santrock, 2012, s. 218). Sezgisel işlem dönemi olarak adlandırılan 4- 7 yaş arasında ise çocuk nesneleri tek bir özelliğine

göre sınıflayabilir. Örneğin; tüm yeşil nesneleri şekline bakmadan ve ya tüm yuvarlak nesneleri rengine bakmadan gruplara ayırabilmektedir. Bu dönemde çocuk korunum özelliğini henüz kazanamamıştır çünkü nesnelerin görüntüsünün etkisindedir. Piaget, korunum ilkesinin 6 yaşına kadar kazanılmadığını öne sürmektedir. Örneğin; 6 yaşından önce bir çocuk bir kaptan diğerine boşaltılan bir suyun miktarının değişmediğini kavrayamaz. Ayrıca bu dönemde çocukta tersine dönebilirlik ilkesi yoktur. Yani çocuk fiziksel ya da zihinsel işlemlerin tersine çevrilebileceğini kavrayamaz. Örneğin; çocuk buzun eriyerek suya dönüştüğünü ancak tekrar buzluğa koyularak buz olabileceğini düşünememektedir. Bu dönemde çocuk dikkatini sadece tek bir noktaya toplayabilmekte ve diğerlerini göz ardı etmektedir. Örneğin; sütü bardağa koyan bir çocuk ya bardağa ya süt kutusuna odaklanabilmektedir. Süt kutusuna odaklandığında bardaktaki sütü taşırabilir, bardağa odaklandığında kutuyu nereye ve nasıl bıraktığını fark edemeyebilir (Piaget & Inhelder, 2016).

2. 1. 1. 3. Davranışçı kuram

Watson (2013), gelişimi bireyin çevresiyle etkileşim kurmasıyla gerçekleşen davranış değiştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Watson davranışın bilinçdışı veya gözlemlenemeyen yönleri yerine davranışın açık şekilde gözlemlenebildiği yönlere önem vermektedir. Çocukları boş bir levhaya benzeterek doğuştan getirdikleri özellikler olmadığına, deneyimlerle bu levhanın üzerinin işlenebileceğini savunmaktadır. Ona göre çocuklar başta anne ve babaları olmak üzere etraflarındaki kişiler tarafından şekillendirilmektedirler.

Skinner, Uyarıcı- Tepki Kuramı' nı hayvanlar üzerinde uyguladığı deneyler neticesinde elde ettiği sonuçları insanlara uyarlamasıyla elde etmiştir. Skinner canlıların hoşuna giden davranışları tekrarlama, hoşuna gitmeyen davranışları sürdürmeme eğilimde olduklarını savunmaktadır. Örneğin; düğmeye bastığında bir peynire ulaşan farenin bu davranışı tekrar etme eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Burada düğmeye basma hareketine "operant (edimsel) tepki", bu hareketin ortaya çıkmasını güçlendiren peynire "pekiştireç" adını vermektedir. Skinner çocukların davranışlarının da bu operant öğrenmelerle ortaya çıktığını savunmaktadır. Örneğin, bir çocuğun saldırgan davranışları pekiştirilirse bu davranışlarda artma eğilimi olacağını belirtmektedir. Tam tersi saldırgan davranışları karşısında ceza alan bir çocuğun ise bu davranışlarının sona ereceğini belirtmektedir

(Aktaran Corey, 2009, s. 298). Yani Skinner, okul öncesi evredeki çocukların olumlu davranışlarının pekiştirilmesiyle bu davranışların sıklığının artmasının sağlanabileceğini ve çocuğun olumlu davranış gelişimine destek olunabileceğini savunmaktadır.

2. 1. 1. 4. Sosyal bilişsel öğrenme kuramı

Albert Bandura tarafından geliştirilmiş olan bu kuram özellikle gözlemsel öğrenme üzerimde durmaktadır. Gözlemsel öğrenme, diğerlerinin davranışlarını gözlemleyerek öğrenme anlamına gelmektedir. Bu öğrenme yoluyla çocuklar farklı ortamlarda farklı model kişileri gözlemleyerek bir zorlama olmaksızın öğrenmektedirler. Çocuk gözlemlediği modelin davranışlarını dikkat ederek kodlar, sonrasında hatırlar ve taklit eder (Aktaran Corey, 2009, s. 299).

2. 1. 1. 5. Sosyokültürel bilişsel kuram

Vygotsky (2022)' nin öne sürdüğü bu kuram kültürün nesilden nesile aktarıldığını, çocuğun bilişsel gelişiminin toplumsal olarak yönlendirildiğini öne sürmektedir. Çocuklar kendisinden daha bilgili ve tecrübeli kişilerle etkileşimleri sonucu yeni düşünce ve davranış kalıpları öğrenmektedir. Vygotsky gelişimin evrensel değil kültüre dayalı olarak geliştiğini savunmaktadır. Bu nedenle bu kuram sosyal ve kültürel faktörleri daha çok göz önüne almaktadır. Vygotsky (2021)' a göre dil, zihinsel gelişim için en etkili araçlardan biridir. Çocuk dil ile sembol ve kavramları öğrenmektedir. Dil bilişsel gelişimin büyük bir parçasıdır. Vygotsky' in dil teorisine göre; "sosyal evre (0- 3 yaş)", "Benmerkezci evre (3-7 yaş)" ve "İçsel evre (7 yaş ve üzeri)" olmak üzere üç temel evre bulunmaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubu ile ilgili olan ilk iki evresi aşağıda kısaca açıklanmaktadır:

Sosyal evrede (0-3 yaş), çocuk diğer kişilerin davranışlarını kontrol ederek basit duygu ve düşüncelerini ifade etmektedir (Vygotsky, 2021, s. 138).

Benmerkezci evrede (3-7 yaş), çocuk içsel ve dışsal konuşma arasında köprü kurabilmektedir ve yüksek sesle konuşma davranışı kontrol etmesine yardımcı olmaktadır (Vygotsky, 2021, s. 142).

Yukarıda incelenen gelişim kuramlarına ek olarak Etolojik Kuram, Bilgiyi İşleme Kuramı, Hümanist Kuram, Ekolojik Sistem Yaklaşımı gibi bazı kuramların da okul

olgunluğu ile ilgili yaklaşımların üzerinde etkisi bulunmaktadır (Koca, 2016). Bu doğrultuda günümüzde okul olgunluğu ile ilgili kabul edilen temel yaklaşımlar aşağıda ele alınmaktadır.

2. 1. 2. Okul olgunluğu ile ilgili temel yaklaşımlar

Çocuğun ilkokula başlarken okul olgunluğunun değerlendirilmesinde e Meisels (1998) farklı teorik temellere sahip dört yaklaşım belirtmektedir. Bu yaklaşımları olgunlaşmacı (idealist) yaklaşım, ampirik (çevresel) yaklaşım, sosyal yapılandırıcı yaklaşım ve etkileşimci yaklaşım olarak incelemek mümkündür.

2. 1. 2. 1. Olgunlaşmacı (idealist) yaklaşım

Olgunlaşmacı- İdealist yaklaşım; gelişimin ön görülebilir aşamalarla gerçekleştiği ve çocuğun bu aşamalardan geçişini incelemek gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşım çocuğu gelişimsel olarak hangi düzeyde olduğuna önem vererek değerlendirmektedir. Çocuğun temel eğitim olan ilkokula uygun okul olgunluğuna sahip olup olmadığı veya bir sene daha bekletilip istenilen okul olgunluğuna ulaşmasının gerekli olup olmadığı belirlenmektedir. Bu yaklaşım okul olgunluğunun değerlendirilmesinde ölçüt olarak kronolojik yaş kullanılmasına katkı sağlamıştır (Bağçeli Kahraman & Başal, 2013). Bu yaklaşım okul olgunluğunun kendiliğinden ilerleyen bir olgu olduğunu savunmaktadır ve bu süreçte ailelere düşen sorumluluğun alfabe ve rakamlar gibi karmaşık bilgilerin temelinin çocuklara öğretilebilmesi olduğunu belirtmektedir (Ncrel, 2008). "Gesell Öğrenime Hazır Oluşluluk Testi" bu yaklaşımın ölçme aracıdır ancak APA' nın normal, geçerlik ve güvenirlik standartlarını karşılamadığı ve yanlış sınıflandırma yaptığı konusunda değerlendirmeler belirtilmiştir (Dockett & Perry, 2002).

2. 1. 2. 2. Ampirik (çevresel) yaklaşım

Ampirik yaklaşım; hazır oluşun çocuğun dışındaki koşullara bağlı olduğu ve bu koşulların deneysel olarak değerlendirilebileceğini savunmaktadır. Bu yaklaşım esas olarak bilgi ve beceriyi ölçmeyi hedeflemektedir. Belirlenen kontrol listeleriyle çocuğun okul olgunluğu değerlendirilerek okula başlamaya hazır olup olmadığına karar verilmektedir (Bağçeli Kahraman & Başal, 2013). Bu yaklaşım doğrultusunda ailelere ve eğitimcilere düşen sorumluluk, belirtilen beceri ve davranışlarda çocuğa uygun eğitimin

sunulması ve bu eğitimin tekrar edilmesidir. Lowa Temel Beceriler Testi, Ayrıntılı Temel Beceriler Testi, California Başarı Testi ve Stanford Erken Okul Başarı Testi bu yaklaşımın ölçme araçlarıdır (Koca, 2016).

2. 1. 2. 3. Sosyal yapılandırmacı yaklaşım

Sosyal yapılandırmacı yaklaşım; hazır oluşluk kavramını yerel olarak üretildiği ve duruma özgü olduğu, toplumsal normlar ve beklentilerle birlikte tanımlanabileceğini savunmaktadır. Bu yaklaşım çocuğa odaklanmak yerine toplumsal normlar ve sosyal etkenlere odaklanmaktadır. Bu nedenle aile, eğitimci ve topluluğun diğer üyeleriyle birlikte, ortamda çocuğun gelişimi için önemli olan şeyleri saptayarak değerlendirme yapmaktadır (Bağçeli Kahraman & Başal, 2013). Bu yaklaşımda okul öncesi eğitim sosyal etkileşim adına önemli görülmektedir. Okul öncesi eğitim sürecinde çocuklar hem sosyal olarak etkileşim halindedir hem de gelişim alanlarına göre planlanmış programlar içerisine aktif olarak katılma imkânı bulurlar. Bu yaklaşım doğrultusunda ailelere düşen sorumluluk, çocukların dil gelişimini destekleyerek etkileşimi artıracak oyuncaklarla çocukların zorluk yaşayabilecekleri yapısal alanları takip etmektir (Ncrel, 2008).

2. 1. 2. 4. Etkileşimci yaklaşım

Etkileşimci yaklaşım; ilişkilerle okul olgunluğunu değerlendirmektedir. Öğrenci ve öğretmen arasında etkileşim olması için yeni fırsatlar yaratılmasının ve bu etkileşimin zamanla ortaya çıkmasının değerlendirmede kritik koşullar olduğunu savunmaktadır. Değerlendirmenin diğer öğrencilerle ve materyallerle etkileşim içinde yapılması bu yaklaşımın temelinde yer almaktadır. Bu yaklaşıma göre çocuğun okul ile ilişkisi okul olgunluğunu etkilemektedir. Okul olgunluğu, çocuğun geçmiş deneyimleri, genleri, gelişim basamağı ve sosyal deneyimlerinin birbiriyle olan etkileşimiyle oluşmaktadır (Dockett & Perry, 2002).

2. 1. 3. Okul olgunluğunu etkileyen temel faktörler

Okul olgunluğunu etkileyen temel faktörleri fizyolojik, zihinsel, duygusal ve sosyal/çevresel faktör olarak dört ana başlıkta incelemek mümkündür.

2. 1. 3. 1. Fizyolojik faktör

Fizyolojik faktör; bedensel gelişimi kapsamaktadır. Çocuğun bedensel olarak gelişimi ve olgunlaşması öğrenme kavramıyla yakından ilişkilidir. Bedensel gelişimi yavaş ilerleyen çocuklar çeşitli zorluklar yaşayabilir. İlkokula başlamak için çocuğun sahip olması gereken en önemli niteliklerden biri normal ve sağlıklı fiziksel gelişime sahip olmasıdır (Yüksel, 2003).

Cedoline J. Antony (1972), çocuğun okula hazır olmasında etkisi olan fizyolojik faktörleri, ağırlık ve boy uzunluğu, cinsiyet, işitme becerisi, görsel hafıza, ince ve kaba motor becerileri olarak sıralamaktadır. Görme, konuşma ve işitme bozuklukları özellikle okuma olgunluğunun kazanılmasını geciktirecek etmenlerdendir. Çocuğun okul olgunluğunun değerlendirilmesinde yaşına uygun bedensel gelişime sahip olup olmadığı, beyin fonksiyonları, görme, işitme ve konuşmasında bir bozukluk olup olmadığı incelenmelidir (Oktay, 2004).

2. 1. 3. 2. Zekâ faktörü

Cedoline J. Antony (1972), zekâyı "Çocuğun duyularıyla bilgi edinmesi, anlaması ve kullanması yeteneği" olarak tanımlamaktadır (s. 11). Harbauer, Lemppp, Nissen ve Strunk (1971) zihinsel geriliğin tüm karakter ve kişilik yapısını dengeli bir şekilde kaplayabileceğini savunmaktadır. Zekâ gelişimindeki geriliğin erken dönemde fark edilebileceği, özellikle yürüme, konuşma gibi erken çocukluk gelişim adımlarında gecikmeyle kendini gösterebileceğini belirtmektedir.

Çocukların bilişsel yapısının başarılı bir öğrenme için hazır olması gereklidir. Normal zekâya sahip olmasına rağmen okumada başarısız olan çocuklar olduğu gibi normal zekânın altında olup okumada başarılı olan çocuklar da bulunmaktadır. Bununla birlikte okul başarısını etkileyen tek faktörün zekâ olmadığı, okul başarısını etkileyen birçok faktörün olduğu unutulmamalıdır (Oktay, 1983).

2. 1. 3. 3. Duygusal faktör

Duygusal olgunluk; çocuğun dengeli olması, duygularını ifade edebilmesi, anne- babadan ayrışabilmesi, kendine güvenmesini içermektedir (Esaspehlivan, 2006, s. 17). Çocukların gösterdiği ağlama, saldırma, surat asma, kendi içine çekilme gibi davranışlar duygusal

davranış örnekleri olarak gösterilebilir. Çocuklar en yakınındaki kişilerden gözlemleyerek kendine uygun duygusal davranış kalıpları geliştirmektedir ve bunlar çocuğun kişilik yapısını şekillendirir. Çocuğun olumlu veya olumsuz duygusal davranış kalıpları veya duygusal sorunları özellikle onun için yepyeni bir dünya olan okula başladığı ilk zamanlarda oldukça etkilidir (Oktay, 1983).

Cedoline J. Antony (1972), duygusal olgunluğu çocuğun kendi hakkında nasıl hissettiğine bağlı olduğunu savunmaktadır. Kendi ihtiyaçlarını gideremeyen, evden kısa süre bile olsa ayrılamayan, yoğun korkuları olan çocukların gereken duygusal olgunluğa erişmekte zorlanabileceğini ifade etmektedir. Duygusal olgunluğun bir çocuğun ebeveyn gözetimi olmadan bağımsız olarak ne kadar vakit geçirebildiği ve karşılaştığı sorunlara çözüm bulabildiği ile ölçülebileceğini belirtmektedir.

2. 1. 3. 4. Sosyal/ çevresel faktör

Günümüzde çocuğun gelişiminde kalıtsal ve çevresel faktörlerin birlikte açıklandığı görüşler kabul görmektedir. Çocuğun çevresindeki uyaranların fazla ve çeşitli olması onun kelime haznesini ve bilişsel yapısını geliştirmektedir. Oktay (2004) evdeki çevresel etkenleri; ekonomik koşullar, oyun için olanaklar, sosyal tecrübeler, evdeki konuşma oranı, ebeveynlerin okula karşı tutumu, evdeki kitap sayısı ve okunma oranı, anne ve baba ilişkilerinin etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca yapılan araştırmalar ekonomik koşulların diğerlerine oranla daha az etkisinin olduğunu ifade etmektedir.

Cedoline J. Antony (1972), sosyal olgunluğu bir çocuğun oyun oynama becerisi ve oyun oynarken diğer çocuklara ne kadar uyum sağlayabildiğiyle ölçülebileceğini ifade etmektedir. Çocukların kendi yaşıtlarıyla başa çıkma ve uyum sağlama konusunda ne kadar deneyime sahip olursa o kadar sosyal uyumlarının artacağını belirtmektedir (s. 10).

Sosyal olgunluk kavramını Yavuzer (2012); "Toplumun beklentilerine cevap veren kazanılmış davranış yeteneği" olarak tanımlamaktadır (s. 46). Sosyal olgunluk çocuğun diğer kişilerle başarılı ilişkiler kurabilmesini kapsamaktadır. Çocuğun bir gruba dâhil olabilmek için bazı niteliklere ve davranışlara sahip olması gerekmektedir. Sıraya girme, dinleme, özgüven, paylaşma, iş birliği, beden dili, iletişim becerileri, arkadaş edinme, kurallara uyma, duygularını yönetebilme, empati, problem çözme, sorumluluk alma, yönerge izleme gibi beceriler sosyal gelişimle ilgilidir (Yüksel, 2003).

2. 1. 4. Okul olgunluğunu belirleme testleri

Ülkemizde ve dünyada okula başlamada kabul edilen en yaygın kıstas kronojik yaş olmasına rağmen ilkokula yeni adım atacak bir çocuğun belirli bir yaşa ulaşması tek etken değildir (Oktay, 2004, s. 65). Çocuğun ilkokula başlamada yeterli olgunluğa ulaşıp ulaşmadığı farklı ülkelerde benimsenen farklı teorik yaklaşımlara göre çeşitlilik göstermektedir. Okul olgunluğunu psikolojik testler ile değerlendirme çok eski zamanlardan beri en çok çalışılan konulardan biridir. Bununla ilgili olarak kullanılan testlerden bazıları aşağıda açıklanmaktadır.

2. 1. 4. 1. Gesell gelişim ya da olgunluk ölçeği

Gesell Gelişim ya da Olgunluk Ölçeği Amerika Birleşik Devletleri' nde Arnold Gesell tarafından 2,5 – 6 yaş arası çocukların gelişimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olup, ilk kez 1925 yılında kullanılmaya başlanmıştır. Ülkemizde Evirgen, Kayhan ve Erden (2015) Gesell Gelişim Ölçeğinin güvenirliğine ilişkin bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, testin iç tutarlılık katsayısı .44 olarak hesaplanmıştır ve test-tekrar test güvenirlik katsayılarının .46 ile .80 arasında değiştiği görülmüştür. Testin 1974 yılında yapılan en son revizesiyle beş alt alan (Kaba motor hareketler, ince motor hareketler, adaptasyon, dil, kişisel ve sosyal) belirlenmiştir. Bu ölçekte çocuk 1, 4, 7, 10, 12, 18, 24, 36, 48 ve 69. aylarda gelişiminin takip edilmesi amacıyla tekrar değerlendirilmektedir. Gesell ve arkadaşları çocukların gelişimlerinin belirli bir sıra dahilinde ve belirli aşamalardan geçerek ilerlediğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda aşamalarla ilgili normlar (İlk yürümeyi öğrenmesi, ilk sözcüğünü söylemesi vb.) elde ederek çocukların gelişimini bu normlara göre değerlendirmişlerdir. Bu belirlenen normlara göre çocuğun gelişimi ileride ise yaş ortalamasına göre ileri; geride ise yaş ortalamasına göre ağır giden; benzerlik gösteriyorsa yaş ortalamasında (normal) bir gelişime sahip olduğu belirlenmektedir (Evirgen, Kayhan & Erden, 2015).

2. 1. 4. 2. Metropolitan okul olgunluğu testi

G. H. Hildreth, N. L. Griffits ve M. Mc Gauvran tarafından geliştirilmiş olup Ayla Oktay tarafından 1980 yılında Türkçeye uyarlanan bu test, okula yeni başlayacak öğrencilerin okula hazır olup olmadıklarını ölçebilmek için ülkemizde de en çok kullanılan testlerden biridir. 5, 6- 6 yaş arası çocuklara uygulanan bu test 6 alt test (kelime anlama, cümleler,

genel bilgi, eşleştirme, sayılar ve kopya etme) olmak üzere 100 maddeden oluşmaktadır. Testten alınacak toplam puanın yüksekliği okul olgunluğu düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Verilen sözlü yönergeler doğrultusunda çocuğun testi yanıtlaması istenmektedir. Her doğru yanıta bir puan verilmektedir ve elde edilen puanların toplanmasıyla testin toplam puanı belirlenmektedir. Testten alınan toplam puanın yüksekliği okul olgunluğu seviyesinin yüksek olduğunu göstermektedir (Oktay, 1983).

2. 1. 4. 3. Öğrenime hazır oluş testi

G. H. Dildreth, L. Nellie ve Griffiths tarafından Amerika Birleşik Devletleri' nde geliştirilmiş olup Test ve Araştırma Bürosu tarafından Türkçeye uyarlanan bu test, çocukların yetenek ve beceri olarak okula hazır olup olmadıklarını ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda okul olgunluğunda önemli olan dil gelişimi, sayı becerisi, sözel olarak söylenilenleri anlayabilme, motor yetenekler gibi zihinsel yetenekleri içermektedir. Test 4 bölüm (Sözcük anlamı, cümleler, bilgi ve eşleştirme) olmak üzere 66 sorudan oluşmaktadır (Özgüven, 2020, s. 233).

2. 1. 4. 4. Detroit zihin yeteneği testi

H. J. Baker tarafından ABD' de geliştirilmiş olup İbrahim Ethem Özgüven tarafından Türkçeye uyarlanan bu test, Galatasaray Lisesi ilkokula başlayacak çocukları zihin düzeylerine göre ayırmak amacıyla geliştirilmiştir. Detroit Zihin Yeteneği Testi 10 kısa alt test (büyüklüğüne göre eşyaları tanıyabilme, eşyaları resimden seçebilme, çeşitli resimler içinden işlevlerini bilme, eşya ve canlıların işlevlerini bilme, eksik resimleri tamamlama, resimlerdeki hataları fark etme, birbirine benzeyen resimleri keşfetme, eksik şekilleri tamamlama, resimler üzerinde sayı sayma, aradakilere değmeden bir resimden diğerine çizgi çizme) olmak üzere 60 sorudan oluşmaktadır (Özgüven, 2020, s. 233).

2. 1. 4. 5. Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeği

Özgül Polat Unutkan (2003) tarafından 5- 6 yaş arasındaki çocukların ilkokula hazır olup olmadıklarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir ve testin geçerlik, güvenirlik, norm çalışmaları yapılmıştır. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği gelişim formu ve uygulama formundan oluşmaktadır. Ölçeğin gelişim formu ebeveynler veya öğretmenler tarafından doldurulacak 4 alt ölçek (zihin- dil, sosyo- duygusal, fiziksel gelişim ve öz bakım becerileri) olmak üzere toplam 153 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uygulama

formu ise çocuklarla birebir çalışılacak 5 alt ölçek (matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirent çalışmaları) olmak üzere toplam 73 sorudan oluşmaktadır (Polat- Unutkan, 2003; Polat & Yağbasan, 2019).

2. 2. Dünyada ve Türkiye' de İlkokula Hazır Oluş ve Okula Başlama

Tablo 1. 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı Kayıt Yaşı Tablosu (E-okul, 2022)

DOĞUM TARİHİ	KAÇ AYLIK	HANGİ OKULA GİDECEK	EK BİLGİ
EYLÜL 2015	84 AYLIK	İLKOKUL 1. SINIF	ZORUNLU
EKİM 2015	83 AYLIK	İLKOKUL 1. SINIF	ZORUNLU
KASIM 2015	82 AYLIK	İLKOKUL 1. SINIF	ZORUNLU
ARALIK 2015	81 AYLIK	İLKOKUL 1. SINIF	ZORUNLU
OCAK 2016	80 AYLIK	İLKOKUL 1. SINIF	ZORUNLU
ŞUBAT 2016	79 AYLIK	İLKOKUL 1. SINIF	ZORUNLU
MART 2016	78 AYLIK	İLKOKUL 1. SINIF	ZORUNLU
NİSAN 2016	77 AYLIK	İLKOKUL 1. SINIF	ZORUNLU
MAYIS 2016	76 AYLIK	İLKOKUL 1. SINIF	ZORUNLU
HAZİRAN 2016	75 AYLIK	İLKOKUL 1. SINIF	ZORUNLU
TEMMUZ 2016	74 AYLIK	İLKOKUL 1. SINIF	ZORUNLU
AĞUSTOS 2016	73 AYLIK	İLKOKUL 1. SINIF	ZORUNLU
EYLÜL 2016	72 AYLIK	İLKOKUL 1. SINIF	ZORUNLU
EKİM 2016	71 AYLIK	İLKOKUL 1. SINIF	DİLEKÇE İLE ANASINIFINA GİDEBİLİR.
KASIM 2016	70 AYLIK	İLKOKUL 1. SINIF	DİLEKÇE İLE ANASINIFINA GİDEBİLİR.
ARALIK 2016	69 AYLIK	İLKOKUL 1. SINIF	DİLEKÇE İLE ANASINIFINA GİDEBİLİR.
OCAK 2017	68 AYLIK	ANASINIFI VEYA ANAOKULU	DİLEKÇE İLE 1. SINIFA GİDEBİLİR.
ŞUBAT 2017	67 AYLIK	ANASINIFI VEYA ANAOKULU	DİLEKÇE İLE 1. SINIFA GİDEBİLİR.
MART 2017	66 AYLIK	ANASINIFI VEYA ANAOKULU	DİLEKÇE İLE 1. SINIFA GİDEBİLİR.
NİSAN 2017	65 AYLIK	ANASINIFI VEYA ANAOKULU	
MAYIS 2017	64 AYLIK	ANASINIFI VEYA ANAOKULU	
HAZİRAN 2017	63 AYLIK	ANASINIFI VEYA ANAOKULU	
TEMMUZ 2017	62 AYLIK	ANASINIFI VEYA ANAOKULU	
AĞUSTOS 2017	61 AYLIK	ANASINIFI VEYA ANAOKULU	
EYLÜL 2017	60 AYLIK	ANASINIFI VEYA ANAOKULU	
EKİM 2017	59 AYLIK	ANASINIFI VEYA ANAOKULU	
KASIM 2017	58 AYLIK	ANASINIFI VEYA ANAOKULU	
ARALIK 2017	57 AYLIK	ANASINIFI VEYA ANAOKULU	

2. 3. Okul Öncesi ve İlköğretim Eğitiminin Karşılaştırılması

Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçen bir çocuk için, çevre, okulun fiziki şartları, öğretmen ve arkadaşlar gibi birçok farklı alanda değişim söz konusudur. Okul öncesi dönemde çocuk daha korunaklı ve öğretmenlerinin eşliğinde eğitim sürecine katılırken, ilköğretimde çocuk zaman planlamasını kendisinin yaptığı, öğretmenlerinden gerektiğinde destek istediği, arkadaşlık ilişkilerini teneffüslerde kendisinin düzenlediği bir sürecin içine girer. Özellikle çocuk anaokuluna gitmemiş ise eğitim hayatına attığı bu adım daha zorlu olabilir.

Oktay (2004), okul öncesi eğitimden ilkokula geçişte karşılaşılabilecek güçlükleri daha iyi anlayabilmek için bu iki kurumun eğitimsel görüşlerini incelemenin faydalı olacağını belirtmektedir;

Okul öncesi eğitimin; merkezinde çocuk vardır. Çocuğun farklı yönlerden gelişimini destekleyecek amaçların yerine getirilmesini göz önünde tutar. Çocuğun özgüvenini destekleyici, korkmadan yaratıcılığını kullanarak üretebileceği bir güven ortamı sağlamaya çalışır. Okul öncesi eğitim okul ve aile işbirliğine en fazla ihtiyaç duyulan ve bunu sağlamayı başaran eğitim kademesidir. Bu dönemde eğitim sonuca değil sürece odaklanır. Yani kazanımlar çocukların ilgilerini besleyerek yeni deneyimler edinmelerini sağlarken çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak ön plandadır. Yapılandırılmış bir programla belirlenen konuların öğretilmesinden daha çok çocuğun ihtiyaçlarını gidermeyi amaçlayan ve bu ihtiyaçlara göre esneyen bir program uygulanır.

İlköğretimin; merkezinde daha çok öğretmen ve program vardır. Programlar her ne kadar esnek olarak hazırlanıyor olsa da pratikte uygulanırken yapılandırılmış olduğu görülmektedir. İlköğretim yapılandırılmış bir programla temel vatandaşlık bilgilerini kazandırmaya çalışırken bir yandan da çocuğu bir üst eğitim basamağına hazırlar. Bu dönemde eğitim süreçten daha çok sonuca odaklanır. Okul öncesi dönemde somutluk ön plandayken ilkokulda soyut beceriler ön plana geçer. Öğrenciden dersler kırk dakika olduğu için daha uzun süre dikkatini sürdürmesi beklenir. Öğretmenlerin ilkokul döneminde daha otoriter bir tutuma sahip oldukları göze çarpmaktadır. İlköğretimin okul öncesi eğitimden farklı olan bu yapısı nedeniyle çocuklar uyum sorunları yaşayabilmektedir.

2. 4. İlköğretim Çocuğunun Sahip Olması Gereken Yeterlikler

Çocuğun okula başlamada sahip olması gereken yeterlilikler incelendiğinde, Milli Eğitim Bakanlığı (2013) aylara göre çocukların bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, motor ve öz bakım becerileri gelişim özelliklerini maddelemiştir. Buna göre;

60- 72 aylık çocukların bilişsel gelişim özellikleri; insan resmindeki eksik vücut parçalarını çizebilme, 10-25 parçalı yapbozu yapabilme, geometrik şekilleri birleştirerek yeni şekiller üretebilme, 6- 10 nesneyi herhangi bir özelliğine göre gruplayabilme, 1'den

10’ a kadar nesneleri kullanarak toplama ve çıkarma yapabilme, yarım ve bütün kavramlarını gösterebilme, 1’den 20’ye kadar rakamları sıralayabilme, neden- sonuç ilişkileri kurabilme, nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyleyebilme, kısa bir süre gösterilen resimdeki ayrıntıları hatırlayabilme, bir olaydan sonra ne olacağını tahmin edebilme, haftanın günlerini sırasıyla söyleyebilme, 1’den 20’ye kadar ritmik sayabilme, üç nesneden oluşan örüntü yapabilme, miktar bildiren karşılaştırma ifadeleri kullanabilme olarak belirtilmiştir (MEB, 2013).

60- 72 aylık çocukların dil gelişim özellikleri; sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyleyebilme, benzer sesler çıkarabilme, sesinin hızını ve şiddetini ayarlayabilme, sıralı cümleler kurabilme, özneye uygun fiili kullanabilme, 4N1K sorularını cevaplayabilme, geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanı kullanabilme, eş sesli, eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimelerin anlamlarını söyleyebilme, akıcı konuşabilme, sohbete katılma ve sohbeti sürdürebilme, dinlediği bir öyküyü anlatabilme olarak belirtilmiştir (MEB, 2013).

60- 72 aylık çocukların sosyal ve duygusal gelişim özellikleri; evinin adresini söyleyebilme, anne ya da babasının telefonunu söyleyebilme, duygularını belli edebilme ve başkalarının duygularını açıklayabilme, kurallara uyma, aldığı sorumluluğu yerine getirebilme, kendine güven duyma, duygularını kontrol edebilme, yeni tanıştığı insanlarla kolay iletişim kurabilme, amacı doğrultusunda davranabilme, gerekli durumlarda liderlik edebilme olarak belirtilmiştir (MEB, 2013).

60- 72 aylık çocukların motor gelişim özellikleri; engelin üzerinden koşarak atlayabilme, tek ayak sıçrayabilme, topu tek elle omzunun üstünden atabilme ve yerden yuvarlayabilme, belirli mesafedeki hedefi vurabilme, tek ayak üstünde 9- 10 saniye durabilme, ip atlayabilme, topu yerde 5- 6 kez sektirebilme, örnek gösterildiğinde kâğıdı çapraz şekilde katlayabilme, örneğe bakarak kare, üçgen, daire ve dikdörtgen çizebilme, kalemi doğru şekilde tutabilme, örneğe bakarak 1’den 5’e kadar rakamları çizebilme, yatay, dikey, eğri çizgiler çizebilme olarak belirtilmiştir (MEB, 2013).

60- 72 aylık çocukların öz bakım becerileri; dişlerini fırçalayabilme, elini yüzünü yıkayabilme ve kurulayabilme, vücudunu yıkayabilme, sorumluluk alma ve yerine getirebilme, hava şartlarına uygun kıyafetler seçebilme, kıyafetlerini kendi kendine giyinip çıkarabilme, ayakkabılarını bağlayabilme, kıyafetlerinin düğme ve çıtçıtlarını

çözebilme, yemek araç gereçlerini doğru kullanabilme, temizlik malzemelerini doğru kullanabilme ve tehlikeli durumlardan kaçınabilme olarak belirtilmiştir (MEB, 2013).

2. 5. Okul Olgunluğunda Öğretmenin ve Programın Rolü

Okul, eğitim ve öğretimin beraberinde çocukların uygun toplumsallaşma sürecine ulaşmasını sağlayan bir süreçtir (Yavuzer, 2011, s. 148). Tüm bu süreçte öğretmen çocuğun hayatındaki en mühim kişilerden birisidir. Çocuklar ailelerinden sonra ev hayatının dışına attığı ilk adımda en yakın olarak öğretmenle karşılaşır ve onunla giderek daha fazla bağ kurarak ona sevgi besler. Bu bağ o kadar kuvvetlidir ki, çocuk her şeyin en doğrusunu öğretmeninin bildiğine inanır ve hatta bu konuda anne ve babasıyla bile çekişmeye başlar (Oktay, 1997, s. 43).

Öğretmen, çocukları ilgi, yetenek ve kişilik özellikleriyle gözlemleyen, onlara bilgi veren, gözlemlediği özelliklerine uygun programları uygulayan ve tüm bunlar sonucunda çocuğun başarısını değerlendiren kişidir. Çocukları okula uygun olgunluğa getirmekte en büyük görevlerden biri öğretmene aittir. Okul öncesi öğretmeninin en temel görevi çocukları okul hayatına hazırlamak, çocukların kendi beceri ve yeteneklerini geliştirebileceği imkânlar sunmak, onların potansiyellerini gerçekleştirmesi için gereken cesareti ve motivasyonu sağlamaktır (Boz, 2004).

Çocukların gereken okul olgunluğuna erişmesinde en önemli etkenlerden birisi de okul öncesi dönemde edindiği eğitim yaşantılarıdır. Okul öncesi eğitim çocuğu temel eğitim olan ilkokula hazırlar. Okul öncesi eğitimin temel amacı, öğrenmeye merak uyandırmaktır. Okul öncesi eğitimde amaç bilgi aktarmak değil, çocuğun bilgi alması ve okuma- yazma süreci için gereken olgunluğu kazandırmaktır. Bunlara ek olarak çocuklar okul öncesi eğitimle birlikte okulun kurallarını öğrenmiş olurlar. Yaşıtlarıyla birlikte etkileşim kurarak yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış programlarla belirli becerileri kazanmanın yanı sıra sosyal hayatta ilişki başlatma ve sürdürmeyi, yemek yemeyi, oyun oynamayı öğrenirler (Yavuzer, 2012).

2. 6. Okul Olgunluğunda Ailenin Rolü

Aile, çocuğun ilk bilgi ve becerilerini öğrendiği toplumsal kurumdur. Anne ve babanın çocuğa ve okula karşı olan tutumları, çocuğa gereken yer ve kaynakları sağlaması hem

okul olgunluğunu hem de okuldaki başarıyı etkilemektedir. Ailenin okulu olumlu bir şekilde tanıtması çocuğun da okul hakkında olumlu bir bakış açısı kazanmasına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda çocuğun mutlu bir ailede belirli imkânlarla büyümesi okul hayatına olumlu yansırken, evde yaşadığı problemler okul hayatına olumsuz yansımakta ve okul başarısını etkilemektedir (Oktay, 1997).

Günümüzde ailelerin eğitim sürecine aktif olarak katılması giderek daha önem verilen bir konu haline gelmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalar, okul ve aile iş birliği ile yapılandırılmış programlara dahil olan velilerin ebeveynlik becerilerinin geliştiği ve çocuklarını daha fazla sahiplendiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin ise öğrencilerin ebeveynleri ile ilgili daha olumlu düşünmeye başladıkları ve bu aileleri daha az yargıladıkları ortaya koyulmaktadır. Ayrıca ailenin aktif katılımı ile öğrencilerin başarıları arasında bağlantı olduğu sonucuna varılmıştır (İşmen Gazioğlu & Mertol İlgar, 2010). Okul ve aile işbirliği ile bir yandan okulda verilen eğitimin sürekliliği sağlanırken bir yandan da anne babanın çocuğunu farklı yönlerden tanıması sağlanmaktadır (Koca, 2016).

2. 7. Okul Olgunluğuna Ulaşmadan Okula Başlamanın Dezavantajları

Çocuğun okul hayatına adım atması, onun öğrenmeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutum belirlemesi ve gelecekteki öğrenme yaşantısının temelini oluşturması adına çok önemli bir adımdır. Okula hazır olmak fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal olarak bir bütün olarak olgunlaşmayı gerektirir (Kutluca- Canbulat & Yıldızbaş, 2014). Çocukların okul olgunluğu seviyeleri gelecekteki sosyal beceriler ve akademik başarı açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrenmeye henüz hazır olmayan bir çocuğa, öğretmeye çalışmak sadece verimsiz olmakla kalmaz çocuğun özgüvenini zedeleyerek hayal kırıklığı ve aşağılık duygusunun oluşmasına neden olmaktadır. Ayrıca çocuk o olgunluğa erişse bile yapamayacağım duygusuyla başardığı işleri bile denemeye cesaret edemez (Bilir, 2005). Okul olgunluğuna erişmemiş çocukların okula başlamasıyla sadece çocuğun bireysel gelişimi etkilenmekle kalmamakta ayrıca sınıf yönetimiyle ilgili sorunlar da doğmaktadır (Özarslan, 2014, s. 2).

Erdoğan ve Şimşek (2014) tarafından yapılan bir araştırmada gereken okul olgunluğu düzeyine ulaşmayan öğrencilerin yönergeleri anlamakta güçlük çektikleri, aynı konunun

birden fazla kez tekrar edilmesine ihtiyaç duydukları, çalışmalarda zamanı yönetmekte zorlandıkları öğretmenler tarafından bildirilmiştir. Veliler tarafından ise çocuklarının okula giderken ayrışmakta zorlandıkları belirtilmiştir. Ayrıca veliler ve öğretmenler anaokullarına göre ilkokulların fiziksel şartlarının (büyük tuvalet ve lavabolar, büyük sıralar vb.) çocukların zorlanmasına neden olduğunu söylemişlerdir.

ODTÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü (2012) bazı eğitim kanunlarında değişim yapılması hakkındaki bölüm görüşünde, okula başlamaya hazır olmayan öğrencilerin özellikle okuma ve yazma çalışmalarında dil gelişimlerinin yetersiz kalması sebebiyle olumsuz etkilenebileceklerini bildirmişlerdir. Ayrıca küçük yaşta okula başlayan öğrencilerin bir ders saati boyunca dikkatlerini sürdürmekte, tuvalet ihtiyaçlarını gidermekte, somut işlem becerisi ve kas becerileri gereken konularda zorlanabilecekleri belirtilmiştir.

Türk Tabipler Birliği' nin 2012 yılında yayımladığı rapora göre; çocukların erken okula başlaması ve özellikle anasınıfı yaşındaki bir çocuğun bu kademeyi atlayarak gereken okul olgunluğuna ulaşmadan ilkokula başlaması birçok olumsuz sonuç doğurmaktadır. Bu sonuçlar kısaca şöyle özetlenebilir;

1. Çocuğun gelişiminde ihtiyacı olan oyun vaktinin azalması çocuğun bilişsel, fiziksel ve duygusal gelişimini olumsuz etkileyecektir.

2. Ayrılık kaygısının görülme sıklığı küçük yaşta ilkokula başlayan çocuklarda daha fazladır. Özellikle okul öncesi dönemde eğitim almayan çocuklarda bu risk daha fazladır.

3. Küçük yaştaki çocuklarda dürtü kontrolü tam gelişmediği için sınıf ortamında kurallara uymakta, sıra beklemekte ve kendini kontrol etmekte zorluk yaşama olasılıkları daha fazladır.

4. Çocuk ilkokulda beklenilen becerileri henüz bilmiyorsa ya da edinemediyse bunları yerine getiremediği için tedirgin hissedecektir. Özellikle küçük yaş grubu çocukların duygularını sözel ifade etme becerileri gelişmediği için böyle durumlarda hareketlenme seviyeleri artabilir. Ayrıca eğitim programının kazanımlarını yerine getirememeleri başarısızlık olarak

yorumlanabilir. Tüm bunlar sınıftaki öğrenme ortamını bozabilir ve hatta çocukların "hiperaktif", "öğrenme güçlüğü" ve ya "dikkat eksikliği" gibi bazı etiketlenmeler almasına yol açabilir.

5. Altı yaşından önce okula başlayan çocuklarda el- göz koordinasyonu, ince motor beceriler, soyut düşünme, konsantrasyon ve dikkatini sürdürme becerileri yeterince gelişmediği için öğrenmede zorluk yaşayabilirler. Öğrenmede yaşadıkları bu zorluklar ve ya öğrenme hızlarının yavaş olması gelişim dönemlerine göre normal olmasına karşın eğitim programının kazanımlarını yerine getirememeleri başarısızlık olarak yorumlanabilir. Bu durum çocukların "öğrenme güçlüğü" ve ya "dikkat eksikliği" gibi bazı etiketlenmeler almasına yol açabilir.

6. Tüm bunlar çocukların daha fazla olumsuz uyarı almasına ve sonucunda çocukta "Ben yapamıyorum." duygusunun başlamasına yol açabilir. Bu durum çocuğun ilerideki zihinsel ve ruhsal gelişimini, kimlik oluşumunu olumsuz etkileyebilir.

7. İlkokul hayatına yaş olarak daha küçük başlayan çocukların tüm bu yaşadıkları durumlar eğitim hayatı boyunca devam edecektir. Özellikle LGS, YKS gibi hız- güç dengesinin olduğu ve yaşıtlarıyla yarıştığı sınavlarda başarı oranları daha az olacaktır.

8. Okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin aldıkları eğitim birbirinden farklı olduğu için ilkokul öğretmenleri daha küçük yaşlarda olan çocukların ihtiyaçlarını ve gelişimsel özelliklerini bilemeyebilir. Bu durum öğretmenleri ve öğrencileri güç durumda bırakabilir (Türk Tabipler Birliği Raporu, 2012).

2. 8. İlgili Araştırmalar

Oktay (1983) tarafından 5.6- 6 yaş arasındaki çeşitli sosyoekonomik ve kültürel ortamlarda büyüyen toplam 140 çocuğun okul olgunluğu düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada farklı çevresel koşullara sahip olan çocukların okula hazırbulunuşları yönünden oluşan farklılıkları ortaya çıkarmak ve dezavantajlı çevresel koşullara sahip

çocuklar için alınabilecek önlemleri belirlemek amaçlanmıştır. Yapılan araştırmada daha iyi sosyoekonomik ve kültürel şartlara sahip çocukların okula hazır bulunuşluklarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Dickinson ve Tabor (1991) yaptıkları araştırmada 5 yaş çocuklarına Okuma Yazma Gelişimi Testi, SHELL- K Testi (School Home Early Language and Literacy) uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda hem ev hem de okul koşullarının (çevresel koşullar) beş yaş çocukların okuma yazma becerisine katkı sağladığı bulunmuştur.

Çataloluk (1994) tarafından yapılan bir araştırmada korunmaya muhtaç olan, dezavantajlı şartlarda yaşayan, iyi okul öncesi eğitimi alamayan çocukların okul olgunluğu düzeyleri incelenmiştir. 5.6- 6 yaş arasında toplam 62 çocuğun katılımıyla yapılan bu araştırmanın sonucunda ailelerinin yanında yaşayan ve sadece gündüz bakımından yararlanan çocuklar, sürekli kurum bakımından faydalanan çocuklara göre okul olgunluğu düzeyine daha erken erişmektedirler.

Lois (1996) tarafından yapılan araştırmada yaşları 5.5- 6.5 arasında değişen rastgele seçilen 30 öğrencinin okula başlama ve okumaya hazır oluş ile yaşı arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma sonucuna göre okula giriş ve okumaya hazır oluşta yaşın önemli bir faktör olduğu saptanmıştır.

Çıkrıkçı (1999) Ankara'da yaptığı bir araştırmada resmi banka anaokullarına giden 5- 6 yaş 150 çocuğun aile tutumları ve okula hazır bulunuşluğu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada okul olgunluğu düzeyini değerlendirmek için Metropolitan Olgunluk Testi, aile tutumları ile ilgili bilgi toplamak için Jackson Aile Tutumları Testi ve kişisel bilgileri toplamak için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okul olgunluğunda cinsiyetler arası fark anlamlı olmayıp, anne ve babanın eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi arttıkça çocukların başarısının da arttığını belirlenmiştir. Ayrıca kardeşi olan çocuklara göre tek çocukların daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Üstün ve arkadaşlarının (2000) farklı sosyoekonomik düzeye sahip 6 yaşındaki çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinin saptanması amacıyla yaptıkları araştırmada, farklı sosyoekonomik düzeyden toplam 143 çocuğa Metropolitan Olgunluk Testi

uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre sosyoekonomik düzey düştükçe öğrencilerin okul olgunluğu da düşmektedir.

Dockett ve Perry' nin (2002) Amerika Birleşik Devletlerinde yaptıkları araştırmada okul olgunluğunda en temel şartların; çocukların sağlıklı, iyi dinlenmiş ve iyi beslenmiş olmaları olduğunu saptamışlardır. Önemli gördükleri diğer etmenleri ise çocukların kendi istek, ihtiyaç ve düşüncelerini ifade edebilmesi, yeni durumlara karşı merak duyması, problem çözme becerilerinin iyi olması, alfabeyi bilmesi, yirmiye kadar sayı sayabilmesi olarak belirtmişlerdir. Ayrıca bu araştırmada anne baba ve öğretmenlerin okula başlamada çocuğun yaşının büyük olmasını tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Esaspehlivan (2006) tarafından İstanbul' da yapılan bir araştırmada okul öncesi eğitimi alan ve almayan 68 ve 78 aylık 300 çocuğun ilkokula hazır olup olmadıkları değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda 78 aylık çocukların okul olgunluğu düzeylerinin, 68 aylık çocukların okul olgunlukları düzeylerinden anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitimi alan çocukların okula hazır bulunuşluluğu, almayan çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Görmez (2007) tarafından yapılan bir araştırmada köy ve şehir ilkokullarındaki toplam 207 birinci sınıf öğrencisinin okul olgunluğu düzeyi ile matematik hazırbulunuşluk düzeyi arasındaki fark incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre şehir ilkokullarındaki okul olgunluğu yeterli düzeyde olan öğrencilerin matematik hazırbulunuşluk düzeyleri, köy ilkokullarındaki öğrencilerin matematik hazırbulunuşluklarından daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

Ülkü (2007) tarafından Adana' da yapılan bir araştırmada aileler ve öğretmenlerin okul olgunluğu kavramını nasıl tanımladığı ve bu kavram ile ilgili neler yapıldığını ortaya çıkarmak için anket ve görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin yarısı okuma- yazma becerisinin çocuklara erken yaşta kazandırılması hakkında olumlu düşünürken, ilkokul birinci sınıf öğretmenleri bunun kesinlikle olumsuz sonuçlar doğuracağını ifade etmişlerdir. Anasınıfı öğretmenleri tarafından ilkokula hazırlık basamağında öğrenci velilerinin en çok kavram etkinlikleri yapılmasını, ev ödevlerinin verilmesini ve sene sonu gösterisinin yapılmasını bekledikleri belirtilmiştir.

Ljubica, Simona ve Urska (2008) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitimin çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyi üzerindeki etkisi; bilişsel beceri, dil yeterliği ve anne baba eğitimi ile bağlantılı olarak incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre entelektüel yetenek ve dil yeterliliğinin okula hazır bulunuşlulukla yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirtilmiştir. Anne babası düşük eğitim düzeyine sahip çocukların aldıkları okul öncesi eğitimin okula hazır bulunuşluk düzeylerine olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Erkan ve Kırca (2010) yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitim almanın ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır oluşlarına olan etkisini; cinsiyet, anne baba eğitim seviyesi değişkenlerine göre incelemişlerdir. Araştırma verileri ilköğretim birinci sınıfa giden 170 öğrenciye Metropolitan Olgunluk Testi ve Aile Anket Formu uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre cinsiyet ve okul olgunluğu düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak okul öncesi eğitim ve anne baba eğitim düzeyinin okul olgunluğu seviyesinde anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır.

Magdelena (2013) ebeveyn tutumu, evde ve okulda ebeveyn katılımı gibi ebeveyn etkilerinin çocuğun okula hazır bulunuşluğuna olan etkilerini incelediği araştırmasında; bu değişkenlerin okul olgunluğu düzeyini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Buna göre özellikle okulun ilk yıllarında anne babanın katılımının çocuğun sonraki okul yaşantılarına olumlu yönde yansıdığı belirtilmiştir.

Özcan (2014) Eskişehir' de yaptığı bir araştırmada 51 birinci sınıf öğrencisinin okul olgunluğu düzeylerinin okuma yazma öğrenme sürecine olan etkisini inceleyen betimsel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada demografik bilgiler için Kişisel Bilgi Formu, okul olgunluğunu ölçmek için Metropolitan Olgunluk Testi ve okuma yazma becerisini değerlendirmek için MEB tarafından hazırlanan ilk okuma yazma becerisini değerlendirme formları kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre çocukların okul öncesi eğitimi alması veya almaması ile okula başladıkları yaşların okul olgunluğu üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Okul olgunluğu düzeyinin ise okuma yazma becerisi üzerinde anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir. Okul olgunluğu düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma yazma becerilerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Koca (2016) araştırmasında Eskişehir'deki anaokullarına devam eden, farklı sosyoekonomik ve kültürel ortamlarda yaşayan toplam 60 çocuğun okul olgunluğu düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre düşük sosyoekonomik koşullara sahip ailelerin çocuklarının okul olgunluğu düzeyleri, daha iyi sosyoekonomik koşullara sahip ailelerin çocuklarına göre daha düşük bulunmuştur.

Turan (2018) tarafından yapılan araştırmada Kocaeli ilindeki 258 okul öncesi eğitim alan 60- 84 aylık çocuğun okul olgunluğu düzeyleri ile babalarının katılım düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre çocukların okul olgunluğu düzeyi ve babaların katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin okul olgunluğu düzeyleri ile yaş ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca babaların katılım düzeylerinin çocuğun cinsiyetine, ebeveyn eğitim düzeyine, kardeş sayısına ve doğum sırasına göre farklılaştığı elde edilen bulgular arasındadır.

Güzel (2018) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim alan çocukların okul olgunluğu düzeyleri cinsiyet, okul öncesi eğitim süresi, eğitim aldığı kurum ve yaş değişkenleri açısından incelenmiştir. Ayrıca okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim almanın okul olgunluğuna etkisine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırma verileri Gaziantep ilindeki 221 okul öncesi öğrenci, 5 sınıf öğretmeni ve 5 okul öncesi öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmada Metropolitan Olgunluk Testi ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesinde eğitim alma süresi ve ay yaşı arttıkça okul olgunluğu düzeylerinin arttığı saptanmıştır. Ayrıca bağımsız anaokullarında eğitim alan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin ilkokula bağlı anasınıflarında eğitim alan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ise okula hazır bulunuşluğa sahip öğrencilerden "fiziksel ve bilişsel becerilere sahip olma", "yaşıtlarıyla benzer özellikler gösterme", "sorumluluk sahibi olma" ve "kendini kolayca ifade edebilme" özelliklerine sahip olmalarını beklediği saptanmıştır.

Ulubeli (2019) araştırmasında Aydın il merkezindeki anaokullarının kalitelerinin belirlenmesini ve belirlenen kalite düzeyleri ile bu okullarda okuyan çocukların okul olgunluğu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu bağlamda Aydın il merkezindeki MEB' e bağlı 7 resmi anaokulu ve bu okullarda okuyan 145 çocuk araştırmaya katılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyi ile okul olgunluğu düzeyi arasında yüksek ve pozitif yönde ilişki saptanmıştır.

Elter (2021) Bursa' da yaptığı araştırmada 60- 72 aylık 103 okul öncesi öğrencisinin okula hazır bulunuşluluğu ile fiziksel ve duygusal gelişim arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çocukların okula hazır bulunuşluluğunu ölçmek için Metropolitan Olgunluk Ölçeği, duygusal gelişimi ölçmek için Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği, fiziksel gelişimi ölçmek için Antropometrik Ölçüm ve demografik özellikler için Sosyodemografik Bilgi Formu kullanmıştır. Araştırma bulgularına göre çocukların fiziksel özellikleri ve duygusal zekâları geliştikçe okul olgunluğu düzeyleri yükselmektedir.

Sağırlı ve Coşkun (2021) tarafından İstanbul'da yapılan bir araştırmada ilkokula başlayan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin okuma yazma öğrenmeye olan etkisi öğretmen görüşleri incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre ilkokula başlayan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin okula uyum, kurallara uyma, öz bakım becerisi ve sosyal beceriler yönlerinden okuma yazma sürecine etki ettiği tespit edilmiştir.

Alan yazında okul olgunluğu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, genellikle sosyoekonomik düzey, çevresel şartlar, fiziksel ve duygusal gelişim, okul öncesi eğitimi, okula başlama yaşı, aile tutumları, anne ve baba eğitim seviyesi, cinsiyet, okulda ebeveyn katılımı, okuma yazma becerisi, okul kalite düzeyi ve okul olgunluğu arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmada okul olgunluğu ile cinsiyet, yaş, ekonomik gelir, kardeş sayısı, doğum sırası, okul türü, anne ve baba mezuniyet düzeyi arasındaki ilişkiyi incelenmiş olup, bunun yanı sıra alanda bilişsel alt becerileri ölçmek için kullanılan bir ölçme aracının okul olgunluğunu ölçmede kullanılıp kullanılamayacağının incelendiği bir araştırma olması açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırma grubu, veriler ve toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması alt bölümlerine yer verilmiştir.

3. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırma 66- 72 aylık çocukların okul olgunluğunu ölçmede Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve Metropolitan Olgunluk Testi arasında ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya değişimin derecesini saptamayı amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2017). Ayrıca okul olgunluğu farklı sosyo- demografik değişkenler açısından incelenmiştir.

3. 2. Araştırma Grubu

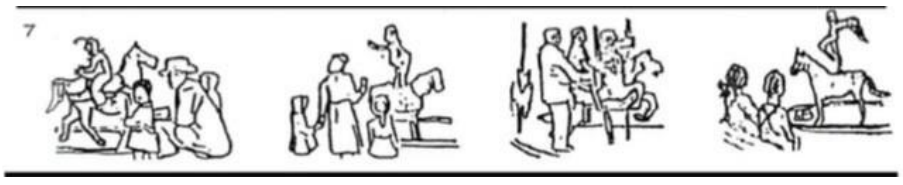
Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinde 66 ay ve 72 ay arasında okula giden çocuklar oluşturmaktadır. Bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarının uygulanması ve değerlendirmesi uzun zaman aldığından araştırma grubunun belirlenmesinde olasılıklı olmayan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Olasılıklı örnekleme yöntemlerinin uygulanma olanağı olmadığı durumlarda olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden yararlanılır (Balcı, 2001). Uygun örnekleme yönteminde gözlemler ana kitleden en kolay, en ekonomik ve en hızlı şekilde toplanır (Büyüköztürk ve diğ., 2014; Molhotra, 2014). Tüm bunlar doğrultusunda araştırmanın grubu 2021- 2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde Beşiktaş Belediyesi Sıtkı Çiftçi Gündüz Çocuk Bakımevi ve Hasan Leyli İlkokulu Anasınıfına devam eden 66- 72 aylık toplam 51 öğrenciden oluşmaktadır.

3. 3. Veriler ve Toplanması

Araştırmanın veri kaynağı 66-72 aylık öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada nicel veriler kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak “CAS 5-7 Yaş Bataryası”, “Metropolitan Olgunluk Testi” ve öğrencilerin sosyo- demografik özelliklerini belirlemek amacıyla veliler tarafından doldurulacak olan araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma ve veri toplama araçları Etik Kurul onayından (EK 1) geçtikten, Milli Eğitim Bakanlığı’ndan gereken izinler alındıktan

(EK 2) ve okul müdürleri, öğretmenler ve velilerden onay alındıktan sonra toplanmıştır. Veri toplama sürecinde okulların özellikle uygulamaları yapacak bir sınıfının veya odasının olmamasından kaynaklanan fiziksel yetersizliklerinden dolayı birçok okuldan olumsuz dönüş alınmıştır. Uygulamaların yapılması için gereken fiziksel ortam koşullarına sahip ve uygulamaları onaylayan okullarda öncelikle velilere araştırmanın amacı, uygulanacak araçlar, verilerin gizliliği hakkında bilgi verilerek çocuklarının araştırmaya katılmasına "Veli Onam Formu (EK 3)" imzalatılarak onay alınmıştır ve öğrencilerin sosyo- demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" doldurulmuştur. Velilerden alınan izinler sonrasında veri toplama araçları öğrencilere bireysel olarak yüz yüze görüşme yoluyla uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı, uygulanacak veri toplama araçları ve gizlilik konusunda ayrıca bilgilendirme yapılmıştır.

Veri toplama sürecinde uygulamalara katılan tüm öğrenciler çalışmaları tamamlamıştır. Öğrencilerin çalışmaları istekleri yüksek ve olumlu duygularla başlayıp bitirdikleri gözlemlenmiştir. Veri toplama araçlarından Metropolitan Olgunluk Testi eski bir test olmasından dolayı, testin hazırlandığı dönemlerde tuvalet masası, lüks lambası gibi adlandırılan ancak şuan kullanılmayan eşya isimlerinin çocuklar tarafından bilinmediği ve yanlış cevaplandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca resimlerin kalitesinde bozulmalar olduğu ve bu nedenle bazı maddelerde öğrencilerin işitsel olarak verilen yönergedeki resmi bulmakta zorlandıkları görülmüştür. Örneğin; Metropolitan Olgunluk Testi Cümleler alt testi 7. maddesinde "Babası, Ahmet ve arkadaşı Ali' yi sirke götürdü. Orada renkli elbiseleriyle ata ters binmiş bir palyaço gördüler." cümlesi işitsel olarak söylenerek bu yönergedeki resmi çocukların bulması istenmektedir. Şekil 1' de bu maddenin görseli örnek olarak verilmiştir.



Şekil 1: Metropolitan Olgunluk Testi, Cümleler Alt Testi 7. Maddesi (Özcan, 2014: 89)

Araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, “CAS 5-7 Yaş Bataryası” ve “Metropolitan Olgunluk Testi” ile ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3. 3. 1. Kişisel bilgi formu

Araştırmadaki çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, okul türü, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve baba birliktelik durumu, yaşama ve özlük durumu, mezuniyet düzeyleri, ailenin aylık ekonomik gelir düzeyi gibi bilgilerin kayıt edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu form öğrencilerin velileri tarafından doldurulmuştur (EK 4).

3. 3. 2. Metropolitan olgunluk testi

G. H. Hildreth, N. L. Griffits ve M. Mc Gauvran tarafından geliştirilmiş olup Ayla Oktay tarafından 1980 yılında Türkçe’ ye uyarlanan bu test okula yeni başlayacak öğrencilerin okula hazır olup olmadıklarını ölçebilmek için kullanılmaktadır (EK 5). Testin güvenirlik çalışmalarında ilkokul birinci sınıf öğrencilerine belirli aralıklarla uygulanan paralel formlar arasındaki korelasyonlar hesaplanarak güvenirlik kat sayılarının .53- .83 arasında değiştiği saptanmıştır. Testin geçerlilik çalışmalarında ise Türkiye ve Amerika normları karşılaştırılarak ortalama ve standart sapmalar değerlendirilmiş olup korelatif ilişki .34- .53 arasında belirlenmiştir. Kuder Richardson 20 Güvenirlik Testi analizinde ise okuma olgunluğu için KR=, 90, sayı olgunluğu için KR=,886, tüm ölçek için KR=, 933 değerleri saptanmıştır (Oktay, 1983).

5, 6- 6 yaş arası çocuklara uygulanan bu test 6 alt test ve 100 maddeden oluşmaktadır. Testten alınacak toplam puanın yüksekliği okul olgunluğu düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir (Oktay, 1983). Metropolitan alt testleri ve bu alt testlerin ölçtüğü özellikler aşağıda açıklanmaktadır;

1. Kelime anlama alt testi; 19 maddeden oluşmaktadır. Bu alt test öğrencinin dili anlayabilme ve kavrama becerisini ölçmektedir.

2. Cümleler alt testi; 14 maddeden oluşmaktadır. Bu alt test öğrencinin cümlelerin kavrama becerisini ölçmektedir.

3. Genel bilgi alt testi; 14 maddeden oluşmaktadır. Bu alt test öğrencinin kelime bilgisini ölçmektedir.

4. Eşleştirme alt testi; 19 maddeden oluşmaktadır. Bu alt test öğrencinin görsel algılama becerisini ölçmektedir.

5. Sayılar alt test; 24 maddeden oluşmaktadır. Bu alt test öğrencinin sayı bilgisini ölçmektedir.

6. Kopya etme alt testi; 10 maddeden oluşmaktadır. Bu alt test yazı yazmayı öğrenme sürecinde öğrencinin ihtiyacı olan görsel algı ve el- göz koordinasyonu becerilerinin birleşmesini ölçmektedir.

Metropolitan Olgunluk Testi puanlanırken, 1-4 arasındaki alt testler (Kelime anlama alt testi, cümleler alt testi, genel bilgi alt testi ve eşleştirme alt testi) "Okuma Hazırlığı", 5. Alt test (Sayılar alt testi) "Sayı Hazırlığı", 1-6 arasındaki testler ise (Kelime anlama alt testi, cümleler alt testi, genel bilgi alt testi, eşleştirme alt testi, sayılar alt testi ve kopya etme alt testi) "Genel Hazırlık" olarak üç alt gruba ayrılarak puanlanmaktadır. Tablo 2' de Metropolitan Olgunluk Testi puanlama tablosu yer almaktadır.

Tablo 2. Metropolitan Olgunluk Testi Puanlama Tablosu (Oktay, 1983: 37)

Test 1- 4 Okuma Hazırlığı	**Test 5 Sayı Hazırlığı**	**Test 1- 6 Genel Hazırlık**	**Harfle Değerlendirme**	**Olgunluk Seviyesi**
61- 66	21- 24	90- 100	A	Üstün
56- 60	16- 20	80- 89	B	Ortanın Üstü
47- 55	10- 15	65- 79	C	Orta
33- 46	5- 9	40- 64	D	Ortanın Altı
0- 32	0- 4	0- 39	E	Zayıf Tehlike

3. 3. 3. Bilişsel değerlendirme sistemi (CAS)- 5- 7 yaş bataryası

Naglieri ve Das tarafından geliştirilmiş olup Ergin (2003) tarafından Türkçe' ye uyarlanan bu sistem bilişsel işlemlerin bireysel olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır (EK 6). CAS' in yapı, içerik ve ölçüt geçerliliği çalışmaları Naglieri ve Das tarafından

1997 yılında yapılmıştır. Türkçe uyarlaması ve ülkemizdeki geçerlilik çalışmaları ise Dr. Öğr. Üyesi Tamer Ergin tarafından her yaş grubu için ayrı ayrı yapılmıştır. İç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa tekniğine göre .93 olarak belirlenmiştir. CAS; 100 puan ortalama norm değerine ve 15 puan standart sapma değerine sahiptir. Alt test ölçek puanlarının her birinin ortalaması 10, standart sapması 3' tür (Naglieri & Das, 1997). CAS' in Standart Batarya ve Temel Batarya olarak iki ayrı formu bulunmaktadır. Standart Batarya' da dört alt ölçek ve her bir alt ölçekte 3 alt alan olmak üzere toplam 12 alt test bulunmaktadır. Standart Batarya' nın ölçeklerinin yapısı ve alt testleri Tablo 3' de gösterilmiştir. Temel Batarya' da ise bu dört alt ölçeğin her biri 2 alt alan olmak üzere toplam 8 alt test bulunmaktadır. Ayrıca her iki bataryada da "Tam Ölçek Puanı" olarak isimlendirilen tüm alt test puanlarının toplamından elde edilen toplam puan yer almaktadır. CAS' in temeli PASS Teorisi'ne (Planning-Planlama, Attention-Dikkat, Simultaneous- Eşzamanlı, Successive-Ardıl) dayanmaktadır. CAS'in alt testleri bu işlem alanlarını kapsamaktadır (Ergin, 2003).

Tablo 3. CAS Ölçeklerinin Yapısı ve Alt Testleri (Naglieri & Das, 1997:7)

Tam Ölçek	**Ölçekler**	**Alt Testler**
	Planlama	Sayı Eşleştirme Planlanmış Kodlar Planlanmış Bağlantılar
	Eşzamanlılık	Matrisler Sözel uzamsal ilişkiler Şekil Hafızası
	Dikkat	İfadesel Dikkat Sayı Bulma Algısal Dikkat
	Ardıllık	Kelime Serileri Cümle Tekrarı Konuşma Hızı

Tablo 3' de gösterilen CAS ölçekleri ve alt testlerin ölçtüğü özellikler aşağıda açıklanmaktadır;

Planlama alt ölçeği; Sayıları Eşleştirme, Planlanmış Kodlar ve Planlanmış Bağlantılar olmak üzere üç alt testten oluşmaktadır. Bu alt ölçek, öğrencinin dürtü kontrolü, işle hızı, strateji kullanıp kullanmadığı, durum değiştiğinde stratejisini değiştirip değiştirmediğine

ilişkin gözlemleri ve öğrencinin bunları ifade edebilme becerisini ölçmektedir (Naglieri & Das, 1997).

Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler alt ölçeği; Matrisler, Sözel- Uzamsal İlişkiler ve Şekil Hafızası olmak üzere üç alt testten oluşmaktadır. Bu alt ölçek, öğrencinin görsel içerikli uyaranlar arası ilişkileri yorumlama, verilenden yola çıkarak istenilen sonuca ulaşma, yönerge alma ve yönerge takibi, görsel hafıza performansını ölçmektedir (Naglieri & Das, 1997).

Dikkat alt ölçeği; İfadesel Dikkat, Sayı Bulma ve Algısal Dikkat olmak üzere üç alt testten oluşmaktadır. Bu alt ölçek, öğrencinin seçici olarak dikkatini bir uyarana yönlendirirken diğer uyaranlara direnç oluşturabilmesi, birden fazla uyarıcıya odaklanarak dikkatini sürdürebilmesi ve verilen bilgiyi sınıflayarak işleyebilmesi performansını ölçmektedir (Naglieri & Das, 1997).

Ardıl Bilişsel İşlemler alt ölçeği; Kelime Serileri, Cümle Tekrarı ve Konuşma Hızı (5-7 yaş için) veya Cümleye İlişkin Sorular (8-17 yaş için) olmak üzere üç alt testten oluşmaktadır. Bu alt ölçek, öğrencinin birbirinden bağımsız tek tek verilen uyaranları ve bir bütün halinde verilen cümledeki kelimelerin doğru dizilimini hatırlamaya yönelik kısa süreli işitsel hafıza, ardıl olarak verilen söz dizilimlerini hatırlama ve belli süre içerisinde ritmik tepkide bulunabilme performansını ölçmektedir (Naglieri & Das, 1997).

3. 4. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmada, öğrenciler hakkında doldurulacak kişisel bilgi formu, öğrencilere uygulanan testler ve bu testlerin alt ölçeklerinden elde edilen veriler Excel 2018 programına işlenmiştir. Ardından veriler SPSS Statistics 22 paket programına yüklenerek verilerin çözümlenmesi yapılmıştır. Yüklenen veriler denetimden geçirildikten sonra kullanılmıştır. Veri analizinin ilk aşamasında öğrencilerin okulları, sınıf düzeyleri, yaşa göre dağılımları, cinsiyetleri, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve baba ile ilgili birliktelik- ayrılık, sağlık durumları ve eğitim düzeyleri, ailenin aylık toplam geliri gibi Kişisel Bilgi Formunda bulunan demografik bilgiler uygun şekilde kodlanmıştır. Ayrıca Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve Metropolitan Olgunluk Testi verileri iki ölçme aracı arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla puanlama tablosunda bulunan aralıklara göre sıralama ölçeğine çevrilmiştir. Tablo 4’ te CAS Tam Ölçek Standart

Puanlarının Tanımlanması, Tablo 5'de ise Metropolitan Olgunluk Testi Puanlama Tablosu verilmiştir.

Tablo 4. CAS Tam Ölçek Standart Puanlarının Tanımlanması (Naglieri & Das, 1997: 82)

Standart Puanlar	**Sınıflama**
130 ve üstü	Üstün
120- 129	Parlak
80-119	Ortalama
70-79	Ortalama Altı
69 ve altı	Çok Düşük

Tablo 4' e göre, 69 ve altı (1) çok düşük; 70- 79 puan arası (2) ortalama altı; 80- 119 puan arası (3) ortalama; 120- 129 arası (4) parlak; 130 ve üstü (5) üstün olarak belirlenmiştir.

Tablo 5. Metropolitan Olgunluk Testi Puanlama Tablosu (Oktay, 1983: 37)

Test 1- 4 Okuma Hazırlığı	**Test 5 Sayı Hazırlığı**	**Test 1- 6 Genel Hazırlık**	**Harfle Değerlendirme**	**Olgunluk Seviyesi**
61- 66	21- 24	90- 100	A	Üstün
56- 60	16- 20	80- 89	B	Ortanın Üstü
47- 55	10- 15	65- 79	C	Orta
33- 46	5- 9	40- 64	D	Ortanın Altı
0- 32	0- 4	0- 39	E	Zayıf Tehlike

Tablo 5' e göre, 0- 39 puan arası (1) zayıf tehlike; 40- 64 puan arası (2) ortanın altı; 65- 79 puan arası (3) orta; 80- 89 puan arası (4) ortanın üstü; 90- 100 puan arası (5) üstün olarak belirlenmiştir.

Ardından değişkenlerin frekans ve yüzde tabloları hesaplanmıştır. Araştırmanın demografik değişkenleri ile ilgili hipotezlerinin sınanması için, araştırmada kullanılan Metropolitan Olgunluk Testi ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)' nden elde edilen puanların normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla grup büyüklüğü 50'den fazla olduğu için Kolmogorov- Smirnov Testi uygulanmıştır.

Tablo 6. Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Normallik Analizi Sonuçları

Ölçek	İstatistik	N	p
Metropolitan Olgunluk Testi	,132	51	,026
Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)	,124	51	,049

Tablo 6' ya göre Metropolitan Olgunluk Testi ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)' nden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Örneklem Kolmogorov- Smirnov Testi sonucunda her iki ölçek puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür ($p < ,05$). Bu doğrultuda uygulanacak analizlerde veriler normallik varsayımını karşılamadığı için, ayrıca veriler sıralı ölçek türünde olduğundan ve sıralı ölçekler arası farklar incelendiğinden non- parametrik istatistiksel teknikler uygulanmıştır.

Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve Metropolitan Olgunluk Testi toplam puan gruplarının arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için non- parametrik Wilcoxon Z Testi uygulanmıştır. Bu iki testin toplam puan gruplarının birbirine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla non- parametrik Ki- Kare Testi uygulanmıştır. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve Metropolitan Olgunluk Testi alt testleri puan grupları arasındaki farkı belirlemek için non- parametrik Wilcoxon- Z Testi uygulanmıştır. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve Metropolitan Olgunluk Testi toplam puanlarının cinsiyete, yaş grupları ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non- parametrik Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve Metropolitan Olgunluk Testi toplam puanlarının kardeş sayısına, doğum sırasına, ailenin aylık ekonomik gelir düzeyine, anne ve babanın mezuniyet düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ise non parametrik Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. Bulguların anlamlılık düzeylerini belirlemek için ,05 anlamlılık düzeyi kıstas alınmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

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

4. 1. Bulgular

66- 72 aylık çocukların okul olgunluğunu ölçmede Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)' nin yeterli olup olmadığını inceleyen bu araştırmanın bulguları aşağıda yer almaktadır. Bu bölümde araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda 66- 72 ay arasındaki çocuklar tarafından Metropolitan Olgunluk Ölçeği, Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve veliler tarafından Kişisel Bilgi Formuna verilen cevaplar sonucu elde edilen istatistiksel analiz ve bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın verileri sıralı ölçek türünde olduğundan ve sıralı ölçekler arasındaki farklar incelendiğinden non- parametrik istatistiksel teknikler uygulanmıştır. Bulguların anlamlılık düzeylerini belirlemek için .05 anlamlılık düzeyi kıstas alınmıştır.

4. 1. 1. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular

Tablo 7. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Sayı ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	**Değişken grupları**	**N**	**%**
Cinsiyet	Kız	29	56,9
	Erkek	22	43,1
Yaş	66- 69 ay arası	24	47,1
	69- 72 ay arası	27	52,9
Kardeş sayısı	Tek çocuk	17	33,3
	Bir kardeşi var	26	51,0
	İki ve daha fazla kardeşi var	8	15,7
Doğum sırası	Birinci	27	52,9
	İkinci	19	37,3
	Üçüncü ve daha fazla	5	9,8

Okul türü	Gündüz bakımevi	23	45,1
	İlkokul bünyesindeki anaokulu	28	54,9
Anne ve baba yaşama ve özlük durumu	Sağ- öz	51	100,0
Anne mezuniyet düzeyi	Lise ve öncesi	19	37,3
	Lisans	30	58,8
	Lisansüstü	2	3,9
Baba mezuniyet düzeyi	Lise ve öncesi	26	51,0
	Lisans	23	45,1
	Lisansüstü	2	3,9
Aylık toplam aile geliri	5.000 TL ve altı	7	13,7
	5.000 TL- 20.000 TL arası	42	82,4
	20.000 TL ve üstü	2	3,9
Toplam		51	100

Tablo 7’ de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrenciler 29 (% 56,9) kız ve 22 (%43,1) erkek olmak üzere toplam 51 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 24’ ü (%47,1) 66- 69 ay arasında ve 27’ si (%52,9) 69- 72 ay arasındadır. Öğrencilerin 17’si (%33,3) tek çocuk, 26’ sının (%51,0) bir kardeşi, 8’ inin (%15,7) iki ve daha fazla kardeşi bulunmaktadır. Öğrencilerin 27’si (%52,9) birinci, 19’ u (%37,3) ikinci, 5’ i (%9,8) üçüncü ve daha büyük doğum sırasına sahip çocuktur. Öğrencilerin 23’ü (%45,1) gündüz bakımevi, 28’ i (%54,9) ilkokul bünyesindeki anaokulu öğrencisidir. Öğrencilerin 51’inin (%100) annesi ve babası sağ ve özdür. Öğrencilerin 19’unun (%37,3) annesi lise ve öncesi, 30’ unun (%58,8) annesi lisans ve 2’ sinin (%3,9) annesi lisansüstü mezunudur. Öğrencilerin 26’sının (%51,0) babası lise ve öncesi, 23’ ünün (%45,1) babası lisans ve 2’ sinin (%3,9) babası lisansüstü mezunudur. Öğrencilerin 7’ sinin (%13,7) aylık aile geliri 5.000 TL ve altı, 42’ sinin (% 82,4) aylık aile geliri 5.000 TL- 20.000 TL arası ve 2’ sinin (%3,9) aylık aile geliri 20.000 TL ve üstüdür.

4. 1. 2. Araştırmanın problemine ve alt problemlerine ilişkin bulgular

Tablo 8. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve Metropolitan Olgunluk Testi Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon- Z Testi Sonuçları

Toplam Puanları	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Metropolitan Olgunluk Testi-Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-1,633	,102
	Pozitif Sıralar	3	2,00	6,00		
	Eşit	48				
	Toplam	51				

Tablo 8' de görüldüğü gibi, Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve Metropolitan Olgunluk Testi puanlarının arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non- parametrik Wilcoxon- Z Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (z= -1,633, *p*> ,05).

Tablo 9. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Toplam Puanlarının Metropolitan Olgunluk Testi Toplam Puanlarına Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Uygulanan Ki- Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Gruplar		Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)				Toplam	X^2	sd	p
		Ortalama altı	Orta	Parlak	Üstün				
Metropolitan Olgunluk Testi	Ortalama altı	4	2	0	0	6	83,40	6	,000
	İçinde %	7,8	3,9	0	0	11,8			
	Orta	0	39	0	1	40			
	İçinde %	0	76,5	0	2	78,4			
	Parlak	0	0	5	0	5			
	İçinde %	0	0	9,8	0	9,8			
Toplam	Toplam	4	41	5	1	51			
	İçinde %	7,8	80,4	9,8	2	100,00			

Tablo 9' da görüldüğü gibi, Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanlarının Metropolitan Olgunluk Testi toplam puanlarına göre bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Ki- Kare Bağımsızlık Testi sonucunda değişkenler arası bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (X^2= 83,40, *p*< ,05).

4. 1. 2. 2. Bilişsel değerlendirme sistemi (CAS) ve metropolitan olgunluk testi alt test puanları arasındaki anlamlılığa ilişkin bulgular

Tablo 10. Metropolitan Olgunluk Testi Alt Testlerinden Okuma Hazırlığı Puanları ile Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Alt Testlerinin (Planlama, Eşzamanlılık, Dikkat, Ardıllık) Puanları Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Uygulanan Wilcoxon- Z Testi Sonuçları

Puan Grupları	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Planlama Alt Testi- Okuma Olgunluğu Alt Testi	Negatif Sıralar	2	11,00	22,00	-4,353	,000
	Pozitif Sıralar	26	14,77	384,00		
	Eşit	23				
	Toplam	51				
Eşzamanlılık Alt Testi- Okuma Olgunluğu Alt Testi	Negatif Sıralar	4	10,50	42,00	-2,858	,004
	Pozitif Sıralar	17	11,12	189,00		
	Eşit	30				
	Toplam	51				
Dikkat Alt Testi- Okuma Olgunluğu Alt Testi	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-5,072	,000
	Pozitif Sıralar	31	16,00	496,00		
	Eşit	20				
	Toplam	51				
Ardıllık Alt Testi- Okuma Olgunluğu Alt Testi	Negatif Sıralar	4	11,00	44,00	-3,000	,003
	Pozitif Sıralar	18	11,61	209,00		
	Eşit	29				
	Toplam	51				

Tablo 10’ da görüldüğü gibi, Metropolitan Olgunluk Testi alt testlerinden Okuma Hazırlığı puanları ile Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) alt testlerinin (Planlama, Eşzamanlılık, Dikkat, Ardıllık) puanları arasındaki farkı belirlemek için uygulanan Wilcoxon- Z Testi sonucunda, Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) alt testlerinden Planlama alt testi puanları (z= -4,353, p< ,05), Eşzamanlılık alt testi puanları (z= -2,858, p< ,05), Dikkat alt testi puanları (z= -5,072, p< ,05), Ardıllık alt testi puanları (z= -3,000, p< ,05) ile Metropolitan Olgunluk Testi alt testlerinden Okuma hazırlığı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Tablo 11. Metropolitan Olgunluk Testi Alt Testlerinden Sayı Hazırlığı Puanları ile Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Alt Testlerinin (Planlama, Eşzamanlılık, Dikkat, Ardıllık) Puanları Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Uygulanan Wilcoxon- Z Testi Sonuçları

Puan Grupları	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Planlama Alt Testi- Sayı Olgunluğu Alt Testi	Negatif Sıralar	28	15,54	435,00	-4,700	,000
	Pozitif Sıralar	2	15,00	30,00		
	Eşit	21				
	Toplam	51				
Eşzamanlılık Alt Testi- Sayı Olgunluğu Alt Testi	Negatif Sıralar	40	17,09	393,00	-6,070	,000
	Pozitif Sıralar	0	15,00	135,00		
	Eşit	11				
	Toplam	51				
Dikkat Alt Testi- Sayı Olgunluğu Alt Testi	Negatif Sıralar	23	17,09	393,00	-2,660	,008
	Pozitif Sıralar	9	15,00	135,00		
	Eşit	19				
	Toplam	51				
Ardıllık Alt Testi- Sayı Olgunluğu Alt Testi	Negatif Sıralar	37	19,00	703,00	-5,725	,000
	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
	Eşit	14				
	Toplam	51				

Tablo 11' de görüldüğü gibi, Metropolitan Olgunluk Testi alt testlerinden Sayı hazırlığı puanları ile Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) alt testlerinin (Planlama, Eşzamanlılık, Dikkat, Ardıllık) puanları arasındaki farkı belirlemek için uygulanan Wilcoxon- Z Testi sonucunda, Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) alt testlerinden Planlama alt testi puanları (z= -4,700, p< ,05), Eşzamanlılık alt testi puanları (z= -6,070, p< ,05), Dikkat alt testi puanları (z= -2,660, p< ,05), Ardıllık alt testi puanları (z= -5,725, p<,05) ile Metropolitan Olgunluk Testi alt testlerinden Sayı hazırlığı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır.

4. 1. 2. 3. Cinsiyete ilişkin bulgular

Tablo 12. Araştırma Grubunun Metropolitan Olgunluk Testi Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Kız	29	27,03	784,00	289,000	-,573	,567
Erkek	22	24,64	542,00			
Toplam	51					

Tablo 12' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testi toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (U= 289,000, z= -,573, *p*> ,05).

Tablo 13. Araştırma Grubunun Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Kız	29	27,93	810,00	263,000	-1,066	,286
Erkek	22	23,45	516,00			
Toplam	51					

Tablo 13' te görüldüğü gibi, öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (U= 263,000, z= -1,066, *p*> ,05).

4. 1. 2. 4. Yaşa ilişkin bulgular

Tablo 14. Araştırma Grubunun Metropolitan Olgunluk Testi Toplam Puanlarının Yaş Gruplarına (66- 69, 69-72 ay arası) Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
66- 69 ay arası	24	19,65	471,50	171,500	-2,891	,004
69- 72 ay arası	27	31,65	854,50			
Toplam	51					

Tablo 14' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testi toplam puanlarının öğrencilerin yaş gruplarına (66- 69, 69-72 ay arası) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non- parametrik Mann Whitney U Testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U= 171,500, z= -2,891, p< ,05). 69- 72 ay arasındaki öğrencilerin toplam okul olgunluğu puanları, 66- 69 ay arasındaki öğrencilerin toplam okul olgunluğu puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 15. Araştırma Grubunun Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Toplam Puanlarının Yaş Gruplarına (66- 69, 69-72 ay arası) Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
66- 69 ay arası	24	21,98	527,50	227,500	-1,823	,068
69- 72 ay arası	27	29,57	798,50			
Toplam	51					

Tablo 15' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanlarının öğrencilerin yaş gruplarına (66- 69, 69-72 ay arası) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non- parametrik Mann Whitney U Testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (U= 227,500, z= -1,823, p> ,05).

4. 1. 2. 5. Kardeş sayısına ilişkin bulgular

Tablo 16. Araştırma Grubunun Metropolitan Olgunluk Testi Toplam Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Kruskal Wallis Homojenlik Testi Sonuçları

Toplam Puan	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ort.	X^2	sd	p
Metropolitan Olgunluk Testi	Tek çocuk	17	24,38	2,05	2	,357
	Bir kardeşi var	26	28,67			
	İki ve daha fazla kardeşi var	8	20,75			
	Toplam	51				

Tablo 16' da görüldüğü gibi, öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testi toplam puanlarının kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non- parametrik Kruskal Wallis Homojenlik Testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (X^2=2,05, *p*> ,05).

Tablo 17. Araştırma Grubunun Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Toplam Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Kruskal Wallis Homojenlik Testi Sonuçları

Toplam Puan	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ort.	X^2	sd	p
Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)	Tek çocuk	17	26,35	1,26	2	,531
	Bir kardeşi var	26	27,40			
	İki ve daha fazla kardeşi var	8	20,69			
	Toplam	51				

Tablo 17' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanlarının kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non- parametrik Kruskal Wallis Homojenlik Testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (X^2=1,26, *p*> ,05).

4. 1. 2. 6. Doğum sırasına ilişkin bulgular

Tablo 18. Araştırma Grubunun Metropolitan Olgunluk Testi Toplam Puanlarının Doğum Sırasına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Kruskal Wallis Homojenlik Testi Sonuçları

Toplam Puan	Doğum Sırası	N	Sıra Ort.	X^2	sd	p
Metropolitan Olgunluk Testi	Birinci	27	28,13	5,88	2	,120
	İkinci	19	26,47			
	Üçüncü ve daha fazla	5	12,70			
	Toplam	51				

Tablo 18' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testi toplam puanlarının doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non- parametrik Kruskal Wallis Homojenlik Testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (X^2=5,88, *p*> ,05).

Tablo 19. Araştırma Grubunun Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Toplam Puanlarının Doğum Sırasına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Kruskal Wallis Homojenlik Testi Sonuçları

Toplam Puan	Doğum Sırası	N	Sıra Ort.	X^2	sd	p
Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)	Birinci	27	25,91	5,30	2	,070
	İkinci	19	30,53			
	Üçüncü ve daha fazla	5	9,30			
	Toplam	51				

Tablo 19' da görüldüğü gibi, öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanlarının doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non- parametrik Kruskal Wallis Homojenlik Testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (X^2=5,30, *p*>,05).

4. 1. 2. 7. Okul türüne ilişkin bulgular

Tablo 20. Araştırma Grubunun Metropolitan Olgunluk Testi Toplam Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Okul Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Gündüz Bakımevi	23	27,85	640,50	279,500	-,808	,419
İlkokul Bünyesinde Anaokulu	28	24,48	685,50			
Toplam	51					

Tablo 20' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testi toplam puanlarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non- parametrik Mann Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (U= 279,500, z= -,808, *p*> ,05).

Tablo 21. Araştırma Grubunun Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Toplam Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Okul Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Gündüz Bakımevi	23	29,15	670,50	249,500	-1,374	,169
İlkokul Bünyesinde Anaokulu	28	23,41	655,50			
Toplam	51					

Tablo 21' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanlarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non- parametrik Mann Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (U= 249,500, z= -1,374, *p*> ,05).

4. 1. 2. 8. Anne ve baba mezuniyet düzeyine ilişkin bulgular

Tablo 22. Araştırma Grubunun Metropolitan Olgunluk Testi Toplam Puanlarının Anne Mezuniyet Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Kruskal Wallis Homojenlik Testi Sonuçları

Toplam Puan	Annenin Mezuniyet Düzeyi	N	Sıra Ort.	X^2	sd	p
Metropolitan Olgunluk Testi	Lise ve öncesi	19	21,26	3,10	2	,211
	Lisans	30	28,87			
	Lisansüstü	2	28,00			
	Toplam	51				

Tablo 22' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testi toplam puanlarının anne mezuniyet düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non- parametrik Kruskal Wallis Homojenlik Testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (X^2= 3,10, p > ,05).

Tablo 23. Araştırma Grubunun Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Toplam Puanlarının Anne Mezuniyet Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Kruskal Wallis Homojenlik Testi Sonuçları

Toplam Puan	Annenin Mezuniyet Düzeyi	N	Sıra Ort.	X^2	sd	p
Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)	Lise ve öncesi	19	22,11	2,10	2	,349
	Lisans	30	28,42			
	Lisansüstü	2	26,75			
	Toplam	51				

Tablo 23' te görüldüğü gibi, öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanlarının anne mezuniyet düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non- parametrik Kruskal Wallis Homojenlik Testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (X^2= 2,10, p > ,05).

Tablo 24. Araştırma Grubunun Metropolitan Olgunluk Testi Toplam Puanlarının Baba Mezuniyet Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Kruskal Wallis Homojenlik Testi Sonuçları

Toplam Puan	Babanın Mezuniyet Düzeyi	N	Sıra Ort.	X^2	sd	p
Metropolitan Olgunluk Testi	Lise ve öncesi	26	23,15	3,52	2	,172
	Lisans	23	27,87			
	Lisansüstü	2	41,50			
	Toplam	51				

Tablo 24' te görüldüğü gibi, öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testi toplam puanlarının baba mezuniyet düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non- parametrik Kruskal Wallis Homojenlik Testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (X^2= 3,52, p > ,05).

Tablo 25. Araştırma Grubunun Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Toplam Puanlarının Baba Mezuniyet Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Kruskal Wallis Homojenlik Testi Sonuçları

Toplam Puan	Babanın Mezuniyet Düzeyi	N	Sıra Ort.	X^2	sd	p
Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)	Lise ve öncesi	26	24,15	1,46	2	,481
	Lisans	23	27,22			
	Lisansüstü	2	36,00			
	Toplam	51				

Tablo 25' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanlarının baba mezuniyet düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non- parametrik Kruskal Wallis Homojenlik Testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (X^2= 1,46, p > ,05).

4. 1. 2. 9. Ailenin aylık ekonomik gelir düzeyine ilişkin bulgular

Tablo 26. Araştırma Grubunun Metropolitan Olgunluk Testi Toplam Puanlarının Ailenin Aylık Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Kruskal Wallis Homojenlik Testi Sonuçları

Toplam Puan	Ailenin Aylık Ekonomik Gelir Düzeyi	N	Sıra Ort.	X^2	sd	p
Metropolitan Olgunluk Testi	5.000 TL ve altı	7	17,86	2,47	2	,290
	5.000 TL- 20.000 TL arası	42	27,23			
	20.000 TL ve üstü	2	28,75			
	Toplam	51				

Tablo 26' da görüldüğü gibi, öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testi toplam puanlarının ailenin aylık ekonomik gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non- parametrik Kruskal Wallis Homojenlik Testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (X^2=2,47, p > ,05).

Tablo 27. Araştırma Grubunun Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) Toplam Puanlarının Ailenin Aylık Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Uygulanan Kruskal Wallis Homojenlik Testi Sonuçları

Toplam Puan	Ailenin Aylık Ekonomik Gelir Düzeyi	N	Sıra Ort.	X^2	sd	p
Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)	5.000 TL ve altı	7	15,14	5,29	2	,071
	5.000 TL- 20.000 TL arası	42	27,25			
	20.000 TL ve üstü	2	37,75			
	Toplam	51				

Tablo 27' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanlarının ailenin aylık ekonomik gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non- parametrik Kruskal Wallis Homojenlik Testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (X^2= 5,29, p > ,05).

4. 2. Tartışma

Araştırmada Metropolitan Olgunluk Testi ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ölçme araçlarının toplam puanlarının ve alt ölçek puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş olup, alt ölçekler arasında fark bulunurken, iki ölçeğin toplam puan grupları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ve iki ölçeğin sonucunun birbirine bağımlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)' nin okul olgunluğunu ölçmede kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Araştırmada Metropolitan Olgunluk Testi ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ölçme araçlarının alt ölçek puanları arasında fark bulunmaması; kullanılan her iki ölçeğin alt testlerinden bazıları benzer bilişsel becerileri ölçse de Metropolitan Olgunluk Testi' nin 6 alt testi, CAS' in ise 12 alt testi olmasından ve CAS' de Metropolitan Olgunluk Testi'nden farklı olarak dikkat, kısa süreli işitsel hafıza, konuşma hızı, strateji kullanımı, muhakeme becerisi gibi farklı alt becerileri ölçmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testi ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde okul olgunluğu ve cinsiyeti inceleyen araştırmalara bakıldığında Güzel (2018) tarafından Gaziantep ilindeki 221 okul öncesi öğrencisi (93 kız, 128 erkek) ile yapılan araştırmada bu araştırmadan farklı olarak kız çocukların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunduğu tespit edilmiştir. Ancak literatürde bu konuda yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde bu araştırmanın bulgusuna benzer şekilde Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) veya okul olgunluğu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir (Çıkrıkçı, 1999; Dündar, 2010; Elter, 2021; Erkan & Kırca, 2010; Görmez, 2007; Küçük, 2016; Oktay, 1983; Özarslan, 2014; Özcan, 2014; Turan, 2018). Cinsiyet ve okul olgunluğu puanları arasında anlamlı bir fark olmamasının, bu yaş grubu çocukların okul olgunluğunun gerektirdiği becerilerde gelişimsel olarak kız ve erkek çocuklar arasında bir fark olmadığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testi toplam puanları yaş gruplarına (66- 69, 69-72 ay arası) göre yaşı büyük olan çocukların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam

puanları ise ay bakımından yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Literatürde okul olgunluğu ve yaşı inceleyen araştırmalara bakıldığında Özcan (2014) tarafından yapılan araştırmada okul olgunluğu ve ay bakımından yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak bu bulgunun aksine Güzel (2018) tarafından yapılan araştırmada Metropolitan Olgunluk Testi toplam puanları ile ay bakımından yaşı incelemiştir ve araştırma sonucunda öğrencilerin okul olgunluğu düzeyleri en yüksekten düşüğe sırasıyla 72 ay ve üstü, 66-71 ay ve 60- 65 ay arasında olan öğrencilerin olduğu bulunmuştur. Gündüz ve Çalışkan (2013) yaptıkları araştırmada okul olgunluğu düzeyinin ay bakımından yaşa bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaştığını tespit etmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre yaş arttıkça okul olgunluğu düzeyi artmaktadır. Turan (2018) araştırmasında öğrencilerin yaşı ile okul olgunluğu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Özarslan (2014) araştırmasında 72- 84 aylık çocukların genel okul olgunluğu düzeylerinin 60- 71 aylık çocuklardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmalar incelendiğinde yaş gruplarındaki ay sayısı arttıkça okul olgunluğu düzeyinin anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Lois (1996) tarafından yapılan araştırmada yaşları 5.5- 6.5 arasında değişen rastgele seçilen 30 öğrencinin okula başlama ve okumaya hazır oluş ile yaşı arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma sonucuna göre okula giriş ve okumaya hazır oluşta yaşın önemli bir faktör olduğu saptanmıştır. Tüm bunlardan yola çıkarak yaş değişkeninin okul olgunluğu üzerinde farklılık yaratacak önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın bulgularında Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve yaş arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ancak Metropolitan Olgunluk Testi ve yaş arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yaş ve okul olgunluğu düzeyi arasında anlamlı bir fark olması olgunlaşma kavramı ile açıklanabilir. Büyümek olgunlaşmayı meydana getirmektedir. Yaş yükseldikçe yaşanan tecrübelerle beraber olgunlaşma düzeyi ve dil becerisi de yükselmektedir. Yaş ve CAS puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamasının Metropolitan Olgunluk Ölçeği' nde dil ve kelime bilgisi alt testlerinin olması; CAS' in ise dil ve kültürden bağımsız olarak yaş grubuna göre bilişsel alt becerileri ölçmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testi ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanları ailenin aylık ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Literatürde okul olgunluğu ile

ailenin algılanan gelir düzeyini inceleyen araştırmalarda bu araştırmanın bulgusunu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar olduğu görülmektedir. Örneğin; Turan (2018) Kocaeli ilindeki 258 okul öncesi eğitim alan 60- 84 aylık çocuğun okul olgunluğu düzeyleri ile babalarının katılım düzeyleri arasındaki ilişki inceleyen araştırmasında, öğrencilerin okul olgunluğu düzeylerinin ailenin algılanan gelir düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Çıkrıkçı (1999) Ankara'da resmi banka anaokullarına devam eden beş- altı yaş 150 çocuğun aile tutumları ve okul olgunluğu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, ailelerin aylık gelir durumları ve okul olgunluğu düzeyi arasındaki farkın önemsiz olduğunu tespit etmiştir. Ancak bu bulguların aksine Oktay (1983) ve Erkan (2011) tarafından yapılan araştırmalarda, yüksek sosyo ekonomik düzeye sahip çocukların okula hazır oluş düzeylerinin düşük sosyo ekonomik düzeye sahip çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Ailenin aylık ekonomik gelirinin yüksek olmasının, çocuğun gelişimi için ve yeterli okul olgunluğu düzeyine sahip olması için gereken maddi imkânların daha fazla olacağı düşünüldüğünde, okul olgunluğu ile aralarında anlamlı bir fark olması beklense de bu araştırmanın sonuçları bu yönde bir anlamlı fark olmadığını göstermektedir. Araştırma sonucunda ailenin aylık ekonomik gelir düzeyi ve okul olgunluğu düzeyi arasında anlamlı bir fark olmamasının, araştırmaya katılanların daha çok 5.000 TL- 20.000 TL arası orta gelir seviyesindeki ailelerden oluşması ve araştırma grubunun aylık ekonomik gelir düzeyi bakımından homojen bir dağılımda olmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Araştırmaya katılan ailelerin %82,4' ünün aylık ekonomik gelir düzeyi 5.000 TL- 20.000 TL arasındadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testi ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanları kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Literatürde okul olgunluğu ile kardeş sayısını inceleyen araştırmalara bakıldığında bu araştırmanın bulgusuna benzer şekilde Turan (2018) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitimi alan 60- 84 aylık çocukların okul olgunluğu düzeylerinin kardeş sayısına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgunun aksine Çıkrıkçı (1999) yaptığı araştırmada tek çocuk olan ve kardeşi olan çocukların genel okul olgunluğu düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmuştur. Bu araştırmaya göre tek çocuk olanların okul olgunluğu düzeyleri kardeşi olan çocuklara göre daha yüksektir. Yılmaz (2003) okul öncesi eğitim kurumlarına giden 6 yaş çocukları için okul olgunluğu

kontrol listesini geliştirdiği araştırmasında öğrencilerin okul olgunluğu düzeylerinin kardeş sayısının artmasından olumsuz etkilendiğini tespit etmiştir. Dündar (2010) araştırmasında benzer şekilde Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve kardeş sayısı değişkeni arasında tek çocukların lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocuğun kardeş sayısının azalmasının, anne ve babanın çocuğa ayıracağı zamanın artması, çocuğun akademik hayatına yönelik ilgi ve desteğinin daha fazla olacağı düşünüldüğünde okul olgunluğu ile aralarında fark olması beklense de araştırmanın sonuçları bu yönde bir anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Bunun nedeninin, çalışma grubunun sayıca az olmasından ve çalışma grubunda kardeş sayısı bakımından homojen bir dağılımın olmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 17'si (%33,3) tek çocuk, 26' sının (%51,0) bir kardeşi, 6' sının (%11,8) iki kardeşi, 2' sinin (%3,9) ise üç ve daha fazla kardeşi bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testi ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanları doğum sırası değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Literatürde okul olgunluğu ile doğum sırasını inceleyen araştırmalara bakıldığında, Turan (2018) tarafından yapılan araştırmada doğum sırası ve okul olgunluğu düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak Dündar (2010) araştırmasında Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve doğum sırası değişkeni arasında ilk çocukların lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocuğun doğum sırasının azalmasının tıpkı çocuk sayısındaki azalmada olduğu gibi anne ve babanın çocuğa ayırdığı zamanın artması, ilgi ve desteğinin daha fazla olacağı düşünüldüğünde okul olgunluğu ile aralarında fark olması beklense de araştırmanın sonuçları bu yönde bir anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 27'si (%52,9) birinci çocuk, 19' u (%37,3) ikinci çocuk, 5' i (%9,8) üçüncü ve daha fazla doğum sırasına sahip çocuklardan oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testi ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanları okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Literatürde okul olgunluğu ve okul türünü inceleyen araştırmalara bakıldığında Güzel (2018) tarafından yapılan araştırmada bağımsız anaokullarına giden çocukların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunduğu görülmüştür. Gündüz Çocuk Bakımevine giden öğrencilerin okul olgunluğu düzeylerinin fiziki

koşullar olarak daha iyi koşullara sahip olması, eğitim saatlerinin daha fazla olması ve eğitim programlarının daha zengin olması nedeniyle ilkokula bağlı anaokuluna giden öğrencilere göre daha yüksek olması beklense de bu araştırmada okul olgunluğu ile okul türü arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun nedeninin okul olgunluğu düzeyinin sadece okuldaki fiziksel koşulları, programın zenginliği, eğitimin süresi gibi okulla ilişkili faktörlerle değil, öğretmen ve ailelerin de içinde olduğu birçok faktörden etkilenmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bunun nedeninin, çalışma grubunun sayıca az olmasından ve çalışma grubunda doğum sırası bakımından homojen bir dağılımın olmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testi ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanları anne ve baba mezuniyet düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Literatürde okul olgunluğu ile anne ve baba eğitim düzeyini inceleyen araştırmalara bakıldığında bu araştırmanın bulgusuna benzer şekilde okul olgunluğu ve annelerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir (Arı & Özcan, 2014; Çıkrıkçı, 1999; Özcan, 2014; Turan, 2018) Ayrıca literatürde okul olgunluğu ve anne baba mezuniyet düzeyi arasında farklılaşma olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Erkan ve Kırca (2010) tarafından yapılan araştırmada, anne ve babasının eğitim durumu lise veya yükseköğrenim olan çocukların okul olgunluğu düzeyleri, anne ve babası okur-yazar olmayan, okur-yazar ve ilköğretim mezunu olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Üstün ve arkadaşlarının (2000) farklı sosyoekonomik düzeye sahip 6 yaşındaki çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinin saptanması amacıyla yaptıkları araştırma bulgularına göre sosyoekonomik düzey düştükçe öğrencilerin okul olgunluğu da düşmektedir. Unutkan (2003) yaptığı araştırmada anne ve babaların eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeylerinin olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Dündar (2010) araştırmasında benzer şekilde Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve anne baba eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Anne ve babanın mezuniyet düzeyinin artması, boş vakitleri akademik yönden daha verimli geçirebilme, evde kullanılan kelime sayısı ve çeşitliliği, evdeki okuma oranının daha fazla olacağı düşünüldüğünde okul olgunluğu ile aralarında fark olması beklense de araştırmanın sonuçları bu yönde bir anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Bu araştırmada Bilişsel Değerlendirme

Sistemi (CAS) ve okul olgunluğu düzeyi ile anne ve baba mezuniyet düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanmamasının; çalışma grubunun sayıca az olmasından ve çalışma grubunda anne ve babaların eğitim düzeyi bakımından homojen bir dağılımın olmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 1'inin (%2,0) annesi okuryazar değildir, 7' sinin (%13,7) annesi ilkokul mezunu, 4' ünün (% 7,8) annesi ortaokul mezunu, 7' sinin (%13,7) annesi lise mezunu, 30' unun (%58,8) annesi üniversite mezunu ve 2' sinin (%3,9) annesi lisansüstü/ doktora mezunudur. Araştırmaya katılan öğrencilerin 2' sinin (%3,9) babası ilkokul mezunu, 4' ünün (% 7,8) babası ortaokul mezunu, 20' sinin (%39,2) babası lise mezunu, 23' ünün (%45,1) babası üniversite mezunu ve 2' sinin (%3,9) babası lisansüstü/ doktora mezunudur.

Literatürde okul olgunluğunu çeşitli değişkenler açısından ele alan çalışmalara bakıldığında bu araştırma bulgularına benzer ve benzer olmayan sonuçların olduğu görülmektedir. Bu araştırmada cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul türü, anne ve baba mezuniyet düzeyi, ailenin aylık ekonomik gelir düzeyi gibi değişkenler ile okul olgunluğu düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçların genelinin araştırmada kullanılan ölçeklerin uygulanması ve değerlendirilmesinin uzun zaman almasından dolayı araştırmanın 51 öğrenci ile sınırlı olmasından ve araştırmanın okullardan alınan izinler doğrultusunda iki okul ile yürütülmesinden dolayı örneklem çeşitliliğindeki kısıtlılıktan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın genel bir özetine, elde edilen bulguların yorumlandıktan sonra araştırma ile varılan nokta anlamında bir yargıya ve araştırmacının özgün değerlendirmelerini içeren bir öneriler alt bölümlerine yer verilmiştir.

5. 1. Özet

Bu araştırmanın temel amacı, 66- 72 aylık çocukların okul olgunluğunu ölçmede Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve Metropolitan Olgunluk Testi arasında ilişki olup olmadığını incelemektir. Ayrıca alt amaçlar olarak okul olgunluğu cinsiyet, yaş, okul türü, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve baba birliktelik durumu, yaşama ve özlük durumu, mezuniyet düzeyleri, ailenin aylık ekonomik gelir düzeyi gibi farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada Metropolitan Olgunluk Testi' nin çocukların okul olgunluğu düzeylerini ölçebilecek bir araç olduğu kabul edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen okul olgunluğu sosyal, duygusal veya bedensel alanlarla değil bilişsel olarak CAS ve Metropolitan Olgunluk Testi' nin ölçtüğü alt alanlarla sınırlıdır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarının uygulanması ve değerlendirmesi uzun zaman aldığından çalışma grubunun belirlenmesinde olasılıklı olmayan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu 2021- 2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde Beşiktaş Belediyesi Sıtkı Çiftçi Gündüz Çocuk Bakımevi ve Hasan Leyli İlkokulu Anasınıfına devam eden 66- 72 aylık toplam 51 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada çalışma grubunu oluşturan 51 anasınıfı öğrencisinin 29' unu (%56,9) kızlar, 22'sini (%43,1) erkekler oluşturmaktadır.

Araştırmada çalışma grubu hakkında sosyo- demografik bilgiler edinmek amacıyla velilere "Kişisel Bilgi Formu", öğrencilere ise "Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)" ile "Metropolitan Olgunluk Testi" uygulanmıştır. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından öğrencilere bireysel olarak yüz yüze görüşme yoluyla uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS Statistics 22 paket programı kullanılmış olup, araştırmada iki ölçme aracı arasında fark olup olmadığını belirlemek için veriler sıralı

ölçek türünde olduğundan ve sıralı ölçekler arasındaki farklar incelendiğinden non-parametrik istatistiksel tekniklerden Wilcoxon Z testi, Ki Kare Bağımsızlık Testi kullanılmıştır. Araştırmanın demografik değişkenleri ile ilgili hipotezlerinin sınanması için, araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır. Her iki ölçek puanlarının normal dağılım göstermediği görüldüğü için bu doğrultuda sosyo- demografik değişkenlerin analizinde non parametrik istatistiksel tekniklerden Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Homojenlik Testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeylerini belirlemek için ,05 anlamlılık düzeyi kıstas alınmıştır.

Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve Metropolitan Olgunluk Testi toplam puan gruplarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu iki testin puan grupları arasında bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve Metropolitan Olgunluk Testi alt testleri puan grupları arasındaki fark incelendiğinde; Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) alt testlerinden Planlama, Eşzamanlılık, Dikkat ve Ardıllık alt testi puan grupları ile Metropolitan Olgunluk Testi alt testlerinden Okuma hazırlığı puan grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) alt testlerinden Planlama, Eşzamanlılık, Dikkat ve Ardıllık alt testi puan grupları ile Metropolitan Olgunluk Testi alt testlerinden Sayı hazırlığı puan grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Cinsiyete ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testi toplam puanları ile cinsiyet arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanları ile cinsiyet arasında Metropolitan Olgunluk Testi sonucuna benzer şekilde istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Yaşa ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testi toplam puanları ile yaş grupları (66- 69, 69-72 ay arası) arasında istatistiksel açıdan yaşı büyük olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farka rastlanmıştır. Öğrencilerin Bilişsel

Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanları ile öğrencilerin yaş grupları (66- 69, 69-72 ay arası) arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Ailenin aylık ekonomik gelir düzeyine ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testi toplam puanları ile ailenin aylık ekonomik gelir düzeyi arasında gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanları ile ailenin aylık ekonomik gelir düzeyi arasında Metropolitan Olgunluk Testi sonucuna benzer şekilde istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Kardeş sayısına ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testi toplam puanları ile kardeş sayısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanları ile kardeş sayısı arasında Metropolitan Olgunluk Testi sonucuna benzer şekilde istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Doğum sırasına ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testi toplam puanları ile doğum sırası arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanları ile doğum sırası arasında Metropolitan Olgunluk Testi sonucuna benzer şekilde istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Okul türüne ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testi toplam puanları ile okul türü arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanları ile okul türü arasında Metropolitan Olgunluk Testi sonucuna benzer şekilde istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Anne ve baba mezuniyet düzeyine ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testi toplam puanları ile anne mezuniyet düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanları ile anne mezuniyet düzeyi arasında Metropolitan Olgunluk Testi sonucuna benzer şekilde istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testi toplam puanları ile baba

mezuniyet düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puanları ile baba mezuniyet düzeyi arasında Metropolitan Olgunluk Testi sonucuna benzer şekilde istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

5. 2. Yargı

Bu araştırmanın temel amacı, 66- 72 aylık çocukların okul olgunluğunu ölçmede Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve Metropolitan Olgunluk Testi arasında ilişki olup olmadığını incelemektir. Bu doğrultuda araştırmanın temel soruları olan "66- 72 aylık okula giden öğrencilere uygulanan Metropolitan Olgunluk Testi toplam puan grupları ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) toplam puan grupları ve ikisinin alt ölçek puan grupları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorularına cevap bulunarak, iki ölçme aracının alt ölçekleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmesine karşın ikisinin de genel sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ve iki testin genel sonucunun birbirine bağımlı oldukları tespit edilmiştir. Bu çıkarım Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)' nin okul olgunluğunu ölçmede kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada alt sorular olarak okul olgunluğu; cinsiyet, yaş, okul türü, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve baba mezuniyet düzeyleri, ailenin aylık ekonomik gelir düzeyi gibi farklı sosyo- demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin Metropolitan Olgunluk Testi ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) puanlarının; cinsiyete, kardeş sayısına, doğum sırasına, okul türüne, ailenin aylık ekonomik gelir düzeyine, anne ve babanın mezuniyet düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)' nden farklı olarak; Metropolitan Olgunluk Testi' ne göre, yaş grupları (66- 69, 69-72 ay arası) arasında okul olgunluğu düzeyi yaşı büyük olan öğrencilerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı derecede farklılaşmaktadır.

5. 3. Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda araştırma ve uygulama önerileri aşağıda yer almaktadır.

Araştırma Önerileri;

1. Araştırma İstanbul ilinde Beşiktaş Sıtkı Çiftçi Gündüz Çocuk Bakımevi ve Hasan Leyli İlkokulu anasınıfında eğitim gören 66- 72 aylık 51 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu doğrultuda İstanbul'un çeşitli ilçelerinden ve Türkiye' nin çeşitli illerinden daha geniş çapta ve farklı öğrenci profiline sahip olmaması araştırmanın sınırlılıklarındandır. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda farklı illerdeki okullardan seçilecek çalışma grupları araştırmanın genellenebilirliğini artırabilir.

2. Bu araştırmada okul olgunluğu; cinsiyet, yaş, okul türü, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve baba birliktelik durumu, yaşama ve özlük durumu, mezuniyet düzeyleri, ailenin aylık ekonomik gelir düzeyi gibi farklı sosyo demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda okul olgunluğu ile ebeveyn tutumu, öğrencinin kronik hastalığının olup olmaması, günlük ekran süresi gibi daha farklı değişkenler incelenebilir.

3. Bu araştırmanın sonuçları Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve Metropolitan Olgunluk Testi ile sınırlıdır. Bu nedenle Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)' nin okul olgunluğunu ölçme düzeyi, gelecekte yapılacak olan araştırmalarda farklı okul olgunluğu değerlendirme araçları (Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği vb.) ile incelenerek araştırmanın genellenebilirliğini artırabilir.

4. Araştırma kapsamında incelenen okul olgunluğu sosyal, duygusal veya bedensel alanlarla değil bilişsel olarak CAS ve Metropolitan Olgunluk Testi' nin ölçtüğü alt alanlarla sınırlıdır. Bu nedenle gelecekte yapılacak olan araştırmalarda okul olgunluğu sosyal, duygusal, bedensel ve bilişsel olarak bir bütün halinde incelenebilir.

5. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından Metropolitan Olgunluk Testi' nin eski bir test olmasından dolayı, yaşanılan dönemde kullanılmayan nesneleri içeren maddelerin olması ve testin görsellerindeki bozulmalar sebebiyle uygulamada zorluklar yaşanmıştır. Bu nedenle gelecekte yapılacak araştırmalarda

bu durum göz önünde bulundurularak okul olgunluğunu ölçmede geçerlik ve güvenirlik düzeyi yüksek, yeni ölçme araçları (Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği vb.) kullanılabilir.

Uygulama Önerileri;

1. Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli olan psikolojik danışmanlar, okul olgunluğu hakkında konunun önemi ve okul olgunluğuna ulaşmadan okula başlamanın sakıncaları ile ilgili hem öğretmen hem de ailelere yönelik seminerler düzenleyebilir.

2. Okul öncesi eğitim kurumlarının programları öğrencilerin okul olgunluğu düzeyini geliştirecek şekilde planlama, eşzamanlılık, ardıllık ve dikkat gibi alanlarda çalışmalarla zenginleştirilebilir.

3. İlkokula başlamadan önce okul öncesi eğitim kurumlarında tüm öğrencilerin okul olgunluğu düzeyleri görevli olan psikolojik danışmanlar tarafından bu alanda kullanılan ölçme araçlarıyla belirlenerek, desteklenmeye ihtiyaç olan alanlar ile ilgili bireysel veya grup çalışmaları yapılabilir. Ailelere gerekli yönlendirmeler yapılarak ya da öneriler verilerek bu alanlarda çocuğun gelişimi desteklenebilir.

4. Yaşı büyük olan çocukların okul olgunluğu düzeyinin daha yüksek olması, okula başlamada ay olarak yaşın büyük olmasının okul olgunluğu düzeyinde büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ve bu bulgular düzenlenecek olan yasalarda ilkokula başlama yaşı kararlarında dikkate alınabilir.

5. İlkokula başlamada tek ölçütün yaş olması yerine bireysel farklılıklar da göz önünde bulundurularak okullarda yapılacak objektif test ve değerlendirmelerle henüz okula hazır olmayan çocuğun bir sene daha okul öncesi eğitimi alması sağlanarak ve bu süreçte desteklenmesi gereken alanlarla ilgili ailelere geri bildirim verilerek çocuğun gereken olgunluk düzeyine ulaşması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Ada, S. & Baysal, Z. N. (2009). *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış.* Ankara: Pegem Akademi.

Akçay, C. (2006). *Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Anı.

Akyüz, Y. (2011). *Türk Eğitim Tarihi* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Amerikan Psikoloji Derneği. (2015). APA Publication Manual Yayım Kılavuzu (6. Basımın Türkçesi). S. Darcan Çiftçi, H. Ekşi (Çev. Ed.). İstanbul: Kaknüs.

Arı, A. & Özcan, E. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeylerinin, okuma yazmayı öğrenmelerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47, 74- 90. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/26801/286319

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. & Hoeksema, S. N. (2010). *Psikolojiye Giriş* (6. baskı). Y. Alogan (Çev.). Ankara: Arkadaş.

Bağçeli Kahraman & P., Başal, H. A. (2013). The Adaptation Stug-Dy Of School Readiness Evaluation Test To Turkish. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 6(1), 889-911. Erişim adresi: https://jasstudies.com/

Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bilir, A. (2005). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 38 (1), 87-100. Erişim adresi:

https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/62063/ilkogretim-birinci-sinif-ogrencilerinin-ozellikleri-ve-ilk-okuma-yazma-ogretimi

Boz, M. (2004). *Altı Yaş Çocuklarının Okula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Veli ve Öğretmen Görüşleri Yönünden İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cedoline, Antony, J. M. S. (1972). *A Parents Guide to School Readiness*. Academic Therapy Publications, California.

Corey, G. (2009). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*.(8. Baskı). T. Ergene (Çev.). Ankara: Mentis.

Çataloluk, C. (1994). *Farklı Sosyo- Ekonomik ve Kültürel Ortamlarda Yetişen Çocukların Okul Olgunluğu Açısından Karşılaştırılması (K. M. Ç)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çıkrıkçı, S. (1999). *Ankara İl Merkezindeki Resmi Banka Anaokullarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Okul Olgunluğu ile Aile Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demirbilek, S. (2007). Yaşlılık ve Emeklilik İlişkisinin Sosyolojik Boyutu. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 10 (1), 131- 146. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/selcuksbmyd/issue/11298/135020

Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (1991) Early Literacy: Linkages Between Home, School and Literacy Achievement at Five. *Journal of Research in Childhood Education*, 6 (1), 30-46. https://doi.org/10.1080/02568549109594820

Dockett, S. & Perry, B. (2002). Who's Ready for What? Young Children Starting School. Contemporary İssues in Early Childhood, 3(1), 67-89.

Dockett, S. & Perry, B. (2003). The Transition to School: What's İmportant? *Educational Leadership*, 60(7), 30-33. ISSN: ISSN-0013-1784

Elter, Ç. (2021). *Okul Öncesi Dönemindeki 60-72 Aylık Çocukların Okul Olgunluğu ile Fiziksel ve Duygusal Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi/ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

E-okul. (2022). *1. Sınıfa Başlama Yaşı Tablosu 2022-2023*. Erişim adresi: https://e-okul.org/1-sinifa-baslama-yasi-tablosu.html

Erdoğan, İ. (2010). *Milli Eğitime Dair*. Ankara: Nobel.

Erdoğan, N. I. & Şimşek, Z. C. (2014). Birinci Sınıfa Başlayan Çocukların Velilerinin ve Öğretmenlerinin Okula Uyumlarının İncelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2), 62-70. ISSN: 2146 - 9466

Ergin, T. (2003). *Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System- CAS) Beş Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması*. (Yayımlanmamış doktora lisans tezi). İstanbul Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ergin, T. (2010). Eğitsel Rehberlik. (2. baskı). Esra İşmen Gazioğlu ve Şengül Mertol İlgar (Ed.), *Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Rehberlik* içinde (s. 76- 107). Ankara: Pegem Akademi.

Ergin, T. (2013). Bilişsel Gelişim. Hatice Ergin ve Armağan Yıldız, (Ed), *Gelişim Psikolojisi* içinde (s. 104- 140). Ankara: Nobel.

Erginer, A. (2009). *AB Eğitim Sistemleri; Türkiye Eğitim Sistemiyle Karşılaştırmalar.* Ankara: Pegem.

Erikson, E. H. (1984). *İnsanın Sekiz Çağı*. B. Üstün, V. Şar (Çev.). Ankara: Birey ve Toplum.

Erkan, S. & Kırca, A. (2010). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94- 106. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/33619/373028

Erkan, S. (2011). Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazırbulunuşluklarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 40, 186-197. Erişim adresi: http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/404-published.pdf

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/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Eurydice (2019). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2018/2019, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK, Bonn. Erişim adresi:

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf

Evirgen, N., Kayhan, E. & Erden, G. (2015). Gesell Gelişim Figürleri'nin Anasınıfı Çocuklarında Güvenirliğine Yönelik Bir Ön Çalışma. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1 (2), 378-389. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103902

Freud, S. (1998). *Ruh Çözümlemesine Yeni Giriş Konferansları.* E. Kapkın, A. Kapkın (Çev.). İstanbul: Payel.

Görmez, E. (2007). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğu Ve Matematik Hazırbulunuşluk Düzeyleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Gülcan, M. G. (2005). *AB Ülkeleri Eğitim Sistemleri ve Politikaları; Yapısal Uyum Modeli.* Ankara: Anı.

Gündüz, F. & Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi. *İnternational Periodical For The Languages*, 8 (8), 379-398. DOI:http://dx.doi/10.7827/TurkishStudies.5390

Güzel, N. (2018). *Okul Öncesi Eğitimi Alan Çocukların Okul Olgunluğu Düzeylerinin ve Okul Olgunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Güzel, N. & Özyurt, M. (2018). Okul Öncesi Eğitimi Alan Çocukların Okul Olgunluğu Düzeylerinin ve Okul Olgunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 1250-1267. DOI: 10.17860/mersinefd.441260

Harbauer, H., Lemppp, R., Nissen, G. & Strunk, P. (1971). *Lehrbuch der Speziellen Kinder- und Jugend- Psychiatrie.* Würzburg: Universitätsdruckerei H. Stürtz AG. DOI: 10.1007/978-3-642-96071-0

Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (32. baskı). Ankara: Nobel.

Katz, L. (1991). Striving for excellence: The national education goals. Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED334713.pdf#page=10

Kırat, Y. (2010). *Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinde Yönlendirme: Karşılaştırmalı Bir Analiz*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Koca, S. (2016). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Giden İlköğretime Başlayacak Farklı Sosyoekonomik Ortamlarda Ailesiyle Yaşayan Çocukların Okul Olgunluğu Açısından Karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yalova Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.

Küçük, Ö. (2016). *Okula Başlama Aşamasındaki Çocuklarda Okul Olgunluğu ve Dil Gelişimi ile İlişkili Bireysel ve Ailesel Etkenlerin Araştırılması*. (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/ Tıp Fakültesi, İzmir.

Ljubica M., Simona K. & Urska F. (2008). The Effect Of Preschool On Childrens School Readiness. *Early Child Development and Care*, 178 (6), 569-588. DOI: 10.1080/03004430600851280

Lois P. (1996). What İs The Effect Of School Entrance Age On The Reading Readiness Achievement Of Kindergarten Students? Erişim adresi: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400067.pdf

Manço, A. A. (2002). Göçmen Türklerin Belçika Eğitim Sisteminde Yeri. C.Ü. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (1), 61-68. Erişim adresi: http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/60.pdf

Magdelena, S. M. (2013). The Effects Of Parental İnfluences and School Readiness Of The Child. *Social and Behavioral Sciences*, 127(2014), 733-737.

MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu.* Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf

MEB. (1993). *XIV Milli Eğitim Şurası. Okul Öncesi Eğitimi Komisyon Raporu.* Ankara. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf

MEB. (2013). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı.* Ankara: MEB.

MEB. (2020). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim.* Ankara: MEB.

Meisels, S.J. (1998), Assesing Readiness, CİERA Reports, Nowember1, 3-002. Erişim adresi:www.ciera.org

Naglieri, J. A. & Das J. P. (1997). *Cognitive Assessment System CAS- açıklama el kitabı (Interpretive Handbook).* T. Ergin (Çev.). Itasca, Illinois: Riverside Publishing.

Ncrel. (2008). Theories Of Child Development And Learning, *North Central Regional Educational Laboratory*, (Çevrimiçi). Erişim adresi: http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/earlycld/ea7lk18.htm

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

Oktay, A. (1997). *Çocuk ve Okul.* Ankara: T. C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.

Oktay, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem* (5. Baskı). İstanbul: Epsilon.

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/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özcan, E. (2014). *Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Okul Olgunluğu Düzeylerinin Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecine Olan Etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özgüven, İ. E. (2020). *Psikolojik Testler* (16. Baskı). Ankara: Nobel.

Piaget, J. & Inhelder, B. (2016). *Çocuk psikolojisi*. O. Türkay (Çev.). İstanbul: Pinhan.

Resmi gazete, (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. (222 S. K.), 29072 Sayılı resmi gazete.

Sağırlı, M. & Coşkun, L. (2011). Öğrencilerin Okul Olgunluklarının Okuma Yazma Sürecine Etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17 (37), 4074- 4103. DOI: 10.26466/opus.913538

Sağlam, M. (1999). *Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri.* Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi.

Santrock, J. W. (2012). *Yaşam Boyu Gelişim; Gelişim Psikolojisi* (13. baskı). G. Yüksel (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Sharp, C. (2002). *School Starting Age: European Policy and Recent Research*. Paper presented at the LGA Seminar "When Should Our Children Start School?" LGA Conference Centre, Smith Square, London, November 2002. Erişim adresi: https://www.nfer.ac.uk/media/1318/44414.pdf

Turan, E. (2018). *Okul Öncesi Eğitim Alan 60- 84 Aylık Çocukların Okul Olgunluğu Düzeyleri ile Babaların Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Türk Tabipler birliği Raporu. (2012). *Çocukların Gelişim Süreçleri ve Okula Başlama* (1. baskı). Ankara: Tabipler Birliği.

Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim.* Adana: Baki.

Ulubeli, S. (2019). *Okul Öncesi Eğitimde Kalite ve Okul Olgunluğu Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adanan Menderes Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Polat, Ö. & Yağbasan, Ş. (2019). 60- 72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri İle İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi,* 9 (4), 869- 891. DOI: 10.24315/tred.535621

Polat- Unutkan, Ö. (2003). *Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Stansardizasyonu*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ülkü, Ü.B. (2007). *Anasınıfına ve İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Çocukların Velileri İle Öğretmenlerin, Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış, yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Üstün, E., Akman, B. & Uyanık, G. (2000). Farklı Sosyoekonomik Kökenli 6 Yaş Grubu Çocukların İlkokula Hazırlık Düzeylerinin Bir Değerlendirmesi. *Eğitim ve Bilim,* 25 (116), 54- 58. Erişim adresi: http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5281/1443

Vygotsky, L. S. (2021). *Düşünce ve Dil*. B. Erdoğdu (Çev.). İstanbul: Roza.

Vygotsky, L. S. (2022). *Toplum İçindeki Zihin*. B. Akın (Çev.). İstanbul: Doruk.

Watson. D. L. & Tharp. R. G. (2013). *Self- direct- ed behavior: self- modification for personal adjustment* (10th ed.). NY: Wadsworth Publishing.

Whitely, M., Raven, M.,Timimi,S., Jureidini, J., Phillimore, J., Leo, J., Moncrieff, J. & Landman, P. (2018). Attention Deficit Hyperactivity Disorder Late Birthdate Effect Common İn Both High And Low Prescribing İnternational Jurisdictions: Systematic Review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2018.* DOİ:10.1111/jcpp.12991.

Yavuzer, H. (2011). *Çocuk ve Suç* (13. Baskı). İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (2012). *Çocuk Psikolojisi* (35. Baskı). İstanbul: Remzi.

Yılmaz, Y. (2003). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukları İçin Okul Olgunluğu Kontrol Listesi Geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, G. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Alanları, Gelişim Alanlarının İşaretçisi Olan İhtiyaçlar ve Geliştirilmesi Gereken Beceriler: Bu Süreçte Rehber Öğretmenin İşlevleri: Kurumsal Bir İnceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:159, Yaz- 2003. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/159/gyuksel.htm

EKLER

EK 1: Etik Kurul Onayı

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK 2: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK 3: Veli Onam Formu

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK 4: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

(Bu form öğrencinin velisi tarafından doldurulacaktır.)

1. Çocuğun Eğitim Kurumunun
Adı:……

2. Sınıf Düzeyi: Anasınıfı ( ) 1. sınıf ( )

3. Doğum Tarihi: ……. / …….. / ……..

4. Cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( )

5. Kardeş sayısı: Tek çocuk ( ) Bir kardeşi var ( ) İki kardeşi var ( ) Üç ve daha fazla ( )

6. Kaçıncı çocuk: Birinci ( ) İkinci ( ) Üçüncü ( ) Diğer
(belirtiniz)…….

7. Anne ve baba: Birlikte ( ) Ayrı ( )

8. Anne: Sağ- öz ( ) Sağ- üvey ( ) Ölü ( ) Diğer
(Belirtiniz)…….

9. Annenin mezuniyet durumu:
Okur yazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Lisansüstü/ Doktora ( )

10. Baba: Sağ- öz ( ) Sağ- üvey ( ) Ölü ( ) Diğer
(Belirtiniz)…….

11. Babanın mezuniyet durumu:
Okur yazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Lisansüstü/ Doktora ( )

12. Ailenin aylık toplam geliri (TL):
5.000 TL ve altı ( )
5.000 TL - 10.000 TL arası ( )
10.000 TL - 15.000 TL arası ( )
15.000 TL - 20.000 TL arası ( )
20.000 TL ve üstü ( )

EK 5: Metropolitan Olgunluk Testi

METROPOLİTAN OLGUNLUK TESTİ

TEST: FORM R

İSİM: ..... ERKEK: .....KIZ..... TEST TARİHİ ..... /.../ ...
Sene ay gün

ÖĞRETMEN: ..... OKUL: ..... DOĞUM TARİHİ ..... /.../ ...
Sene ay gün

ADRES: ..... ÖĞRETMENİN YAŞI ..... /.../ ...
Sene ay gün

SINIF:.....

TEST	HAM PUANI	
1. KELİME ANLAMA		
2. CÜMLELER		
3. GENEL BİLGİ		
4. EŞLEŞTİRME		
Toplam Testler 1-4		
5. SAYILAR		
6. KOPYA ETME		
Toplam Testler 1-6		

BİR ADAM ÇİZİN:

OKUMA OLGUNLUĞU

Puanların Toplamı Test 1-4	Harf Değerlendirme	Okuma Olgunluğu Seviyesi

SAYI OLGUNLUĞU

Puan Test 5	Harf Değerlendirme	Okuma Olgunluğu Seviyesi

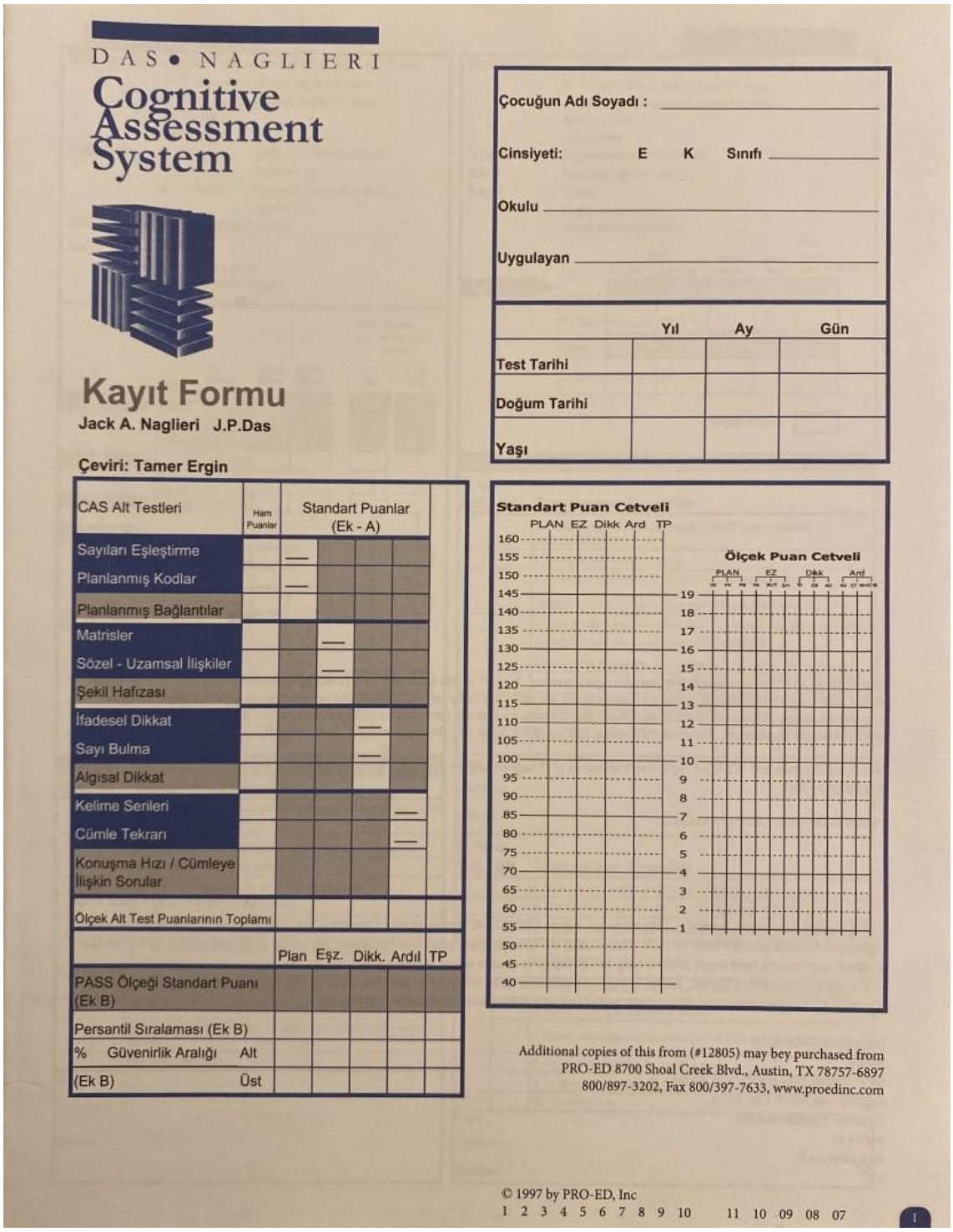
TOPLAM OLGUNLUK SEVİYESİ

Puan Test 1-6	Harf Değerlendirme	Okuma Olgunluğu Seviyesi	Yüzde oranı

BİR ADAM ÇİZ TESTİ:

DEĞERLENDİRME:

EK 6: Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)



DAS • NAGLIERI

Cognitive Assessment System

Kayıt Formu

Jack A. Naglieri J.P.Das

Çeviri: Tamer Ergin

Çocuğun Adı Soyadı : _____

Cinsiyeti: E K Sınıfı _____

Okulu _____

Uygulayan _____

	Yıl	Ay	Gün
Test Tarihi			
Doğum Tarihi			
Yaşı			

CAS Alt Testleri	Ham Puanlar	Standart Puanlar (Ek - A)				
Sayıları Eşleştirme		—				
Planlanmış Kodlar		—				
Planlanmış Bağlantılar						
Matrisler			—			
Sözel - Uzamsal İlişkiler			—			
Şekil Hafızası						
İfadesel Dikkat				—		
Sayı Bulma				—		
Algısal Dikkat						
Kelime Serileri					—	
Cümle Tekrarı					—	
Konuşma Hızı / Cümleye İlişkin Sorular						
Ölçek Alt Test Puanlarının Toplamı						
		Plan	Eşz.	Dikk.	Ardıl	TP
PASS Ölçeği Standart Puanı (Ek B)						
Persantil Sıralaması (Ek B)						
% Güvenirlik Aralığı Alt						
(Ek B) Üst						

Standart Puan Cetveli

PLAN EZ Dikk Ard TP

160 155 150 145 140 135 130 125 120 115 110 105 100 95 90 85 80 75 70 65 60 55 50 45 40

Ölçek Puan Cetveli

PLAN EZ Dikk Ard

19 18 17 16 15 14 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Additional copies of this from (#12805) may bey purchased from
PRO-ED 8700 Shoal Creek Blvd., Austin, TX 78757-6897
800/897-3202, Fax 800/397-7633, www.proedinc.com

© 1997 by PRO-ED, Inc

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 10 09 08 07

ÖZGEÇMİŞ

Aşkın ÖZÇELİK MATUR

Eğitim

Derece	Yıl	Üniversite, Enstitü, Anabilim/Anasanat Dalı
Yüksek Lisans	2020	Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Y. L.
Lisans	2010	İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Alınan Burs ve Ödüller

Yıl	Burs/Ödül
2020	T. C. Maltepe Üniversitesi Yüksek Lisans Başarı Bursu (Tam burslu)
2015	İstanbul Üniversitesi Bölüm Birinciliği ve Fakülte Üçüncülüğü Mezuniyet Derecesi Ödülü