TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

İLKOKULA HAZIR BULUNUŞLUK İLE DUYGU BİLGİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

İrem GÜRGAH OĞUL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2014

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

İLKOKULA HAZIR BULUNUŞLUK İLE DUYGU BİLGİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

İrem GÜRGAH OĞUL

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2014

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ

Üye: Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

ONAY
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
……/……/2014

Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt ÖNAL
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

İLKOKULA HAZIR BULUNUŞLUK İLE DUYGU BİLGİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

İrem GÜRGAH OĞUL

Yüksek Lisans Tezi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL
Ağustos 2014, 94 sayfa

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları ile duygu bilgisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Korelasyonel araştırma yöntemi ile yürütülen bu çalışmanın evrenini Adana il merkezinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-78 aylık çocuklar, onların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme yolu ile belirlenen Adana ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında 2013-2014 eğitim öğretim yılında eğitim almakta olan 60-78 ay aralığındaki 303 çocuk (160 kız, 143 erkek), onların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan çocukların ve ailelerinin demografik özelliklerine ilişkin veriler araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Çocukların ilkokula hazır bulunuşluğu Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği ile belirlenmiş ve duygu bilgisi Denham Duygu Anlama Testi ile ölçülmüştür. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin Uygulama Formu çocuklara birebir uygulanırken, Gelişim Formu çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Denham Duygu Anlama Testi'nin ebeveyn formu çocukların aileleri tarafından doldurulduktan sonra buna bağlı olarak test, çocuklara kuklalar aracılığıyla uygulanmıştır. Denham Duygu Anlama Testi'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan çocuklar Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği ile elde edilen verilere göre ilkokula hazır olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Uygulama ve Gelişim formu puanlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Altı yaş grubunda

yer alan çocuklar, beş ve beş buçuk yaş grubunda yer alan çocuklardan anlamlı şekilde daha fazla hazır oluş puanı elde etmişlerdir. Denham Duygu Anlama Testi'nden elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan çocukların çoğunun mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş duygularını, bu duyguyu ortaya çıkarabilecek durumlarla karşılaştıklarında ayırt edebildikleri belirlenmiştir. Denham Duygu Anlama Testi puanlarının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanırken, çocukların elde ettikleri puan ortalamaları dikkate alındığında yaş arttıkça çocukların aldığı duygu anlama puanlarının arttığı gözlenmiştir. Çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu puanları ile Denham Duygu Bilgisi Testi'nden elde ettikleri puanlar arasında ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Gelişim Formu puanları ile Denham Duygu Bilgisi Testi'nden elde ettikleri puanlar arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu ve Gelişim Formu puanlarının duygu bilgisi düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan çoklu karşılaştırma testlerinin sonucunda "yüksek" düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocukların "orta" ve "düşük" düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocuklardan daha fazla Uygulama ve Gelişim Formu puanına sahip olduğu; "orta" düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocukların ise "düşük" düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocuklardan daha fazla Uygulama ve Gelişim Formu puanına sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: İlkokula hazır bulunuşluk, duygu bilgisi, okul öncesi dönem

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL READINESS AND EMOTION KNOWLEDGE

İrem GÜRGAH OĞUL

Master Thesis, Department of Early Childhood Education
Supervisor: Assist. Prof. Dr. Ebru DERETARLA GÜL
August 2014, 94 pages

This study was conducted to investigate the relationship between the school readiness of children who attended early childhood education and their emotion knowledge.

The population of this correlational study was children between 60-78 month of age who attended early childhood education in the central districts of Adana and their parents and teachers. The sample of the study occured from 303 children (160 female, 143 male) who received preschool education in the central districts of Adana at 2013-2014 school year and their parents and teachers. The data related to the demographic information of the participant children and their parents gathered via Personal Information Form which prepared by the researcher. Children's school readiness were assessed with Marmara Primary Education Readiness Scale and their emotion knowledge was measured with Denham Affective Knowledge Test. Application Form of Marmara Primary Education Readiness Scale was applied to children individually whereas its Development Form was filled by their teachers. After the parent questionnaire of Denham Affective Knowlegde Test was answered by the parents, depending on the answers of them test was applied with puppets to children. The adaptation study of Denham Affective Knowledge Test was conducted by the researcher.

As a result, according to the data obtained from Marmara Primary Education Readiness Scale, participant children were determined as ready for primary school. In addition, there was a significant difference in Marmara Primary Education Readiness scores in terms of age. Six-year-old children have more readiness scores than five and five-and-a-half-year-old children. According to the results of Denham Affective

Knowledge Test, it was detected that most of the participant children can discriminate happy, sad, anger and scared when they faced with the situation eliciting these emotions. There is no significant difference in emotion knowledge scores in terms of age. However, when the mean of emotion knowledge scores was taken into consideration, it was observed that emotion knowledge scores were increasing with age of children. It was found that there are positive moderate significant relationships between both children's Marmara Primary Education Readiness Scale Application Form scores and Denham Affective Knowledge Test scores; and Marmara Primary Education Readiness Scale Development Form scores and Denham Affective Knowledge Test scores. Moreover, there is a significant difference between children's Marmara Primary Education Readiness Scale Application and Development Form scores according to the level of Denham Affective Knowledge Test scores. In the result of posthoc analysis, it was found that children who have 'high' level of emotion knowledge scores have more Application and Development Form scores than the children who have 'moderate' and 'low' level of emotion knowledge while children who have 'moderate' level of emotion knowledge have more Application and Development Form scores than the children who have 'low' level of emotion knowledge.

Keywords: School readiness, emotion knowledge, early childhood period

ÖNSÖZ

İnsan hayatı, her basamağı farklı renklerden oluşan bir merdiven gibidir ve çoğu zaman ayağını bir basamaktan kaldırıp diğerine koymak bir insan için oldukça travmatiktir. Her basamak, farklı sorumluluklar yükler omuzlara. Altında ezilmemek için bu sorumlukların, o basamağa çıkmak için insanın ne kadar yeterli olduğu çok önemlidir. İnsan o basamak için ne kadar yeterliyse o kadar sağlam basar ayakları. İlkokula geçiş de ilk basamak olan doğum ve okul öncesi eğitime katılmaya başlamaktan sonra yaşanan en önemli süreçlerden biridir. Çocukların bu süreci nasıl daha kolay atlatabileceğini anlayabilmek için bu sürecin daha yakından tanınması gerekmektedir. Bu çalışma, okul öncesi kuruma devam eden çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları ile duygu bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde büyük katkıları bulunan, beni dinleyen, her zaman daha iyi olmam için akademik ve hayata dair deneyimlerini benimle paylaşan saygıdeğer danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL'e, istatistiksel işlemlerde bana yardımcı olabilmek için değerli zamanını ve emeğini benden esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN'a, bu süreçte beni yüreklendiren ve jüri üyesi olarak geri bildirimlerini paylaşan Sayın Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ'a, akademik deneyimlerinden istifade etme fırsatı bulduğum Sayın Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS, her zaman desteğini yanımda hissettiğim sayın hocalarım Yrd. Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN, Yrd. Doç. Dr. Durmuş ASLAN, Yrd. Doç. Dr. Mustafa YAŞAR ve Öğr. Gör. Dr. Şule ERDEN'e, lisans eğitimimde büyük katkısı olan ve akademik hayatta bana model teşkil eden ODTÜ Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğretim elemanlarına, lisans eğitimim boyunca ve hala duygusal ve sosyal gelişimimde önemli bir paya sahip olan arkadaşlarım Aysun TURUPCU, Ayşın NOYAN ERBAŞ, Gamze BİLİR SEYHAN, Tuğçe KARADUMAN, Özlem ÖZKURT GÜNEY'e, her biri birer güdülenme kaynağı olan başta Arş. Gör. Emel ÇİLİNGİR ve Arş. Gör. Seval ÖRDEK olmak üzere tüm çalışma arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Araştırmamın veri toplama sürecinde desteklerini esirgemeyen tüm saygıdeğer öğretmenlere ve okul müdürlerine, gösterdikleri sabır ve katılım için tüm çocuklara ve ailelerine teşekkür ederim.

Veri toplama araçlarımdan Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğini kullanmama izin verdiği için Yrd. Doç. Dr. Özgül POLAT'a ve Denham Duygu Anlama Testi'nin Türkçeye uyarlanmasına izin verdiği ve süreçte desteğini esirgemeyen Dr. Susanne A. DENHAM'a teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, beni benden daha çok tanıyan, bu çalışmanın tamamlanacağına hep inanan ve beni yüreklendiren sevgili kardeşim Hüseyin GÜRGAH'a, kardeşim ve benim hayatımızı daha sonra hiçbir zaman değiştirmek istemeyeceğimiz şekilde kurabilmemiz için hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan, imkânsız olsa bile amaçladığım her şeyi gerçekleştirebilmem için maddi manevi bütün destekleri sağlayan, yaptığım seçimlerden dolayı her zaman benimle gurur duyan ve bana sevmeyi öğreten annem Teslime GÜRGAH ve babam Sacit GÜRGAH'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, bu tezi yazarken birlikte geçireceğimiz zamandan çaldığım halde desteğini ve anlayışını hep hissettiğim, ilgi, sevgi ve fedakârlığını benden hiçbir zaman esirgemeyen, bütün seçimlerimde yanımda olan, fiziksel olarak ayrı olsak bile nefesini her an yanımda hissettiğim sevgili eşim Ali OĞUL'a sonsuz teşekkürler…

İrem GÜRGAH OĞUL

Ağustos, 2014

Not: Bu araştırma, TÜBİTAK BIDEB 2210 Yurtiçi Yüksek Lisans Burs Programı ve Ç.Ü. Araştırma Fonu (SYL-2014-2566) tarafından desteklenmiştir.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iii**
ABSTRACT ..... **v**
ÖNSÖZ ..... **vii**
KISALTMALAR ..... **xiii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xv**
EKLER LİSTESİ ..... **xvi**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem 1
1.2. Araştırmanın Amacı 3
1.2.1. Genel Amaç 3
1.2.2. Araştırma Soruları 3
1.3. Araştırmanın Önemi 4
1.4. Sınırlıklar 5
1.5. Tanımlar 5

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Olgunluğu 7
2.1.1. Okul Olgunluğu Tanımı 7
2.1.2. Okul Olgunluğu İle İlgili Kuramsal Modeller 8
2.1.2.1. Ekolojik Model 8
2.1.2.2. Akademik Beceriler Modeli 10
2.1.3. Okul Olgunluğunu Etkileyen Faktörler 10
2.1.3.1. Fiziksel Faktörler 11
2.1.3.2. Zihinsel Faktörler 11
2.1.3.3. Çevresel Faktörler 11
2.1.3.4. Duygusal Faktörler 12

2.1.4. Okul Olgunluğunun Değerlendirilmesi 13
2.2. Duygusal Yeterlik 14
2.2.1. Duygu Bilgisi 15
2.2.1.1. Duygu Bilgisinin Temel Bileşenleri 16
2.2.1.1.1. Duygusal İfadeleri İsimlendirme 16
2.2.1.1.2. Duygu Oluşturan Durumları Tanımlama 17
2.2.1.2. Duygu Bilgisi İle İlgili Kuramsal Modeller 17
2.2.1.2.1. Denham'ın Duygu Bilgisi Modeli 17
2.2.1.2.2. Pons ve Arkadaşlarının Duygu Bilgisi Modeli 18
2.2.1.2.3. Hadwin ve Arkadaşlarının Duygu Bilgisi Modeli 20
2.2.1.3. Duygu Bilgisinin Değerlendirilmesi 22
2.2.2. Duygu Düzenleme Becerisi 23
2.3. İlgili Araştırmalar 23
2.3.1. Okul Olgunluğu ile İlgili Araştırmalar 23
2.3.2. Duygu Bilgisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar 26

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 29
3.2. Evren ve Örneklem 29
3.2.1. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler 30
3.3. Veri Toplama Araçları 35
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 35
3.3.2. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (MİHÖ) 36
3.3.2.1. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin Güvenirliği 37
3.3.2.2. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin Geçerliği 44
3.3.3. Denham Duygu Anlama Testi 44
3.3.3.1. Denham Duygu Anlama Testi'nin Uyarlama Çalışmaları 46
3.3.3.1.1. Psikolinguistik Özelliklerin İncelenmesi 46
3.3.3.1.2. Psikometrik Özelliklerin İncelenmesi 47
3.3.3.1.2.1. Denham Duygu Anlama Testi'nin Güvenirliği 47
3.3.3.1.2.2. Denham Duygu Anlama Testi'nin Geçerliği 47

3.3.3.1.3. Kültürler Arası Özelliklerin İncelenmesi 52
3.4. Verilerin Toplanması 52
3.5. Verilerin Analizi 52

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-78 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeylerine Yönelik Bulgular..... 54
4.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-78 Aylık Çocukların Duygu Bilgisi Düzeylerine Yönelik Bulgular 60
4.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-78 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşlukları ile Duygu Bilgisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular..... 64

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-78 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyleri ile İlgili Tartışma ve Yorum 69
5.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-78 Aylık Çocukların Duygu Bilgisi Düzeyleri ile İlgili Tartışma ve Yorum..... 70
5.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-78 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşlukları ile Duygu Bilgisi Arasındaki İlişki ile İlgili Tartışma ve Yorum 73
5.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-78 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluklarının Duygu Bilgisi Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı ile İlgili Tartışma ve Yorum 75

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar 77
6.2. Öneriler 78
6.2.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler 78

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler 79

KAYNAKÇA 80
EKLER 90
ÖZGEÇMİŞ 94

KISALTMALAR

MİHÖ: Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımı 30
Tablo 2. Çocukların Yaşa Göre Dağılımı 30
Tablo 3. Çocukların Doğum Sırasına Göre Dağılımı.....31
Tablo 4. Ailelerin Sahip Olduğu Çocuk Sayısına Göre Dağılımı.....31
Tablo 5. Anne ve Babaların Yaşa Göre Dağılımı 32
Tablo 6. Anne ve Babaların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı 32
Tablo 7. Anne ve Babaların Mesleki Durumuna Göre Dağılımı 33
Tablo 8. Anne ve Babaların Gelir Durumuna Göre Dağılımı.....33
Tablo 9. Anne-Babaların Birlikteliğine Göre Dağılımı 34
Tablo 10. Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Mesleki Deneyim ve Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı 35
Tablo 11. MİHÖ Uygulama Formu ve Alt Ölçekleri Norm Değerleri 37
Tablo 12. MİHÖ Gelişim Formu ve Alt Ölçekleri Norm Değerleri 39
Tablo 13. Katılımcı Çocukların MİHÖ Uygulama Formu ve Alt ölçekleri Ortalama Puanları ve Güvenirliğe İlişkin Değerler.....40
Tablo 14. Katılımcı Çocukların MİHÖ Gelişim Formu ve Alt ölçekleri Ortalama Puanları ve Güvenirliğe İlişkin Değerler 41
Tablo 15. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları 51
Tablo 16. Katılımcı Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları.....55
Tablo 17. Katılımcı Çocukların MİHÖ Uygulama ve Gelişim Formları Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanların Polat (2003)'ın Belirlediği Yaş Gruplarına Göre Yüzdelik Dilimlerindeki Yeri.....57
Tablo 18. Çocukların Uygulama Formu Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....59
Tablo 19. Çocukların Gelişim Formu Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....60
Tablo 20. Katılımcı Çocukların Denham Duygu Anlama Testi'nin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puanlarının Yaşa Göre Dağılımı 62
Tablo 21 Çocukların Duygu Bilgisi Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....64

Tablo 22. Katılımcı Çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden ve Denham Duygu Anlama Testi'nden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkinin Spearman Brown ve Pearson Korelasyon Sonuçları.....65
Tablo 23. Çocukların Duygu Bilgisi Puan Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....66
Tablo 24. Çocukların Uygulama Formu Puanlarının Duygu Bilgisi Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 67
Tablo.25. Çocukların Gelişim Formu Puanlarının Duygu Bilgisi Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Ekolojik model 9
Şekil 2. Duygu Bilgisi ile İlgili Kuramsal Modeller 21
Şekil 3. Açımlayıcı Faktör Analizi Yamaç-birikinti Grafiği 50

EKLER LİSTESİ

Sayfa

EK 1. Kişisel Bilgi Formu.....90
EK 2. Denham Duygu Anlama Testi'nin Uyarlama Amaçlı Kullanılabileceğine Dair İzin Yazısı.....92
EK 3. Valilik İzin Formu.....93

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amacı ve önemi anlatılmıştır. Daha sonra araştırmanın sınırlılıkları açıklanmış ve araştırmada kullanılan temel kavramlar tanımlanmıştır.

1.1. Problem

Yaşamın ilk altı yılı gelişimin çok hızlı olduğu ve kişilik yapısının, beden sağlığının ve diğer kişilerle ilişkilerin temelinin atıldığı oldukça önemli bir dönemdir. Çocuğun kendinin farkına varmasıyla, diğer insanlar ve toplumsal kurallarla karşılaşmanın bir arada yaşandığı bu dönemde; çocukların kazandıkları tavır, inanç ve davranışları yetişkinlikte de sürdürme eğiliminde oldukları gözlenmiştir. İlk olarak ailede gelişen temel davranışlar, okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında pekiştirilir. Ev ve okul ortamında çocuğa sağlanan fırsatlar, onun kendini tanımasını sağlar. Bu sayede yetişkinler tarafından da çocuk hakkında bilgi edinilerek geliştirilmeye açık yönlerinin geliştirilmesine de olanak sağlanmış olunur (Oktay, 2010).

Türkiye'de okul öncesi eğitimin amaçları; çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak; onları ilkokula hazırlamak; şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak ve çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013). Çocukların eşit fırsat ve imkânlar gözetilerek daha sonra katılacağı programlı eğitim-öğretim kademesine hazır olmasının üzerinde durulan okul öncesi eğitim sürecinde okula hazır oluş ve okul olgunluğu kavramları önem kazanmaktadır. Okula hazırlık, çocukların bir üst kademedeki eğitim kurumuna geçerken öğrenmeye başlayabilmek için edinmiş olması gereken becerileri kapsamaktadır (Lewit ve Baker, 1995). Birçok ülkede, ilkokula kabul edilirken çocukların kronolojik yaşları dikkate alınmakta ve diğer gelişim alanları genellikle göz ardı edilmektedir (Farran, 2011).

Diğer ülkelere benzer olarak Türkiye'de de okula başlama sürecinde göz önünde bulundurulan ölçüt, çocuğun yaşıdır. 11.4.2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 30.3.2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'a

(http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm) göre 5/1/1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 3. maddesi "Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ, çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter. İlköğretim, dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim kurumudur."şeklinde değiştirilmiştir.

Çocuğun kronolojik yaşı, okuldaki başarısı için yordayıcı olmadığı gibi okula hazır oluşunu da yordamamaktadır (Dockett ve Perry, 2002). Okula hazırlık süreci bilişsel, fiziksel, dil, sosyal ve duygusal olarak tüm gelişim alanlarını kapsayan çok yönlü bir süreçtir (McTurk, Lea, Robinson, Nutton ve Carapetis, 2011). Çocuklar ilkokula başlarken, kendilerini ifade edebilmeli, arkadaşlık ilişkileri kurabilmeli, aileden ve evden ayrılma üzüntüsü duymamalı, kendi kendine giyinme becerisi kazanmış olmalı, sıralarını beklemeli ve bu konuda sabır gösterebilmeli, ders aralarında kendini koruyabilmeli ve dengeli haraket edebilmeli, sırada oturma ve dikkatini uzun süre toplayabilme becerisine sahip olmalıdır (Oktay, 2010). Çocuk bilişsel, fiziksel ve duygusal gibi farklı gelişim alanlarınlarında belli bir yeterlikte olduğunda okula uyumu kolaylaşır ve ilkokula yumuşak bir geçiş yapar. Çocukların sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel altyapısı, onların okula hazır olarak başlamasında önemli rol oynamaktadır (Taşkın, 2013). Bu bakımdan çocuğun ilkokuldan önceki dönemde sahip olduğu yaşantılar, ona sağlanan fırsatlar önem kazanmaktadır. Farklı çevrelerden gelen çocukların okula başlarken benzer hazırbulunuşluklara sahip olması, ilkokuldan yeterince faydalanabilmesinde fırsat eşitliğinin sağlanması bakımından önem kazanmaktadır.

Yapılan araştırmalara göre bir çocuğun okula hazır olup olmadığını tespit etmek için göz önüne alınması gereken kıstaslar aileler, öğretmenler ve araştırmacılar tarafından farklı betimlenmektedir (Kagan, 1992). Diamond, Raegan ve Bandyk'ın (2000) yaptığı bir çalışmada aileler ve öğretmenler, çocukların dinleme ve yönergelere uyma gibi becerilerde yeterli olduklarında okula hazır olduklarını düşünmelerine rağmen, aileler öğretmenlerden farklı olarak sayma, okuma ve yazma gibi becerileri de okula hazırlık sürecinde önemli bulmuşlardır. Benzer düşünce ayrılıkları, okula kolay bir geçiş sağlanması ile ilgili çalışmaların odak noktaları incelendiğinde araştırmacılar arasında da görülmektedir. Bazıları akademik ve bilişsel becerilerin okula hazırlık sürecindeki yerini incelerken (Clancy ve Pianta, 1993; Reynolds, Mavrogenes, Bezruckzo ve Hagemann, 1996), çok az araştırmanın odak noktası okula hazırlıkta

sosyal ve duygusal süreçler üzerine yönelmiştir (Bulotsky-Shearer, Dominguez ve Bell, 2012; Ursache, Blair, Raver, 2012). Okul olgunluğunda çocuğun tüm gelişim alanlarındaki yeterliklerinin önemli olduğu savunulmasına rağmen çocukların duygusal yeterliklerinin temeli olan duygu bilgisinin okula hazır oluştaki rolünü açıklayan bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Bu araştırmanın temel problemi "Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-78 aylık çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları ile duygu bilgileri arasındaki ilişki nedir?" olarak belirlenmiştir.

İzleyen bölümde, bu araştırmanın amacı, önemi ve sınırlıkları sunulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

1.2.1. Genel Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları ile duygu bilgisi arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.2.2. Araştırma Soruları

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ilkokula hazır bulunuşluk puanlarının yaşa göre dağılımı nasıldır?
2. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar arasında ilkokula hazır bulunuşluk puanları açısından yaşa göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların duygu bilgisi puanlarının yaşa göre dağılımı nasıldır?
4. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar arasında duygu bilgisi puanları açısından yaşa göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-78 aylık çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları ile duygu bilgisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-78 aylık çocukların okula hazır bulunuşlukları duygu bilgisi düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde zorunlu eğitim kapsamında yer alan ve çocuğun akademik faaliyetlerle tanışacağı ilk basamak olan ilkokula başlama her çocuk ve aile için önemli bir dönüm noktası olarak sayılmaktadır (Winter ve Kelley, 2008). Bu dönemin başında çocukların sahip olması beklenen, okula uyumu ve öğrenme başarıları için gerekli bazı yeterlikler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; dikkatini uzun süre yoğunlaştırabilmesi, kendi kendine giyinme becerisine sahip olması, kendi sorumluluklarını taşıyabilmesi, öğretmen ile iletişim kurabilmesi, diğer çocukların varlığına katlanabilme ve onlarla baş edebilmesi, kendini ifade edebilmesidir (Oktay ve Unutkan, 2005). Çocukların bu dönemi kolaylıkla atlatabilmeleri için gerekli ön hazırlık sürecini etkin bir şekilde geçirmek bu bakımdan önem kazanmaktadır (Bilgili ve Yurtal, 2009). Eğitimciler ve aileler için çocuğun okula hazır olmasında hangi becerilerin gerektiğini anlamak, çocuğun hazırlık sürecini desteklemek açısından oldukça önemlidir (Avila Brizuela, 2010).

Okula hazır oluşun, birçok ülkede okula başlamada yasal gereklilik olarak kabul edilen yaş ile ayrımı yapılmaktadır (Dockett ve diğerleri, 2008; Akt. McTurk ve diğerleri, 2011).

20. yüzyılın ilk yarısında okula hazırlığın değerlendirilmesi, çocukların okula kabulüne ya da okula başlamasının ertelenmesine karar verme ile aynı anlama gelmekte ve değerlendirme sırasında okuma ve yazma ile ilgili becerilerine odaklanılmaktaydı. Günümüzde eğitimciler ve gelişim uzmanları, okula hazır oluşun bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişim alanları gibi bütünsel bir yaklaşım içerisinde incelenmesi gerektiği üzerinde hemfikir olmalarına rağmen (Janus ve Offord, 2007) halen çoğu ulaşılabilir ölçme araçları çocuğun yalnızca bilişsel ve dil gelişimi ile ilgili bilgiler sunmaktadır (Meisels, 1999; Akt. Janus ve Offord, 2007).

Çocuğun okula hazır bir şekilde başlaması birçok etkene bağlıdır. Bu bağlamda yapılan araştırmalar, aile ortamı, çocuğun kişisel özellikleri ya da fiziksel çevre koşullarından bahsetseler de genel çerçevede bakıldığında araştırmacıların belirttikleri ortak etkenler, fizyolojik faktörler, bilişsel faktörler, çevresel faktörler ve duygusal faktörlerdir (Oktay, 2010). Çocuğun sonraki okul başarısının da en önemli belirleyicilerinden biri olduğu kanıtlanan okula hazır bulunuşluğun etkilendiği faktörler hakkında hala birçok soru işareti bulunmaktadır (Blair, 2002).

Okulun ilk günleri, çocuk için yeni girilecek bir ortam ve yeni tanışılacak insanlar anlamına gelmektedir. Çocuğun kişilik özellikleri ve duygusal yapısı bu günlerde büyük bir öneme sahiptir. Bu dönemde ortaya çıkabilecek duygusal sorunlar öğrenmeyi de büyük ölçüde etkileyecektir. Aralarında bulunan neden sonuç ilişkisinin yönünün halen tartışıldığı duygusal sorunlar ve başarısızlık çocuğun okul hayatını da etkilemektedir (Oktay, 2010).

Geçmişte psikologlar çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine odaklanırken, eğitimciler çocukların bilişsel ve akademik gelişimlerine önem vermekteydiler (Denham, 1986). Fakat araştırmaların sonuçları sosyal ve duygusal gelişimin öğrenmenin tüm alanlarında kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadırlar (Denham, 1986). Bu noktada duygusal ve sosyal becerilerin okula hazır bulunuşluk açısından önemini açıklayan sınırlı sayıda araştırma olduğu ve bu tür araştırmaların değerlendirme sürecine katkıda bulunacağı açıktır (Waajid, 2006).

Tüm bu bilgiler ışığında, bu araştırmanın, okul öncesi dönem çocuklarının duygu bilgisinin okul olgunluğu ile olası ilişkisini ortaya koymak açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın sonuçlarının aynı zamanda okula hazır bulunuşluk kıstaslarının düzenlenmesinde de rol oynaması beklenmektedir.

1.4. Sınırlıklar

Bu araştırma Adana ili merkez ilçelerinde bulunan bağımsız anaokullarında 2013-2014 eğitim-öğretim yılında eğitim almakta olan 60-78 ay yaş aralığındaki çocuklar, onların ebeveynleri ve öğretmenleri ile sınırlıdır.

Denham Duygu Anlama Testi'nin uyarlama çalışmalarında açımlayıcı faktör analizi sonuçlarından faydalanılmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmamıştır.

1.5. Tanımlar

İlkokula Hazır Bulunuşluk (Okul Olgunluğu)(School Readiness): Oktay'a (2002) göre çocuk herhangi bir duygusal karmaşaya girmeden kolayca ve yeterli bir biçimde öğrenebiliyorsa ilkokula hazır demektir. Çocuğun hazır olabilmesi için yalnızca olgunlaşması değil, yeni öğrenmelere temel olabilecek okul öncesi dönemde kazandığı ön öğrenmelerini tamamlaması da gereklidir.

Duygu Bilgisi (Emotion Knowledge): Duygu bilgisi, genellikle yüz ifadelerindeki, davranışsal ipuçlarındaki ve sosyal bağlamdaki duyguları anlama kapasitesini tanımlamak için kullanılan bir terimdir (Trentacosta ve Fine, 2009).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Olgunluğu

2.1.1. Okul Olgunluğu Tanımı

Okul olgunluğu kavramı Amerika Birleşik Devleti başkanı ve eyalet valilerinin 1990 Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli'nde ilk hedefi "2000 yılından itibaren tüm çocuklar okula öğrenmeye hazır olarak başlayacak" olarak belirlemeleriyle oldukça önem kazanmıştır (National Education Goals Panel, 1991). Aynı panelde belirlenen beş alanda çocukların farklılaştığı ve bu alanların okula hazır olarak başlama sürecinde etkili olduğu belirtilmiştir. Bu alanlar;

1. Fiziksel sağlık ve motor gelişim
2. Sosyal ve duygusal gelişim
3. Öğrenmeye karşı yaklaşım
4. Dil gelişimi
5. Biliş ve genel bilgilerdir (Kagan, Moore ve Bredekamp, 1995).

Alan yazın incelendiğinde ilkokula hazır bulunuşluğun hazır oluş için önemli olduğu düşünülen beceriler ve geliştiği düşünülen bu becerilerin bulunduğu seviye bakımından farklı tanımlarına rastlanmaktadır. Aynı zamanda alan yazında ilkokula hazır bulunuşluk gibi okul olgunluğu ifadesinin de kullanıldığı görülmektedir.

Brenner ve Scott (1971) okula hazır bulunuşluğu gelecek öğrenmelere hizmet eden önceki gelişim ve öğrenmelerin bir sonucu olarak tanımlarken; Garcia (1992) "çocuğun bilişsel, psikolojik ve sosyal olgunluğu" olarak tanımlamıştır (Akt. Avila Brizuela, 2010). Diğer yandan, okul olgunluğunun; çocukların okul ortamındaki başarılarına katkıda bulunacak sosyal duygusal yeterlik, öğrenmeye karşı olumlu tutum, sebat, sayma gibi ön akademik (pre-academic) dönüm noktalarında aşama kaydetme gibi becerilerdeki ustalığını ifade ettiği savunulmaktadır (Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle ve Calkins, 2006). Yörükoğlu (2010), okul olgunluğunu, zihinsel olarak yeterli olan çocuğun yaşına uygun bir öğrenme ve kavrayış düzeyine ulaşmış olması olarak tanımlarken zihinsel becerilere vurgu yapmıştır. Öte yandan, Oktay (2002) okul

olgunluğunun ele alındığı yönü değil, çocuğun o okulda kendisinden istenen görevleri isteyerek ve başarılı bir biçimde yerine getirip getirememesini daha önemli saymıştır. Oktay'a (2002) göre çocuk herhangi bir duygusal karmaşaya girmeden kolayca ve yeterli bir biçimde öğrenebiliyorsa ilkokula hazır demektir. Çocuğun hazır olabilmesi için yalnızca olgunlaşması değil, yeni öğrenmelere temel olabilecek okul öncesi dönemde kazandığı ön öğrenmelerini tamamlaması da gereklidir.

Genel olarak bakıldığında ilkokula hazır bir çocuk, fiziksel, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında, ön öğrenmelerini yeni öğrenmeler için kullanabileceği ve okulda ondan istenen görevlerde başarılı olabileceği kadar yeterli olmalıdır.

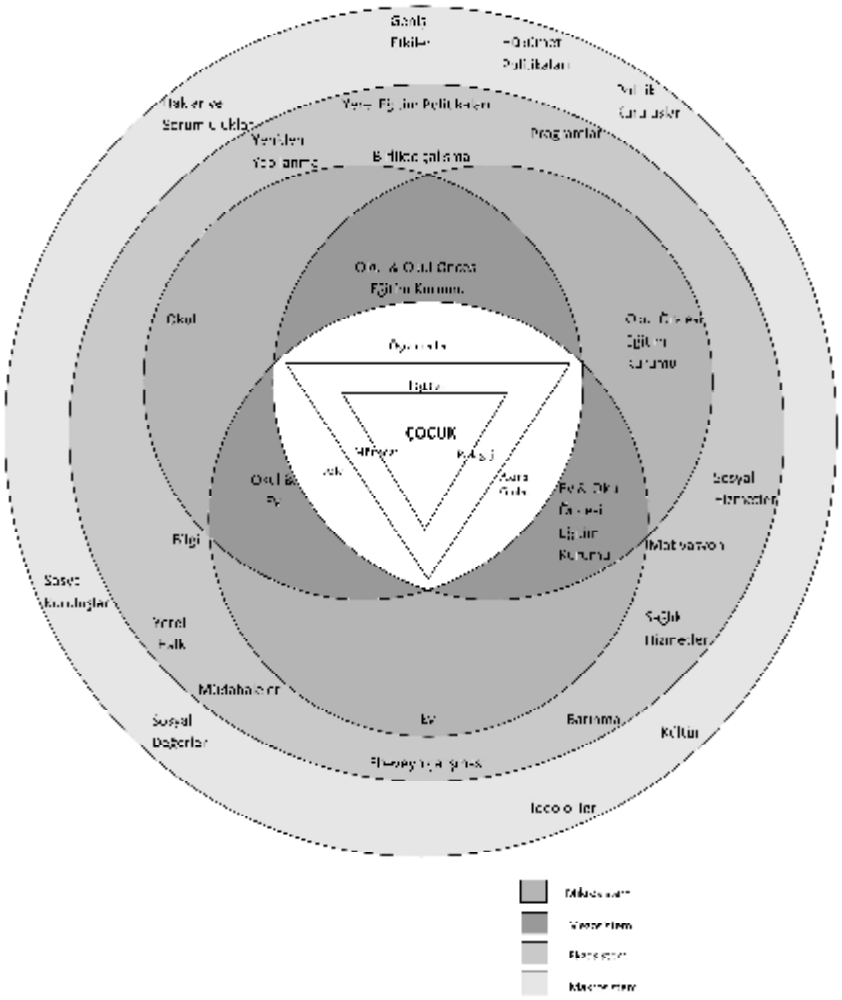
2.1.2. Okul Olgunluğu İle İlgili Kuramsal Modeller

Okul olgunluğunun tanımı ile ilgili araştırmacılar tarafından anlaşmaya varılamasa da bu çalışmada okul olgunluğu kavramlarını ortaya çıkaran iki önemli model açıklanmıştır. Bunlar, ekolojik model ve akademik beceriler modelidir.

2.1.2.1. Ekolojik Model

Ekolojik Model, değişen çevrede değişen organizmaların etkileşimine vurgu yapan Bronfenbrenner'in çalışmalarına dayanmaktadır (Dockett ve Perry, 2007). Bronfenbrenner, dinamik modelinde kişilerin sistemler arası gerçekleştirdiği ve onların farklı ekolojilerdeki rollerinde gerçekleşen ekolojik geçişleri önemsemiştir (Dockett ve Perry, 2007). Çocuğun çevresi ilişkiler sistemi ile çevrilidir ve her ilişki, çocuğu doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen katmanlardır (Berk, 2006). Şekil 1'de görüldüğü gibi Ekolojik model, kişiyi (çocuğu) merkeze alır ve merkezdeki çember çocuğun bireysel deneyimlerini temsil eder. Bu çember mikrosistemi oluşturur (Dockett ve Perry, 2007). Dockett ve Perry'ye (2007) göre bu mikrosistem okula geçiş bağlamında düşünüldüğünde çocuğun yanında ev, okul ve okulda uygulanan program gibi çocuğu doğrudan etkileyen unsurları da kapsamaktadır. Mezosistem, mikrosistemde yer alan unsurların birbirleriyle olan ilişkisini içermektedir. Mezosistem, egzosistem çerçevesinde bulunmaktadır. Egzosistem, ebeveynlerinin iş yeri gibi çocuğun doğrudan içinde bulunmadığı fakat çocuğu etkileyen sosyal sistemleri içinde barındırmaktadır (Dockett ve Perry, 2007). En dışta yer alan makrosistem ise diğer tüm sistemleri içine alan sosyal ve kültürel normları içermektedir (Berk, 2006). Tüm bu

sistemlerden farklı bir yönde yer alan Kronosistem ise bu ilişkilerin ve bağlantıların zamana bağlı olarak değişebileceğini ifade etmektedir (Dockett ve Perry, 2007).



Şekil 1. Ekolojik model

Kaynak: Dunlop ve Fabian, 2002; Akt. Dockett ve Perry, 2007

Ekolojik modelde çocuğun bireysel farklılıkları göz ardı edilmez fakat bu özelliklerin ekolojilerle etkileşime gireceğine vurgu yapılmaktadır. Bu bakımdan çocuk bir okul bağlamında hazır olarak değerlendirilirken diğerine göre hazır olmayabilir (Dockett ve Perry, 2007).

Rimm-Kaufman ve Pianta (2000) çocuk, ev, okul, akran ve komşu faktörleri arasındaki bağların, çocukların okula geçişlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen

bir dinamik ilişkiler ağını nasıl yarattığını açıklamak için kendi oluşturdukları Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modeli kullanmaktadırlar (Akt. Dockett ve Perry, 2007). Bu ilişkilerin çatışmalardan ve gerilimlerden ibaret olduğundan geçiş sürecinin olumsuz bir deneyim olduğunu ifade etmektedirler (Dockett ve Perry, 2007). Bu modelin en önemli noktası, çocuğun zaman geçirdiği farklı bağlamların ya da ekolojilerin arasındaki ilişkilerdir. Örneğin, "Eğer çocuk ve ailesi okul öncesi kurumdaki öğretmenle olumlu ilişkilere sahipse bu ilişki ilkokul öğretmenine de taşınabilir mi?" sorusuna yanıt aramaya çalışmaktadırlar. Bu modele göre, çocukların algılanan okula hazır bulunuşluklarındaki farklılıklar, eğitime uyum sağlamadaki farklılıkları açıklamak için yeterli değildir (Dockett ve Perry, 2007).

2.1.2.2. Akademik Beceriler Modeli

Bu modele göre okula hazır oluşun temeli, çocuğun okuma yazma ve matematik becerilerine dayanmaktadır (Zigler, Gilliam, Jones, 2006). Çocuğun akademik hazırlığı, "ona formal eğitim dahilinde yeni öğrenme çevresinde başarılı olmasında yardımcı olacak belirli beceriler konusunda ustalaşması" olarak tanımlanmaktadır (Hair ve diğ., 2006). Örneğin çocuğun alfabenin 10 harfini ve beklenen matematik becerilerini öğrenmiş olarak okula başlaması gerektiği savunulmaktadır (Kagan ve Rigby, 2003; Zigler ve diğ., 2006). McClelland, Acock ve Morrison (2006) akademik hazırlığın, çocuğun başarı döngüsünde yer aldığını ve eksikliğinin ise hem akademik hem de sosyal alanlarda başarısızlık yaratacağını savunmaktadırlar. Model, okul öncesi dönem uzmanları tarafından gelişimin diğer boyutlarını göz ardı ettiğinden dolayı eleştirilmiştir. Uzmanlar, okuma yazma ve matematik becerilerinin önemini yadsımazken, okula hazır oluş için fiziksel ve zihinsel gelişim, sosyal-duygusal gelişim, motivasyon ve öğrenme için istekliliğin de önemini vurgulamışlardır (Zigler ve diğ., 2006).

2.1.3. Okul Olgunluğunu Etkileyen Faktörler

Oktay (2010), okula başarılı bir başlangıçta, çocuğun kişisel özellikleri, aile ortamı, fiziksel çevre koşulları gibi birçok etkenin belirleyici olduğunu ve bu etkenlerin fizyolojik, zihinsel, çevresel, duygusal faktörler olarak gruplanabileceğini belirtmektedir.

2.1.3.1. Fiziksel Faktörler

Günümüzde okula başlarken göz önünde bulundurulan başlıca kriterin çocuğun yaşı olduğunu belirten araştırmalar, çocuklar hangi yaşta okula başlarsa başlasın, her sınıfta okula hazır olmayan çocukların olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle çocukların okula hazır bulunuşluğunu etkileyen başka faktörlerin de olduğu savunulmaktadır. Bu faktörlerin başında çocuğun fiziksel gelişimi gelmektedir. Çocuğun genel sağlık durumu ve büyümesi, kaba ve ince motor becerilerin gelişimi çocuğun okula hazır bulunuşluğunu etkileyen fiziksel faktörlerdendir (Dinç, 2013). Çocuğun düzenli bir büyüme ve gelişme seyrinin bulunmasının yanında görme, işitme, el-göz koordinasyonu gibi unsurların okuma ve yazmada etkili olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Oktay, 2010). Yeterince göremediğinden ya da işitemediğinden öğretmeni anlayamayan çocuk, okulda da başarısızlık yaşayabilir (Oktay ve Unutkan, 2005).

2.1.3.2. Zihinsel Faktörler

Zeka, okul olgunluğunu etkileyen başlıca zihinsel faktörlerdendir. Zeka kalıtımsal fakat zengin uyaranlı ortamlarda geliştirilebilir potansiyel bir yetenektir. Okuma olgunluğu ile zeka arasındaki ilişki dile, kullanılan alfabe türüne, öğrenme teknik ve yöntemlerine göre değişiklik göstermekle birlikte okumayı öğrenebilmek için gerekli zeka yaşının ortalama 5-6 olduğu bilinmektedir (Oktay, 2010).

Zihinsel faktör çocuğun dil gelişimini de kapsamaktadır. Zeka ile paralel gelişen dil, çocuğun hem okumada hem de okulda kendinden beklenen görevleri yerine getirirken önemli bir role sahiptir (Oktay, 2010). İlkokula başlarken çocuk, kendini ifade etme, arkadaşları ve öğretmeniyle iletişim kurabilme ve onları dinleme gibi becerilerde yeterli olmalıdır. Aksi takdirde, çocuk okula hazır değil demektir (Dinç, 2013).

2.1.3.3. Çevresel Faktörler

Çocuğun okulda kendinden istenen görevleri yerine getirebilmesi fiziksel ve zihinsel gelişimlerine olduğu kadar yetiştiği çevreye de bağlıdır. Çocuğun okuldan önceki eğitim ortamı ailesidir ve aile ortamında öğrendikleri yeni öğrenmelerine temel oluşturmaktadır (Oktay, 2010). Çocuğun içinde bulunduğu ev ortamının zengin uyarıcılara sahip olması, onun öğrenmesini kolaylaştırırken; evdeki diğer insanların

onunla doğru ilişkiler kurabilmesi, onun sağlıklı bir birey olarak yetişmesini sağlar (Oktay ve Unutkan, 2003; Akt. Dinç, 2013).

Okula hazırlıkta ebeveynlerin okula verdiği değer ve geliştirdikleri tutumun yanında çocuklarına sundukları imkânlar da oldukça önemlidir. Çocuğun okul öncesi eğitimden faydalanması, küçük yaşlardan itibaren ona kitap okunması, onun sergiye, sinemaya, tiyatroya, müzeye götürülmesi okula hazır bulunuşluğunda etkilidir (Yavuzer, 2002).

2.1.3.4. Duygusal Faktörler

Çocuğun okula hazır olarak başlayabilmesi için yalnızca kronolojik yaşını tamamlaması, zihinsel ve bilişsel gelişiminin belirli bir seviyeye ulaşması yeterli değildir. Çocuğun tüm gelişim alanlarında istenilen düzeye erişmesi gerekmektedir. Okula başlayan çocuk, annesinden ve evden uzak kalma durumu ile baş edebilmeli, öğretmeni ve arkadaşlarıyla iletişim kurup onlarla işbirliği yapabilmeli, kendini ifade edebilmelidir (Dinç, 2013).

Çocuğun okula hazır olması için gerekli olan duygusal beceriler, kendi duygularını ifade etme, kendinin ve diğer insanların duygularını anlama ve yorumlama becerileridir (Child Trends, 2001).

Duygusal sorunlar, kişinin çeşitli alanlarda başarısını etkilediği gibi okula başlama sürecinde de öğrenmeyi büyük ölçüde olumsuz etkilemektedir. Bu noktada duygusal sorunların mı öğrenmeyi engellediği yoksa başarısızlığın mı sorunlara neden olduğu tartışılırken; başarısızlığın olduğu yerde duygusal sorunlar, duygusal sorunun olduğu yerde ise başarısızlığın varlığı kesin olarak bilinmektedir (Oktay, 2010).

Oktay'a (2000) göre çocuklar istenildiğine ve kendisinin bir şeyler yapabileceğine inanmalıdır. Güven ve yeterlik duygusu başarıda önemli bir role sahiptir. Okula kendileri hakkında olumlu duygulara sahip olarak başlayan çocuklar, kabul edildiklerini ve nasıl başarılı olacaklarını bilirler (Akt. Ülkü, 2007).

Okuma başarısızlığı yüzünden duygusal sorun yaşayan çocuklar genellikle hazır oluş düzeyinin üstünde bir görevi başarması için zorlanan çocuklardır. Bu durumun ortaya çıkmaması için öğretmenin, gerek aileden ya da daha önce gittiği okul öncesi eğitim kurumundan gerekse kendi yaptığı gözlemlerinden elde ettiği bilgiler ışığında çocuğun hazır bulunuşluk düzeyi hakkında fikir sahibi olmalı ve çocuktan beklentilerini buna göre düzenlemelidir (Oktay, 2010).

2.1.4. Okul Olgunluğunun Değerlendirilmesi

Okul olgunluğunun ya da okula hazır bulunuşluğun değerlendirme sürecinde karşılaşılan bazı güçlüklerden dolayı araştırmacılar, çocuğun ne zaman öğrenmeye hazır olduğu ve okula başlaması gerektiği konusunda ortak bir fikre varamamaktadırlar (Balat, 2010; Lewit ve Baker, 1995).

Okula başlamada kronolojik yaşın ölçüt olarak kabul edilmesi okul olgunluğunun değerlendirmesinde karşılaşılan güçlüklerden biridir. Çocukların okula hazır olup olmadığı, yaşı ile ölçülmektedir (Connell, 2001; Akt. Avila Brizuela, 2010). Okula kabul edilirken kıstas olarak alınan yaşlar ülkelere göre değişiklik göstermektedir. İsveç ve Finlandiya'da çocuklar yedi yaşında okula başlarken; İrlanda, İspanya, Portekiz ve İtalya'da altı, İngiltere'de beş yaşında zorunlu eğitime başlamaktadırlar (Haktanır, 2005). Türkiye'de ise okula başlama yaşı daha önce 72 ay olarak belirtilirken, 2012'de yapılan kanun değişikliğine göre çocukların okula başlama yaşı 66 ay olarak belirlenmiş, 61-65 aylık çocukların da eğer gelişimi yeterli görülürse okula başlayabileceğine karar verilmiştir.

Okul olgunluğunun değerlendirmesinde karşılaşılan önemli bir diğer güçlük ise okul olgunluğunun tanımı konusunda hala bir fikir birliğine varılamamasıdır (Avila Brizuela, 2010; Balat, 2010; Zigler ve diğ., 2006). Snow (2006), okula hazır bulunuşluğu "daha sonraki başarı için önemli olan okula başlama zamanında çocuğun yeterliklerinin durumu" olarak tanımlarken Lewit ve Baker (1995), çocuğun etkin bir şekilde öğrenme ve okula uyum sağlayabilme becerileri olarak nitelemiştir. Oktay'a (2002) göre çocuk herhangi bir duygusal karmaşaya girmeden kolayca ve yeterli bir biçimde öğrenebiliyorsa ilkokula hazır demektir. Daha güncel tanımlar ise okula hazır bulunuşlukta çocuğun sadece bilgi ve becerilerini değil, öğrenme ve gelişmede etkili farklı faktörleri de değerlendirmektedirler (Balat, 2010). Okula hazır bulunuşluğun kesin bir tanımının yapılamaması, nasıl değerlendirileceğine dair bir engeldir.

Okul olgunluğunun değerlendirilmesinde, okul öncesi dönemdeki çocuğu tanıma ve değerlendirme yöntem ve teknikleri oldukça önemlidir (Balat, 2010). Öğretmenler çeşitli yöntemleri kullanarak çocuklar hakkında bilgi edinmekte ve onları değerlendirmektedir. Bu yöntemlerden bazıları; gözlem yapma, günlük sınıf etkinliklerini değerlendirme, ailelerle toplantılar düzenleme ve standart testler uygulama olarak sayılabilir (Tuğrul, 2003; Akt. Tunçeli, 2012).

Okul olgunluğunun değerlendirilmesi ülkeden ülkeye değiştiği gibi, benimsenen değerlendirme yaklaşımlarına göre de değişkenlik göstermektedir. Gelişimsel yaklaşım, çocuğun okul olgunluğunu gelişimsel durumundan yola çıkarak belirlemeyi savunurken; çevresel yaklaşım, bilgi ve becerilere odaklanarak çocuğun öğrenmeye karşı olan potansiyelini ölçerek okula hazır olup olmadığına karar vermektedir (Dockett ve Perry, 2002). Öte yandan, sosyal-yapısalcı yaklaşım, bireysel olarak ele alınan çocuğa, toplum olarak okul olgunluğu anlayışına bakılıp, o ortamda çocuk için önemli olan faktörler de tespit edilerek değerlendirme yapılmaktadır. Etkileşimci yaklaşım ise, çocuğun ilişkilerini göz önüne alarak değerlendirme yapılması gerektiğini savunmaktadır (Dockett ve Perry, 2002).

Bu çalışmada okula hazır oluşun değerlendirilmesinde çevresel yaklaşım benimsenmiştir. Çevresel yaklaşımda çocuk tarafından gösterilen davranışlar ve öğrenmeler değerlendirilmektedir. Bu yaklaşımda önemli olan, renklerin ve şekillerin farkındalığı, sayma gibi bilgi, akran ve öğretmenlerle doğru şekilde etkileşime girebilmek gibi çocuğun okul ortamında kazanmış olması beklenen davranışları değerlendirmektir (Dockett ve Perry, 2007).

2.2. Duygusal Yeterlik

Bireyin davranışlarını etkileyen duygusal beceriler hayat boyu gelişmeye devam eder (Denham, 1998). Okul öncesi dönemde ise çocuğun sosyal ve akademik yeterliğini destekleyen duygusal yeterliğinden bahsedilebilir. *Duygusal yeterlik,* Schaffer (2004) tarafından ‘çocukların kendi duygularını kullanabilme ve başkalarının duygularını fark edip onlarla başa çıkabilme becerisini ifade etmek için kullanılan bir kavram’ olarak tanımlanırken; Denham, Bassett ve Zinsser (2012) tarafından “duygusal dışavurumculuğun ve deneyimin gerektiğinde düzenlenmesi ve duyguların bilinmesi” olarak tanımlanmıştır. Duygusal yeterlik ifade etme, anlama ve düzenleme gibi bileşenlerden oluşmaktadır. Bu bileşenlerin aşağıda belirtilen fakat bunlarla da sınırlı olmayan alt boyutları mevcuttur (Hyson, 2004).

- Bireyin kendi duygusal durumunun farkında olması,
- Başkalarının duygularını sezme becerisi,
- Bireyin kültüründe ya da altkültüründe kullanılan dışavurumcu terimleri ve duygularla ilgili kelime dağarcığını kullanabilme becerisi,

- Diğerlerinin duygusal deneyimlerine empatik ya da sempatik olarak katılabilme,
- Hoşa gitmeyen ya da acı veren duygularla öz düzenleyici stratejileri kullanarak baş etme kapasitesi,
- Duygusal öz yeterlik kapasitesi: Kişinin kendini nasıl hissetmek istiyorsa öyle hissediyor olarak görmesi bu bileşenlerdendir.

2.2.1. Duygu Bilgisi

Duygu bilgisi, genellikle yüz ifadelerindeki, davranışsal ipuçlarındaki ve sosyal bağlamdaki duyguları anlama kapasitesini tanımlamak için kullanılan bir terimdir (Trentacosta ve Fine, 2009).

Duygu bilgisinin *temel bileşenleri*;

- Mutluluk, korku ve öfke gibi temel duyguları kendiliğinden isimlendirmek ve
- Başkalarının duygusal ifadelerini fark etmektir (Denham, 1998).

Duygu bilgisinin temel özellikleri yaşamın ilk yıllarında gelişir, çocukluk süresince artar, duyguyu anlamada ve yönetme becerisinde gelişmeleri de beraberinde getirir (Izard, 1971; Akt. Trencosta ve Fine, 2009).

Duyguları, hayatlarının merkezinde yer alan okul öncesi dönem çocukları, genel olarak duyguların nedenleri ve sonuçları hakkındaki bilgilerini gösterebilmektedirler. Duyguları anlamak onlar için kritik bir önem taşımaktadır. Bunun nedeni, duyguları anlamanın, çocukların duygularının üstesinden gelebilmelerine destek sağlamasıdır. Üç yaşındaki bir çocuk, kelime haznesinin darlığına rağmen, üzüntüsünün ne kadar yoğun olduğu hakkında konuşabilmektedir. Bunun yanında, sözel sınırlılıklarından dolayı duygular çocukların sosyal işaretler verebilmeleri için büyük önem taşımaktadır. Çocukların bilişsel ve dil ile ilgili becerileri olgunlaştıkça, farkında olmadan kendilerinin ve diğerlerinin hisleri hakkında bütünsel bir anlayış kazanmaktadırlar (Harris, 1997). Okul öncesi dönem çocukları, yüz ifadelerini, ses desenlerini, amaçları ve çeşitli duygularla ilişkili davranışları öğrenmektedirler (Campos ve Barrett, 1984). İstekleri ve gerçekler arasındaki ilişkiye odaklanarak duyguların anlamlarını çıkarmaya çalışırlar. İki yaşındaki çocuklar bile bir şeyi isteyip aldıklarında mutlu olurken, isteyip

alamadıklarında ise üzüntü duyarlar (Denham, 1998). Çalışmalar, duyguları anlamadaki değişimlerin emekleme döneminden okul öncesi döneme kadar sürdüğünü göstermektedir (Denham, 1998).

2.2.1.1. Duygu Bilgisinin Temel Bileşenleri

2.2.1.1.1. Duygusal İfadeleri İsimlendirme

Çocuklar duyguları anlayabilmek için öncelikle duygular ve onların isimleri arasında ayrım yapabilme yetisine sahip olmaları gerekmektedir (Camras & Allison, 1985). Okul öncesi dönem çocukları dil ile ilgili becerileri geliştikçe diğerlerinin duyguları kadar kendi duygu deneyimleri hakkında da yeni yapıları kavramaktadırlar (LaFreniere, 2000). Sözel olarak etiketleme ve sözel olmayan duygusal ifadeleri fark edebilme becerileri iki yaşından dört buçuk yaşına kadar artış gösterirken bu dönemin sonunda basit duygusal ifadeler hakkındaki bilgiler bütünleşmektedir.

Çocukların duygusal ifadeleri etiketlemeleri hakkındaki alan yazın incelendiğinde, Denham'ın (1986) geliştirdiği duygusal isimlendirme ölçeğine sıkça rastlanmaktadır. Ölçek, hem çocukların dikkatini çekmek hem de olayları daha gerçekçi hale getirebilmek için kukla temelli hazırlanmıştır. Çocuklara öncelikle kumaştan hazırlanmış mutlu, üzgün, öfkeli ve korkak olmak üzere dört çeşit yüz ifadesi gösterilmiştir. Daha sonra çocuklardan yüz ifadelerini hem işaret ederek hem de ifade ederek göstermeleri istenmiştir. Sözel ifadesi doğru olduğunda ve bunu doğru işaret etmesi "2" puan, bunlardan herhangi birini yanlış yanıtladığında ise "1" puan verilmiştir. Denham ve Couchoud (1990) bahsedilen ölçek ile yürüttükleri bir çalışmanın sonucunda iki yaşından beş yaşına kadar çocukların duyguları doğru işaret edip doğru isimlendirebildiklerini bulmuşlardır. Fakat yaşça büyük çocukların, küçük çocuklara göre tam olarak betimlediğini fark etmişlerdir. Bunun yanında, çocukların mutlu ifadelerin, olumsuz duygulardan daha fazla farkında olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda, çocuklar mutlu ve üzgün ifadeleri etiketlemekte öfkeli ve korkmuş ifadelerine göre daha başarılı olmuşlardır.

Benzer olarak Camras ve Allison'un (1985) yaptığı bir diğer çalışmada ise okul öncesi dönem çocuklarının korku ve iğrenme duygularında sözel ifadelerde sözel olmayan ifadelere göre daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Bunun nedeni olarak çocukların çevrelerinde korku ve iğrenmeye ilişkin çok fazla görsel kanıta rastlamazken, sözel olarak anlatıldığına şahit olabilecekleri üzerinde durulmaktadır.

2.2.1.1.2. Duygu Oluşturan Durumları Tanımlama

Duygusal anlatımlar ve bunları oluşturan durumlar birbirine bağlı ve duygusal deneyimin önemli bileşenleridir (Lewis, Michalson, 1983; Akt. LaFreniere, 2000). Çocuklar başkalarının ya da kendinin duygularını fark edebilmek için onları ortaya çıkaran durumlar hakkında da fikir sahibi olmalıdırlar. Okul öncesi dönem boyunca çocukların duygusal durumların nedenlerini anlama becerileri gelişmektedir. Temel duygular için yaşanan durumu tanımlama gelişimi, duygusal ifadelerin algılanması ve isimlendirilmesinin gelişimine benzerlik göstermektedir. Çocuklar öncelikle mutluluk veren ya da mutluluk vermeyen/ üzücü durumları birbirinden ayırt eder ve daha sonra öfkeye neden olan durumları ayırt etmeyi öğrenir (Denham, 1998). Denham'ın (1986) yaptığı çalışmalarda çocukların, dondurma alan ya da hayvanat bahçesine giden çocuk için kuklaya mutlu yüzü kolaylıkla yapıştırdığını gözlemlemiştir. Bununla birlikte, her türlü olumsuz durum için çocukların çoğu üzgün yüz ifadesini kullanma eğiliminde olmuşlardır. Fakat yavaş yavaş öfke yaratabilecek duyguları üzüntü yaratabilecek duygulardan ayırmaya başlamışlardır. Diğer yandan, korkuya sebep olabilecek durumları anlamak konusunda zorluk yaşamaktadırlar. Bunun sebeplerinden biri ise korkunun karmaşık yüz ifadelerine sahip olmasıdır (Denham, 1986).

2.2.1.2. Duygu Bilgisi İle İlgili Kuramsal Modeller

Çocukların duyguları anlama sürecindeki değişimleri açıklayan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan, Denham (1998), Pons, Harris ve De Rosnay (2004) ve Hadwin, Baron-Cohen, Howlin ve Hill (1996) tarafından oluşturulan duygu bilgisi modelleri açıklanacaktır.

2.2.1.2.1. Denham'ın Duygu Bilgisi Modeli

Duygusal etkileşimler, sosyal etkileşimlerin ve ilişkilerin merkezinde yer almaktadır (Denham, 1998). Kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlayabilmek, başarılı bir sosyal ilişkinin kurulmasında oldukça önemli bir role sahiptir. Okul öncesi dönemin başlarındaki çoğu çocuk, ifade biçiminden ya da durumlardan doğru duygu çıkarımları yapabilir (Denham ve diğ., 2012). Bu dönemde mutluluk duygusunu anlayabilen çocuklar, okul öncesi dönemin sonlarına doğru olumsuz

duygularda da yavaş yavaş uzmanlaşmaya başlar (Denham, 1998). Denham'a (1998) göre bu değişimler, dokuz alanda meydana gelmektedir. Bu basamaklar:

1. Sözel ve sözel olmayan yollarla duygusal ifadeleri isimlendirme,
2. Duygu ortaya çıkaran durumları tanımlama,
3. Belirli duygusal tepkilerin sonuçları ve duygu ortaya çıkaran durumların nedenleri ile ilgili çıkarım yapma,
4. Kendi duygusal ifadelerini betimleyebilmek ve diğer kişilerin duygusal ifadelerini netleştirebilmek için duygu dilini kullanma,
5. Diğer insanların duygusal ifadelerinin kendininkinden farklı olabileceğini fark etme,
6. Duygu düzenleme stratejilerinin farkında olma,
7. Duyguları gösterme kurallarını geliştirmeye başlama,
8. Birden fazla duygunun kendiliğinden nasıl hissedilebileceği, hatta bunların çatışabileceği bilgisini edinmeye başlama,
9. Karmaşık sosyal ve öz-bilinç duygularını anlamaya başlamaktır.

2.2.1.2.2. Pons ve Arkadaşlarının Duygu Bilgisi Modeli

Pons, Harris ve de Rosnay (2004) tarafından oluşturulan duygu bilgisi modelinde çocukların duyguları anlamasının, yüz ifadelerindeki ipuçlarından ahlaki kararlardaki duyguların anlaşılmasına kadar dokuz bileşenden meydana geldiği savunulmaktadır. Üç, beş, yedi, dokuz ve 11 yaşlarında 100 çocukla yürütülen çalışmanın duygu bilgisi ile ilgili sonuçlarına göre; çocuklar, her bileşende yaşlarına bağlı olarak gelişim göstermektedirler. Modelde, her biri kendi arasında ilişkili üç bileşenden oluşan üç gelişimsel faz bulunmaktadır. Bunun yanında, başarı ile tamamlanan her fazdan sonra bir üst faza geçilen hiyerarşik bir yapı mevcuttur. Pons ve diğ., (2004) tarafından tanımlanan duyguyu anlamayı oluşturan dokuz bileşen şunlardır:

1. Farkındalık: Çocuklar, üç-dört yaşından itibaren ifade ipuçlarından duyguları fark edebilir ve isimlendirebilirler. Örneğin, bu yaş grubundaki çocukların çoğu temel duyguları içeren yüz ifadesi resimleri gösterildiğinde duyguyu fark edip isimlendirebilmektedir.

2. Dışsal neden: Üç-dört yaşından itibaren çocuklar dışsal nedenlerin diğer çocukların duygularını nasıl etkilediğini anlamaya başlarlar. Örneğin, bir çocuğun en sevdiği oyuncağı kaybettiğinde üzüleceğini anlayabilmektedir.
3. Arzu: Üç ila beş yaş civarındaki çocuklar, insanların arzularına bağlı olarak gösterdikleri duygusal tepkileri anlayabilmektedir. Farklı arzulara sahip iki kişinin aynı durum karşısında farklı duyguları hissedeceğini anlayabilmektedirler.
4. İnanç: Dört ve altı yaş arasındaki çocuklar, insanların inançlarının bir duruma gösterecekleri duygusal tepkinin belirleyicisi olduğunu anlamaya başlarlar.
5. Hatırlatıcı: Üç ve altı yaş arasındaki çocuklar, hafıza ve duygu arasındaki ilişkiyi anlamaya başlamaktadır. Bu yaş aralığında çocuklar, zaman içinde bir olaya karşı hissedilen duygunun yoğunluğunun azaldığını ve bununla ilgili bir hatırlatıcı ile karşılaşıldığı anda bu duygunun yeniden harekete geçtiğini anlamaya başlarlar.
6. Düzenleme: Çocuklar büyüdükçe, duygularını kontrol etmek için farklı stratejiler kullanabilir hale gelmektedirler. Altı-yedi yaşındaki çocuklar, çoğunlukla davranışsal stratejiler kullanırken, sekiz yaş ve sonrasında reddetme, rahatsız olma gibi psikolojik stratejiler kullanmakta daha etkindirler.
7. Saklama: Dört ile altı yaş aralığındaki çocuklar, hissedilen duygu ile dışavurulan duygu arasında fark olabileceğini anlamaya başlamaktadırlar.
8. Karışık: Yaklaşık sekiz yaşından itibaren çocuklar, insanların bir durum karşısında birçok duygusal tepki hatta birbiriyle çatışan duygusal tepkileri gösterebileceklerini anlamaya başlamaktadırlar.
9. Ahlak: Yaklaşık sekiz yaşından itibaren çocuklar, olumsuz hislerin yalan söylemek, çalmak gibi ahlaki olarak hoş görülmeyen hareketlerden, olumlu hislerin ise fedakarlıkta bulunmak, kışkırtılmaya direnmek, kabahatini itiraf etmek gibi ahlaki olarak onaylanan hareketlerden kaynaklandığını anlamaya başlamaktadırlar.

Duyguları anlamanın dokuz bileşeninin gelişimi incelendiğinde bu sürecin üç gelişimsel faza bölünebileceği düşünülmüştür (Pons ve diğ., 2004). Birinci faz (5 yaş civarında), duygunun önemli toplumsal yönlerini anlamayı içerirken, ikinci faz (7 yaş

civarında) duygunun akılcı doğasını anlamayı gerektirmektedir. Üçüncü faz (9-11 yaş civarında) ise bireyin verilen bir durumu farklı bakış açılarından nasıl yansıttığını ve böylece farklı duyguları eş zamanlı olarak nasıl harekete geçirdiğini anlamayı kapsamaktadır.

2.2.1.2.3. Hadwin ve Arkadaşlarının Duygu Bilgisi Modeli

Hadwin, Baron-Cohen, Howlin ve Hill (1996); Denham (1998) ve Pons ve diğ. (2004) tarafından oluşturulan duygu bilgisi modellerinden farklı olarak duyguyu anlama sürecinin beş seviyeden oluştuğunu savunmaktadır. Bunlardan ilk üçü başkalarının duygularının belirtkelerine odaklanırken, diğer ikisi duyguların içsel ve bilişsel nedenlere bağlı olduğunu anlatmaktadır.

1. Seviye: Çocuğun mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş duygularının fotoğrafik yüz ifadelerini fark edebilmesi beklenmektedir.
2. Seviye: Çocuğun aynı ifadeleri şematik resimlerde fark edebilmesi beklenmektedir.
3. Seviye: Üç yaş civarındaki çocuğun, mutluluk, üzüntü, kızgınlık ve korku yaratan tipik durumları bilmesi beklenmektedir.
4. Seviye: Çocuktan arzuların, duyguların nedenleri olabileceğini anlaması beklenmektedir. Arzu temelli duyguların anlaşılması 3 yaş civarında meydana gelmektedir (Yuill, 1984; Akt. Hadwin ve diğ., 1996).
5. Seviye: Çocuktan inançların duygulara neden olabileceğini bilmesi beklenmektedir. Beş-altı yaşından itibaren çocuklar inanç temelli duyguları anlayabilmektedirler (Hadwin ve Perner, 1991; Akt. Hadwin ve diğ., 1996).

Araştırmacılar tarafından oluşturulan duygu bilgisi ile ilgili kuramsal modeller incelendiğinde çocukların duygu bilgisinin gelişiminin benzer süreçler izlediği görülmektedir. İncelenen modellerden Hadwin ve diğ. (1996) duygu bilgisi gelişimini beş basamakta tanımlarken, Denham (1998) ve Pons ve diğ. (2004), çocukların duygu anlama sürecinin yaşa bağlı olarak gelişen dokuz basamaktan meydana geldiğini savunmaktadırlar. İncelenen modellerin ortaya koydukları duygu anlama basamakları Şekil 2'de özetlenmiştir.

Beceriler	**Denham (1998)**	**Pons ve diğ. (2004)**	**Hadwin ve diğ. (1996)**
Fark etme	1. alan	1. bileşen	Fotoğrafik: 1. Seviye Şematik: 2. seviye
Duygu ortaya çıkaran durumları tanımlama	Tipik: 2. alan Tipik olmayan: 5. alan	2. bileşen	3. seviye
Duyguların neden ve sonuçları hakkında çıkarım yapma	3. alan	-	-
Duygu dili kullanma	4. alan	-	-
Arzu temelli duyguları anlama	-	3. bileşen	4. seviye
İnanç temelli duyguları anlama	-	4. bileşen	5. seviye
Hatırlatıcı/süreç	-	5. bileşen	-
Duygu düzenleme stratejilerinin farkına varma	6. alan	6. bileşen	-
Duygu gösterme kuralları hakkında bilgi edinme	7. alan	7. bileşen	-
Karmaşık duygular hakkında bilgi edinme	8. alan	8. bileşen	-
Sosyal ve öz-bilinç/ahlaki duygular geliştirme	9. alan	9. bileşen	-

Şekil 2. Duygu bilgisi ile ilgili kuramsal modeller

Kaynak: Denham ve diğerlerinden (2012) uyarlanmıştır.

2.2.1.3. Duygu Bilgisinin Değerlendirilmesi

Okul öncesi dönemdeki birçok çocuk, duyguları ifade ediliş şeklinden ya da onu ortaya çıkaran durumdan anlayabilmektedir (Denham, 1986). Öncelikle mutlu duygusunu anlamaya başlayan çocuklar daha sonra olumsuz duygular hakkında bilgi sahibi olmaya başlarlar (Fabes, Eisenberg, Nyman ve Michealieu, 1991). Duygu bilgisini, duygu içeren durumlarda doğru kullanan çocuklar, akran ilişkilerinde de avantaj sağlarlar (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer ve Auerbach-Major, 2003). Duygu bilgisi, çocukların diğer kişilere karşı doğru davranışlar sergilemesini sağlarken (Denham, 2006), duygu bilgisinden yoksun olan çocukları ise saldırganlığa sürüklemektedir (Denham, Caverly, Schmidt, Blair, DeMulder, Caal, Hamada ve Mason, 2002). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu bilgisi üzerinde çalışılabilmesi için geçerli ve güvenilir ölçekler gerekmektedir (Zeidner, Matthews, Roberts ve McCann, 2003). Bu bakımdan ölçülmeye değer görülen duygu bilgisini ölçmek için pek çok test geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları Kusché Affective Interview (KAI- Kusché Duyuşsal Görüşme), Emotion Matching Task (EMT- Duygu Eşleştirme Görevi) ve Denham Affective Knowledge Test (AKT- Denham Duygu Anlama Testi)'dir.

Kusché Duyuşsal Görüşme testi, Kusché, Greenberg, & Beilke (1988; Akt. Southam-Gerow ve Kendall, 2000) tarafından ilk olarak birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar olan öğrencilerin deneyime dayanan ve üstbilişsel duygu bilgilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Test, yeniden düzenlenerek daha büyük yaşlardaki çocuklara da uygulanmıştır.

Duygu Eşleştirme Görevi testi, Izard, Haskins, Schultz, Trentacosta ve King (2003) tarafından çocukların duygu bilgisinin farklı boyutlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Test, mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş olmak üzere dört duyguyu ölçmektedir. Duygu eşleştirme, duygu durum bilgisi, ifade edici duygu bilgisi ve alıcı duygu bilgisi olmak üzere dört bölümden oluşan testte toplam puan kullanılmaktadır (Alonso-Alberca, Vergara, Fernandez-Berrocal, Johnson ve Izard, 2012).

Denham Duygu Anlama Testi, Denham (1986) tarafından 3-6 yaş çocuklarının duygu bilgisini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Aynı zamanda Kukla Ölçeği ya da Kukla Görevi olarak da bilinmektedir. Mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş gibi belirli duyguları ortaya çıkarabilecek 20 senaryodan oluşmaktadır. Çocukların duygu bilgisi, senaryolardan aldıkları toplam puan alınarak hesaplanır. Test, uygulamayı öğrenmenin kolay olması, çocukların kuklalarla eğlenmesi ve çekingen ya da fazla konuşmayan

çocuklar için çok fazla sözlü ifade gerektirmeyen bir test olması nedeniyle tercih sebebidir (Tarpey, 2009).

Tüm bu ölçme araçlarına bakıldığında çocukların duygu bilgisini toplam puan üzerinden hesaplarken, araştırmacıya her bir duygu hakkında ayrı ayrı bilgi sağlamamaktadır.

2.2.2. Duygu Düzenleme Becerisi

Duygusal düzenleme, duygusal yeterliğin bir bileşeni olmakla birlikte araştırmacılar tarafından "çocukların, sosyal durumlara ve isteklere uyum sağlamak amacıyla duygusal durumlarını ortaya koymaları ve kontrol etme süreci" olarak tanımlanmaktadır (LaFreniere, 2000). Thompson (1994) daha ayrıntılı bir şekilde inceleyerek duygu düzenlemesinin, duygusal tepkileri yansıtmak, değerlendirmek ve değiştirmek için yürütülen dışsal ve içsel süreçleri içerdiğinden bahsetmiştir. Thompson'ın görüşüne göre duygusal düzenleme birbiriyle ilişkili olan nörolojik, fizyolojik, bilişsel, dikkate yönelik ve davranışsal süreçlerden meydana gelmektedir.

Okul öncesi dönemin ilk yıllarının (*preschool years*) sonundan itibaren, çocuklar kendi duyguları ile ilgili konuşabilmekte, günlük duygusal deneyimleriyle daha iyi başa çıkabilmek için kendinin ve başkalarının duyguları hakkında erken psikolojik farkındalıklarını kullanabilmektedirler (Shonkoff & Phillips, 2000; Akt. Barroso-Flannery, 2006).

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Okul Olgunluğu ile İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde Türkiye'de okul olgunluğu ile ilgili yapılan araştırmaların özellikle çocukların okul öncesi eğitime katılıp katılmaması durumunun okul olgunluğu üzerine etkisi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (örneğin Yazıcı, 2002; Esaspehlivan, 2006; Lokumcu Tozar, 2011). Bu araştırmalardan biri olarak nitelendirilebilecek Esaspehlivan'ın (2006) yüksek lisans tez çalışması, 78 aylık ve 68 aylık ilkokul birinci sınıf çocuklarının okula gidebilmek için yeterli hazırlıklarının bulunup bulunmadığını tespit etmek için okula hazır oluş düzeylerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin altı ilçesinde bulunan 17 özel ve resmi okulun ilkokul birinci sınıfına devam eden, okul öncesi eğitim kurumuna devam etmiş ve etmemiş 78 ve 68 aylık 300 çocuktan oluşmaktadır.

Araştırmada Marmara İlköğretime Hazır Oluş ölçeği veri toplamak amacıyla uygulanırken araştırmanın sonucunda 78 aylık çocukların okula hazır bulunuşlukları 68 aylık çocukların hazır bulunuşluklarından .01 düzeyinde anlamlı fark gösterirken, okul öncesi eğitim almış çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri okul öncesi eğitim almamış çocukların düzeylerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Ülkü (2007) tarafından ailelerin ve öğretmenlerin okul olgunluğu kavramı hakkındaki görüşlerini ve bu konuda yapılan uygulamaları ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmanın örneklemini, Adana ilinde çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 350 veli ve ilkokul birinci sınıfa devam eden 400 veli; 50 okul öncesi öğretmeni ve 40 ilkokul birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin araştırmacı tarafından oluşturulan anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplandığı ve görüşmelerin çocuğu okul öncesi kuruma devam eden 10 veli, çocuğu ilkokul birinci sınıfa devam eden 10 veli, 10 okul öncesi öğretmeni ve 10 ilkokul birinci sınıf öğretmeni ile yapıldığı bu araştırmanın sonucunda veliler ilkokula başlama sürecinde çocukların sahip olması gereken özellikleri takvim yaşı, fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal olgunluk olarak sıralamışlardır. Buna karşın, okul öncesi öğretmenlerinin yarısı okuma yazma becerisini çocukların erkenden kazanmasına olumlu bakarken, ilkokul birinci sınıf öğretmenleri bu durumun olumsuz sonuç doğurabileceğini bildirmişlerdir. İlkokula hazırlık aşamasında yapılan etkinlikler konusunda da aynı şekilde velilerin ve öğretmenlerin düşüncelerinde farklılık gözlenmiştir. Veliler bu süreçte boyama, resim yapma, yazı yazmayı gösterme, ödev yapma, kavram kitapları çalıştırma gibi etkinlikleri yaparken; okul öncesi öğretmenleri okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, ilkokul birinci sınıf öğretmenleri ise çocukların okula uyumunu kolaylaştırıcı oryantasyon çalışmaları yapmaktadır.

Anaokuluna devam eden altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin okul olgunluklarına etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmaya (Tunçeli, 2012) Adapazarı ili Hendek ilçesinde yer alan resmi anasınıflarına devam eden altı yaş grubu çocuklar dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Formu ve Bracken Okul Olgunluğu Ölçeğinin kullanıldığı çalışmanın sonucunda sosyal beceri düzeyi yüksek olan çocukların sosyal beceri düzeyi düşük olan çocuklara göre okul olgunluklarının daha yüksek olduğu; ailenin iş, yaş ve eğitim durumunun çocukların sosyal becerileri ve okul olgunlukları üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Dünyadaki alan yazın incelendiğinde ise okula hazır bulunuşluk kavramının genellikle okul öncesi eğitim içerisinde bir üst basamağa geçişte kullanılmasıyla karşılaşılmaktadır. Bununla ilgili olarak Conway (2010) tarafından gerçekleştirilen okul öncesi eğitimin ilk basamağında (*preschool*) uygulanan programın kalitesi ile ikinci basamağına (*kindergarten*) geçişteki okula hazırlık düzeyinin ilişkisinin incelendiği bir araştırmanın örneklemini yarım gün okul öncesi eğitim alan, tam gün okul öncesi eğitim alan, yarım gün gündüz bakım evi eğitimi alan, tam gün gündüz bakım evi eğitimi alan ve hiç okul öncesi eğitim almayan 320 çocuk oluşturmaktadır. Eğitimin ikinci basamağına geçişte uygulanan testin ölçme aracı olarak kullanıldığı araştırmanın sonucunda ise kaliteli tam gün okul öncesi eğitim alan, yarım gün gündüz bakım evi eğitimi alan, tam gün gündüz bakım evi eğitimi alan çocukların eğitimin ikinci basamağına dil ve okuma yazma açısından hazır olarak girdikleri fakat yarım gün okul öncesi eğitim alan ve hiç okul öncesi eğitim almayan çocukların ise ikinci basamağa hazır olarak girmedikleri bulunmuştur. Bunun ise aile katılımı, ev çevresi ve sosyoekonomik durumdan kaynaklanabileceği ileri sürülmektedir.

Rimm-Kaufman, Pianta ve Cox (2000), öğretmenlerin okul öncesi eğitimin ikinci basamağına (*kindergarten*) girişlerinde karşılaşılan problemlerin gözlenme sıklığı ve türleri konusunda yargılarını incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Örneklemin Amerika'daki 3595 öğretmenden oluştuğu bu çalışmada, veriler Ulusal Erken Gelişim ve Öğrenme Merkezinin (*National Center of Early Development and Learning*) Geçiş Uygulamaları Taraması (*Transition Practices Survey*) aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenler sınıflarındaki çocukların %16 sının okula hazır olarak başlamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %46'sı ise sınıflarındaki çocukların yarısının ya da daha fazlasının geçiş ile ilgili problemleri olduğunu savunmuşlardır.

White'ın (2008) doktora tezi olarak gerçekleştirdiği çalışmanın amacı, düşük gelirli ailelerden gelen okul öncesi dönem çocuklarında sosyal beceriler, duygu düzenlemesi ve akademik hazırlık arasındaki ilişkiyi keşfetmek ve duygu düzenlemesinin sosyal beceriler ve akademik hazırlık arasındaki arabulucu rolünü incelemektir. Erken Head Start'ın (*Early Head Start*) daha önce elde ettiği verileri kullanan White, düşük gelirli ailelerden gelen 83 okul öncesi dönem çocuğu ile çalışmıştır. Duygu düzenlemesi, Leiter Uluslararası Performans Ölçeği-Yeniden Düzenlenmiş Araştırmacı Puanlama Ölçeği (*Leiter International Performance Scale-Revised Examiner Rating Scale*) kullanılarak ölçülürken, akademik hazırlık Peabody Resim Kelime Testi 3. Basım (*Peabody Picture Vocabulary Test 3rd Edition*), Boehm

Temel Kavramlar Testi 3. Basım (*Boehm Test of Basic Concepts 3rd Edition*) ve Woodcock Johnson-Yeniden Düzenlenmiş (*Woodcock Johnson- Revised*) ölçeğinden hem Uygulamalı Problemler hem de Harf-Kelime Tanıma (*Applied Problems and Letter-Word Identification*) alttestleri ile ölçülmüştür. Çocukların sosyal becerilerini ölçmek amacıyla ise Çocuk Davranışı Hakkında Öğretmen Anketi (*Teacher Questionnaire About Child Behavior*) uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, duygu düzenlemesinin sosyal becerilerin Boehm-3(dil kavramları ölçeği) ile ilişkisinde arabuluculuk yaptığı aynı zamanda yönettiği bulunmuştur. Ayrıca dört akademik ölçek (erken okuma yazma, matematiksel beceri, kelime haznesi ve dil kavramları) arasında anlamlı bir korelasyon da ortaya çıkmıştır.

Özet olarak, ilkokula hazır oluş ile ilgili yürütülmüş çalışmalar incelendiğinde ilkokula hazır oluş veliler, okul öncesi öğretmenleri ve ilkokul birinci sınıf öğretmenleri tarafından farklı tanımlanmaktadır. Bunun yanında, okul öncesi eğitim almamış çocuklara göre okul öncesi eğitim almış çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, her yıl çocuklardan bazılarının okula hazır olarak başlamadığı ve okula uyum problemleri yaşadığı tespit edilmiştir.

2.3.2. Duygu Bilgisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Ülkemizde duygu bilgisi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yetişkinlerin duygu bilgisini inceleyen çalışmalar mevcutken okul öncesi dönem çocuklarına odaklanan sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan, Kuyucu (2012) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasının amacı, çocukların duygu anlama beceri düzeylerinin akranlarına karşı gösterdikleri duygusal davranışsal tepkilere etkisini ve akranlarına karşı gösterdikleri duygusal davranışsal tepkileri çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Çalışmaya Konya ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay arasındaki 359 çocuk katılmıştır. Çocukların duygu anlama becerilerini belirlemek amacıyla Denham Duygu Anlama Testi araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanıp kullanılırken, akranlarına karşı gösterdikleri duygusal davranışsal tepkileri ise Akran Tepki Testi ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, çocukların akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerin duygu anlama beceri düzeyi, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, cinsiyet, kardeş sayısı, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve ailenin gelirine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Yılmaz (2012) tarafından 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisini araştırmak amacı ile gerçekleştirilen çalışmada çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, çocukların demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, eğitim süresi) ve ailelerinin demografik özelliklerine (ailenin sosyo-ekonomik durumu, annenin ve babanın öğrenim durumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırmaya, Konya ili merkezine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocuklardan seçilen 350 çocuk dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Denham Duygu Anlama Testi ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin kullanıldığı çalışmanın sonucunda çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri, yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi ve anne öğrenim durumuna göre farklılaştığı bulunmuştur.

Dünyada duygu bilgisi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ise Denham'ın 1986'da yaptığı çalışma ile duygu bilgisi kavramı alan yazında öne çıkmaya başlamıştır. Okul öncesi çocuklarının duygusal bakış açısı alma becerilerini ve akranlarının duygularına karşı gösterdikleri prososyal davranışları tanımlamayı ve bu değişkenler ile çocuğun kendi duyguları arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi amaçlayan bu çalışmada 27 2-3 yaş arası çocuğa yapılandırılmış sosyal bilişsel, duygusal tepkinin yapılandırılmış değerlendirmesi ve duygu gösterimlerine tepkinin gözlemsel kodlanması gibi 3 tür ölçme aracı uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, yarı yapılandırılmış durumlarda duyuşsal bilginin prososyal davranışla anlamlı bir şekilde ilgili olduğu anlaşılmıştır. Aynı zamanda bu çalışma, Denham'ın daha sonra geliştireceği Duygu Anlama Testi'nin (*Affective Knowledge Test*) temelini oluşturmuştur.

Waajid'in (2006) okul öncesi dönem çocuklarının okula hazır bulunuşluğu, sosyal duygusal gelişimleri ve öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiyi keşfetmek amacıyla yürüttüğü çalışmanın örneklemi okul öncesi eğitime katılan 58 üç-dört yaş aralığındaki çocuktan oluşmaktadır. Çocukların duygusal yeterlikleri çocuklarla yapılan görüşmeler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Görüşmede kullanılan teknik ve sorular Denham'ın Duygu Anlama Testi'nden faydalanılarak oluşturulmuştur. Sosyal yeterlikleri Okul Öncesi Sosyo-duyuşsal Profil (*Pre-School Socio-Affective Profile*) kullanılarak ölçülürken, öğretmen-öğrenci ilişkisi ise Pianta'nın Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeğiyle değerlendirilmiştir. Çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri Öğrenmenin Değerlendirilmesi için Gelişimsel Göstergeler (*Developmental Indicators for the Asssessment of Learning-DIAL*) ölçeği ile belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, yaş

kontrol edildiğinde duygusal yeterlik ile sosyal yeterliğin olumlu bağıntılı olduğu ve duygusal yeterliğin yakın öğretmen-öğrenci ilişkisi ile birlikte okula hazır bulunuşluk ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Regresyon analizi ile yaşı kontrol altına aldıktan sonra duygusal yeterliğin okula hazır bulunuşluğu yordadığı saptanmıştır. Okul için hazır olan çocukların, duygusal olarak da yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Avila Brizuela (2010) çalışmasında İspanyol okul öncesi dönem çocukların okula hazır bulunuşluğunu ve sosyodemografik, kültürel ve sosyo duygusal değişkenlerin okula hazır bulunuşluk üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışma, sosyodemografik faktörlerin ötesinde kültürel değişkenlerin okula hazır bulunuşluk ve sosyal-duygusal yeterliği ne derece yordadığını araştırmayı amaçlamıştır. Aynı zamanda sosyodemografik faktörler ve kültürel faktörlerin ötesinde sosyal-duygusal yeterliğin okula hazır bulunuşluğu ne derece yordadığı da araştırılmıştır. Örneklem Texas'ta Head Start programına katılan 162 üç-beş yaş arası çocuktan oluşmaktadır. Çocuklar okulun ilk 45 günü boyunca değerlendirilmiştir. Bu süre boyunca çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri sosyal-duygusal puanlama ölçeğini doldurmuşlardır. Bunun yanında ebeveynler tarafından, kültürel ve sosyodemografik faktörlere işaret eden bir anket de doldurulmuştur. Araştırmanın sonucunda, kültürel değişkenlerin okula hazır bulunuşluğu ve sosyal-duygusal yeterliği yordamadığı bulunurken sosyodemografik değişkenlerin ise sosyal-duygusal yeterliğin iyi bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlara göre sosyal beceriler, okula hazır bulunuşluğun anlamlı bir yordayıcısıdır.

Özetle, duygu bilgisi ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarına göre duygu bilgisi çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, cinsiyet, kardeş sayısı, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve ailenin gelirine göre farklılaşmaktadır. Bunun yanı sıra, sosyodemografik değişkenlerin sosyal-duygusal yeterliği yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, duygu bilgisini de kapsayan duygusal yeterliğin sosyal yeterlikle ilişkili olduğu ve yaş kontrol edildiğinde duygusal yeterliğin okula hazır oluşu yordadığı bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. İki ya da daha fazla nicel değişkene müdahale etmeden, aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan araştırmalar korelasyonel araştırma olarak adlandırılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması, bu ilişkilerin düzeylerinin belirlenmesi ve daha sonra yapılacak çalışmalara bu anlamda rehberlik etmesi korelasyonel araştırmanın en önemli yönleridir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Korelasyonel araştırma olarak yürütülen bu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarının duygu bilgisi değişkeninin hazırbulunuşluk düzeyleri değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Adana il merkezinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-78 aylık çocuklar, onların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Uygun örnekleme; elverişli örnekleme ismi ile de anılan, zaman, maliyet ve işgücü kaybını önlemeye yönelik olarak tercih edilen bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğ., 2011).

Araştırmanın örneklemini Adana ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında 2013-2014 eğitim öğretim yılında eğitim almakta olan 60-78 ay yaş aralığındaki 303 çocuk (160 kız, 143 erkek), onların 303 ebeveyni ve 26 öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın anaokullarında gerçekleştirilmiş olmasının nedeni, kısa zamanda daha fazla katılımcıya ulaşmayı sağlamaktır. Ayrıca, veri toplama sürecinde farklı görüşme teknikleri gerektiğinden dolayı, kaynaştırma öğrencileri çalışmaya dâhil edilmemiştir.

3.2.1. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

Bu bölümde araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcılara ait bazı demografik bilgilere yer verilmiştir.

3.2.1.1. Cinsiyet

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyete göre dağılımları Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1

Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	**f**	**%**
Kız	160	52,8
Erkek	143	47,2
Toplam	303	100

Tablo 1 incelendiğinde, örneklemi oluşturan çocukların 160'ı (%52,8) kız ve 143'ü (%47,2) ise erkektir.

3.2.1.2. Yaş

Araştırmaya katılan çocukların yaşa göre dağılımları Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2

Çocukların Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	**f**	**%**
5 yaş (60-65 ay)	74	24,4
5.5 yaş (66-71 ay)	144	47,5
6 yaş (72-78 ay)	85	28,1
Toplam	303	100

Tablo 2 incelendiğinde, örneklemi oluşturan çocukların %24,4'ü 5 yaşında (60-65 ay), %47,5'i 5.5 yaşında (66-71 ay) ve %28,1'i 6 yaşındadır (72-78 ay).

3.2.1.3. Doğum Sırası

Araştırmaya katılan çocukların doğum sırasına göre dağılımları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Çocukların Doğum Sırasına Göre Dağılımı

Doğum Sırası	**f**	**%**
1	192	63,4
2	77	25,4
3	31	10,2
4	2	0,7
5	1	0,3

Tablo 3 incelendiğinde, örneklemi oluşturan çocukların çoğunun (%63,4) ilk çocuk olduğu, çocukların %25,4'ünün ikinci çocuk olduğu, %10,2'sinin üçüncü çocuk olduğu ve %0,7'sinin dördüncü çocuk olduğu görülmüştür.

3.2.1.4. Ailelerin Sahip Olduğu Çocuk Sayısı

Araştırmaya katılan ailelerin sahip olduğu çocuk sayısına göre dağılımları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Ailelerin Sahip Olduğu Çocuk Sayısına Göre Dağılımı

Ailelerin sahip olduğu çocuk sayısı	**f**	**%**
1	75	24,8
2	174	57,4
3	47	15,5
4	6	2,0
5	1	0,3
Toplam	303	100

Tablo 4 incelendiğinde, örneklemi oluşturan ailelerin çoğunun (%57,4) iki çocuğa, ailelerin %24,8'inin tek çocuğa, %15,5'inin üç çocuğa, %2'sinin dört çocuğa ve %0,3'ünün beş çocuğa sahip olduğu belirlenmiştir.

3.2.1.5. Anne ve Babaların Yaşları

Araştırmada yer alan anne ve babaların yaşlarına ilişkin dağılım Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Anne ve Babaların Yaşa Göre Dağılımı

Yaş Aralıkları	Anne		Baba	
	f	%	f	%
20-29	59	19,5	12	4,0
30-39	198	65,3	187	61,7
40-49	46	15,2	95	31,4
50-59	0	0,0	9	3,0
Toplam	303	100	303	100

Tablo 5 incelendiğinde, örneklemi oluşturan annelerin çoğunun (%65,3) 30-39 yaş, annelerin %19,5'inin 20-29 yaş ve %15,2'sinin 40-49 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Örneklemi oluşturan babaların çoğunun ise (%61,7) 30-39 yaş, annelerin %4'ünün 20-29 yaş, %31,4'ünün 40-49 yaş ve%3'ünün 50-59 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir.

3.2.1.6. Anne ve Babaların Eğitim Durumu

Araştırmada yer alan anne ve babaların eğitim durumuna ilişkin dağılım Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Anne ve Babaların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Anne		Baba	
	f	%	f	%
Okuma yazma bilmiyor	1	0,3	2	0,7
İlkokul	36	11,9	41	13,5
Ortaokul	35	11,6	30	9,9
Lise	119	39,3	109	36,0
Ön lisans	36	11,9	36	11,9
Lisans	62	20,5	68	22,4
Lisansüstü	14	4,6	17	5,6
Toplam	303	100	303	100

Tablo 6 incelendiğinde, örneklemi oluşturan annelerin %0,3'ünün okuma yazma bilmezken; %11,9'unun ilkokul, %11,6'sının ortaokul, %39,3'ünün lise, %11,9'unun ön lisans, 20,5'inin lisans ve %4,6'sının yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Örneklemi oluşturan babaların ise %0,7'si okuma yazma bilmezken; %13,5'inin

ilkokul, %9,9'unun ortaokul, %36'sının lise, %11,9'unun ön lisans, 22,4'ünün lisans ve %5,6'sının yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür.

3.2.1.7. Anne ve Babaların Mesleki Durumu

Araştırmada yer alan anne ve babaların mesleki durumlarına ilişkin dağılım Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Anne ve Babaların Mesleki Durumuna Göre Dağılımı

Mesleki Durum	**Anne**		**Baba**	
	f	**%**	**f**	**%**
Çalışıyor	133	43,9	303	100
Çalışmıyor	170	56,1	0	0,0
Toplam	303	100	303	100

Tablo 7 incelendiğinde, örneklemi oluşturan annelerin %43,9'u çalışıyorken, %56,1'i herhangi bir işte çalışmamaktadır. Örneklemi oluşturan babaların ise tamamı çalışmaktadır.

3.2.1.8. Anne ve Babaların Gelir Durumu

Araştırmada yer alan anne ve babaların gelir durumlarına ilişkin dağılım Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Anne ve Babaların Gelir Durumuna Göre Dağılımı

Gelir Durumu	**Anne**		**Baba**	
(TL)	**f**	**%**	**f**	**%**
0	170	56,1	0	0,0
1-1000	35	11,6	77	25,4
1001-2000	38	12,5	96	31,7
2001-3000	52	17,2	85	28,1
3001-4000	8	2,6	35	11,6
4001-5000	0	0,0	3	1,0
5000'den fazla	0	0,0	7	2,3
Toplam	303	100	303	100

Tablo 8 incelendiğinde, örneklemi oluşturan annelerin %56,1'inin herhangi bir geliri bulunmazken, %11,6'sı 1-1000 TL, %12,5'inin 1001-2000 TL, %17,2'sinin 2001-

3000 TL ve %2,6'sının 3001-4000 TL arasında gelire sahip olduğu belirlenmiştir. Örneklemi oluşturan babaların ise %25,4'ü 1-1000 TL, %31,7'sinin 1001-2000 TL, %28,1'inin 2001-3000 TL ve %11,6'sının 3001-4000 TL, %1'inin 4001-5000 TL arasında ve %2,3'ünün 5000 TL'den daha fazla gelire sahip olduğu görülmüştür.

3.2.1.9. Anne-Baba Birlikteliği

Araştırmada yer alan anne-babaların birlikteliğine ilişkin dağılım Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Anne-Babaların Birlikteliğine Göre Dağılımı

Anne-Baba Birlikteliği	**f**	**%**
Birlikte Yaşıyor	294	97,0
Ayrı Yaşıyor	9	3,0
Toplam	303	100

Tablo 9 incelendiğinde, örneklemi oluşturan anne-babaların %97'si birlikte yaşarken, %3'ünün ayrı yaşadığı belirlenmiştir.

3.2.1.10. Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Mesleki Deneyimleri ve Mezun Oldukları Okul Durumları

Araştırmada yer alan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve mezun oldukları okullara ilişkin dağılım Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Mesleki Deneyim ve Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	**Kadın**	24	92.3
	Erkek	2	0.7
	Toplam	26	100
Yaş	**25-29**	4	15.4
	30-34	8	30.8
	35-39	9	34.6
	40-44	4	15.4
	45-49	1	3.8
	Toplam	26	100
Mesleki Deneyim	**0-5**	4	15.4
	6-11	12	46.2
	12-17	6	23.2
	18-23	4	15.4
	Toplam	26	100
En Son Mezun Olunan Okul	**Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü (4 yıllık fakülte)**	11	42.3
	Çocuk Gelişimi Bölümü (4 yıllık fakülte)	10	38.5
	Çocuk Gelişimi Bölümü (2 yıllık Meslek Yüksek Okulu)	1	3.8
	Çocuk Gelişimi Bölümü (Meslek Lisesi)	3	11.5
	Diğer	1	3.8
	Toplam	26	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocuklar ve aileleri hakkında demografik bilgiler edinmek için Kişisel Bilgi Formu; çocukların okul olgunluğunu değerlendirebilmek için Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (MİHÖ), duygu bilgisini ölçmek için ise Denham Duygu Anlama Testi (*Denham's Affect Knowledge Test*) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen, anne-baba ve çocuklara yönelik kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu, çocuk, anne-baba ve kardeşler ile ilgili sorular içermektedir. Bu form, çocuğun cinsiyeti, doğum tarihi, kardeş sayısı, doğum sırası; anne-babanın yaşları, eğitim durumları, gelir düzeyleriyle ilgili sorulardan oluşmaktadır (EK 1).

3.3.2. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (MİHÖ)

Polat (2003) tarafından okul öncesinden ilkokula geçen 5-6 yaş (60-78 ay) çocuklarının hazır oluş düzeylerini değerlendirmek amacıyla oluşturulmuş olan ölçek, Uygulama ve Gelişim olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Uygulama formu, çocukla bire bir çalışılarak temel akademik beceriler açısından veri elde edilmesine yönelikken; gelişim formu, öğretmen veya ebeveynlerin çocuk hakkındaki gözlemlerine dayalı olarak her bir gelişim alanı ile ilgili verilerin elde edilmesini sağlamaktadır.

Uygulama formu, Matematik Becerileri (47 madde), Fen Becerileri (14 madde), Ses Çalışmaları (8 madde), Çizgi Çalışmaları (3 madde) ve Labirent Çalışmaları (2 madde) olmak üzere 5 alt ölçekten ve toplam 74 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından birebir çocuklarla uygulanıp her doğru cevaba 1, yanlış cevaba ise 0 puan verilerek puanlanmaktadır.

Gelişim formu ise Zihinsel gelişim ve dil gelişimi (74 madde), Sosyo-duygusal gelişim (40 madde), Fiziksel gelişim (23 madde) ve Özbakım becerileri (16 madde) olmak üzere dört alt ölçekten ve 153 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde, ebeveynlerin çocuğun davranışı yapma sıklığına göre dolduracakları ‘her zaman, sık sık, bazen, hiçbir zaman’ şeklinde derecelendirilmiştir. Bu derecelendirme her zaman (3), sık sık (2), bazen (1), hiçbir zaman (0) şeklinde puanlanmaktadır. Gelişim formu öğretmen ya da anne baba tarafından doldurulmaktadır. Bu çalışmada, gelişim formları eğitim-öğretim yılının son aylarında öğretmenler tarafından her bir çocuk için ayrı ayrı doldurulmuştur.

Polat (2003) çocukların MİHÖ’nün her bir alt ölçeğinden alabilecekleri puanların beş yaşa, beş buçuk yaşa, altı yaşa göre ve yaş bağımsız olarak hangi yüzdelik dilimde yer aldığını hesaplamış ve listelemiştir. Polat (2003), %75 ve üzeri dilimde yer alan puanlara sahip olan çocukları o alt ölçekte “ilkokula hazır”, %50 ile %75 aralığında yer alan puanlara sahip olan çocukları o alt ölçekte “desteklenmeye ihtiyacı var” ve %50’nin altındaki dilimde yer alan puanlara sahip olan çocukları ise o alt ölçekte “ilkokula hazır değil” olarak değerlendirmiştir.

3.3.2.1. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin Güvenirliği

Güvenirlik, bir testte katılımcılar tarafından alınan puanların bir uygulamadan diğer uygulamaya ve aynı zamanda bir madde grubundan diğer madde grubuna gösterdikleri tutarlılıktır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bir ölçeğin güvenilirliğinin sınanması için farklı yöntemler kullanılabilir. Test-tekrar test, paralel (eşdeğer) form güvenirliği, iki yarı test güvenirliği, Kuder Richardson-20 (KR-20) ve Cronbach alfa güvenirliği, madde-toplam puan korelasyonu ve ölçmenin standart hatası, kullanılabilecek yöntemlerdendir.

Polat (2003) tarafından, güvenirlik çalışması için gelişim ve uygulama formlarının devamlılık katsayıları (gelişim formu: 0.997, uygulama formu: 0,931) ve iç tutarlılık katsayıları (Cronbach alfa gelişim formu: 0, 982, uygulama formu: 0,930) hesaplanmıştır. Tablo 11 ve Tablo 12'de Polat (2003) tarafından hesaplanmış Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Uygulama ve Gelişim Formu ve bunların alt ölçeklerine ait norm değerleri verilmiştir.

Tablo 11

MİHÖ Uygulama Formu ve Alt Ölçekleri Norm Değerleri

		Matematik Becerileri	**Fen Becerileri**	**Ses Çalışmaları**	**Çizgi Çalışmaları**	**Labirent Çalışmaları**	**Uygulama Formu Toplamları**
N		1002	1002	1002	1002	1002	1002
$\overline{X}$		20.6488	7.2854	0.8872	2.2984	1.7625	32.8823
Ortalamanın standart hatası		0.36209	0.099944	0.04812	0.02852	0.01834	0.46058
Medyan		19.0000	7.0000	0.0000	3.0000	2.0000	31.0000
Mod		16.00	8.00	0.00	3.00	2.00	29.00
S		11.46185	3.14777	1.52313	0.90275	0.58063	14.57933
Varyans		131.37405	9.90846	2.31994	0.81496	0.33713	212.55698
Ranj		50.00	23.00	8.00	3.00	2.00	73.00
Minimum		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	2.00
Maksimum		50.00	23.00	8.00	3.00	2.00	74.00
Toplam		20690.10	7300.00	889.00	2303.00	1766.00	32948.10
Çarpıklık		0.400	-,012	1.874	-1.162	-2.312	0.328
Çarpıklık standart hatası		0.077	0.077	0.077	0.077	0.077	0.077
Basıklık		-0.746	-0.018	3.105	0.430	3.915	-0.625
Basıklık standart hatası		0.154	0.154	0.154	0.154	0.154	0.154
Cronbach Alfa		0.9591	0.8642	0.8783	0.8171	0.9517	0.9588
Guttman Güvenirlik Katsayısı		0.8408	0.7594	0.7034	0.7869	0.9517	0.8048
Spearman Brown		0.8552	0.7693	0.7382	0.8048	0.9531	0.8400
Ölçmenin Standart Hatası		2.318	1.160	0.531	0.386	0.128	2.959
Persantil	25	12.0000	5.0000	0.0000	1.0000	0.0000	22.0000
	50	19.0000	7.0000	1.0000	2.0000	1.0000	31.0000
	75	29.0000	9.0000	1.0000	2.0000	2.0000	43.0000

Tablo 12

MİHÖ Gelişim Formu ve Alt Ölçekleri Norm Değerleri

		Zihin-Dil Gelişimi	Sosyo-Duygusal Gelişim	Fiziksel Gelişim	Özbakım Becerileri	Gelişim Formu Toplamları
N		1002	1002	1002	1002	1002
$\overline{X}$		152.8373	77.5080	50.7725	34.5479	315.6657
Ortalamanın standart hatası		1.39660	0.77101	0.42598	0.29281	2.68242
Medyan		152.0000	78.0000	52.0000	34.0000	320.5000
Mod		222.00	80.00	69.00	32.00	306.00
S		44.20848	24.40596	13.48422	9.26856	84.91035
Varyans		1954.39009	595.65079	181.82430	85.90629	7209.76723
Ranj		200.00	109.00	60.00	42.00	387.00
Minimum		34.00	11.00	9.00	6.00	72.00
Maksimum		234.00	120.00	69.00	48.00	459.00
Toplam		153143.00	77663.00	50874.00	34617.00	316297.00
Çarpıklık		-0.279	-0.127	-0.445	-0.447	-0.291
Çarpıklık standart hatası		0.77	0.77	0.77	0.77	0.77
Basıklık		-0.577	-0.571	-0.688	-0.299	-0.439
Basıklık standart hatası		0.154	0.154	0.154	0.154	0.154
Cronbach Alfa		0.9723	0.9424	0.8925	0.8020	0.9781
Guttman Güvenirlik Katsayısı		0.8016	0.7736	0.7600	0.7068	0.8299
Spearman Brown		80.24	0.7789	0.7760	0.7090	0.8375
Ölçmenin Standart Hatası		7.3578	5.8574	4.4211	4.1243	12.5656
Persantil	25	123.0000	61.0000	41.7500	29.0000	255.7500
	50	152.0000	78.0000	52.0000	34.0000	318.5000
	75	187.0000	96.0000	63.0000	42.0000	376.0000

Bu çalışmada Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin güvenirliğini sınamak üzere iki yarı test güvenirliği, Guttman güvenirlik katsayısı, Kuder Richardson-20 ve ölçmenin standart hatası yöntemleri kullanılmıştır. Uygulama Formunda yer alan Matematik Becerileri, Fen Becerileri, Ses Çalışmaları, Çizgi Çalışmaları ve Labirent Çalışmaları ile Gelişim Formunda yer alan Zihin-Dil Gelişimi, Sosyo-Duygusal Gelişim, Fiziksel Gelişim ve Özbakım Becerileri alt ölçeklerinin güvenirliklerine ilişkin puanlar ayrı ayrı hesaplanmış ve Tablo 13 ve Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 13

Katılımcı Çocukların MİHÖ Uygulama Formu ve Alt ölçekleri Ortalama Puanları ve Güvenirliğe İlişkin Değerler

		Matematik Becerileri	**Fen Becerileri**	**Ses Çalışmaları**	**Çizgi Çalışmaları**	**Labirent Çalışmaları**	**Uygulama Formu Toplamları**
N		303	303	303	303	303	303
$\overline{X}$		30.43	9.02	2.48	0.21	0.61	42.76
Ortalamanın standart hatası		0.59	0.14	0.10	0.03	0.46	0.76
Medyan		32.0000	9.0000	2.0000	0.0000	0.0000	44.0000
Mod		38.00	10.00	2.00	0.00	0.00	37.00
S		10.24	2.49	1.76	0.57	0.79	13.20
Varyans		104.80	6.18	3.11	0.321	0.63	174.32
Ranj		41.00	14.00	7.00	3.00	2.00	60.00
Minimum		5.00	0.00	0.00	0.00	0.00	7.00
Maksimum		46.00	14.00	7.00	3.00	2.00	67.00
Toplam		9221.00	2734.00	750.00	65.00	186.00	12956.00
Çarpıklık		-0.361	-0.505	0.132	2.736	0.805	-0.311
Çarpıklık standart hatası		0.140	0.140	0.140	0.140	0.140	0.140
Basıklık		-0.864	0.166	-0.856	6.887	-0.941	-0.662
Basıklık standart hatası		0.279	0.279	0.279	0.279	0.279	0.279
Cronbach Alfa		0.744	0.694	0.736	0.799	0.88	0.741
Guttman Güvenirlik Katsayısı		0.977	0.706	0.704	0.709	0.692	0.969
Spearman Brown		0.977	0.707	0.705	0.781	0.699	0.967
Ölçmenin Standart Hatası		5.18	1.37	0.90	0.26	0.27	6.72
Persantil	25	23.0000	7.0000	1.0000	0.0000	0.0000	34.0000
	50	32.0000	9.0000	2.0000	0.0000	0.0000	44.0000
	75	39.0000	11.0000	4.0000	0.0000	1.0000	54.0000

Tablo 14

Katılımcı Çocukların MİHÖ Gelişim Formu ve Alt ölçekleri Ortalama Puanları ve Güvenirliğe İlişkin Değerler

		Zihin-Dil Gelişimi	Sosyo-Duygusal Gelişim	Fiziksel Gelişim	Özbakım Becerileri	Gelişim Formu Toplamı
N		303	303	303	303	303
$\overline{X}$		187.98	98.72	62.51	42.97	392.17
Ortalamanın standart hatası		2.43	1.38	0.59	0.39	4.42
Medyan		210.0000	110.0000	68.0000	46.0000	428.0000
Mod		222.00	120.00	69.00	48.00	459.00
S		42.31	24.11	10.26	6.82	76.86
Varyans		1790.15	581.33	105.277	46.59	5907.54
Ranj		183.00	115.00	47.00	32.00	366.00
Minimum		39.00	5.00	22.00	16.00	93.00
Maksimum		222.00	120.00	69.00	48.00	459.00
Toplam		56958.00	29912.00	18939.00	13020.00	118829.00
Çarpıklık		-1.364	-1.226	-1.823	-1.570	-1.419
Çarpıklık standart hatası		0.140	0.140	0.140	0.140	0.140
Basıklık		1.209	0.967	2.814	1.643	1.480
Basıklık standart hatası		0.279	0.279	0.279	0.279	0.279
Cronbach Alfa		0.755	0.760	0.765	0.766	0.752
Guttman Güvenirlik Katsayısı		0.950	0.935	0.890	0.854	0.999
Spearman Brown		0.951	0.936	0.894	0.860	0.999
Ölçmenin Standart Hatası		20.94	11.81	4.97	3.30	38.28
Persantil	25	160.0000	80.0000	60.0000	41.0000	345.0000
	50	210.0000	110.0000	68.0000	46.0000	428.0000
	75	220.0000	118.0000	69.0000	48.0000	449.0000

İki Yarı Test Güvenirliği

İki yarı test güvenirliği, bir testin iki eş yarısından alınan puanların ayrı ayrı hesaplanarak aralarındaki ilişkiden doğan korelasyon katsayısı ile açıklanır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Testin iki eş yarıya bölümünde testin türü ve testte yer alan soruların dizilişi önemlidir (Büyüköztürk, 2010).

Uygulama Formu Toplamı için Spearman Brown katsayısı 0.967 olarak hesaplanırken, alt ölçekleri Spearman Brown katsayıları; Matematik becerileri alt ölçeği için 0,977, Fen Becerileri alt ölçeği için 0,707, Ses çalışmaları alt ölçeği için 0,705,

Çizgi çalışmaları alt ölçeği için 0,781, Labirent çalışmaları alt ölçeği için 0,699 olarak saptanmıştır.

Gelişim Formu Toplamı için Spearman Brown katsayısı 0.999 olarak hesaplanırken, alt ölçekleri Spearman Brown katsayıları; Zihin-dil gelişimi alt ölçeği için 0,951, Sosyo-duygusal gelişim alt ölçeği için 0,936, Fiziksel gelişim alt ölçeği için 0,894 ve Özbakım becerileri alt ölçeği için 0,860 olarak hesaplanmıştır.

Guttman Güvenirlik Katsayısı

Guttman Split-half katsayısı, testin güvenirliği hakkında hüküm vermek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Erkuş, 2009).

Uygulama formunun alt ölçekleri Guttman Split-half katsayıları; Matematik becerileri alt ölçeği için 0,977, Fen becerileri alt ölçeği için 0,706, Ses çalışmaları alt ölçeği için 0,704, Çizgi çalışmaları alt ölçeği için 0,709, Labirent çalışmaları alt ölçeği için 0,692 olarak bulunmuştur.

Gelişim formunun alt ölçekleri Guttman Split-half katsayıları; Zihin-dil gelişimi alt ölçeği için 0,950, Sosyo-duygusal gelişim alt ölçeği için 0,935, Fiziksel gelişim alt ölçeği için 0,890 ve Özbakım becerileri alt ölçeği için 0,854 olarak hesaplanmıştır.

Kuder Richardson-20 Güvenirlik Katsayısı (KR-20)

Bu yöntemler, ölçekte yer alan maddelerin birbiriyle ilişkisini ve uyumunu ifade ederler. Ölçek maddeleri 1 ve 0 olarak puanlanan bir yapıya sahipse Kuder Richardson-20 kullanılırken, çoklu puanlandığında Cronbach Alfa hesaplanmaktadır (Erkuş, 2009).

Uygulama formunun alt ölçekleri için Kuder Richardson-20 (KR-20) puanları, Matematik becerileri alt ölçeğinde 0,744, Fen becerileri alt ölçeğinde 0,694, Ses çalışmaları alt ölçeğinde 0,736, Çizgi çalışmaları alt ölçeğinde 0,799, Labirent çalışmaları alt ölçeği için 0,88 olarak hesaplanmıştır.

Gelişim formunun alt ölçeklerinde madde kovaryansları irdelenirken Cronbach Alfa değerleri, Zihin-dil gelişimi alt ölçeği için 0,755, Sosyo-duygusal gelişim alt ölçeği için 0,760, Fiziksel gelişim alt ölçeği için 0,765 ve Özbakım becerileri alt ölçeği için 0,766 olarak hesaplanmıştır.

Ölçmenin Standart Hatası

Güvenirlik, ölçme aracının tümünün hatasızlığına ilişkin bilgi verirken, gerçek puan sınırlarını yorumlamaya olanak tanıyan ve bireysel puanlar bazında hatanın ölçüsü olarak kullanılan ölçmenin standart hatasının da hesaplanmasına ihtiyaç vardır (Erkuş, 2009). Ölçmenin standart hatası aşağıdaki formülü kullanarak hesaplanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011).

$SH_{ö} = S_x \sqrt{1-r_x}$

$SH_{ö}$: ölçmenin standart hatası

S_x : test puanlarının standart sapması

r_x : testin güvenirlik katsayısı

Ölçmenin standart hatası, Uygulama Formunun tümü için 6.72 olarak hesaplanırken, alt ölçekleri olan Matematik Becerileri alt ölçeği için 5.18, Fen Becerileri alt ölçeği için 1.37, Ses Çalışmaları alt ölçeği için 0.90, Çizgi Çalışmaları alt ölçeği için 0.26, Labirent Çalışmaları alt ölçeği için 0.27 olarak hesaplanmıştır.

Öte yandan, Gelişim Formunun tümü için 38.28 olarak hesaplanan ölçmenin standart hatası, Zihin-dil Gelişimi alt ölçeği için 20.94, Sosyo-duygusal Gelişim alt ölçeği için 11.81, Fiziksel Gelişim alt ölçeği için 4.97 ve Özbakım Becerileri alt ölçeği için 3.30 olarak saptanmıştır.

Özetle, Uygulama ve Gelişim Formlarında yer alan alt ölçeklerin iki yarı test güvenirliği (Spearman Brown), Guttman güvenirlik katsayısı, Kuder Richardson-20, Cronbach Alfa katsayısı ve ölçmenin standart hatası puanları hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının 0.70 ve üzeri olması, ölçeğin güvenilir olduğuna işaret eden bir göstergedir (Büyüköztürk, 2010). Bunun yanında, bu çalışma kapsamında güvenirliğe ilişkin elde edilen değerlerin Polat (2003) tarafından bulunan Marmara ilköğretime Hazır Oluş Ölçeği alt ölçeklerine ilişkin norm değerler ile uyumluluk gösterdiği görülmüştür. Tüm bu verilere dayanarak, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin bu çalışma kapsamında güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

3.3.2.2. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin Geçerliği

Geçerlik, araştırmada toplanan verilerden yapılan belli çıkarımların uygunluğunu, anlamlılığını ve kullanılabilirliğini açıklamaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu bakımdan testin, bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğü konusunda kestirim yapılabilmesine olanak tanır (Büyüköztürk, 2010). Bir testin geçerli olup olmadığına karar verebilmek için kapsam geçerliği, ölçüt-bağımlı geçerlik ve yapı geçerliği teknikleri kullanılabilir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Büyüköztürk, 2010).

Polat'ın (2003) yaptığı geçerlik çalışmasına göre gelişim formunun Ankara Gelişim Envanterinin ilgili maddeleri ve Raven Progressiv Matrix Zeka Testi arasında $p<0,01$ düzeyinde anlamlı bir korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin geçerliliğini sınamak için Polat (2003) tarafından faktör yapısı, faktör analizi yapılarak çıkarılmıştır.

3.3.3. Denham Duygu Anlama Testi

Denham Duygu Anlama Testi (*Denham's Affect Knowledge Test*) 1986 yılında Susanne A. Denham tarafından geliştirilen 3-6 yaş çocukların duyguları anlama becerilerini ölçmek amacıyla kuklalarla uygulanan bir testtir. Test, "ifade edici & alıcı bilgi" ya da "duygu farkındalığı" ve "duygu durumları (tipik ve tipik olmayan)" olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Test uygulanmadan önce tipik olmayan duygu durumlarına ilişkin maddelerin bulunduğu "Çocuğum Ne Hisseder?" ebeveyn formu, ebeveynler tarafından doldurulur. Formda tipik olmayan 12 durum karşısında çocuklarının ne hissedeceklerini tahmin etmeleri istenmektedir.

Uygulamaya öncelikle çocuğa, "duygu farkındalığı" bölümünde yer alan duygular sorularak başlanır. "Mutlu, kızgın, üzgün, korkmuş" duygularını simgeleyen yüz ifadeleri yan yana sıralanır. Her biri işaret edilerek çocuğa "Sence bu çocuk ne hissediyor?" sorusu yöneltilir ve her yüz ifadesi için bu işlem tekrarlanır. Ardından yüz ifadeleri karıştırılıp rastgele yeniden sıralanarak "Bana … yüzü göster." yönergesi dört duygu için de tekrarlanır. Çocuk, doğru olan duygunun adını söylerse/ yüz ifadesini gösterirse 2 puan, doğru olmayan fakat aynı duygusal değerlikte bir cevap verirse ("üzgün" yerine "ağlıyor" demesi) 1 puan, zıt değerlikte bir duygu söylerse/ yüz ifadesini gösterirse ("korkmuş" yerine "şaşkın") 0 puan alır. Bu bölüm tamamlandıktan sonra çocuğa her bir yüz ifadesi gösterilerek duygu isimlendirilir ve uygulamacı kendi yüzü, sesi ve beden dili ile duyguları canlandırır. Daha sonra "duygu durumları"

bölümünde yer alan 20 farklı senaryo (8 tipik durum, 12 tipik olmayan durum) ağzı olmayan üç kukla (anne, Ece, Ali) yardımıyla canlandırılır. Tipik durumlar, karşısında herkesin aynı duyguyu hissedeceği durumlardır. Örneğin, dondurma verildiğine mutlu olmak gibi. Tipik olmayan durumlar için iki paralel biçim bulunmaktadır. Bu iki biçim, ilk altı senaryoda olumlu ve olumsuz duygular arasında seçim yapılırken, kalan altı senaryoda ise iki olumsuz duygu arasında seçim yapılır. Bu duygulardan hangisinin çocuğa yöneltileceğine, daha önce ebeveynler tarafından doldurulan "Çocuğum ne hisseder?" ebeveyn formu doğrultusunda karar verilir. Ailesinin belirtmiş olduğu duygunun tersi olan duygu, çocuğa yöneltilir. Ana karakterin hangi kukla olacağını çalışmaya katılan çocuğun cinsiyeti belirler. Kız çocuklar için ana karakter olarak Ece, kardeş için Ali; erkek çocuklar için ana karakter olarak Ali, kardeş için Ece kullanılır. Uygulamacı, her senaryoyu okur ve kukla ile olduğu kadar yüz ifadesi ve ses tonuyla da duyguyu canlandırır. Her senaryodan sonra çocuğa, "Ece/Ali ne hisseder?" diye sorulur ve ona bir yüz vermesi söylenir. Çocuk, duygunun adını doğru söylemesi (sözel yanıt) ve doğru yüz ifadesini göstermesi (sözel olmayan yanıt) durumunda 2 puan, her iki yanıtının da yanlış olması durumunda 0 puan alır. Sözel ve sözel olmayan yanıtlar arasında tutarsızlık mevcutsa sözel olmayan yanıt dikkate alınarak doğruysa 1 puan verilir (Denham, 2010).

Denham, Bassett, Way, Mincic, Zinsser ve Graling (2012) tarafından yapılan güvenirlik çalışmasında testin iç tutarlığına ilişkin Cronbach Alfa değerini test tekrar test yöntemi ile .87 ve .91 olarak hesaplamışlardır.

Testin geçerliğine ilişkin ise Denham Duygu Anlama Testi'nin puanlarının sosyal duygusal yeterliğin ölçütleriyle ilişkili olduğu birçok testte kanıtlanmıştır (Cutting ve Dunn, 2002; Denham ve diğ., 2003). Erken okul başarısı ile ilgili olarak ise Rhoades, Warren, Domitrovich ve Greenberg'in (2011) çalışmasında Denham Duygu Anlama Testi'nden elde edilen puanların birinci sınıfa devam eden çocukların okul başarı puanları ile ilişkili olduğu keşfedilmiştir.

Kuyucu (2012) tarafından Denham Duygu Anlama Testi Türkçeye uyarlanarak yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında testin Cronbach alfa değeri .82 ve testin aralıklı tekrarı korelasyon katsayısı ise .96 olarak bulunmuştur. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 20 sorunun tek faktör altında toplandığı testte, bu tek faktörün ölçeğe ilişkin varyansı açıklama oranı % 31.15'tir (Kuyucu, 2012).

Bu çalışma kapsamında Denham Duygu Anlama Testi'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tekrar edilmiş ve elde edilen sonuçlar sunulmuştur.

3.3.3.1. Denham Duygu Anlama Testi'nin Uyarlama Çalışmaları

Bir testin uyarlanması, geliştirilen bir testin başka bir kültürde ya da dilde kullanılması için hazırlanmasıdır (Geisinder, 1994; Aksayan ve Gözüm, 2002). Uyarlanan testler, farklı etnik gruplarda ve kültürlerde karşılaştırma yapılması olanağı sağlamaktadır (Hambleton ve Patsula, 1995).

Uyarlama sürecini başlatmadan önce Duygu Anlama Testi'ni (Affective *Knowledge Test*) ilk geliştiren kişi olan Susanne A. Denham'dan etik olarak gerekli izin alınmıştır. İzin belgesi, EK 2'de verilmiştir.

Ölçek uyarlama süreci üzerine yapılan çalışmalar (Hambleton ve Patsula, 1995; Savaşır, 1994; Aksayan ve Gözüm, 2002), bu sürecin üç ana basamaktan oluşması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunlar, testin psikolinguistik özelliklerinin, psikometrik özelliklerinin ve kültürlerarası özelliklerinin incelenmesidir.

3.3.3.1.1. Psikolinguistik Özelliklerin İncelenmesi

Çeviri süreci olarak da adlandırılan bu basamakta çevirmenlerin seçimi, çevirme ve çevirinin denetlenmesi adımları gerçekleştirilmektedir (Deniz, 2007).

Denham Duygu Anlama Testi'nin uyarlama çalışmaları çerçevesinde öncelikle test, araştırmacı tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra bu çeviriden bağımsız bir şekilde her iki dilde de akıcı konuşan ve her iki kültürü de tanıyan, okul öncesi eğitim alanında uzman bir kişi tarafından da çevrilip teste ortak bir şekil verilmiştir.

Yapılan çevirinin denetlenmesi aşamasında, niteliksel ve istatistiksel yöntemler kullanılabilmektedir (Deniz, 2007). Ölçeğin kültürel eşitliğini sağlamak için (Aksayan ve Gözüm,2002) Denham Duygu Anlama Testi Türkçeye çevrildikten sonra her iki dilde de akıcı konuşan ve okul öncesi eğitim alanında çalışan iki akademisyen tarafından orijinal dili olan İngilizceye geri çevrilmiştir. Bu geri çeviriyi Türkçeyle karşılaştırmak üzere okul öncesi eğitim alanında uzman ve her iki dilde de yeterli bir akademisyenden yardım alınmıştır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra maddelerin eşdeğerliğinin sağlandığına karar verilmiştir. Ölçeğin uyarlanmış hali beş akademisyenden ve üç okul öncesi öğretmeninden uzman görüşü alınarak, maddelerin anlaşılabilir olup olmadığı sınanmıştır. Son olarak 10 çocuk ile deneme uygulaması yapılmış ve elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Denham Duygu Anlama Testi'ne son şekli verilip uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.3.3.1.2. Psikometrik Özelliklerin İncelenmesi

Bir ölçek uyarlanırken incelenen iki temel psikometrik özellik güvenirlik ve geçerliktir (Erkuş, 2009).

3.3.3.1.2.1. Denham Duygu Anlama Testi'nin Güvenirliği

Denham Duygu Anlama Testi'nin güvenirlik ve geçerliği test edilirken, güvenirlik yöntemlerinden iki yarı test güvenirliği, Guttman güvenirlik katsayısı, Cronbach Alfa katsayısı ve ölçmenin standart hatası kullanılmıştır.

Denham Duygu Anlama Testi'ne ait iki yarı test güvenirliği bağlamında Spearman-Brown katsayısı 0,732, Guttman güvenirlik katsayısı 0,704, Cronbach Alfa katsayısı 0,724 ve ölçmenin standart hatası 3,43 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3.1.2.2. Denham Duygu Anlama Testi'nin Geçerliği

Denham Duygu Anlama Testi'nin geçerliğinin test edilmesi amacıyla yüz-görünüş geçerliği ve yapı geçerliği yöntemleri kullanılmıştır.

Yüz-görünüş Geçerliği

Öznel olan bu süreçte uzmanlar, ölçme aracının ölçmek istediğini ne derece ölçebildiği konusunda bir yargıda bulunurlar (Balcı, 2005; Büyüköztürk ve diğ, 2011). Denham Duygu Anlama Testi'nin 60-78 aylık çocukların duygu bilgisini ölçmeye uygun olup olmadığını irdelemek için test, beş okul öncesi alan uzmanı tarafından gözden geçirilmiş ve yüz-görünüş geçerliği sağlanmıştır.

Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği, bir testten elde edilen puanların, o testin ölçmeyi amaçladığı kavramı ne derece ölçebildiğine ilişkin bilgi vermektedir (Büyüköztürk ve diğ, 2011; Erkuş, 2009). Bireyin psikolojik yapılarını ortaya çıkarabilmek amacıyla hazırlanan birçok ölçülebilir sorunun ölçülmek istenen yapıyı ne derece ölçtüğü bu yolla tespit edilebilmektedir (Büyüköztürk ve diğ, 2011).

Yapı geçerliğini irdelemek amacıyla faktör analizi ve hipotez testi yöntemleri kullanılabilmektedir (Büyüköztürk ve diğ, 2011). Hipotez testi, benzer iki test arasındaki olası pozitif veya negatif korelasyonun ya da özellikleri bilinen grupların test

puanları arasındaki olası farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanır (Büyüköztürk ve diğ., 2011). Faktör analizi ise p değişkenli bir olayda birbirleri arasında ilişki bulunan değişkenleri bir araya getirirken az sayıda fakat önemli yeni ilişkisiz değişken bulmak amacıyla yapılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Faktör analizi aynı zamanda kültürler arası ölçek uyarlama çalışmalarında da tercih edilen bir yöntemdir. Bu yöntemin uyarlama çalışmalarında tercih edilme sebepleri, psikolojik özelliklerin farklı kültürlerde farklı tanımlara sahip olabilmesi ve davranışın ayrımsal uygunluğunun yapı kavramı ile açıklanabiliyor olmasıdır (Van de Vijver ve Poortinga, 2005; Akt. Çokluk ve diğ., 2010).

Faktör analizinin kullanılabilirliği ile ilgili tanımlamalar yapılması oldukça kolay olmasına rağmen, farklı kültürler için faktör yapılarının karşılaştırılması süreci oldukça zor ve yaygın bir kuralı olmayan bir süreçtir (Çokluk ve diğ., 2010). Faktör analizi açımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki temel sınıfa ayrılabilir (Büyüköztürk ve diğ, 2011; Çokluk ve diğ., 2010). Açımlayıcı faktör analizi, gizil değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki bağlantıyı keşfetmek amacıyla gerçekleştirilen bir analizken; doğrulayıcı faktör analizi, kuramsal bir yapıdan faydalanarak geliştirilen ölçme aracından elde edilen verilerle söz konusu yapının doğrulanıp doğrulanmadığını sınamak üzere kullanılır (Çokluk ve diğ., 2010).

Denham Duygu Anlama Testi'nin uyarlama çalışmasında ortaya çıkan faktörlerin, testin dayandığı kuramın yapıları ile benzer olup olmadığını belirleyebilmek için (Çokluk ve diğ., 2010) açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

Faktör analizi yapılmadan önce örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, uç değerler ile normallik sayıltılarının tartışılması gerekmektedir (Çokluk ve diğ., 2010).

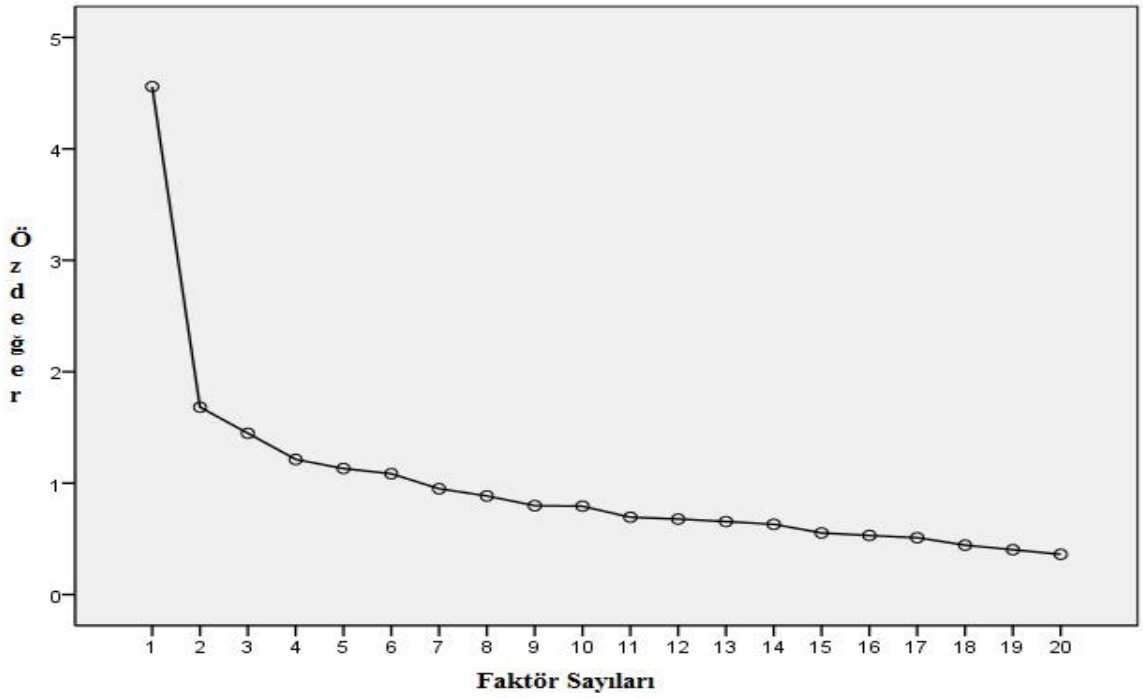
Faktör analizinde örneklem büyüklüğü için 50'nin çok zayıf, 100'ün zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1000'in mükemmel olduğu söylenmektedir (MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999; Akt. Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu ölçüte göre değerlendirildiğinde, bu çalışmada ulaşılan 303 kişi yeterli bir örneklem büyüklüğü olarak görülebilir.

Faktör analizi yapılmadan önce veri seti içinde kayıp değerler olup olmadığı denetlenmelidir. Kayıp değerlerin tahmin edilmesi, bu değerlerin bulunduğu satırların silinmesi ve kayıp veri korelasyon matrisi hesaplanması, kayıp değerler için önerilen üç çözüm yoludur (Tabachnick ve Fidell, 2013). Katılımcılarla birebir uygulama yapılan bu çalışmanın veri setinde kayıp değer bulunmadığı tespit edilmiştir.

Veri setinde kontrol altına alınamayan, başka değişkenler tarafından üretilen ya da varyansa ait olmayan beklenmedik gözlemlere uç değerler adı verilir (Çokluk ve diğ., 2010). Bireysel değişkenlerin değerleri tek yönlü uç değer olamayacağından çok yönlü uç değerleri belirlemek için ölçeğin madde puanlarının standart puana dönüştürülmesi gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Denham Duygu Anlama Testi'nden elde edilen verilerde madde puanları toplam puanlara dönüştürülmüş ve veriler uç değerler bakımından incelenmiştir. Uç değer özelliği gösteren değerlere sahip 15 katılımcının bulunduğu satırlar veri setinden silinmiştir.

Faktör sayısını hesaplama bağlamında düşünüldüğünde çok değişkenli normalliğin olduğu sayıltısı kabul edilmektedir (Çokluk ve diğ., 2010). Bu doğrultuda, çok değişkenli normallik, tüm değişkenlerin ve değişkenlerin tüm doğrusal kombinasyonlarının normal olarak dağıldığını varsayar (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bartlett Küresellik Testi (*Bartlett's Test of Sphericity*), verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Çokluk ve diğ., 2010). Bartlett Küresellik Testi değerinin yüksek olması, verilerden elde edilen sonuçların manidar olması anlamına gelmektedir (Tavşancıl, 2005; Akt. Çokluk ve diğ., 2010).

Denham Duygu Anlama Testi'nin yapı geçerliğini sınamak amacıyla SPSS 18.0 istatistik paket programı kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapılırken testin duygu farkındalığı ile ilgili olan 8 maddesi kapsam dışı bırakılmıştır. Denham ve diğerlerine (2012) göre testin duygu farkındalığı ve duygu durumları kısımları hem birbiriyle ilişkili hem de teorik olarak birbirinden ayrı yapılardır. Bu bakımdan, yapılan faktör analizi duygu durumlarına yönelik olan 20 maddeyi kapsamaktadır.



Şekil 3. Açımlayıcı faktör analizi yamaç-birikinti grafiği

Ölçeğe yanıt vermiş örneklemden elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı test edilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,80 ve Bartlett testi ile elde edilen Ki-Kare değeri (χ^2 = 1209,350, sd=190, p<.001) anlamlı bulunmuştur. Bu değerlere dayanarak verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu kanısına varılmıştır. Denham Duygu Anlama Testi'nin açımlayıcı faktör analizi, faktörleştirme yöntemlerinden temel bileşenler analizi ile yapılmıştır. Temel bileşenler analizi, fazla sayıda değişkeni, daha az sayıda bileşen altında toplamak için kullanılan bir yöntemdir (Çokluk ve diğ., 2010). Herhangi bir döndürme yapılmadan gerçekleştirilen analiz sonucu, özdeğeri 1'in üzerinde olan altı faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ancak, ölçek maddelerinin birinci faktörde toplandığı ve birinci faktörün varyansa önemli bir katkı yaptığı görülmüştür. Bunun dışında, Şekil 3'te elde edilen yamaç-birikinti (screeplot) grafiği de incelendiğinde ikinci faktörden sonra eğimin, bir plato yaptığı görülmektedir. Bu bakımdan, yapının tek faktör altında incelenmesinin uygun olacağı kanaatine varılmıştır.

Faktör sayısına karar verirken, ölçme aracının kuramsal açıdan da beklenen faktör desenine sahip olduğu görülmüştür. Denham Duygu Anlama Testi'nde yer alan 20 maddenin çocukların duygu bilgisinin 'duygu durum bilgisi' alt boyutunu ölçmeye yönelik olduğunu belirtmişlerdir (Denham ve diğ., 2012; Bassett, Denham, Mincic, Graling, 2012). Veriler tek faktörle sınırlandırılarak tekrar analiz edilmiştir. Buna göre toplam varyansın %22.79'unu açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Bu yapı, Kuyucu (2012) tarafından yapılan çalışmada ortaya çıkan faktör yapısıyla da uyumludur.

Tablo 15

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör Yükleri	Maddeler	Faktör Yükleri
M1	.28	**M11**	.40
M2	.54	**M12**	.41
M3	.57	**M13**	.48
M4	.53	**M14**	.27
M5	.55	**M15**	.58
M6	.38	**M16**	.66
M7	.47	**M17**	.35
M8	.51	**M18**	.46
M9	.45	**M19**	.54
M10	.57	**M20**	.32
Toplam Açıklanan Varyans Oranı: %22.79			

Ölçeğe ilişkin faktör yüklerinin 0.27 ile 0.66 arasında değiştiği görülmektedir (Tablo 15). Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre 0.32 değişkenleri yorumlayabilmek için sınır değerdir ancak sınır değerin seçimi araştırmacının amacına bağlı olarak değişebilmektedir. Bu bakımdan, faktör yükü 0.27 ve 0.28 olan iki maddenin testte kalabileceğine karar verilmiştir.

3.3.3.1.3. Kültürler Arası Özelliklerin İncelenmesi

Deniz'e (2007) göre çalışılacak olan yapının her iki kültürde de varlığı ve eşitliği sağlanmalıdır. Bu bağlamda, ölçülecek olan yapı ile uyarlanacak olan yapının birbirine benzer olması önem taşımaktadır. Ölçeğin psikometrik özelliklerinin benzer olmasının yanında faktör yapılarının benzer olması yeterli bulunmaktadır. Denham Duygu Anlama Testi'nin, açımlayıcı faktör analizi uygulanan 20 maddesi, orijinaline uygun olarak tek faktör altında toplanmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri 2013-2014 eğitim öğretim yılının ikinci yarıyılında toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının yazarlarından, araçların kullanımına ilişkin izinler alınmıştır. Bunun yanında Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'ni uygulamak için yeterlilik gerektiğinden, ölçeği geliştiren Yrd. Doç. Dr. Özgül Polat'tan araştırmacı tarafından uygulayıcı semineri alınmış ve araştırmacı, uygulayıcı sertifikası almaya hak kazanmıştır. Bir sonraki adımda, araştırmanın uygulama basamağının gerçekleştirilebilmesi için Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır (EK 3). Ardından tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen okullarda eğitim görmekte olan çocukların ebeveynlerine çalışma hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve çalışmaya katılmaya gönüllü ebeveynlere "Kişisel Bilgi Formu" ve "Denham Duygu Anlama Testi'nin Çocuğum ne hisseder? Ebeveyn Formu" doldurulmak üzere verilmiştir. Doldurulmuş formlar velilerden teslim alındıktan sonra Denham Duygu Anlama Testi ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin uygulama formu sessiz bir ortamda çocuklara araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulama, her bir çocuk için ortalama 45 dakika sürmüştür. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin gelişim formu ise araştırmacı gözetiminde öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinin ardından, her bir çocuğa ilişkin Kişisel Bilgi Formu, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği ve Duygu Anlama Testi'nin her bir maddesinden alınan puanlar, araştırmacı tarafından SPSS 18 istatistik paket programına kaydedilmiştir.

İlk olarak katılımcı çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nden ve Denham Duygu Anlama Testi'nden elde ettikleri puanların norm değerleri alt testler boyutunda belirlenmiştir.

Araştırma soruları doğrultusunda katılımcıların ilkokula hazır bulunuşluk puanları ile duygu bilgisi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını ve eğer varsa ne derece ve yönde olduğunu tespit edebilmek için öncelikle her iki ölçek için de alt ölçekler bazında her bireyin aldığı puanların toplamları bulunmuş ve bu toplamlar ile basit korelasyon analizi uygulanmıştır. Uygulama Formu toplam puanı normal dağılım gösterdiğinden Pearson Korelasyon katsayısı, diğer alt ölçeklerden elde

edilen puanlar normal dağılım göstermediğinden Spearman Brown Sıra Fakları katsayısı incelenmiştir. Pearson Korelasyon Katsayısı, her iki değişkenin de sürekli olduğu ve normal dağılım gösterdiği durumlarda kullanılabilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Ardından, katılımcıların ilkokula hazır oluş puanlarının duygu bilgisi düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test edebilmek için duygu bilgisi puanları üç düzeye ayrılmış ve Uygulama Formu puanları için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Gelişim Formu puanları için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. Belirlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında var olduğunu tespit edebilmek için sırasıyla ANOVA testi için Scheffe, Kruskal Wallis H-Testi için ise Mann Whitney U-testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına cevap verebilmek amacıyla veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ait tablolar sunulmuştur.

4.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Puanlarının Yaşa Göre Dağılımına Yönelik Bulgular

Çalışmanın, birinci araştırma sorusu "Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ilkokula hazır bulunuşluk puanlarının yaşa göre dağılımı nasıldır?" olarak belirlenmişti.

Katılımcı çocukların ilkokula hazır bulunuşluk puanlarının yaşa göre dağılımı alt ölçekler boyutunda belirlenmiş, Uygulama ve Gelişim Formlarına ilişkin sonuçlar Tablo 16'te sunulmuştur.

Tablo 16 incelendiğinde çalışmaya katılan beş yaşındaki çocukların ilkokula hazır bulunuşluk puanlarına ilişkin Uygulama Formunun Matematik Becerileri alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =28.82, Fen Becerileri alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =8.65, Ses Çalışmaları alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =2.04, Çizgi Çalışmaları alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =0.23, Labirent Çalışmaları alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =0.50 olduğu görülmektedir. Çocukların Uygulama Formunun tümünden aldıkları puan ortalaması ise $\overline{X}$ =40.24 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 16'da çalışmaya katılan beş yaşındaki çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine ilişkin Gelişim Formunun Zihin-Dil Gelişimi alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =179.68, Sosyo-Duygusal Gelişim alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =95.76, Fiziksel Gelişim alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =60.07, Özbakım Becerileri alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =41.73 olduğu görülmektedir. Çocukların Gelişim Formunun tümünden aldıkları puan ortalaması ise $\overline{X}$ =377.23 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 16.

Katılımcı Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Puanlarının Yaşa Göre Dağılımı

MİHÖ Alt Ölçekleri	**5 yaş**					**5.5 yaş**					**6 yaş**				
	$\overline{X}$	**S**	**Min**	**Max**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Min**	**Max**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Min**	**Max**	**N**
Matematik Becerileri	28.82	10.22	7	46	74	29.72	9.97	8	46	144	33.04	10.33	5	46	85
Fen Becerileri	8.65	2.62	4	14	74	8.97	2.33	2	14	144	9.44	2.59	0	14	85
Ses Çalışmaları	2.04	1.70	0	6	74	2.53	1.70	0	7	144	2.76	1.87	0	7	85
Çizgi Çalışmaları	0.23	0.63	0	3	74	0.15	0.49	0	3	144	0.31	0.62	0	2	85
Labirent Çalışmaları	0.50	0.74	0	2	74	0.56	0.76	0	2	144	0.80	0.86	0	2	85
Uygulama Formu	40.24	13.06	14	67	74	41.94	12.60	12	65	144	46.34	13.73	7	65	85
Zihin-Dil Gelişimi	179.68	41.86	74	222	74	187.49	41.79	55	222	144	196.05	42.59	39	222	85
Sosyo-Duygusal Gelişim	95.76	22.93	40	120	74	98.06	24.14	35	120	144	102.41	24.88	5	120	85
Fiziksel Gelişim	60.07	10.16	39	69	74	62.69	11.07	22	69	144	64.32	8.46	26	69	85
Özbakım Becerileri	41.73	6.63	20	48	74	43.12	7.23	16	48	144	43.80	6.17	23	48	85
Gelişim Formu	377.23	73.69	188	459	74	391.35	77.42	153	459	144	406.58	76.87	93	459	85

Tablo 16 incelendiğinde çalışmaya katılan beş buçuk yaşındaki çocukların ilkokula hazır bulunuşluk puanlarına ilişkin Uygulama Formunun Matematik Becerileri alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =29.72, Fen Becerileri alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =8.97, Ses Çalışmaları alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =2.53, Çizgi Çalışmaları alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =0.15, Labirent Çalışmaları alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =0.56 olduğu görülmektedir. Çocukların Uygulama Formunun tümünden aldıkları puan ortalaması ise $\overline{X}$ =41.94 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 16'da çalışmaya katılan beş buçuk yaşındaki çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine ilişkin Gelişim Formunun Zihin-Dil Gelişimi alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =187.49, Sosyo-Duygusal Gelişim alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =98.06, Fiziksel Gelişim alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =62.69, Özbakım Becerileri alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =43.12 olduğu görülmektedir. Çocukların Gelişim Formunun tümünden aldıkları puan ortalaması ise $\overline{X}$ =391.35 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 16 incelendiğinde çalışmaya katılan altı yaşındaki çocukların ilkokula hazır bulunuşluk puanlarına ilişkin Uygulama Formunun Matematik Becerileri alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =33.04, Fen Becerileri alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =9.44, Ses Çalışmaları alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =2.76, Çizgi Çalışmaları alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =0.31, Labirent Çalışmaları alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =0.80 olduğu görülmektedir. Çocukların Uygulama Formunun tümünden aldıkları puan ortalaması ise $\overline{X}$ =46.34 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 16'da çalışmaya katılan altı yaşındaki çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine ilişkin Gelişim Formunun Zihin-Dil Gelişimi alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =196.05, Sosyo-Duygusal Gelişim alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =102.41, Fiziksel Gelişim alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =64.32, Özbakım Becerileri alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =43.80 olduğu görülmektedir. Çocukların Gelişim Formunun tümünden aldıkları puan ortalaması ise $\overline{X}$ =406.58 olarak hesaplanmıştır.

Örneklemde yer alan çocukların Uygulama ve Gelişim Formları ve alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlar, Polat (2003) tarafından belirlenmiş yaş gruplarına göre yüzdelik dilimlerde yer alan puanlarla karşılaştırılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların elde ettikleri puan ortalamalarının yaklaşık olarak yer aldığı yüzdelik dilimler Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Katılımcı Çocukların MİHÖ Uygulama ve Gelişim Formları Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanların Polat (2003)'ın Belirlediği Yaş Gruplarına Göre Yüzdelik Dilimlerindeki Yeri

MİHÖ Alt ölçekleri	**5 yaş**		**5.5 yaş**		**6 yaş**	
	$\overline{X}$	**Yüzdelik dilim**	$\overline{X}$	**Yüzdelik dilim**	$\overline{X}$	**Yüzdelik dilim**
Matematik Becerileri	28.82	77.84	29.72	76.35	33.04	79.04
Fen Becerileri	8.65	74.25	8.97	69.91	9.44	65.57
Ses Çalışmaları	2.04	85.33	2.53	87.57	2.76	86.08
Çizgi Çalışmaları	0.23	16.62	0.15	10.48	0.31	8.83
Labirent Çalışmaları	0.50	14.37	0.56	10.78	0.80	57.04
Uygulama Formu	40.24	71.86	41.94	74.55	46.34	75.15
Zihin-Dil Gelişimi	179.68	77.69	187.49	73.20	196.05	74.25
Sosyo-Duygusal Gelişim	95.76	80.84	98.06	74.85	102.41	75.30
Fiziksel Gelişim	60.07	75.75	62.69	74.4	64.32	73.65
Özbakım Becerileri	41.73	82.19	43.12	73.35	43.80	78.89
Gelişim Formu	377.23	82.04	391.35	77.74	406.58	79.04

Tablo 17 incelendiğinde beş yaşındaki katılımcı çocukların MİHÖ'den elde ettikleri puanların Uygulama Formu genelinde 71.80'lik; Matematik Becerileri alt ölçeği boyutunda 77.84'lük, Fen Becerileri alt ölçeği boyutunda 74.25'lik, Ses Çalışmaları alt ölçeği boyutunda 85.33'lük, Çizgi Çalışmaları alt ölçeği boyutunda 16.62'lik ve Labirent Çalışmaları alt ölçeği boyutunda 0.50'lik yüzdelik dilimde yer aldıkları saptanmıştır.

Tablo 17'de beş yaşındaki katılımcı çocukların MİHÖ'den elde ettikleri puanların Gelişim Formu genelinde 82.04'lük; Zihin-Dil Gelişimi alt ölçeği boyutunda 77.69'luk, Sosyo-Duygusal Gelişim alt ölçeği boyutunda 80.84'lük, Fiziksel Gelişim alt

ölçeği boyutunda 75.75'lik ve Özbakım Becerileri alt ölçeği boyutunda 82.19'luk yüzdelik dilimde yer aldıkları bulunmuştur.

Tablo 17 incelendiğinde beş buçuk yaşındaki katılımcı çocukların MİHÖ'den elde ettikleri puanların Uygulama Formu genelinde 74.55'lik; Matematik Becerileri alt ölçeği boyutunda 76.35'lik, Fen Becerileri alt ölçeği boyutunda 69.91'lik, Ses Çalışmaları alt ölçeği boyutunda 87.57'lik, Çizgi Çalışmaları alt ölçeği boyutunda 10.48'lik ve Labirent Çalışmaları alt ölçeği boyutunda 10.78'lik yüzdelik dilimde yer aldıkları saptanmıştır.

Tablo 17'de beş buçuk yaşındaki katılımcı çocukların MİHÖ'den elde ettikleri puanların Gelişim Formu genelinde 77.74'lük; Zihin-Dil Gelişimi alt ölçeği boyutunda 73.20'lik, Sosyo-Duygusal Gelişim alt ölçeği boyutunda 74.85'lik, Fiziksel Gelişim alt ölçeği boyutunda 74.40'lık ve Özbakım Becerileri alt ölçeği boyutunda 73.35'lik yüzdelik dilimde yer aldıkları bulunmuştur.

Tablo 17 incelendiğinde altı yaşındaki katılımcı çocukların MİHÖ'den elde ettikleri puanların Uygulama Formu genelinde 75.15'lik; Matematik Becerileri alt ölçeği boyutunda 79.04'lük, Fen Becerileri alt ölçeği boyutunda 65.57'lik, Ses Çalışmaları alt ölçeği boyutunda 86.08'lik, Çizgi Çalışmaları alt ölçeği boyutunda 8.83'lük ve Labirent Çalışmaları alt ölçeği boyutunda 57.04'lük yüzdelik dilimde yer aldıkları saptanmıştır.

Tablo 17'de altı yaşındaki katılımcı çocukların MİHÖ'den elde ettikleri puanların Gelişim Formu genelinde 79.04'lük; Zihin-Dil Gelişimi alt ölçeği boyutunda 74.25'lik, Sosyo-Duygusal Gelişim alt ölçeği boyutunda 75.30'luk, Fiziksel Gelişim alt ölçeği boyutunda 73.65'lik ve Özbakım Becerileri alt ölçeği boyutunda 78.89'lik yüzdelik dilimde yer aldıkları bulunmuştur.

4.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocuklarının İlkokula Hazır Bulunuşluk Puanları Açısından Yaşa Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu "Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar arasında ilkokula hazır bulunuşluk puanları açısından yaşa göre anlamlı bir fark var mıdır?" olarak belirlenmişti.

Belirlenen araştırma sorusuna yönelik olarak çocukların MİHÖ'den elde ettikleri puanlar, Uygulama Formu puanları ve Gelişim formu puanları olarak iki alt boyutta

incelenmiştir. İlk olarak, bağımlı değişken olarak kabul edilen çocukların ilkokula hazır oluş puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Uygulama ve Gelişim Formundan elde edilen puanlar Kolmogorov-Smirnov testine tabi tutulmuştur. Uygulama Formu puanları normal dağılım gösterirken (p=0.222, p>0.05), Gelişim Formu puanlarının normal dağılım sergilemediği (p=0.00, p>0.05) görülmüştür. Bu bakımdan çocukların Uygulama Formu puanlarının, yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Uygulanan test sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Çocukların Uygulama Formu Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	$\overline{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
5 yaş	40.24	13.06	Gruplararası	1656.248	2	828.124	4.872	.008	6-5.5
5.5 yaş	41.94	12.60	Gruplariçi	50989.165	300	169.964			6-5
6 yaş	46.34	13.73	Toplam	52645.413	302				

Analiz sonuçlarına göre, Uygulama Formu puanları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F(2-300)=4.872, p<0.05]. Başka bir ifade ile çocukların almış oldukları Uygulama Formu puanları yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaşlar arası farkların hangi gruplar arasında var olduğunu bulmak amacıyla öncelikle varyansların eşit olup olmadığına Levene testi aracılığıyla bakılmış ve varyansların eşit olduğuna karar verildikten sonra (p=0.991, p>0.05) Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testinin sonuçlarına göre altı yaşındaki çocukların ($\overline{X}$ =46.34), beş buçuk yaşındaki çocuklardan ($\overline{X}$ =41.94) ve beş yaşındaki çocuklardan ($\overline{X}$ =40.24) daha fazla Uygulama Formu puanına sahip olduğu saptanırken beş buçuk yaşındaki çocuklar ile beş yaşındaki çocukların Uygulama Formu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ardından, çocukların Gelişim Formu puanlarının, yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. Uygulanan test sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Çocukların Gelişim Formu Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	$\overline{X}$	S	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
5 yaş	377.23	73.69	74	126.53	2	12.80	.002	6-5.5
5.5 yaş	391.35	77.42	144	150.78				6-5
6 yaş	406.58	76.87	85	176.23				

Analiz sonuçlarına göre, Gelişim Formu puanları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [χ^2(sd=2, n=303)=12.80, p<0.05]. Başka bir ifade ile çocukların almış oldukları Gelişim Formu puanları yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaşlar arası farkların hangi gruplar arasında var olduğunu bulmak amacıyla grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whithey U-testi yapılmıştır. Mann Whithey U-testi sonuçlarına göre yüksek altı yaşındaki çocukların beş ve beş buçuk yaşındaki çocuklardan daha fazla Gelişim Formu puanına sahip olduğu saptanırken beş buçuk yaşındaki çocuklar ile beş yaşındaki çocukların Gelişim Formu puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Duygu Bilgisi Puanlarının Yaşa Göre Dağılımına Yönelik Bulgular

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu "Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların duygu bilgisi puanlarının yaşa göre dağılımı nasıldır?" olarak belirlenmişti.

Denham Duygu Anlama Testi sonucu, katılımcı çocukların duygu farkındalığı ve duygu durumları bilgisi puanlarının yaşa göre dağılımına ilişkin elde edilen veriler Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20 incelendiğinde çalışmaya katılan beş yaşındaki çocukların Denham Duygu Anlama Testinin Duygu Farkındalığı bölümünden aldıkları puanların ortalaması $\overline{X}$ =13.08 olduğu görülmektedir. Duygu Farkındalığı alt boyutunda yer alan ifade edici bilgi sorularından aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =5.57, alıcı bilgi sorularından aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =7.51 olduğu saptanmıştır. Çalışmaya katılan beş

yaşındaki çocukların Denham Duygu Anlama Testi'nin Duygu Durumları Bilgisi bölümünden aldıkları puanların ortalaması $\overline{X}$ =28.64 olarak bulunmuştur.

Tablo 20

Katılımcı Çocukların Denham Duygu Anlama Testi'nin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puanlarının Yaşa Göre Dağılımı

	5 yaş					5.5 yaş					6 yaş				
	$\overline{X}$	**S**	**Min**	**Max**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Min**	**Max**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Min**	**Max**	**N**
İfade Edici Bilgi	5.57	1.09	2	8	74	5.46	1.55	0	8	144	5.44	1.19	0	8	85
Alıcı Bilgi	7.51	0.88	5	8	74	7.53	0.95	3	8	144	7.55	0.96	3	8	85
Duygu Farkındalığı	13.08	1.66	8	16	74	12.99	1.98	7	16	144	12.99	1.75	6	16	85
Duygu Durumları Bilgisi	28.64	6.62	11	39	74	29.99	6.58	6	40	144	30.48	6.26	2	39	85

Tablo 20'de çalışmaya katılan beş buçuk yaşındaki çocukların Denham Duygu Anlama Testinin Duygu Farkındalığı bölümünden aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =12.99 olduğu saptanmıştır. Duygu Farkındalığı alt boyutunda yer alan ifade edici bilgi sorularından aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =5.46, alıcı bilgi sorularından aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =7.53 olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan beş buçuk yaşındaki çocukların Denham Duygu Anlama Testi'nin Duygu Durumları Bilgisi bölümünden aldıkları puanların ortalaması $\overline{X}$ =29.99 olarak bulunmuştur.

Tablo 20 incelendiğinde çalışmaya katılan altı yaşındaki çocukların Denham Duygu Anlama Testinin Duygu Farkındalığı bölümünden aldıkları puanların ortalaması $\overline{X}$ =12.99 olduğu görülmektedir. Duygu Farkındalığı alt boyutunda yer alan ifade edici bilgi sorularından aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =5.44, alıcı bilgi sorularından aldıkları puanların ortalamasının $\overline{X}$ =7.55 olduğu saptanmıştır. Çalışmaya katılan altı yaşındaki çocukların Denham Duygu Anlama Testi'nin Duygu Durumları Bilgisi bölümünden aldıkları puanların ortalaması $\overline{X}$ =30.48 olarak bulunmuştur.

4.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Duygu Bilgisi Puanları Açısından Yaşa Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusu "Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar arasında duygu bilgisi puanları açısından yaşa göre anlamlı bir fark var mıdır?" olarak belirlenmişti.

Araştırma sorusu çerçevesinde bağımlı değişken olarak kabul edilen çocukların duygu bilgisi puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla duygu bilgisi puanları Kolmogorov-Smirnov testine tabi tutulmuştur. Çocukların duygu bilgisi puanlarının normal dağılım sergilemediği ($p=0.00$, $p>0.05$) görülmüştür. Bu bakımdan çocukların duygu bilgisi puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. Uygulanan test sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Çocukların Duygu Bilgisi Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	$\overline{X}$	**S**	**n**	**Sıra Ortalaması**	**sd**	χ^2	**p**
5 yaş	28.64	6.62	74	135.55	2	3.85	0.146
5.5 yaş	29.99	6.58	144	154.55			
6 yaş	30.48	6.26	85	162.00			

Analiz sonuçlarına göre, duygu bilgisi puanları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [χ^2(sd=2, n=303)=3.85, p<0.05]. Başka bir ifade ile çocukların almış oldukları duygu bilgisi puanları yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-78 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşlukları ile Duygu Bilgisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Çalışmanın beşinci araştırma sorusu "Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-78 aylık çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları ile duygu bilgisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" olarak belirlenmişti.

Katılımcı 60-78 aylık çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlar ile Denham Duygu Anlama Testi'nden elde ettikleri puanlar arasında hesaplanan Spearman Brown ve Pearson Korelasyon Katsayılarına ilişkin değerler Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Katılımcı Çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden ve Denham Duygu Anlama Testi'nden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkinin Spearman Brown ve Pearson Korelasyon Sonuçları

Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Alt Testleri Puanları		**Denham Duygu Anlama Testi Puanları**
Matematik Becerileri	r	0.604**
Fen Becerileri	r	0.468**
Ses Çalışmaları	r	0.379**
Çizgi Çalışmaları	r	0.193**
Labirent Çalışmaları	r	0.364**
Uygulama Formu Toplam Puanları	r	0.662**
Zihin-Dil Gelişimi	r	0.491**
Sosyo-Duygusal Gelişim	r	0.455**
Fiziksel Gelişim	r	0.384**
Özbakım Becerileri	r	0.376**
Gelişim Formu Toplam Puanları	r	0.512**

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 22 incelendiğinde katılımcı çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile Denham Duygu Anlama Testi'nden aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü ve anlamlı ($p<0.01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişkilerin düzeyleri, Denham Duygu Anlama Testi'nden alınan puanlar ile Matematik Becerileri alt ölçeğinden alınan puanlar arasında orta ($r=0.604$), Fen Becerileri alt ölçeğinden alınan puanlar arasında orta ($r=0.468$), Ses Çalışmaları alt ölçeğinden alınan puanlar arasında orta ($r=0.379$); Çizgi Çalışmaları alt ölçeğinden alınan puanlar arasında düşük ($r=0.193$), Labirent Çalışmaları alt ölçeğinden alınan puanlar arasında orta ($r=0.364$); Zihin-Dil Gelişimi alt ölçeğinden alınan puanlar arasında orta ($r=0.491$), Sosyo-Duygusal Gelişim alt ölçeğinden alınan puanlar arasında orta ($r=0.455$), Fiziksel Gelişim alt ölçeğinden alınan puanlar arasında orta ($r=0.384$), Özbakım Becerileri alt ölçeğinden alınan puanlar arasında orta ($r=0.376$) düzey olduğu belirlenmiştir.

Genel olarak bakıldığında, Denham Duygu Anlama Testi'nden alınan puanlar ile Uygulama Formu Toplam Puanları arasında ($r=0.662$) ve Gelişim Formu Toplam

Puanları arasında (r=0.512) orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

4.6. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-78 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluklarının Duygu Bilgisi Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Çalışmanın altıncı araştırma sorusu "Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-78 aylık çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları duygu bilgisi düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?" olarak belirlenmişti.

Belirlenen araştırma sorusu çocukların MİHÖ'den elde ettikleri puanlar, Uygulama Formu puanları ve Gelişim formu puanları olarak iki alt boyutta incelenmiştir. İlk olarak, katılımcı 60-78 aylık çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarına ilişkin Uygulama Formu puanlarının duygu bilgisi düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını analiz edebilmek için çocuklar, Denham Duygu Anlama Testi'nden elde ettikleri puan bakımından üç gruba ayrılmıştır. Gruplar oluşturulurken çocukların Denham Duygu Anlama Testi'nden elde ettikleri puan ortalaması ($\overline{X}$ =29.80) ve standart sapması (S=6.52) hesaplanmıştır. Normal dağılım eğrileri içinde ortalamanın +1 standart sapma sağı ile -1 standart sapma aralığında yer alan duygu bilgisi puanları orta düzey; ortalamanın +1 standart sapma değerinin üzerinde olan duygu bilgisi puanları ($\overline{X}$ +S=36.32) yüksek düzey ve ortalamanın -1 standart sapma altında olan puanlar ($\overline{X}$ -S=23.28) ise düşük düzey olarak adlandırılmıştır. Tablo 23'te her bir alt grupta yer alan çocuklara ait frekans ve yüzde hesaplarının sonuçları sunulmuştur.

Tablo 23

Çocukların Duygu Bilgisi Puan Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Duygu Bilgisi Puanları Kesim Noktaları	Düzey	f	%
2-23	Düşük	45	14.9
24-36	Orta	199	65.7
36-40	Yüksek	59	19.5

Ardından, bağımlı değişken olarak kabul edilen çocukların ilkokula hazır oluş puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Uygulama ve Gelişim Formundan elde edilen puanlar Kolmogorov-Smirnov testine tabi tutulmuştur.

Uygulama Formu puanları normal dağılım gösterirken (p=0.222, p>0.05), Gelişim Formu puanlarının normal dağılım sergilemediği (p=0.00, p>0.05) görülmüştür. Bu bakımdan çocukların Uygulama Formu puanlarının, duygu bilgisi düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Uygulanan test sonuçları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Çocukların Uygulama Formu Puanlarının Duygu Bilgisi Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
Gruplararası	19917.674	2	9958.837	91.288	.000	Yüksek-Orta
Gruplariçi	32727.738	300	109.092			Yüksek-Düşük
Toplam	52645.413	302				Orta-Düşük

Analiz sonuçlarına göre, Uygulama Formu puanları duygu bilgisi düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F(2-300)=91.288, p<0.05]. Başka bir ifade ile çocukların almış oldukları Uygulama Formu puanları duygu bilgisi düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Düzeyler arası farkların hangi gruplar arasında var olduğunu bulmak amacıyla öncelikle varyansların eşit olup olmadığına Levene testi aracılığıyla bakılmış ve varyansların eşit olduğuna karar verildikten sonra (p=0.243, p>0.05) Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testinin sonuçlarına göre yüksek düzeyde ($\overline{X}$ =54.02) duygu bilgisine sahip olan çocukların orta ($\overline{X}$ =43.18) ve düşük ($\overline{X}$ =26.16) düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocuklardan daha fazla Uygulama Formu puanına sahip olduğu; orta düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocukların ise düşük düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocuktan daha fazla Uygulama Formu puanına sahip olduğu belirlenmiştir.

Ardından, çocukların Gelişim Formu puanlarının, duygu bilgisi düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. Uygulanan test sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Çocukların Gelişim Formu Puanlarının Duygu Bilgisi Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Duygu Bilgisi Düzeyi	**n**	**Sıra Ortalaması**	**sd**	χ^2	**p**	**Anlamlı fark**
Düşük	45	77.16	2	63.11	0.00	Yüksek-Orta
Orta	199	150.36				Yüksek-Düşük
Yüksek	59	214.62				Orta-Düşük

Analiz sonuçlarına göre, Gelişim Formu puanları duygu bilgisi düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [χ^2(sd=2, n=303)=63.11, p<0.05]. Başka bir ifade ile çocukların almış oldukları Gelişim Formu puanları duygu bilgisi düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Düzeyler arası farkların hangi gruplar arasında var olduğunu bulmak amacıyla grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whithey U-testi yapılmıştır. Mann Whithey U-testi sonuçlarına göre yüksek düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocukların orta ve düşük düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocuklardan daha fazla Gelişim Formu puanına sahip olduğu; orta düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocukların ise düşük düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocuktan daha fazla Gelişim Formu puanına sahip olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırma, Adana ili merkez ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları ile duygu bilgisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda ulaşılan bulgulara ilişkin tartışma ve yorumlar bu bölümde araştırma sorularına uygun olarak ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

5.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Puanlarının Yaşa Göre Dağılımı ile İlgili Tartışma ve Yorum

Araştırmada ilk olarak çocukların ilkokula hazır bulunuşluk puanları Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nde yer alan Uygulama ve Gelişim Formları kullanılarak belirlenmiştir. Ardından, örneklemde yer alan çocukların Uygulama ve Gelişim Formlarından elde ettikleri puanların Polat'ın (2003) belirlediği yüzdelik dilimlerdeki yeri hesaplanmıştır.

Polat'ın (2003) bir ölçekte ya da alt ölçekte %75 ve üstü yüzdelik dilimde yer alan puana sahip olan çocukları ilkokula hazır olarak değerlendirdiği dikkate alındığında çalışmaya katılan çocuklar, Uygulama ve Gelişim Formu genelinde ilkokula hazır olarak değerlendirilmektedir.

Alt testler boyutunda incelendiğinde ise çocukların matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları alanında ilkokula hazır olduğu görülürken, çizgi ve labirent çalışmaları alanlarında ilkokula henüz hazır olmadıkları belirlenmiştir. Öte yandan, örneklemde yer alan çocukların, zihin-dil gelişimi, sosyo-duygusal gelişim, fiziksel gelişim ve özbakım becerileri açısından ilkokula hazır oldukları söylenebilir.

Literatürde ilkokula hazır bulunuşluk ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nden elde ettikleri puan ortalamalarının bu çalışmada elde edilen puan ortalamaları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir (Polat, 2003; Dilli, 2013; Özbek, 2011).

Çalışmaya katılan çocukların çizgi ve labirent çalışmaları alanında ilkokula hazır olmamaları, öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programını uygularken günlük eğitim akışında çizgi ve labirent çalışmalarını içeren etkinliklere yeterince yer vermemiş olmalarından kaynaklanabilir. Okul öncesi dönemde, çocuğun okuma yazma ile ilgili

uygun deneyimler yaşaması, onun ilkokulda okuma yazma öğrenmesini kolaylaştıran bir unsurdur (Deretarla Gül, 2004). Çocuğun düzgün çizgi çizebilmesi için ipe boncuk dizme, hamur yoğurma, bir kaptan bir kaba madde boşaltma gibi ince motor becerilerini geliştirecek bazı ön hazırlık çalışmalarının yapılması gereklidir (Polat, 2006). Dikey ve dairesel çizgi çizme becerileri yazı yazma için ön koşullardandır ve okul öncesi dönemde gelişmektedir (Berndt, 1997). Bu bakımdan, okul öncesi dönemde yapılan bu çalışmalar, yazı yazma için oldukça önem teşkil etmektedir.

5.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocuklarının İlkokula Hazır Bulunuşluk Puanları Açısından Yaşa Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı ile İlgili Tartışma ve Yorum

Araştırmada, çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla çocuklar yaşları bakımından üç gruba ayrılmış ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nden aldıkları puanlarla karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, MİHÖ Uygulama Formu puanlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, MİHÖ Gelişim Formu puanlarının da yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Bulgulara göre, çocukların almış oldukları Uygulama Formu puanları ve Gelişim Formu puanları, yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farkın hangi yaşlar arasında olduğunu belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinin sonucunda altı yaşındaki çocukların beş buçuk ve beş yaşındaki çocuklardan daha fazla Uygulama ve Gelişim Formu puanına sahip olduğu saptanmıştır. Ancak, beş ve beş buçuk yaşındaki çocukların aldıkları Uygulama ve Gelişim Formu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yaş değişkeni ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Örneğin Polat (2003), MİHÖ Uygulama Formu sonuçlarının beş ve beş buçuk yaşındaki çocuklara göre altı yaşındaki çocukların lehine olduğunu tespit etmiştir. Esaspehlivan'ın (2006) ilkokul birinci sınıf çocukları ile yaptığı çalışmada, aynı sınıfa devam eden 78 aylık ve 68 aylık çocuklar, MİHÖ Uygulama ve Gelişim Formu'ndan elde ettikleri puanlar açısından karşılaştırıldığında .01 düzeyinde, 78 aylık çocukların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Elde edilen bulgular ve yaş değişkeni ile ilgili diğer araştırmaların sonuçları incelendiğinde yaşın ilerlemesiyle birlikte çocukların gelişim düzeylerinde de bir atışın

olduğu söylenebilir. Bu artış, okul öncesi dönem çocuklarının yaşla birlikte sahip olduğu deneyimlerin arttığından kaynaklanmış olabilir. Bu bulgulara göre, yaşın, okul olgunluğu üzerinde etkili olan bir değişken olduğu söylenebilir. Fakat Tymms'e (2002) göre yaş, çocukların okuldaki gelişim sürecini etkileyen tek faktör değildir (Akt. Dockett ve Perry, 2007). Bowman, Donovan ve Burns'e (2001) göre son zamanlarda okul öncesi eğitimde evre teorisi ve olgunlaşma teorisinden uzaklaşan fikirlere göre çocukların gelişimleri yalnızca yaştan etkilenmemektedir. Çocukların gelişimini etkileyen birincil faktör, onların yaşantılarıdır.

5.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Duygu Bilgisi Puanlarının Yaşa Göre Dağılımı ile İlgili Tartışma ve Yorum

Araştırmada çocukların duygu bilgisi düzeyleri, araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlama çalışmaları tamamlanan Denham Duygu Anlama Testi kullanılarak belirlenmiştir. Bu amaçla, Denham Duygu Anlama Testi'nin sonucuna ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde beş yaşındaki çocukların aldıkları duygu bilgisi puan ortalamasının 28.64; beş buçuk yaşındaki çocukların aldıkları duygu bilgisi puan ortalamasının 29.99; altı yaşındaki çocukların aldıkları duygu bilgisi puan ortalamasının ise 30.48 olduğu görülmüştür. Testten alınabilecek en yüksek puanın 40 olduğu dikkate alındığında, araştırmaya katılan çocukların çoğunun mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş duygularını, bu duyguyu ortaya çıkarabilecek durumlarla karşılaştıklarında ayırt edebildikleri söylenebilmektedir.

Literatürde aynı testi kullanarak gerçekleştirilen diğer araştırmalar incelendiğinde bu çalışmanın örneklemini oluşturan çocukların, Kuyucu'nun (2011) çalışmasının örnekleminde yer alan 60-72 aylık çocukların elde ettikleri puan ortalamasına (34.51) ve Yılmaz'ın (2012) çalışmasının örnekleminde yer alan 60-72 aylık çocukların elde ettikleri puan ortalamasına (34.41) yakın puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Bu bulgu, Denham'ın (1998) ortaya koyduğu duygu bilgisi modelini de destekler niteliktedir. Denham'a (1998) göre çocukların kendisinin ve başkalarının duygularını anlayabilmelerinin temeli olan duyguları ortaya çıkaracak olan durumları tanımlayabilme becerileri okul öncesi dönem boyunca gelişmektedir. Aynı zamanda bu bulgu, 3-4 yaş civarında çocukların duygu ortaya çıkaran dışsal nedenleri tanımlayabilme becerilerini kazandığını savunan Pons ve diğ. (2004)'nin fikrini de

desteklemektedir. Benzer olarak, çalışmaya katılan çocukların sahip olduğu duygu bilgisi düzeyi, Hadwin ve diğ. (1989)'nin 3 yaş civarında tipik duygu durumlarının bilinmesi gerektiğini savunan modelini de kanıtlar niteliktedir.

5.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Duygu Bilgisi Puanları Açısından Yaşa Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı ile İlgili Tartışma ve Yorum

Araştırmada, çocukların duygu bilgisi puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla çocuklar yaşları bakımından üç gruba ayrılmış ve Denham Duygu Anlama Testi'nden aldıkları puanlarla karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, Denham Duygu Anlama Testi puanlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Bulgulara göre, çocukların almış oldukları Denham Duygu Anlama Testi puanları yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ancak, puan ortalamaları dikkate alındığında, çocukların yaşları arttıkça daha fazla duygu anlama puanına sahip oldukları gözlenmiştir.

Türkiye'de Denham Duygu Anlama Testi ile yapılan çalışmalar incelendiğinde çocukların duygu bilgisi puanlarının yaşa göre incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanında, Albenese, Grazzani, Molina, Antoniotti, Arati, Farina ve Pons (2006) tarafından üç ile 11 yaş arasındaki İtalyan çocuklarla gerçekleştirilen çalışmada, duygusal yeterliğin tüm bileşenlerine ait puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği ve çocukların yaşları büyüdükçe daha fazla duygusal yeterlik puanı elde ettikleri bulunmuştur. Bu sonuç, yaş grupları arasındaki anlamlı fark bakımından araştırmanın bulgusu ile paralellik göstermemektedir. Bu durum, çocukların duygu bilgisinin kültürel farklılık deseninden kaynaklanmış olabilir. Örneğin, Avrupa-Amerikan (Euro-American) çocukların, Çinli akranlarına göre daha fazla duygu bilgisine sahip oldukları ve duygu anlama becerilerinin daha hızlı bir gelişim gösterdiği bulunmuştur (Wang, 2006).

5.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-78 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşlukları ile Duygu Bilgisi Arasındaki İlişki ile İlgili Tartışma ve Yorum

Araştırmada, çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları ile duygu bilgisi arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik yapılan analizlerin sonucunda örneklemde yer alan çocukların MİHÖ Uygulama Formu ortalama puanları ile Denham Duygu Bilgisi Testi'nden elde ettikleri puanlar arasında ve MİHÖ Gelişim Formu ortalama puanları ile Denham Duygu Bilgisi Testi'nden elde ettikleri puanlar arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin mevcut olduğu belirlenmiştir.

Uygulama formunun, araştırmacıya çocuğun akademik hazırlığı ile ilgili; Gelişim Formunun ise çocuğun gelişimi konusunda öğretmen değerlendirmesine ilişkin bilgiler sağladığı düşünüldüğünde, bulunan bu ilişkiler, çocuğun birebir ölçülen akademik hazırlığı (*academic readiness*) ve çocuğun gelişimi konusunda öğretmen değerlendirmesi temelinde incelenebilir. İlk olarak, çocuğun akademik hazırlığı ile duygu bilgisi arasında keşfedilen ilişkiye dair çalışmalara bakılacak olursa; çocuğun akademik hazırlığı ile sosyal-duygusal yeterlik arasındaki ilişkiyi araştıran Brown'ın (2011) araştırmasında, duygu bilgisi ile okuma yazma öncesi beceriler arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu bulgu, araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Bunun yanında Garner ve Waajid (2008) ve Leerkes, Paradise, O'Brien, Calkins ve Lange (2008) da duygu bilgisinin çocukların ön akademik başarıları ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Benzer olarak, araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu, Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman ve Youngstrom'un (2001) duygu bilgisinin, akademik görevi başarmak için gerekli olan dikkat ile ilişkili olduğu ve ilerideki okul başarısı için gerekli bir yapı olduğu ile ilgili önerisini de güçlendirmektedir.

Araştırma dahilinde, çocuğun akademik hazırlığı ile duygu bilgisi arasında bulunan ilişkinin, çocuğun duyguları tanımasının akademik hazırlık ile ilgili becerileri kazanmasında bir role sahip olmasından kaynaklanmış olabilir. Sosyal-duygusal gelişim ve akademik gelişim birbirinden ayrılamayan ve okul başarısı için gerekli olan alanlardır (Klein, 2002). Akademik hazırlık, davranışsal ve bilişsel olmak üzere iki bileşenden meydana gelmektedir (Bierman, Domitrovich, Nix, Gest ve diğ., 2008). Davranışsal bileşen, çocuğun duygusal tepkilerini de içeren düzenleme becerilerini içerirken; bilişsel bileşen ise okuma yazma öncesi becerileri ve matematiksel becerileri

kapsamaktadır (Bierman, Torres, Domitrovich, Welsh ve Gest, 2009). Bu açıdan bakıldığında, duygu bilgisi ediniminin, çocukların akademik hazırlık ile ilgili becerilerin kazanılmasında rol oynadığı söylenebilir. Çocukların duygu bilgisi düzeylerinin yüksek olması için onların, duyguları tanıması, buradan elde ettiği bilgileri özümlemesi ve bundan çıkarımda bulunması gerekir (Brown, 2011). Denham Duygu Anlama Testi'nde yer alan durumlarda kuklanın ne hissettiği çocuğa sorulduğunda çocuk öncelikle tanıdığı duygu isimleri arasından bir seçim yapar. Daha sonra belirlediği bu duygunun, ona verilen durumla örtüşüp örtüşmediğini denetler ve bu sonuca göre kararını kesinleştirir. Bu süreç dikkate alındığında, duyguları tanıyabilen, belirlediği duyguyu var olan şemasıyla karşılaştırabilen ve daha sonra karşılaştığı benzer bir durumda da aynı ipucunu kullanabilen çocukların, aynı süreci akademik bir bilgi üzerinde de gerçekleştirebileceği savunulabilir. Bu öneri, duygu bilgisini ölçen aracın, bilişsel beceriler hakkında kestirim yapabildiği argumanını savunan Denham (2006) tarafından da desteklenmektedir.

Diğer yandan, çocuğun gelişimi konusunda öğretmen değerlendirmesi ile duygu bilgisi arasında keşfedilen ilişkiye dair araştırmalar incelendiğinde ise Denham'ın (1998) çalışması araştırmanın bulgusunu yorumlamak için temel oluşturmaktadır. Denham'a (1998) göre eğer bir çocuk uygun duygusal dışavurum desenlerini gösterebiliyorsa, bu çocuk daha prososyal olma eğilimindedir ve öğretmenleri tarafından da 'sosyal bakımdan yeterli' olarak derecelendirilmektedir. Brown (2011) tarafından duygu bilgisi ile okula hazırlığın davranışsal bileşeni alt boyutlarından işbirlikli çalışma becerisi arasında keşfedilen ilişki de bu araştırma sonucunda elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Literatürdeki diğer araştırmacıların önerileri de bu araştırmada ulaşılan ilkokula hazır bulunuşluk ile duygu bilgisi arasındaki ilişki ile ilgili sonucu güçlendirmektedir. Saarni'ye (1990) göre çocukların duygusal yeterliği, diğer kişilerle ilişki kurması veya ilişkilerini şekillendirmesi için temel gerekliliktir (Akt. Gilman, Huebner ve Furlong, 2009). Waajid'in (2006) çocukların okula hazır bulunuşlukları, sosyal-duygusal yeterlikleri ve öğretmen-öğrenci ilişkileri arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasının sonuçları incelendiğinde, çocuğun sosyal yeterliği ile ilkokula hazır bulunuşluğu arasında anlamlı bir fark bulunamazken, duygusal yeterliği ile ilkokula hazır bulunuşluğu arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Genel olarak bakıldığında, çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları ile duygu bilgisi arasında bulunan ilişkiye dair bulguların, Waajid'in (2006) araştırma sonuçlarıyla da aynı yönde olduğu görülmektedir.

5.6. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-78 Aylık Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluklarının Duygu Bilgisi Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı ile İlgili Tartışma ve Yorum

Araştırmada, çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarının duygu bilgisi düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla çocukların Denham Duygu Anlama Testi'nden aldıkları puanlar yüksek, orta ve düşük olmak üzere üç gruba ayrılmış ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nden aldıkları puanlarla karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, MİHÖ Uygulama Formu puanlarının duygu bilgisi düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, MİHÖ Gelişim Formu puanlarının da duygu bilgisi düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Bulgulara göre, çocukların almış oldukları Uygulama Formu puanları ve Gelişim Formu puanları, duygu bilgisi düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farkın hangi düzeyler arasında var olduğunu belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinin sonucunda yüksek düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocukların orta ve düşük düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocuklardan daha fazla Uygulama ve Gelişim Formu puanına sahip olduğu; orta düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocukların ise düşük düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocuktan daha fazla Uygulama ve Gelişim Formu puanına sahip olduğu belirlenmiştir.

Yüksek düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocukların yine yüksek düzeyde ilkokula hazır bulunuşluk puanı elde edebilmeleri; üst düzey duygu anlama becerisinin, akademik görevlerde çocuğun başarılı olmasını sağlayacak ileri seviye bilişsel gelişimin göstergesi olmasından (Denham, McKinley, Couchoud ve Holt, 1990) kaynaklanıyor olabilir. Denham Duygu Anlama Testi'nde çocuğun kendisine sunulan senaryoda kuklanın ne hissedeceğini doğru olarak söyleyebilmesi için öncelikle kendi duygularından sıyrılıp o duruma başka birinin bakış açısından bakabilmelidir. Bu da üst düzey duygu anlama becerisini gerektirmektedir (Denham ve diğ., 1990). Çalışmadan elde edilen bu bulgu, Brown'ın (2011) ulaştığı araştırma sonucu tarafından da desteklenmektedir. Brown (2011) yaptığı çalışmanın sonucunda daha fazla duygu anlama becerisine sahip olan okul öncesi dönem çocuklarının, okula hazırlığın bilişsel bileşenlerinden olan ön okuma yazma becerilerine daha fazla sahip olduğunu tespit etmiştir.

Diğer yandan, Izard ve diğ. (2001), yaptıkları çalışmada duygularını doğru durumlarda kullanabilen çocukların, akranları tarafından daha kabul edilebilir ve sevilir bir konumda olduğunu savunmaktadırlar. Çocuğun kendi duygularını ifade etmesi çevresindekilerin onun sosyal yeterliklerini değerlendirilmesiyle de ilişkilidir (Denham, 1998). Arkadaşının yüzündeki ifadeyi tanımlayabilen ya da genel sosyal durumlarda ortaya çıkan duygulara doğru şekilde cevap verebilen bir çocuk olumlu akran ilişkilerine sahiptir (Izard ve ark., 2001). Bu fikir, Denham'ın (1998) verdiği örnekle de desteklenmektedir. Diğerlerinin duygularını anlayan bir çocuk, bir arkadaşı ona kızdığında başarılı bir iletişim kurarak onunla duyguları hakkında rahatlıkla konuşabilir. Bu bilgi ile MİHÖ'nin öğretmen değerlendirmesi ile elde edilen Gelişim Formu puanlarından yüksek puana sahip olan çocukların duygu bilgisinin de yüksek düzeyde olmasının kaynağı açıklanabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, araştırma sorularına paralel olarak sunulmuş, daha sonra ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda hem uygulamaya yönelik hem de benzer konularda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

6.1. Sonuçlar

Okul öncesi eğitime devam eden 60-78 aylık çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları ile duygu bilgisi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada 303 çocuktan Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Denham Duygu Anlama Testi kullanılarak toplanan veriler, araştırmanın alt amaçlarına uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

1. Araştırmaya katılan çocuklar, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama ve Gelişim Formu genelinde ilkokula hazır olarak değerlendirilmektedir. Alt testler boyutunda incelendiğinde ise çocukların matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları alanında ilkokula hazır olduğu görülürken; çizgi ve labirent çalışmaları alanlarında ilkokula henüz hazır olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, örneklemde yer alan çocukların, zihin-dil gelişimi, sosyo-duygusal gelişim, fiziksel gelişim ve özbakım becerileri açısından ilkokula hazır oldukları görülmüştür.
2. Araştırma sonucunda MİHÖ Uygulama Formu ve MİHÖ gelişim formu puanlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan çoklu karşılaştırma testlerinin sonucunda altı yaşındaki çocukların beş buçuk ve beş yaşındaki çocuklardan daha fazla Uygulama ve Gelişim Formu puanına sahip olduğu bulunmuştur. Ancak, beş ve beş buçuk yaşındaki çocukların aldıkları Uygulama ve Gelişim Formu puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.
3. Denham Duygu Anlama Testi'nden elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan çocukların çoğunun mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş duygularını,

bu duyguyu ortaya çıkarabilecek durumlarla karşılaştıklarında ayırt edebildikleri belirlenmiştir.

4. Denham Duygu Anlama Testinden elde edilen puanların yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Ancak, çocukların elde ettikleri puan ortalamaları dikkate alındığında çocukların yaşları arttıkça duygu anlama puanlarının arttığı gözlenmiştir.
5. Araştırmaya katılan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu puanları ile Denham Duygu Anlama Testi'nden elde ettikleri puanlar arasında ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Gelişim Formu puanları ile Denham Duygu Anlama Testi'nden elde ettikleri puanlar arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin bulunduğu tespit edilmiştir.
6. Araştırmaya katılan çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Gelişim Formu puanlarının duygu bilgisi düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan çoklu karşılaştırma testlerinin sonucunda "yüksek" düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocukların "orta" ve "düşük" düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocuklardan daha fazla Uygulama ve Gelişim Formu puanına sahip olduğu; "orta" düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocukların ise "düşük" düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocuktan daha fazla Uygulama ve Gelişim Formu puanına sahip olduğu belirlenmiştir.

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara ve sonuçlara dayanarak uygulamaya ve gelecekte yapılacak olan araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler

1. Okul öncesi dönemde çocuğun yaşadığı deneyimler daha sonraki okul yaşamının niteliğinde belirleyici role sahip olduğundan okul öncesi eğitimde, yalnızca bilişsel değil sosyal, duygusal, fiziksel, dil ve özbakım gibi tüm gelişim alanlarını destekleyici çalışmalara yer verilmelidir.

2. Çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarına ilişkin puanları ile duygu bilgisi puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkiden yola çıkılarak çocukların ilkokula geçiş sürecini kolaylaştırmak için duygularla ilgili konuşmalar, başkalarının duygularını anlamaya yönelik çalışmalar gibi duygusal gelişimini destekleyici etkinlikleri deneyimlemelerine fırsat verilmelidir.
3. Çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarının duygu bilgisi düzeylerine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermesi dikkate alındığında ülkemizde duygu odaklı programların geliştirilip uygulanması, onların ilkokula yumuşak bir geçiş yapabilmesine katkıda bulunacaktır.
4. Çocuklar ilkokula kabul edilirken tek ölçütün kronolojik yaş olduğu ülkemizde, çocukların duygusal gelişimi gibi diğer alanlarda da hazır olup olmadığının göz önünde bulundurulması önerilebilir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada çocukların ilkokula hazır bulunuşluğu ile duygu bilgisi arasındaki ilişki incelenmiştir ve aralarında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada ilkokula hazır bulunuşluğun, duygusal yeterliğin diğer boyutlarıyla da ilişkisi incelenebilir.
2. Araştırma dahilinde çocukların duygu bilgisini ölçmek için kullanılan Denham Duygu Anlama Testi'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ancak başka bir çalışmada testin geçerlik ve güvenirlik çalışması daha büyük örneklemle tekrarlanabilir.
3. Duygu bilgisini ölçmeye yönelik Türk kültürüne özgü testlerin geliştirilmesi üzerine yeni çalışmalar planlanabilir.
4. Çocukların ilkokula hazır bulunuşluğuna ilişkin veriler, yapılacak gözlemlerle desteklenebilir.
5. Boylamsal bir çalışma ile ilkokula başlayan bu çocukların okula uyumları, akademik başarıları vs. incelenebilir.

KAYNAKÇA

Aksayan S., & Gözüm S. (2002). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber 1: Ölçek uyarlama aşamaları ve dil uyarlaması, *Hemşirelikte Araştırma Dergisi, 4*(1), 9-14.

Albenese, O., Grazzani, I., Molina, P., Antoniotti, C., Arati, L., Farina, E., & Pons, F. (2006). Children's Emotion Understanding: Preliminary Data of the Italian Validation Project of Test of Emotion Comprehension. In F. Pons, M-F. Daniel, L. Lafortune, P-A. Doudin, & O. Albanese (Eds.), *Toward Emotional Competences* (pp. 39-53). Aalborg: Aalborg University Press.

Alonso-Alberca, N., Vergara, A. I., Fernandez-Berrocal, P., Johnson S. R., & Izard, C. E. (2012). The adaptation and validation of the emotion matching task for preschool children in Spain. *International Journal of Behavioral Development, 36*(6), 489-494.

Avila Brizuela, L. E. (2010). *Hispanic preschoolers' school readiness: A study examining the impact of cultural, social-emotional, and sociodemographic factors.* (Order No. 3446651, Texas A&M University). ProQuest Dissertations and Theses, 247. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/856504671?accountid=13014. (856504671).

Balat, G. U. (2010). İlköğretime hazır bulunuşluğun değerlendirilmesi. A. Oktay (Ed.), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* içinde (s. 160-179). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler (5. Baskı).* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Barrosso-Flannery, A. (2006). *School Readiness: Child behaviors and characteristics endorsed by parents and teachers.* Los Angeles: Alliant International University.

Bassett, H. H., Denham, S., Mincic, M., & Graling, K. (2012). The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using structural equation modeling approach. *Early Education and Development, 23,* 259-279.

Berk, E. L. (2006). *Child development and psychology* (7th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Berndt, T. J. (1997). *Child Development.* London: Brown and Benchmark.

Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E., & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development, 79*, 1802-1817.

Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A., & Gest, S. D. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain associations for children attending Head Start. *Social Development, 18*, 305-323.

Bilgili, F., & Yurtal, F. (2009). İlköğretim birinci sınıflara uygulanan eğitim-öğretim hazırlık çalışmalarının değerlendirilmesi [The evaluation of preparation studies for education applied to first grade primary school]. *Milli Eğitim Dergisi [Journal of National Education]*, 181, 277-288.

Blair, C. (2002). Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*(2), 111-127.

Bowman, B., Donovan, S., & Burns, S. (Eds.) (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers.* National Academy press, Washington, DC.

Brown, C. A. (2011). *The association between social-emotional competence and children's academic readiness*. Unpublished doctoral dissertation, George Mason University, United States of America.

Bulotsky-Shearer, R. J., Dominguez, X., & Bell, E. R. (2012). Preschool classroom behavioral context and school readiness outcomes for low-income children: A multilevel examination of child- and classroom-level influences. *Journal of Educational Psychology, 104*(2), 421-438.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (12.Baskı).* Ankara: Pegem Akademi

Büyüköztürk, Ş., Çakmak E.K., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş., & Demirel F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (8. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi

Campos, J. J., & Barret, K. C. (1984). Toward a new understanding of emotions and their development. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 229-263). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Camras, L. A., & Allison, K. (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of Nonverbal Behavior, 9*, 84-94.

Child Trends. (2001). *School Readiness: Helping Communities Get Children Ready for School and Schools Ready for Children.* Research Brief. Washington, D.C.: Child Trends. www.childtrends.org adresinde 02.01.2014 tarihinde alınmıştır.

Clancy, C.H., & Pianta, R.C. (1993). The Metropolitan Readiness Test as a descriptor and predictor of children's competence in kindergarten through grade two. *Journal of Psychoeducational Assessment, 11,* 144-157.

Conway, D. M. (2010). *The relationship between preschool programming and school readiness for rural children entering kindergarten.* (Order No. 3403174, Walden University). ProQuest Dissertations and Theses, 122-n/a. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/365733660?accountid=13014. (365733660).

Cutting, A. L., & Dunn, J. (2002). The cost of understanding other people: Social cognition predicts young children's sensitivity to criticism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 849-860.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları (1. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Denham, S. A. (1986). Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation. *Child Development, 57* (1), 194-201.

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children.* New York: Guilford Press.

Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H., & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology Psychiatry, 43*(7), 901-916.

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, 17*(1), 57-89.

Denham, S. A., & Couchoud, E. A. (1990). Young preschoolers' understanding of equivocal emotion situations. *Child Study Journal,* 20, 193-202.

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Computerizing Social-Emotional Assessment for School Readiness: First steps toward an assessment battery for early childhood settings. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk, 3*(2), 1-48.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition and Emotion, 26* (4), 667-679.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, E., Sawyer, J., & Auerbach-Major, S., et al. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development,* 74, 238-256.

Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development, 61*, 1145-1152.

Denham, S. A. (2006). The emotional basis of learning and development in early childhood education. In B. Spodek & O. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 85-103). New York: Lawrence Erlbaum.

Deniz, K. Z. (2007). Psikolojik ölçme aracı uyarlama, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 40* (1), 1-16.

Deretarla, Gül, E. (2004). *Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi.* Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Diamond, K. E., Reagan, A. J., & Bandyk, J. E. (2000). Parents' conceptions of Kindergarten readiness: Relationships with race, ethnicity and development. *Journal of Educational Research, 94(2),* 93-101.

Dilli, F. (2013). *60-72 Aylık sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar için hazırlanan ilköğretime hazırlık destek programının çocukların ilköğretime hazırbulunuşluluğuna etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dinç, B. (2013). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş ve okul olgunluğu. F. Alisinanoğlu (Ed..), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (s.90-114). Ankara: Pegem Akademi.

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

Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: UNSW Press.

Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci (2. Baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

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.

Fabes, R. A., Eisenberg, N., Nyman, M., & Michealieu, Q. (1991). Young children's appraisal of others spontaneous emotional reactions. *Developmental Psychology, 27*(5), 858-866.

Farran, D. C. (2011). Rethinking school readiness. *Exceptionality Education International, 21*(2), 5-15.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education.* Boston: McGraw-Hill.

Garner, P.W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*, 89–100.

Geisinger, K. F. (1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative ınterpretation of assessment instruments, *Psychological Assessment, 6* (4), 304-312.

Gilman, R., Huebner, E. S., & Furlong, M. J. (2009). *Handbook of positive psychology in schools.* New York, NY: Routledge.

Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P., & Hill, K. (1996). Can we teach children with autism to understand emotions, belief, or pretence? *Development and Psychopathology,* 8, 345-365.

Hair E, Halle T, Terry-Humen E, Lavelle B, & Calkins J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Child Research Quartile, 21*,431-454.

Haktanır, G. (2005). Farklı ülkeler ve okul öncesi eğitimde farklılıklar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 6* (62), 51-66.

Hambleton, R. K. & Patsula, L. (1998). Adapting tests for use in multiple languages and cultures, *Social Indicators Research, 45*(1-3), 153- 171.

Hyson, M. (2002). Emotional development and school readiness: Professional development. *Young Children, 57*(6), 76-78.

Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotions knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12,* 18–23.

Izard, C. E., Haskins, F. W., Schultz, D., Trentacosta, J. C., & King, K. A. (2003). *Emotion matching test*. Unpublished manuscript, University of Delaware.

Janus, M., & Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science, 39*(2), 71–75.

Kagan, S.L. (1992). Readiness past, present, and future: Shaping the agenda. *Young Children, 48,* 48-53.

Kagan, Sharon Lynn, Evelyn Moore, and Sue Bredekamp, ed. (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary***.** National Education Goals Panel, Goal 1 Technical Planning Group on Readiness for School. Washington, D.C.: U. S. Government Printing Office, www.negp.gov/reports/child-ea.htm adresinden 16.12.2013 tarihinde alınmıştır.

Kagan, S. L., & Rigby, E. (2003). *Policy matters: Setting and measuring benchmarks for state policies, ımproving the readiness of children for school: Recommendations for state policy, a discussion paper for the policy matters project*. National Center for Children and Families Teachers College, Colombia University.

Klein, L. G. (2002). Set for success: Building a strong foundation for school readiness based on social-emotional development of young children. *The Kauffman Early Education Exchange, 1*(1), 1-5.

Kuyucu, Y. (2012). *Duyguları anlama becerileri farklı düzeydeki çocukların (60-72 ay) akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

LaFreniere, P. J. (2000). *Emotional development: A biosocial perspective.* Belmont, CA: Wadsworth Press.

Leerkes, E., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly, 54,* 102–124.

Lewit, E.M., & Baker, L.S. (1995). School readiness. *The Future of Children: Critical Issues for Children and Youths, 5*(2), 128-139.

Lokumcu Tozar, S. B. (2011). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarındaki farklılıklar ve çözüm*

önerileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin).* T. Gürkan ve G. Haktanır (Ed.) Ankara: MEB Yayınları.

McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 471-490.

McTurk, N., Lea, T., Robinson, G., Nutton, G., & Carapetis, J. R. (2011). Defining and assessing the school readiness of indigenous Australian children. *Australasian Journal of Early Childhood, 36*(1), 69-76.

National Education Goals Panel. (1991). *The Goal 1 Technical Planning Subgroup report on school readiness.* Washington, DC: Author.

Oktay, A. (2010). *İlköğretime hazırlık ve İlköğretim programları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları.* İstanbul: Epsilon Yayınları.

Oktay, A., & Unutkan, Ö. (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Özbek, Ö. Y. (2011). *60-72 Aylık çocuklara uygulanan aile katılımlı ilköğretime hazırlık programının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluluk düzeyine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1*, 127-152.

Polat, Ö. (2003). *Marmara İlköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu.* Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Polat, Ö. (2006).Okul öncesi dönem çocuklarının ince motor becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 11 (1),* 92-99.

Resmi Gazete (2012*). İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yağılmasına dair kanun.* Erişim tarihi: 29 Eylül 2014, http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm

Reynolds, A. J., Mavrogenes, N. A., Bezruczko, N., & Hagemann, M. (1996). Cognitive and family mediators of preschool effectiveness: A confirmatory analysis. *Child Development, 67,* 1119–1140.

Rhoades, B. L., Warren, H. K., Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2011). Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly,* 26, 182-191.

Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(2), 147-166.

Savaşır, I. (1994). Ölçek uyarlamasındaki sorunlar ve bazı çözüm yolları. *Türk Psikoloji Dergisi*, *9* (33), 27- 32.

Schaffer, H. R. (2004). *Introducing child pscyhology.* Oxford: Blackwell Publishing.

Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2000). A preliminary study of the emotion understanding of youths referred for a treatment of anxiety disorders. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*(3), 319-327.

Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development, 17*(1), 7-41.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth ed.).* Pearson Publication.

Tarpey, E. L. (2009). *Preschoolers' knowledge of specific emotions.* Unpublished master's thesis, George Mason University, Fairfax, VA.

Taşkın, N. (2013). İlkokula Hazırbulunuşluk ve Hazırbulunuşluğu Etkileyen Faktörler. T. Erdoğan (Ed.), *İlkokula (İlköğretime) Hazırlık ve İlkokul (İlköğretim) Programları* içinde (s. 3-12). Ankara: Eğiten Kitap.

Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Eds.), The development of emotion regulation: Biological and behavioral Considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3, Serial No. 240), 25-52.

Tunçeli, H. İ. (2012). *Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Trencosta, C. J., & Fine, S. E. (2009). Emotion knowledge, social competence and behavioral problems in childhod and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development, 19*(1), 1-29.

Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives, 6*(2), 122-128.

Ülkü, Ü. B. (2007). *Çocukların velileri ve öğretmenlerinin çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Waajid, B. I. (2006). *The relationship between preschool children's school readiness, social-emotional competence and student-teacher relationships.* (Order No. 3213295, Virginia Commonwealth University). ProQuest Dissertations and Theses,170-170p. Erişim:http://search.proquest.com/docview/304903155?accountid=13014. (304903155).

Wang, Q. (2006). Developing emotion knowledge in cultural contexts. *International Society fort he Study of Behvioural Development Newsletter, 49*(1), 8-12.

White, L. L. (2008). *An investigation of emotion regulation, social skills, and academic readiness in low-income preschool children.* (Order No. 3294712, The Catholic University of America). ProQuest Dissertations and Theses, 155. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304666477?accountid=13014. (304666477).

Winter, S. M., & Kelley, M. F. (2008). Forty years of school readiness research. *Childhood Education, 84*(5), 260-266.

Yavuzer, H. (2002). *Bedensel, zihinsel, sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk altı yılı (15. Basım).* İstanbul, Remzi Kitabevi.

Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitimin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Egitim Dergisi* Erişim: 06.01.2014. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/yazici.htm

Yılmaz, E. (2012). *60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yörükoğlu, A. (2010). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D. & McCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development, 46,* 69–96.

Zigler, E., Gilliam, W. S., & Jones S.M. (2006). *A vision for universal preschool education*. New York: Cambridge University Press.

EKLER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu

Sayın Veli,

Bu çalışma, çocukların ilkokula hazır bulunuşluğu ile duygulara ilişkin bilgisi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında çocuğunuza ve size ikişer ölçek uygulanacak, toplanan bu veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve 3. şahıslarla kesinlikle paylaşılmayacaktır. Sizin ve çocuğunuzun katılımı da çalışmanın temelini oluşturacağından bu formda verdiğiniz bilgilerin doğruluğu önem arz etmektedir. Zaman ayırdığınız için teşekkürler.

Arş. Gör. İrem GÜRGAH OĞUL
Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği ABD

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek **2. Yaşınız:**…… **3. Öğrenim Düzeyiniz:** ( ) Okuma yazma bilmiyor ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Önlisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü **4. Çalışıyor musunuz?** ( ) EVET ( ) HAYIR **5. Aylık Geliriniz:** ( ) 0-1000TL ( ) 1001-2000 TL ( ) 2001-3000 TL ( ) 3001-4000 TL ( ) 4001-5000 TL ( ) 5000 TL'den fazla	**6. Medeni Haliniz:** ( ) Eşimle birlikte yaşıyoruz. ( ) Eşimle ayrı yaşıyoruz. **7. Eşinizin Yaşı:**…… **8. Eşinizin Öğrenim Düzeyi:** ( ) Okuma yazma bilmiyor ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Önlisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü **9. Eşinizin Aylık Geliri:** ( ) 0-1000TL ( ) 1001-2000 TL ( ) 2001-3000 TL ( ) 3001-4000 TL ( ) 4001-5000 TL ( ) 5000 TL'den fazla

10. Kaç çocuğunuz var?:…….

1. Çocuğunuzun Yaşı:……. **Cinsiyeti:** ( ) Kız ( ) Erkek

2. Çocuğunuzun Yaşı:……. **Cinsiyeti:** ( ) Kız ( ) Erkek

3. Çocuğunuzun Yaşı:……. **Cinsiyeti:** ( ) Kız ( ) Erkek

4. Çocuğunuzun Yaşı:……. **Cinsiyeti:** ( ) Kız ( ) Erkek

EK-2 Denham Duygu Anlama Testi'nin Uyarlama Amaçlı Kullanılabileceğine Dair İzin Yazısı

-----Original Message-----
From: Susanne A Denham <sdenham@gmu.edu>
To: Irem Gürgah <igurgah@cu.edu.tr>
Date: Tue, 3 Dec 2013 16:29:16 +0000
Subject: RE: permission for instruments

Of course you have permission!! Please go to the website below my name, below, and go to the Research and then Social-Emotional Measures tabs for both measures. Please also keep me posted on your results!

Susanne A. Denham, Ph.D.
University Professor
Editor, *Early Education and Development*
Director, Applied Developmental Program
Department of Psychology
George Mason University

psychology.gmu.edu/denhamlab/

<image001.png>

From: Irem Gürgah [mailto:igurgah@cu.edu.tr]
Sent: Sunday, December 01, 2013 10:11 AM
To: Susanne A Denham
Subject: permission for instruments

Mrs. Denham,

I am a graduate student at the department of Early Childhood Education in Cukurova University, Turkey. I had contact with you before for asking some questions about emotion knowledge. I am so grateful for your answering.
I am studying on children's emotion knowledge and emotion regulation with Assist. Prof. Dr. Ebru Deretarla Gül. As far as I searched, you developed valuable instruments in this field. I would like to get a permission to use Affect Knowledge Test and Challenging Situation Task instruments for my Master Thesis. I have an information about being Turkish versions of them.
Thanks for your valuable time and considering.

With my regards,

İrem GÜRGAH OĞUL
Research Assistant
Department of Early Childhood Education
Faculty of Education
Çukurova University, TURKEY

EK-3 Valilik İzin Formu

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 48836810/100/2157715 29/05/2014
Konu: Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Çukurova Üniversitesi'nin 02/05/2014 tarihli ve 2014 sayılı yazısı.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde görev yapan Yard. Doç. Dr. Ebru Deretarla Gül'ün danışmanlığını yürüttüğü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Arş. Gör. İrem Görgah Oğul tarafından hazırlanan "İlkokula Hazır Bulunuşluk ile Duygu Bilgisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını İlimiz Seyhan, Yüreğir, Çukurova ve Sarıçam ilçelerinde bulunan anaokullarındaki öğrenci ve velilere uygulamak isteği ile ilgili yazı ekte sunulmuştur.

İlimiz "İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu"nun 27/05/2014 tarihli komisyon kararı doğrultusunda Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde görev yapan Yard. Doç. Dr. Ebru Deretarla Gül'ün danışmanlığını yürüttüğü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Arş. Gör. İrem Görgah Oğul tarafından hazırlanan "İlkokula Hazır Bulunuşluk ile Duygu Bilgisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını İlimiz Seyhan, Yüreğir, Çukurova ve Sarıçam ilçelerinde bulunan anaokullarında okul müdürlerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretim aksatılmadan, istekli öğrenci ve velilere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Muharrem GELEN
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
29/05/2014

Cengiz HOROZOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden bef6-81a7-321d-beeb-fce1 kodu ile yapılabilir.

Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü Temel Eğitim Şubesi
e posta: temelegitim01@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ayşe ALICI VHKI
Tel: (0 322) 4588371-1302
Faks: (0 322)4588392-95

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: İrem GÜRGAH OĞUL
Doğum Tarihi/Yeri: 30.09.1987/Mersin
e-posta: igurgah@cu.edu.tr

ÖĞRENİM DURUMU

2012-2014	Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi, İköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
2010-2012	Yüksek Lisans, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı (ders aşaması)
2010-…	Lisans (açık öğretim), Anadolu Üniversitesi, İşletme Bölümü
2006-2010	Lisans (yandal), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü
2005-2010	Lisans (anadal), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
2001-2005	Lise, Yusuf Kalkavan Anadolu Lisesi, Mersin
1998-2001	Ortaokul, Bahçelievler İlköğretim Okulu, Mersin
1993-1998	İlkokul, Barbaros İlköğretim Okulu, Mersin

İŞ DENEYİMİ

2012-…	Araştırma Görevlisi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
2011-2012	Okul Öncesi Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Mersin Samiye-Naim Eğitim Vakfı Anaokulu