T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

BENLİK ALGISINI DESTEKLEMEYE YÖNELİK SOSYAL DUYGUSAL HAZIRLIK PROGRAMININ 6 YAŞ ÇOCUKLARIN OKULA HAZIR OLUŞ, SOSYAL- DUYGUSAL UYUM DÜZEYLERİ İLE FONOLOJİK FARKINDALIKLARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cansu KARAKAYA

0000-0002-5693-4262

BURSA - 2023

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

BENLİK ALGISINI DESTEKLEMEYE YÖNELİK SOSYAL DUYGUSAL HAZIRLIK PROGRAMININ 6 YAŞ ÇOCUKLARIN OKULA HAZIR OLUŞ, SOSYAL- DUYGUSAL UYUM DÜZEYLERİ İLE FONOLOJİK FARKINDALIKLARINA ETKİSİ

YÜKSEK Lİ SANS TEZİ

Cansu KARAKAYA

0000-0002-5693-4262

Danışman: Prof. Dr. Nalan KURU

BURSA - 2023

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Cansu KARAKAYA

Tarih: 21/09/23

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

"Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı"nın 6 Yaş Çocukların Okula Hazır Oluş, Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri ile Fonolojik Farkındalıklarına Etkisinin İncelenmesi adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Cansu KARAKAYA	Prof. Dr. Nalan KURU

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 01/09/2023

Tez Başlığı / Konusu: Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı"nın 6 Yaş Çocukların Okula Hazır Oluş, Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri ile Fonolojik Farkındalıklarına Etkisinin İncelenmesi
Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 93 sayfalık kısmına ilişkin, 01/09/2023 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal (benzerlik) tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %10'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

1- Kaynakça hariç
2- Alıntılar hariç/dahil
3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal (benzerlik) içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.
Gereğini saygılarımla arz ederim.

01/09/2023

Adı Soyadı:	Cansu KARAKAYA
Öğrenci No:	801982008
Ana Bilim Dalı:	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Programı:	Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Statüsü:	☒ Y.Lisans ☐ Doktora

Danışman
Prof. Dr. Nalan KURU
01.09.2023

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda 801982008 numara ile kayıtlı Cansu KARAKAYA'nın hazırladığı "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programının 6 Yaş Çocuklarının Okula Hazır Oluş, Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri ile Fonolojik Farkındalıklarına Etkisinin İncelenmesi " konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 21/09/23 günü 11.00-13.00 saatleri arasında yapılmış olup , sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **başarılı** olduğuna **oybirliği** ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı

Prof. Dr. Nalan KURU

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Rengin Zembat

Maltepe Üniversitesi

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Sema Nur Güngör

Bursa Uludağ Üniversitesi

ÖZET

Yazar	Cansu KARAKAYA
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Okul Öncesi Eğitimi
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	xviii+96
Mezuniyet Tarihi	21/ 09/ 2023
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Nalan KURU

BENLİK ALGISINI DESTEKLEMEYE YÖNELİK SOSYAL DUYGUSAL HAZIRLIK PROGRAMININ 6 YAŞ ÇOCUKLARIN OKULA HAZIR OLUŞ, SOSYAL- DUYGUSAL UYUM DÜZEYLERİ İLE FONOLOJİK FARKINDALIKLARINA ETKİSİ

Araştırmada uygulanan "Sosyal Duygusal Hazırlık Programının" 6 yaş çocukların okula hazır oluş, sosyal- duygusal uyum düzeyleri ile fonolojik farkındalıklarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma yarı deneysel yöntem olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grupları uygun örnekleme yöntemiyle seçilerek oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avcılar ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulunda hali hazırda eğitim görmeye devam eden 30 çocuk oluşturmaktadır. Çocuklar 15 deney ve 15 kontrol olarak iki gruba ayrılmıştır. Çalışmada çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerini belirlemek adına "Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği", okula hazır oluş düzeylerini belirlemek amacıyla "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği", benlik algılarını saptayabilmek amacıyla

"Demoulin Benlik Algısı Ölçeği" ve fonolojik duyarlılıklarının düzeylerini öğrenebilmek amacıyla "Fonolojik Duyarlılık Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmada verilerin analizinde IBM SPSS 28.0 programı kullanılmıştır. Verilerin analizi için t-testi, Mann- Whitney U testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Yapılan ön testler sonucunda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Yapılan son testler incelendiğinde deney grubunun lehine sosyal duygusal uyum, ilkokula hazır oluş, benlik algısı ve fonolojik duyarlılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur.

Sonuç olarak "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programı"nın çocukların farklı gelişim alanlarını desteklediği, çocuklara özel hazırlanmış kişiselleştirilmiş materyallerin programın etkililiğini artırdığı ve çocukların sosyal duygusal gelişimleri yanı sıra ilkokula hazırlık sürecinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: *Benlik algısı, fonolojik duyarlılık, ilkokula hazırlık, okul öncesi eğitim, sosyal duygusal gelişim*

ABSTRACT

Name and Surname	Cansu KARAKAYA
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Education Sciences
Field	Department of Primary Education
Branch	Department of Preschool Education
Degree Awarded	Master
Page Number	xviii+96
Degree Date	21/09/2023
Supervisor	Doç. Dr. Nalan KURU

THE EFFECT OF THE SOCIAL EMOTIONAL PREPARATORY PROGRAM TO SUPPORT THE SELF PERCEPTION ON SCHOOL READY, SOCIAL-EMOTIONAL ADAPTATION LEVELS AND PHNOLOGICAL AWARENESS OF 6-YEAR OLD CHİLDREN

The aim of the study was to examine the effects of the "Social Emotional Preparation Program" on the school readiness, social-emotional adjustment levels and phonological awareness of 6-year-old children. The research was planned and implemented as a quasi-experimental method. Experimental and control groups in the research were formed by choosing the appropriate sampling method. The study group of the research consists of 30 children who are currently studying in an independent kindergarten affiliated to the Ministry of National Education in the Avcılar district of Istanbul in the 2021-2022 academic year. Children were divided into two groups as 15 experimental and 15 control groups. In the study, "Social-Emotional Adjustment Scale" to determine the social-emotional adjustment levels of children, "Marmara Primary Education Readiness Scale" to determine their school readiness

levels, "Demoulin Self-Perception Scale" to determine their self-perceptions, and "Phonological Sensitivity Scale" to learn the levels of phonological sensitivity . ” has been applied. IBM SPSS 28.0 program was used in the analysis of the data in the research. T-test, Mann - Whitney U test, Wilcoxon signed-rank test were used for data analysis. As a result of the pre-tests, no statistically significant difference was observed between the experimental and control groups. When the post-tests were examined, statistically significant differences were found in favor of the experimental group in terms of social-emotional adjustment, readiness for primary school, self-perception and phonological sensitivity.

As a result, it was concluded that the "Social Emotional Preparation Program to Support Self-Perception" supports different developmental areas of children, personalized materials specially prepared for children increase the effectiveness of the program, and are effective in the preparation process for primary school as well as the social-emotional development of children.

Key words: *Phonological awareness, preschool education, school readiness, social emotional development, , self-perception*

TEŞEKKÜR

Öncelikle yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve birikimleriyle yoluma ışık tutan, duygularımı anlayarak zorlandığım anlarda manevi desteğini esirgemeyen kıymetli danışmanım Prof. Dr. Nalan KURU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Kıymetli vakitlerini ayırarak tez savunma jürimde bulunan Prof Dr. Rengin ZEMBAT ve Dr. Sema Nur GÜNGÖR'e katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Uygulama sürecimde beni her zaman destekleyen, okulumuzun her türlü fiziksel imkanını çekinmeden sunan sayın müdürüm Tolga ALACA'ya ve süreçteki katkılarından dolayı öğretmen arkadaşım Güliz BÜLBÜL'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu yola çıkmamı sağlayan ve eğitim hayatımın her anına tanıklık ederek manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, bana her zaman yeni yollar açan abim Onur KARAKAYA'ya, eğitim hayatım boyunca her adımımdan emin olarak gururlu gözlerle beni destekleyen anneme, babama, tez sürecimde zorlandığım her anda bana güç veren yol arkadaşım Serhat UYAR'a ve yanımda olan tüm dostlarıma varlıkları için teşekkür ederim.

Cansu Karakaya

Bursa,2023

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK i

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI ii

ÖZET v

ABSTRACT vii

Tablolar Listesi xiii

Şekiller Listesi……..…xv

Fotoğraflar Listesi……xvi

Kısaltmalar Listesi xvii

BİRİNCİ BOLUM

(GIRIŞ)

1.1.Problem Durumu 1

1.2. Araştırma Soruları 5

1.3. Araştırmanın Amacı 6

1.4. Araştırmanın Önemi 6

1.5. Varsayımlar……..……7

1.6. Sınırlılıklar……...……7

1.7. Tanımlar…...……..……..7

İKİNCİ BÖLÜM

(KAVRAMSAL ÇERÇEVE)

2.1. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi…….....8

2.2 Okul Öncesi Dönemde Gelişim……..…..9

2.2.1 Okul Öncesi Dönemde Sosyal- Duygusal Gelişim …...……...……..11

2.2.1.1 Kişilik ve Benlik Kavramı ……12

2.2.1.2 Benlik Algısının Gelişimi……..13

2.2.1.3 Okul Öncesi Dönemde Sosyal Duygusal Uyum Süreci…...……...14

2.3. Okul Öncesi Dönemde İlkokula Hazıroluş……15

2.3.1. İlkokula Hazıroluş Kavramı……...……16

2.3.2. Erken Okuryazarlık Kavramı ve Becerileri……...16
2.3.3. İlkokula Hazırbulunuşluğa Etki Eden Faktörler…….18
2.3.4. İlkokula Hazıroluş Sürecine Etki Eden Faktörlerin Sosyal Duygusal Uyum ve Fonolojik Farkındalıkla İlişkisi……..……..21
2.4 İlgili Araştırmalar……..……24
2.4.1 Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar……..……24
2.4.2 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar……...…….……..27

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

(YÖNTEM)

3.1. Araştırmanın Modeli 31
3.2. Çalışma Grubu 32
3.3. Veri Toplama Araçları 32
3.3.1. Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği……32
3.3.2. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği……..33
3.3.3. Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği……34
3.3.4. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği…….34
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi..... 35
3.4. Veri Analizi..... 39
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik..... 42

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

(BULGULAR)

4.1. Deney ve Kontrol Grubu Uygulama Öncesine Dair Betimsel Bulgular..... 44
4.2. Deney ve Kontrol Grubu Uygulama Öncesi İlişkisel Ön Test Bulguları 46
4.3. Deney ve Kontrol Grubu Uygulama Sonrasına Dair Betimsel Bulgular..... 50
4.4. Deney ve Kontrol Grubu Uygulama Sonrası İlişkisel Son Test Bulguları 52
4.5. Deney Grubu Programın Etkililiğine İlişkin Bulgular……58

BEŞİNCİ BÖLÜM

(SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER)

5.1. Sonuç ve Tartışma..... 68
5.1.1.Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programı Uygulama Öncesine İlişkin Sonuç ve Tartışma……68

5.1.2. Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programı Uygulama Sonucuna İlişkin Sonuç ve Tartışma……..……68
5.1.3. Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programı Etkililiğine İlişkin Sonuç ve Tartışma……..……72
5.1.3.1. Benlik Algısı ve Alt Boyutlarına Etkililiğine İlişkin Sonuç ve Tartışma…….72
5.1.3.2. Sosyal Duygusal Uyum ve Alt Boyutlarına Etkililiğine İlişkin Sonuç ve Tartışma…….73
5.1.3.3. Fonolojik Duyarlılık ve Alt Boyutlarına Etkililiğine İlişkin Sonuç ve Tartışma……..…….73
5.1.3.4. İlkokula Hazır Oluş ve Alt Boyutlarına Etkililiğine İlişkin Sonuç ve Tartışma…….75
5.1.3.5. İlkokula Hazıroluş Gelişim Düzeyleri ve Alt Boyutlarına Etkililiğine İlişkin Sonuç ve Tartışma……..…….76
5.2. Öneriler 76
KAYNAKÇA..... 78
EKLER…….……98
ÖZGEÇMİŞ…….……...105

Tablolar Listesi

Tablo *Sayfa*

1. Gelişim Dönemleri……..10
2. Araştırma Modeli 31
3. Kendimi Seviyorum Programı Revizyon Alanları 39
4. Güvenirlik Testi Sonuçları…….....43
5. Deney Grubu Ön Test Sonuçları için Yapılan Betimsel Analiz Sonuçları..... 44
6. Kontrol Grubu Ön Test Sonuçları için Yapılan Betimsel Analiz Sonuçları..... 45
7. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Benlik Algısı Düzeyleri Ön Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları 46
8. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Düzeyleri Ön Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları 47
9. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Düzeyleri Ön Test Puanları Arasındaki Farklılık için Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... 47
10. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Fonolojik Duyarlık Düzeyleri Ön Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları 48
11. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Fonolojik Duyarlık Düzeyleri Ön Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... 48
12. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların İlkokula Hazır Oluş Uygulama Düzeyleri Ön Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları 49
13. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların İlkokula Hazır Oluş Gelişim Düzeyleri Ön Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları 49
14. Deney Grubu Son Test Sonuçları için Yapılan Betimsel Analiz Sonuçlar 50
15. Kontrol Grubu Son Test Sonuçları için Yapılan Betimsel Analiz Sonuçları 51
16. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Benlik Algısı Düzeyleri Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları 52
17. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Düzeyleri Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları 53
18. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Düzeyleri Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları 54
19. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Fonolojik Duyarlık Düzeyleri Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları 54
20. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Fonolojik Duyarlık Düzeyleri Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... 55
21. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların İlkokula Hazır Oluş Uygulama Düzeyleri Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları 56
22. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların İlkokula Hazır Oluş Uygulama Düzeyleri Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... 56
23. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların İlkokula Hazır Oluş Gelişim Düzeyleri Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları 57
24. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların İlkokula Hazır Oluş Gelişim Düzeyleri Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları 57
25. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Benlik Algısı Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları 58
26. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları 59
27. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların MASDU F1 Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 59
28. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların MASDU F5 Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 60
29. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Fonolojik Duyarlık Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları 60
30. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların FONOA Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... 61
31. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların FONOB Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... 61
32. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların FONOD Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... 62

33. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların FONOE Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları…24 62
34. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların FONOH Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 63
35. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların İlkokula Hazır Oluş Uygulama Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları 63
36. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların MİHÖM Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 64
37. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların MİHÖ Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 64
38. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların İlkokula Hazır Oluş Gelişim Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları 65
39. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların GELZD Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 65
40. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların GELSD Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 66
41. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların GELFG Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 66
42. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların GD Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları……..…….67

Şekiller Listesi

Şekil *Sayfa*

1. Kapsamlı Okuryazarlık Modeli……..*17*
2. Okula Hazır Oluş Süreci……..*21*

Fotoğraflar Listesi

Fotoğraf *Sayfa*

1. Dil Bilimci Bilge Papağan……*37*
2. Hikaye Çemberinden Kesitler……*38*

Kısaltmalar Listesi

BA: Demoulin Benlik Algısı Ölçeği

FONO: Fonolojik Duyarlılık Ölçeği

GD: Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Gelişim Formu

MASDU: Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği

MİHÖ: Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu

1. BÖLÜM
GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırma soruları, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Çocuklar doğdukları andan itibaren merak ve keşfetme duygusuna sahip olmaktadır. Çevrelerine merak duyarak, çevresindekilerle iletişim kurmaya çalışmaktadırlar. Merak ve keşfetme duygusu beraberinde öğrenme isteğini getirmektedir. Özellikle okul öncesi dönem olarak bilinen yaşamlarının ilk altı yılında gelişimleri çok hızlı ve yoğun devam etmektedir. Okul öncesi eğitim dönemi yaşamın temel taşı olarak adlandırılmaktadır.

Beyin gelişimi bilişsel, dil, sosyal- duygusal ve motor gelişim alanlarına temel oluşturmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Çocukların okula hazırlık sürecinde bazı becerilerinin gelişmesi beklenmektedir. Bunlar; arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurma, kendisine karşı olumlu tutumlarda bulunma farklı kişilerle iletişim kurabilme gibi sosyal-duygusal beceriler ve dilde temel kavramları öğrenme, okuma yazmaya dair temel becerileri geliştirme gibi akademik becerileri kapsamaktadır (Kılıç, 2016). Bu sayede de okul öncesi dönemde çocuğa sunulan uyaranlar ve yaşantılar büyük önem taşımaktadır (MEB, 2013). Yaşantılara bağlı olarak çocuklarda benlik kavramı gelişmektedir. Yaşam boyu yaşadıkları deneyimlerle olumlu ve olumsuz duyguların bir karışımı bir anlamda kendilerinin kişisel bir bileşimini oluşturmaktadır benlik (Boyacı, 2019; Demoulin, 1998). Benlik kavramının iki temel unsuru vurgulanmaktadır; öz yeterlilik ve benlik saygısı. Özyeterlilik; bir göreve karşı duyarlılığı, motivasyonu , güveni ve kendini kontrol edebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Benlik saygısı ise insanların bizi nasıl algıladığına verilen önemi vurgulamaktadır. Okul öncesi dönemdeki deneyimler özyeterlilik ve benlik saygısının temellerini oluşturmaktadırlar. Bu da ebeveynlerin, okulda sunulan ortamın ve öğretmenlerin, benlik kavramına katkıda bulunduğu anlamına gelmektedir (Demoulin, 1998). Okul öncesi dönem çocuklarının gereksinimlerini bilmek ve gelişimlerine elverişli ortamlar sunmak gerekmektedir (Kuru Turaşlı ve Zembat, 2013). Çocukların öz farkındalıkları geliştikçe kendilerini de tanımlamaya başlarlar, kendilerine ilişkin görüşleri ile benlik algıları yakından ilişkilidir (Zembat vd., 2018). Duygularını ve davranışlarını düzenleyebilen çocuklarda olumlu benlik algıları gelişmektedir. Bu noktada özdüzenleme kavramının önemi de ortaya çıkmaktadır. Özdüzenleme; herhangi bir yetişkin desteği gerekmeksizin çocuğun kendi kendine ihtiyaçlarını fark ederek eylemde bulunması olarak tanımlanmaktadır. Özdüzenlemenin sağlanması benlik kavramının iki temel unsurundan biri

olan öz yeterliliği de kapsamaktadır (Bandura, 1981). Öz düzenleme becerilerinin kazanılması, çocuğun kendini tanıması, kendi davranış ve bilişsel süreçlerini ayarlayabilmesi, okula, arkadaşlarına ve bulunduğu çevreye uyum sağlayabilmesi açısından oldukça önemli bir yere sahip olmaktadır (Şepitçi Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2019).

Çocuk doğduğu andan itibaren ailesiyle ve çevresindeki diğer kişilerle bir etkileşim halinde olan sosyal bir varlık olarak tanımlanmaktadır. Sosyal gelişimi başlayarak hayat boyu devam etmektedir (Sevgen, 2016). Üyesi olduğu toplumun özelliklerini, örflerini, geleneklerini ve kültürel değerlerini bilmemektedir. Zamanla çevresindeki kişi sayısının artmasıyla kuralları, kültürel değerleri öğrenmesi; sosyalleşme süreci ile sağlanmaktadır. Çocuğun sosyalleşmesinde ebeveynlerin, arkadaşlarının ve ilişkilerinde yaptıkları işbirliklerinin önemi büyük bir yere sahip olmaktadır (Baran, 2011). Sosyalleşme sürecinde kazanılan tecrübeler onun çevreyi algılayışında, kendini ifade etme tarzında etkiler göstererek duygularını da kontrol edip düzenlemesini sağlamaktadır (Küçükturan ve Keleş, 2019). İlk çocukluk döneminde yaşanan sosyalleşme süreçleri çocuğun ileriki yaşamında kendini toplumun bir üyesi olarak görmesi, toplum tarafından kabul edildiğini bilmesini, sağlıklı ilişkiler kurabilmesini sağlamaktadır (Baran, 2011). Tüm bunlara bakıldığında sosyal gelişimin çocuklarda; yaşıtları ve yetişkinler ile iletişim kurabilmesini, çevresini aktif olarak keşfetmesini ve öğrenmesimi kapsadığı söylenebilir (Küçükturan ve Keleş, 2019). Hayatta başarı ve mutluluk; çevre ile uyum içinde yaşamak ile sağlanabilmektedir. Okul öncesi dönem çocuğu çevresindeki kişi sayısının artması ve farklı gruplarla etkinlikler yapması sayesinde toplumun bir parçası olabilmeyi öğrenmeye başlamaktadır (Baran, 2011).

Sosyal uyumu sağlamak için kazanılan beceriler sosyal beceriler olarak adlandırılmaktadır (Günindi, 2010). Sosyal beceriler çocuğun çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olmaktadır. Selamlaşma, yardım etme, yönergelere uygun hareket etme bu becerilerdem birkaçı olarak tanımlanmaktadır. Benlik, sosyalleşme, sosyal olgunluk ve kültür kavramları da sosyal uyum ile yakından ilişkilendirilmektedir (Hansa Bilek, 2011). Sosyal uyumu sağlamış bir çocuk başkalarının haklarını bilen, kurallara uyan, görevlerini yerine getiren ve benmemerkezciliğinden uzaklaşmış bir birey olma yolunda adımlar atmaktadır (Baran, 2011). Okul öncesi dönemde öğretmenlerin, çocukların beraber zaman geçirmelerine imkan vermesi, doğru davranışlarını pekiştirmesi ve doğru olmayan davranışlarını ise uygun bir şekilde dile getirmesi sosyal gelişimi olumlu yönde etkilemektedir (Tanrıverdi ve Erarslan, 2015).

Bir dönemden farklı bir döneme geçildiğinde ya da bir aşamadan farklı bir aşamaya atlandığında yeni oluşan durumlarla birlikte zorluklar yaşayabilmekte ve bir uyum

sürecine ihtiyaç duyabilmekteyiz. Okul öncesi dönem de evden henüz ilk kez ayrılacak çocuk için zor bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Okula hazırbulunuşluk sürecinde yaşanılacak zorlukların en aza indirilmesi adına okula başlamadan önce çocuğun gelişimi evde desteklenmelidir. Hazırbulunuşluk; öğrenmeye hazır oluş olarak tanımlanabilir (Oktay, 2018). Çocuğun okula hazır oluşu belli bir düzeyde zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim ile paralel ilerlemektedir. Çocuk; okula uyum sürecinde başrol olarak gözükse de aile, okuldaki eğitsel ortam ve öğretmenin iletişimi de bu noktada çok önemli bir yere sahip olmaktadır. Okul aile işbirliği henüz evinden yeni ayrılmış ve ilk kez farklı bir ortama giren okul öncesi dönem çocuğuna "okul evin bir devamı gibidir" hissi verebilmektedir (İnal, 2013). Çocuk, okulda güvende hissetmek ve okulun onu kabullendiğini görmek istemektedir. İdarecilerin tutumu, nitelikli okul ortamı tasarımı bu yüzden oldukça önemli görülmektedir. Ailenin desteği, okuldan doğru beklentiler içerisinde olması, gerekli donanıma sahip olması yine bu süreci olumlu etkileyecek etmenlerden sayılmaktadır. Çocuk birçok beceriyi ailesini, çevresindekileri model olarak kazanmaktadır. Okula hazırbulunuşluğu etkileyen empati, sosyalleşme, özdüzenleme becerileri gibi sosyal duygusal gelişim alanı kapsamındaki beceriler bunlara örnek gösterilebilir (Atış vd., 2019). Ailenin ve eğitimcilerin çocuğa her alanda olumlu rol model olması, ilgi, gereksinim ve özelliklerini bilmesi çocuğun gelişimini desteklemekte ve okula uyum sürecini kolaylaştırmaktadır (Durmuşoğlu ve Yıldız, 2019). Okula hazır oluş olgunluğunu etkileyen etmenler tek bir neden altında toplanamaz. Yukarıda bahsedildiği gibi bu süreci etkileyen fiziksel, zihinsel, sosyal- duygusal ve çevresel birçok faktör göz önünde bulundurulmalıdır (Dinç, 2013).

Okula uyum süreci tamamlandığında okul öncesi eğitimin amaçlarından biri olan çocukları ilkokula hazırlama süreci başlamaktadır. İlkokula hazır oluş sürecinde desteklenmesi gereken gelişim alanları vardır. Bunlar; dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, bilişsel gelişim, psikomotor gelişim ve özbakım becerileridir. Çocuklara sunulan zengin dil etkileşimleri dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlik türlerinden okuma- yazmaya hazırlık etkinlikleri de okul öncesi dönemi çocuklarının tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik planlanmaktadır. Okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinin amacı; okuma yazmanın gerçek yaşam ile ilişkilendirilmesini sağlayarak çocukların ilkokulda okuma yazmayı hızlı öğrenebilmesi için gerekli ön becerileri sağlamaktır. İşitsel algı/ fonolojik duyarlılık çalışmaları da bu ön becerileri sağlamaya destek olmaktadır (MEB, 2013).

Fonolojik duyarlılık becerisi, kelimeleri birbirinden bağımsız tek tek sesbirimler düzeyinde analiz edebilme olarak tanımlanmaktadır (Kerem, 2001). Fonolojik duyarlılık

becerisi dört aşamayı içermektedir. Bunlar; sözcük farkındalığı, uyak farkındalığı, hece farkındalığı ve ses birimi farkındalığıdır (Parpucu ve Dinç, 2019). Turan ve Akoğlu (2011); çalışmalarında sözcük farkındalığını cümlelerdeki sözcük sayısını fark edebilme, cümlede yarım bırakılan olayları tamamlayabilme, öyküdeki kişileri, zamanı ve yeri aktarabilme ve sözcükleri hecelerine ayırabilme olarak örneklendirmektedir. Uyak farkındalığı ise sözcüklerin uyaklarını fark edebilme, uyaklı olan ile olmayan arasındaki farkı görebilme ve uyak üretebilme olarak örneklendirilmektedir. Hece farkındalığı bir sözcüğün hecelerine bölünebileceğinin farkında olmak olarak tanımlanmaktadır (Parpucu ve Dinç, 2019). Sesbirim farkındalığına örnek olarak sözcüklerin başlangıç ve bitiş seslerini söyleyebilme, sözcükleri sesbirimlerine ayırabilme ve sesbirimlerinden sözcükler oluşturabilme verilebilir (Turan ve Akoğlu, 2011). Bir çocuk eğer kelimelerin hecelerden, hecelerin seslerden oluştuğunun farkına vardıysa ve kelimeleri parçalara ayırıyor, kelimelere sesler ekleyip çıkarabiliyorsa fonolojik farkındalık kazanmış denebilir. Bunun farkında olmak dil gelişimine güçlü bir temel sağlamaktadır (Goldsworthy, 2012). Bu aşamaları destekleyecek çalışmalar, aynı sesle başlayan ve biten sözcükleri bulma, hikaye okurken harf vurgulamaları yapma, harfler ile hayvanları/ canlıları bağdaştırma, alfabe ile ilgili şarkılar söyleme ya da sesleri tanıma ile ilgili oyunlar oynama olabilmektedir (Kuru ve Koç Tüylü, 2019).

Alan yazında benlik algısı ile okula uyum süreçleri ve becerileri arasındaki ilişkleri inceleyen çeşitli çalışmalar, benlik alıgısı ile akademik beceriler ve uyum süreçleri arasında ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Dinler (2018) yaptığı çalışmada ritim, oyun ve ses farkındalık etkinliklerinden oluşan şiir odaklı destekleyici eğitim programının okul öncesi çocuklarının fonolojik farkındalıklarına etkisini incelemiştir. Uygulamada çocukların aktif katılımı sağlanmış, öğretmenle iletişim kurmasına ve kendi aralarında etkileşim halinde olmalarına özen gösterilmiştir. Uygulama sonucunda programın fonolojik duyarlılığa olumlu etkileri görülmüştür. Bununla beraber sosyal duygusal olarak desteklenen çocukların dil alanında ve fonolojik duyarlılık düzeylerindeki gelişimin paralellik gösterdikleri belirtilmiştir. Programa sosyal bir boyut olarak aile katılımının da eklenmesinin programın etkililiğini artıracağı belirtilmiştir.

Parpucu (2016) Seslerin Renkli Dünyası programının fonolojik duyarlılığa etkisini incelediği çalışmasında, çocuğun okuma yazma farkındalığı kazanmasının ve fonolojik duyarlılığının gelişmesinin çocuğun sosyal duygusal hazırlık ve uyum süreci ile yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Kuru (2006) tarafından yapılan okul öncesi dönem çocuklar için Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı'nda 40 çocuk ve anneleri ile çalışılmıştır. Program hazırlanırken çocukların ilköğretime hazır oluş düzeyleri ve beraberinde özgüven, paylaşma, iş birliği gibi sosyal-duygusal becerilerinin gelişmesi hedeflenmiştir. Program sürecinde 12 hafta boyunca çocuklar için hazırlanan 60 farklı etkinlik, parmak oyunu, hikaye, oyun vb.uygulanmış aynı zamanda da aile katılım etkinliklerine yer verilmiştir. Aynı zamanda süreç boyunca çocuklara özel materyaller kullanılarak program sonunda etkilerinden de söz edilmiştir. Oluşturulan Sosyal- Duygusal Hazırlık Programının çocukların ilkokula hazır oluş, sosyal duygusal uyum ve benlik algısı düzeylerine etkililiğinin incelenmiştir. Uygulama sonucunda programın uygulandığı deney grubu çocuklarında uygulanmayan çocuklara göre benlik algısı, ilkokula hazır oluş ve sosyal duygusal uyum düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu fark deney grunu lehinde olmuştur. Aynı zamanda çalışmada çocukların kişiye özel materyallerin üzerinde durularak, kafiyeler kullanmalarının ses alanına olumlu etki ettiği belirtilmektedir (Kuru ve Zembat, 2013).

Ancak ulusal ve uluslarası alan yazın incelendiğinde, okul öncesi dönem çocukların benlik algıları ile okuma yazmaya hazırlık becerilerinden biri olan fonolojik duyarlılıkları arasındaki doğrudan ilişkileri inceleyen çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu nedenle çocukların benlik algılarnı desteklemek yolu ile okula hazırlık becerileri geliştirdiği kanıtlanmış olan Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı'nın, kafiye ve ses ile yakından ilişkili olan fonolojik duyarlılığı da desteklemesine yönelik geliştirilmesinin güncellenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırma Soruları

Araştırma Soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1. Deney ve Kontrol gruplarındaki çocukların Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programı öncesi benlik algısı (BA), sosyal duygusal uyum (MASDU), fonolojik duyarlılık (FONO), ilköğretime hazır oluş (MİHÖ), ilköğretime hazır oluş gelişim düzeyleri (GD) nasıldır?
2. Deney ve Kontrol gruplarındaki çocukların benlik algısı (BA), sosyal duygusal uyum (MASDU), fonolojik duyarlılık (FONO), ilköğretime hazır oluş (MİHÖ), ilköğretime hazır oluş gelişim düzeyleri (GD) arasında Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programı öncesi bir fark var mıdır?

3. Deney ve Kontrol gruplarındaki çocukların Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programı sonrası benlik algısı (BA), sosyal duygusal uyum (MASDU), fonolojik duyarlılık (FONO), ilköğretime hazır oluş (MİHÖ), ilköğretime hazır oluş gelişim düzeyleri (GD) düzeyleri nasıldır?
4. Deney ve Kontrol gruplarındaki çocukların benlik algısı (BA), sosyal duygusal uyum (MASDU), fonolojik duyarlılık (FONO), ilköğretime hazır oluş (MİHÖ), ilköğretime hazır oluş gelişim düzeyleri (GD) düzeyleri arasında Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programı sonrası bir fark var mıdır?
5. Deney grubu çocuklarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı güncellenmiş "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı"nın okul öncesi dönem çocuklarının benlik algılarına, ilkokula hazır oluş düzeylerine, fonolojik farkındalıklarına ve sosyal-duygusal uyum düzeylerine etkisini incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

6 yaş grubu çocuklarda Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı 6 yaş grubu çocukların benlik algısı, okula hazırlık becerileri ve sosyal-duygusal uyum düzeyleri üzerindeki etkisini kanıtlamış eğitim programıdır (Kuru, 2006). Ancak okul öncesi eğitim 2006 programına uygun olarak yapılan bu programın bilgi ve teknolojideki gelişim ve farklılıklarla birlikte çağın gereklerine uygun olarak revize edilmesi, geliştirilen her programda olduğu gibi ihtiyaçlarla birlikte yeniden gözden geçirilip geliştirilmesi kaçınılmazdır (Yavuz, 2018). Diğer taraftan çocukların fonolojik farkındalıklarının oluşması, ilkokula hazır olmalarında oldukça önemli bir etmen olarak kabul edilmektedir (Aktan, 1996). Ancak, alan yazında, okul öncesi dönem çocuklarının okula hazırlık süreçlerinde desteklenmesi beklenen akademik becerilerden fonolojik farkındalıklarının sosyal duygusal süreçlere olan ilişkisi konusunda yapılan çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu nedenle, "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı"nın revize edilip güncellenerek okul öncesi dönem çocuklarının okula hazırlık süreçlerinden akademik becerilerden olan ilkokula hazır oluş düzeylerine ve fonolojik farkındalıklarına; sosyal becerilerden olan sosyal-duygusal uyum düzeylerine ve benlik algılarına etkisini inceleyen güncel bir araştırma yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada kullanılan Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık, Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı, Marmara Sosyal-Duygusal Uyum, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeklerinin uygulaması sırasında örneklem grubunun gerçek performanslarını yansıttıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma İstanbul il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokuluna devam eden, normal gelişim gösteren 60-72 aylık çocuklarla sınırlıdır. Araştırma 15 deney, 15 kontrol grubu olmak üzere 30 çocukla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okul Öncesi Dönem: Dil, sosyal- duygusal, motor ve bilişsel gelişimin beyin gelişimiyle temellendirildiği doğuştan itibaren ilk altı yılı kapsayan süreçtir (MEB, 2013).

Okul Öncesi Eğitim: Çocukların ilkokula hazırlığını sağlamayı hedefleyerek tüm gelişim alanlarını aileler veya eğitim kurumları yoluyla verilen ilköğretim öncesi yılları kapsayan eğitim sürecidir (Kurt Gökçeli, 2019).

Fonolojik Duyarlılık: Sözcüklerdeki seslerin farkına varma, sesleri çözümleyerek ayırt edebilme becerisidir (Aktan, 1996).

Okula Hazır Oluş: Çocuğun farklı gelişim alanlarındaki donanımının okula başlarken gereklilik duyulan kısmıdır (Bayındır ve Biber, 2019).

Benlik Algısı: Bireyin kendi kişiliğine dair fikirleri, kendini anlayabilmesi ve değerlendirebilmesidir (Üstün ve Akman, 2002).

Sosyal-Duygusal Uyum: Bireyin farklı koşullarda kendini ifade edebilmesi, çevresiyle etkileşiminin olumlu olması ve olumsuz duygularıyla baş edebilme becerisidir (Çorapçı vd., 2010).

2.Bölüm

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın içeriğini oluşturan, okul öncesi eğitim, okul öncesi dönemde gelişim süreci, sosyal-duygusal gelişim, ilkokula hazır oluş ve fonolojik farkındalık ile ilgili bilgiler ve bu kavramsal çerçeveyi oluşturan öğelerle ilgili konularda yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çeşitli araştırmalar ele alınmıştır.

2.1. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

Okul öncesi eğitim dönemini kapsayan erken çocukluk dönemi, 0-8 yaş çocuklar için gelişimlerinin pek çok açıdan desteklenerek üst noktalara gelebileceği ifade edilen dönemdir. Bu dönemdeki çocukların sağlıklı, güvenli ortamlarda uygun çevre koşulları yaratılarak gelişiminin desteklenmesi yaşam boyu yollarını açacak bir temel oluşturmaya fırsat vermektedir. Okul öncesi eğitimin önemi de bu altın çağlardaki çocuğun disiplinler arası desteklenmesini amaçlamasıyla ortaya çıkmaktadır (United Nations International Children's Emergency Funf [UNICEF], 2020).

Okul öncesi eğitim çocuğun doğumundan itibaren 6 yaşına kadar olan süreci kapsamaktadır. Çocukların her gelişim alanını (bilişsel, dil, motor, sosyal- duygusal gelişimleri ve öz bakım becerileri) bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak desteklemeye yönelik eğitimi kapsamaktadır. Çocuğun potansiyelini ortaya çıkararak geliştirmeyi ve ilkokula hazırlık sürecini desteklemeyi amaçlamaktadır. İçinde bulunulan toplumun, kültürel değerlerin farkına vararak uyum sağlamasını ve yaratıcılığını kullanarak kendini ifade etmesini amaçlamaktadır. Tüm bunların sağlanabilmesi için çocuğa uygun çevre koşullarını sağlayabilmeyi hedeflemektedir. Sistemli bir süreç olarak ifade edilmektedir. Bu süreçte aile işbirliği hayati bir önem taşımaktadır (Biber, 2014; Kuru, 2020). Okul öncesi dönemde çocuk anne ve babasından ayrı bir birey olduğunu kabullenmiştir ve artık çevresine meraklı gözlerle bakmaktadır. Özerkliğe yönelerek akranlarıyla oyunlar oynayarak çevresinde olup bitenleri merakla takip etmektedir. Gözlemler yapmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuk gelişiminin en hızlı dönemini yaşayan çocuk ayrıca kritik dönemlerden de geçmektedir. Okul öncesi eğitim süreci çocukların sorularına cevap aramayı, özerkliğini eline almak isteyen çocuğun sosyalleşmesini ve okula olumlu tutumlar kazanmasını hedeflemektedir (Gander ve Gardiner, 2010).

Çocukların yaşamlarının ilk yıllarında yaşadıkları deneyimlerin etkilerini hayatları boyunca taşıdıkları pek çok kaynakta belirtilmektedir (Brierley, 2004; MEB, 2013; Oktay, 1983). Merak çocuğun doğumuyla birlikte hayatı boyunca ona eşlik etmektedir (MEB, 2013). Okul öncesi dönem eğitiminde çocuğun merakını gidererek her yönden sağlıklı olarak

gelişimi hedeflenmektedir (Baran vd., 2007). Çocuğun merakla etrafında olup biteni anlamlandırmaya çalıştığı bu dönemde onun gelişimini hedefleyen bir eşlikçi olmak, toplumun gelişimi ve değişimi için önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir (Bilici, 2018). Aynı zamanda çocuğun istek ve ihtiyaçlarına çevresi tarafından cevap verilmesi çocuğun güven duygusunun temelini atmaktadır. Yetişkinler dışında kendi akranları ile kurduğu sosyal iletişim de çocuğun gelişiminde son derece önemli bir yere sahip olmaktadır (Azkeskin Efe ve Güven, 2020). Yapılan çalışmalarda okul öncesi eğitim sürecinde aile katılımlarının sadece çocuğun değil ailenin de gelişimine olanak sağladığı gözlenmiştir (Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], 2006; Kocabaş ve Ekinci Vural, 2016). Okul öncesi eğitim tüm bunlar göz önüne alındığında toplumsallaşma sürecinde önemli bir basamak olarak görülmektedir (Azkeskin Efe ve Güven, 2020). Çocukların temel beceri ve alışkanlıklarını kazandığı bu dönemde çocuklara zengin bir eğitim ortamı, nitelikli bir program ile eğitim fırsatı sunmak gelişimlerini kaçınılmaz kılmaktadır (Kurt Gökçeli, 2019). Çocuğun hem kendi potansiyelini yakalayabildiği hem de öğrenme şekli, öğrenme hızı ve ilgi alanlarının keşfedebildiği bir sürece ev sahipliği yapmaktadır okul öncesi eğitim. Çocuğun Okulda geçirdiği kaliteli vakit, gelecekteki eğitim sürecinde de okula olan tutumunu etkilemektedir. Okul öncesi eğitim süreci aynı zamanda bir ilkokula hazırlık süreci olarak da bilinmektedir. Olumlu çevre şartlarında zengin uyaranlarla ve nitelikli eğitimle okula başlayan çocuk okula karşı olumlu tutumlar geliştirebilmektedir (MEB, 2013) . Dezavantajlı durumlarla karşı karşıya kalan çocukların da gelişim sürecinin yaşıtlarına göre olumsuz yönde seyrettiği bilinmektedir (UNICEF, 2017). Çocuğun gelişimiyle birlikte ailenin ve toplumun da geliminin sağlandığı okul öncesi eğitim dönemi aynı zamanda dezavantajlı durumların tespiti ve önlenmesi için de önemli bir süreç olarak görülmektedir (Kuru, 2020).

2.2. Okul Öncesi Dönemde Gelişim

Çocuğun gelişimi; fiziksel ve zihinsel olarak sağlıklı, sosyal yeterliliğini sağlamış ve duygusal olarak tutarlı ve dengede aynı zamanda öğrenmeye istekli, kararlı ve hazır olması bakımından meydana gelen değişimleri içermektedir. Tüm bu gelişim yeterlilikleri açısından okul öncesi eğitim dönemi kritik bir öneme sahiptir (Piaget, 1999). Çocuğun potansiyeline ulaşması ve somut olarak gözlenen gelişimi dışında zihinsel gelişiminin de gerçekleşmesi bu dönemde oldukça hızlı seyretmektedir (Turhan ve Özbay, 2017). Sağlıkla büyüyen ve gelişen bir çocuğun eğitim ortamı, ebeveynleri ve çevresiyle etkileşimi ile başarılı, sosyal becerileri güçlü, özgüveni yüksek, dilini doğru konuşabilen bir yetişkin olacağı söylenebilir (Kol, 2011).

Gelişim doğumdan önce başlayarak doğum sonrasında da devam eden, çevreden farklı öğelerin etkilediği aşamalı bir süreçtir. Bu aşamalar her bireyin yaşam öyküsünde farklı

anlamlar bulmaktadır. Gelişim seyrinde fizyolojik ve psikolojik birçok unsur etkili olmaktadır (Kuru, 2006). Çocuğun gelişiminde rol alan biyolojik faktörlerin yanı sıra sosyal çevresinin, bulunduğu ortamın ve yaşadığı deneyimlerin de gelişimine etkisi büyük öneme sahip olmaktadır. Gelişim kalıtım ve sosyal çevre deneyimlerinin etkileşimiyle gerçekleşmektedir (Neaum, 2010). Gelişim bir süreçtir ve sürekli devam eder bu süreçte gelişim genelden özele ve bütünden parçaya doğru devam etmektedir. Yaşamın farklı dönemlerinde farklı hızlarda ve nöbetleşe olarak devam etmektedir (Kılıç, 2016). Kritik dönemleri vardır, bu dönemlerde kişiler çevredeki unsurlara daha duyarlı hale gelmektedir (Aydın, 2016). Gelişimde belli dönemlerde genel özellik ve görevlerin benzer olması dönemler halinde incelenebilmesine olanak tanımaktadır (Kılıç, 2016). Bu dönemler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1

Gelişim Dönemleri

Doğum öncesi (prenatal) dönem	Organların ve temel yapıların oluşması ve görevlerini yapabilecek kadar gelişmesi
Bebeklik Dönemi (0-2 yaş)	Doğum sonrası fiziksel çevredeki değişikliklere uyum sağlama, nefes almayı öğrenme, katı yiyecekleri yemeyi öğrenme, dışkı kontrolünü gerçekleştirme, belli zamanlarda uyumayı ve uyanık kalmayı öğrenme
İlk Çocukluk Dönemi (2-6 yaş)	Yürümeyi ve konuşmayı öğrenme, giyinmeyi ve yemek yemeyi öğrenme, el-göz koordinasyonunu kazanma, cinsiyet farklılıklarını öğrenme, cinsel kimliğini kazanmaya başlama, doğru ve yanlış davranışı ayırt etmeyi öğrenme, okuma-yazmaya hazır hale gelme
İkinci Çocukluk Dönemi (6-12 yaş)	Kendine karşı olumlu tutumlar oluşturma, yaşıtlarıyla iyi geçinmeyi öğrenme, okuma-yazma ve hesap yapma becerisini geliştirme, vicdan ve değer sistemi geliştirme, kişisel bağımsızlık kazanmaya başlama
Ergenlik Dönemi (12-18 yaş)	Yaşıtlarıyla iyi ilişkiler geliştirme, yetişkin rolünü benimseme, bedenini kabul etme, yetişkinlerden bağımsız kendi duygusal özerkliğini elde etme, bir mesleğe doğru yönelip hazırlanmaya başlama, evliliğe ve aile kurmaya hazırlanmaya başlama, toplumsal sorumluluklar almaya istekli olma
Genç Yetişkinlik Dönemi (18-25 yaş)	Eş seçme, bir aile kurmaya yönelme, bir işe başlama, yakın ilişkiler kurabileceği arkadaş ve sosyal gruplar bulma, vatandaşlık sorumluluklarını üstlenme
Yetişkinlik Dönemi	Ekonomik bir yaşam standardı oluşturma, mesleğinde ilerleme ve başarı sağlama, evliliğe ve eşine uyum sağlama, çocuklarının sorumluluğunu alabilme, boş zaman etkinlikleri geliştirebilme
	Azalan fiziksel güç ve sağlığa uyum sağlama

Yaşlılık Dönemi	emekliliğe ve azalan gelire uyum sağlama, eşin ölümüne uyum sağlama, yaş grubu ile açık bir yakınlık kurma

Kaynak: Ünüvar ve Karoğlu (2020).

Gelişim, yaşam boyu farklı dönemlerde, farklı görevlerle ve kritik evrelerle devam etmektedir. Bu sürece uyum sağlayabilmek belirtilen dönemlerde tüm gelişim alanları birbiriyle sistematik bir bağlantı içerisindedir. İç içe geçmiş ve etkileşim halindedirler (Aydın, 2016). Gelişim alanları fiziksel-motor, bilişsel gelişim, dil gelişimi ve sosyal- duygusal gelişim olarak alanlara ayrılmaktadır.

Fiziksel-motor gelişimde fiziksel gelişim tüm gelişimlerin temelini oluşturmaktadır. Sağlıklı bir vücut gelişimi diğer gelişim alanlarındaki gelişmeleri de beraberinde getirmektedir. Fiziksel gelişim bedensel değişimi kapsamaktadır (Altunhan ve Gür, 2018). Çocuk bu dönemde boy-kilo artışı ile birlikte beden kontrolünü sağlayarak motor gelişimi desteklemektedir. Motor gelişimde de hareket, koordinasyon, denge, büyük ve küçük kas becerilerinin kullanımı ön plana çıkmaktadır (Yılmaz, 2018).

Bilişsel gelişim; düşünme süreçleriyle ilgilidir. Çocukların öğrendiklerini nasıl elde ettiği, organize ettiği ve kullandığıyla ilişkilendirilebilir. Kavramlar, hafıza, problem çözme, hayal gücü ve yaratıcılık bilişsel gelişim ile ilişkilendirilmektedir. (Kuru, 2006; Neaum, 2010).

Dil gelişimi; düşünüleni iletişim yoluyla aktarabilmeyi sağlamaktadır. Sosyal etkileşim yoluyla kazanılan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Neaum, 2010). Çocukta dil gelişimi; iletişim becerilerini, kelime dağarcığınını geliştirmeyi, sesleri tanımayı ve okuma-yazma farkındalığı göstermeyi kapsamaktadır.

Sosyal- duygusal gelişim; çocuğun çevresinde bulunan bireylerle iletişimini, kendini ifade etmesini, etrafındaki olaylar örgüsüne tepki göstermesini, duygularını düzenlemesini ve ifadesini kapsamaktadır (Keleş ve Küçükturan, 2020). Sosyal gelişimle uyum becerilerini de beraberinde getirmektedir. Kişinin kendi istekleriyle toplumun ihtiyaçları arasında denge kurabilmesi sosyal gelişimle ilişkilendirilmektedir. Benlik algısı, özsaygı, özgüven kavramları da sosyal gelişim içerisinde yer almaktadır (Ogelman, 2016).

2.2.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal- Duygusal Gelişim: Çocukların çevreleriyle iletişimi doğdukları andan itibaren başlamaktadır. Bu iletişim şekilleri ilk üç yılda belirgin bir şekilde değişim göstermektedir (Eckerman, 1996). Bebeğin varlığının farkına varması ve çevresindekilerle iletişime girmesiyle sosyal gelişim başlamaktadır. Tutarlı davranışlar, gereksinim duyduğunda yanında bulunma hali, davranışlarına verilen dönütler sayesinde bebekler kendilerini güvende hissetmektedirler. Güvende olan bebek çevresine olumlu

tepkilerle dönüt vermektedir (Yenibaş, 2007). Çocuğun çevresindeki kişilerle olumlu ilişkiler kurması, ait olduğu toplumun ve evrensel değerlerin farkında olarak bu değerlere uyum sağlayabilmesi, kendini ifade edebilmesi, duygularını kontrol ederek içinde bulunduğu duygu durumunu ifade edebilmesini kapsamaktadır (Aydın, 2016; Denham, 1998; Koyuncu, 2022). Okul öncesi eğitim çağına gelmiş bir çocuk sosyal- duygusal olarak pek çok beceriye sahip olmaktadır. Anne ve babasından bağımsızlaşarak merak duygusuyla birlikte sosyal çevresini tanımaya çalışmaktadır. Bulunduğu ortamlardaki kuralların farkına varıp övgü duymaktan hoşlanmaktadır. Sorulan sorulara uygun cevaplar vermek için çabalamaktadır. Kendine güveni yüksektir. Kendini ve ailesini tanıtabilmekte, aynı zamanda hoşlandığı ve hoşlanmadığı durumları ifade edebilmektedir. İşbirliğine yatkınlıklarıyla öne çıkmaktadırlar (MEB,2013; Yenibaş,2007). Sosyal- duygusal gelişimi sağlıklı olarak devam eden bir çocuk; çeşitli duyguları ifade edebilmekte, yoğun duygular yaşadığında duygularını kontrol edip düzenleyebilmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların bu yeterliliklere sahip olması başarı temellerinin atılmasına olanak sağlamaktadır (Denham, 2002; Denham ve Burton, 2003). Çocuk korkmuş, üzgün, endişeli ya da özgüvensiz hissediyorsa bu duygular diğer tüm öğrenme alanlarını etkilemektedir. Motivasyon ve öğrenme hazır bulunuşluğu; merak, ilgi, özgüven ve endişeden arınmış bir zihin ile beslenmektedir (Broadhead vd., 2010). Sosyal duygusal gelişimin önemli bir kolu da kendimizi nasıl algıladığımızla ilişkili olan benlik kavramı olarak belirtilmektedir (Neaum, 2010).

2.2.1.1. Kişilik ve Benlik Kavramı: Bireyin doğuştan var olan genetik özellikleri ile çevresindekilerle etkileşimi sonucu kişilik oluşmaktadır. Yaşamın ilk döneminde kişilik özellikleri yüksek oranda belirlenmektedir (Güzel Özdemir vd., 2012). Kişilik yaşam boyunca çevrenin de etkisiyle değişmeye ve gelişmeye devam etmektedir (Yazgan İnanç vd., 2020). Kişilik kavramı, her bireyin kendine özgü nitelikleri ve kişilerin etrafında oluşan durumlara tutarlı tepkiler vermesi ortak noktalarında buluşmaktadır (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2022). Sağlıklı bir ortamda sosyal çevresiyle olumlu ilişkileri olan çocuğun kişilik gelişimi de olumlu olarak etkilenmektedir (Çetinkaya, 2020; Yeşilyaprak, 1993.). Çocuğun sosyal gelişim sürecindeki uyum, özdenetim ve özsaygı kavramları kişilik gelişiminde de ön plana çıkmaktadır (Güzel Özdemir vd., 2012). Kişilik kavramı karakter, mizaç ve benlik kavramlarını kapsamaktadır. Mizaç doğuştan gelen duygusal özellikleri, karakter ise ahlaki öğeleri içermektedir. Karakter daha çok sosyal çevreden etkilenmektedir. Çocuk; doğuştan gelen merak duygusuyla birlikte kendine, hedeflerine, yapabileceklerine ve değer verip bağ kuracaklarının neler olduğuna dair soruları cevaplamak istemektedir. Bu soruları cevaplarken kendini ve kişiliğini ne şekilde algıladığını açığa çıkaran benliği oluşmaktadır (Kaya, 1997).

Benlik kavramı, kişinin kendine ilişkin görüşleri ve değerlendirmeleri olarak tanımlanabilir. Bireyin kendine duyduğu sevgi ve saygı benlik kavramıyla ilişkilendirilmektedir (Gızır ve Baran, 2003). Benlik; bireyin iç dünyasında arzuladıkları ve dürtüleri ile dış dünyadaki koşulları ve toplumsal düzeni göz önünde bulundurarak iç ve dış dünyası arasındaki dengeyi kurabilmesini sağlayan fonksiyonlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2007). Benlik çok katmanlı bir kavramdır. Kişinin üstlendiği roller, tamamını oluşturmaktadır (Yazgan İnanç vd., 2020). Benlik gelişiminde ailenin etkisi oldukça geniş bir alana yayılmaktadır. Ebeveynleri çocuğun kendisini keşfetmesine rehberlik ederek kendisine karşı pozitif algı oluşturmasına olanak tanıyabilir (Arseven, 1986).

2.2.1.2. Benlik Algısının Gelişimi: Kişilik kavramı içinde yer alan mizaç, bebeklerin doğuştan gelen duygusal özelliklerini içermektedir. Fakat yeni doğan bir bebeğin benlik algısıyla ilgili bir bilinci yoktur. Bebek kendisinin annesinden ayrı bir birey olduğunun bile farkında değildir. Süreç içerisinde çocuğun fiziksel ve sosyal gelişimi çevresiyle olan etkileşimi benlik algısının gelişime destek vermektedir (Yavuzer, 2019).

Bebeklik, yetişkinlere bağımlı süreçlerin devam ettiği dönemdir. Bu dönemde bebek önce annesinden ayrı bir birey olduğunun farkına vararak "Ben varım, buradayım" fikriyle kendini keşfetmeye başlamaktadır. Bebekler kendi dokunduklarını hissettikçe, el ve ayaklarının hareketlerini fark ettikçe ve ağladıklarını işittiklerinde kendi bedenlerini çevredeki bedenlerden ve nesnelerden ayırmaya başlamaktadırlar. Kendini ve çevresindekileri ben ve ben olmayanlar olarak gruplandırmaktadırlar (Berk, 2006). Bu süreçte bebekler konuşmadığı için bilgi sahibi olmak güç olsa da bunun üzerine bazı çalışmalar yapılmıştır. Örneğin; annelerden çocuklarının burunlarına kırmızı birer nokta boya sürmelerinin istendiği bir çalışmada küçük bebekler burunlarında hiç kırmızı benek yok gibi davranırken 15 aydan itibaren çocukların burunlarını ovuşturdukları gözlemlenmiştir. Bunun da çocukların kendilik algılarının oluşumuna bir sinyal olduğu söylenebilir (Brooks-Gunn ve Lewis, 1984). Konuşma, fiziksel aktivitelerini kontrol etme ve etrafında gördüklerini taklit etmeyle keşif süreci başlamaktadır (Santrock, 2010).

Okul öncesi dönemde çocuklar kendi kendilerine yetebilmeyi hedef edinmektedir. Kendileriyle ilgilenmektedirler. Oyunda akranlarıyla uzun saatler geçirmektedirler. Çocuklara benlikleri sadece ailesi ve çevresi tarafından tanımlanmazken çocuklar benliklerini yaşantılarıyla inşa etmektedirler (Santrock, 2010). Bu dönemde çocuk artık konuşabilmekte ve kendini ifade edebilmektedir. Düşüncelerini paylaşarak açıkça dile getirebilmektedir. Genelde kendileriyle ilgili abartılı ve pozitif düşünceleri vardır. Çoğu zaman gerçekçi değillerdir (Yazgan İnanç vd., 2009). Benlik algısı daha çok fiziksel görünüş ve somut

durumlar üzerinden ilerlemektedir. “Ben çevremdekilerden farklı gözüküyorum, ben koşmayı seviyorum diğer kişi sevmiyor” gibi düşüncelerle çocuk kendini çevresinden ayırarak dile getirmektedir. Aynı zamanda kendi yapabildiklerini keşfettiği bu dönemde benlik algısı daha çok çevresindekilerin takdiri üzerine yoğunlaşmaktadır. Etrafındakiler tarafından takdir edildikçe kendine dair takdir yeteneğini kazanmış olmaktadır (Harter, 2008). Bu dönemde çocuğun desteklenmesi ve takdir görmesi benlik algısının sağlıkla gelişmesine olanak sağlamaktadır. Ebeveyn tutumları, öğretmen ve akranlarıyla ilişkileri oldukça önemli bir yere sahip olmaktadır (Harter, 2008). Çocuğun kendini, kim olduğunu neler yapabileceğini keşfedebilmesi için özgür bir ortam sunulmalıdır. Bu sayede çocuk potansiyelini keşfederek kendi etkinliğini ve benliğini çevreden ayırt etmiş ve kendilik bilincine ulaşma farkındalığına adım atmış sayılmaktadır. Sosyal- duygusal iyi oluş, bilişsel gelişimin olumlu ilerlemesi ve çevreden destekleyici dönütler almak çocuğun benlik gelişimini sağlıklı hale getirmektedir. Kendinin farkında olan çocuk, hayatının sonraki dönemlerinde de karmaşık durumları kolayca atlatarak sağlıklı bir uyum süreci yaşamaktadır (Yüksel, 2003).

2.2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Duygusal Uyum Süreci: Çocuğun sosyalleşmesi doğumuyla birlikte başlamaktadır. İlk sosyal tepkisi tebessüm olarak bilinmektedir. Çevresindekilerle etkileşimleriyle birlikte bu tepkilere yenileri eklenerek sosyal davranışları yaşam boyu devam etmektedir (Güven ve Işık, 2006).

Okul öncesi dönemde okula hazırlık sürecinde bilişsel ve zihinsel hazırlık süreçlerinin yanı sıra çocuğun çevresiyle etkileşimlerinden, akranlarıyla iletişiminden, ebeveyn ve öğretmeninin tutumundan etkilenen sosyal duygusal hazırlık süreci de oldukça önemli bir yere sahip olmaktadır (Kuru,2006). Çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesi ve toplumsal rolünü üstlenebilmesi için etkileşim kurabileceği bir sosyal çevreye ihtiyacı vardır. Okul öncesi eğitim döneminde çocuğun annesinden ayrılması ve biricik olduğu evinden uzaklaşmasını bir kenara bırakarak okulda keyifli vakit geçirmesi ancak sağlıklı bir uyum süreciyle mümkün kılınmaktadır (Polat ve Atış Akyol, 2021).

Çocuğun sosyal çevresi, aile tutumları, yaşıtlarıyla olan etkileşimi, ev ve eğitim ortamı sosyal duygusal hazırlık sürecini etkileyen etmenler arasında yer almaktadır (Kuru, 2006). Çocuğun öğretmeni ile olumlu iletişim kurduğu, çatışmasız ve özgür bir ortamda bulunması, öğretmeniyle olan ilişkisi okul öncesi dönemden ilkokula geçişte uyum sağlamasını belirleyen faktörlerden sayılmaktadır (Graham, 1996). Öğretmenlerin her çocuğun bireysel farklılıklarının olduğunun bilincinde olması, çocukların gelişim ve hazır oluş düzeylerine uygun planlamalar yapması uyum sürecine olumlu etki sağlayacaktır (Polat ve Atış Akyol, 2021).

Çocuğun ilk sosyal çevresini aile bireyleri oluşturmaktadır. Çocuklar aile bireylerini rol model almaktadır. Aile tutumu ve uyum süreçleri arasındaki ilişkileri belirleyen çalışmalarda da olumlu-destekleyici aile tutumlarının çocuğun benlik algısına ve akabinde uyum süreçlerine olumlu etkiler bıraktığı belirtilmektedir (Demir vd., 2017; Gülay ve Önder, 2011; Yenibaş, 2007). Aile, öğretmen ve okul ortamı birbirinden ayrı düşünülmemektedir. Öğretmenin eğitim sürecinde aile katılım etkinliklerine yer vermesi aile ve okulun etkileşimini sağlamaktadır (İnal, 2013). Okul öncesi dönemde aile katılımının çocukların sosyal duygusal uyum süreci üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmada, ailenin çocukların eğitim süreçlerindeki kritik önemi vurgulanmaktadır. Aile katılımının çocukların eğitim ve sosyal duygusal uyum sürecine olumlu yönde etkileri olduğu yapılan çalışmaların genel yargısı olduğu sonucuna varılmaktadır (Can Yaşar, 2011; Ergüden vd., 2020). Akran ilişkileri ve uyum süreci arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada olumlu akran ilişkilerinin çocukların okula uyum sürecinde kolaylık sağladığı görülmektedir. Aynı çalışmada akran ilişkilerine verilen önemin beraberinde çocukların arasındaki duygudaşlık, olumlu iletişim becerileri, yardımlaşma gibi sosyal becerileri de geliştirdiğine vurgu yapılmaktadır (Gülay, 2011).

Tüm bu bilgiler düşünülerek, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal- duygusal uyum süreçlerinde aile, öğretmen ve akran ilişkilerinin doğrudan etkisi olduğu söylenebilir. Çocuğun sosyal çevresindeki tutarlı düzenlemeler ve işbirlikçi tutum uyum sürecini kolaylaştırıcı rol oynamaktadır (Polat ve Atış Akyol, 2021).

2.3. Okul Öncesi Dönemde İlkokula Hazır Oluş

Eğitim süreci okul öncesi eğitimle başlayıp yüksek öğretime kadar devam etmektedir. Bu süreçte her yeni aşama için bir önceki eğitim sürecinde hazırlık yapılmaktadır. Örneğin; çocuklar okul öncesi eğitim sürecinde ilkokula hazırlanmaktadırlar. Okul öncesi eğitim programında da belirtildiği gibi okul öncesi eğitimin amaçlarından biri de çocuğu ilkokula hazırlamaktır. Çocuğun eğitimi ailesi ile başlamaktadır. Ailesinden öğrendiklerinin pekiştirilmesi, yeni öğrenme deneyimleri yaşaması için okul hayati bir kurum niteliği taşımaktadır (Oktay, 2018).

İlkokula hazır oluş sürecinde çocuğun yalnızca bilişsel açıdan yeterli olmasını beklemek yetersiz kalmaktadır. Aynı zamanda sosyal-duygusal, fiziksel becerilerinin de gelişmiş olması ve motivasyonunun yüksek olması gerekmektedir. Tüm bu becerilerin her çocukta hazır bulunması beklenemez, bu bir süreç olarak düşünülmelidir (Kasten, 2017). Okul öncesi dönemde çocuğun bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak tüm gelişim alanlarının desteklenmesi hedeflenmektedir. Çocuğun tüm gelişim alanları desteklenirken

aynı zamanda okul aile ve çevresindekilerin rehberliğine de ihtiyaç duymaktadır. İlkokula hazır oluş süreci öznesi çocuk olan fakat yalnızca çocuğu değil çevresini de kapsayan bir süreç olarak bilinmektedir (Dinç, 2013).

2.3.1. İlkokula Hazır Oluş Kavramı: Çocuğun ebeveynleri tarafından sağlanan olumlu yaşantılar okul öncesi eğitim sürecinde uyumunu kolaylaştırarak bu sayede çocuk okulun istediği ön yeterliliğe sahip olarak eğitim hayatına başlamaktadır. Bu süreçte okula, sosyal çevreye sağladığı uyum ve öğretmenin kazandırmak istediği becerilere olumlu dönütleri ilkokula hazır oluşunu oluşturmaktadır (Oktay, 2018)

Çocuğun okul öncesi dönemden ilkokula geçerken kazanmış olması beklenen bazı temel beceriler öne çıkmaktadır. Bu beceriler;

- Beden, zihin, duygu gelişimini ve olumlu alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- Sevgi, saygı, hoşgörü, işbirliği, sorumluluk, paylaşma ve yardımlaşma gibi değer yargılarını desteklemek,
- Türkçeyi doğru ve güzel şekilde konuşmalarını sağlamak,
- Bağımsız davranışlar davranışlarını destekleyerek öz- denetim kazanmasını sağlamak,
- Kendisinin ve çevresindeki kişilerin duygularını fark etmesini sağlamak,
- Hayal güçleri, yaratıcılıkları ve kendilerini ifade etme becerilerinin gelişimine destek olmak (MEB, 2013).

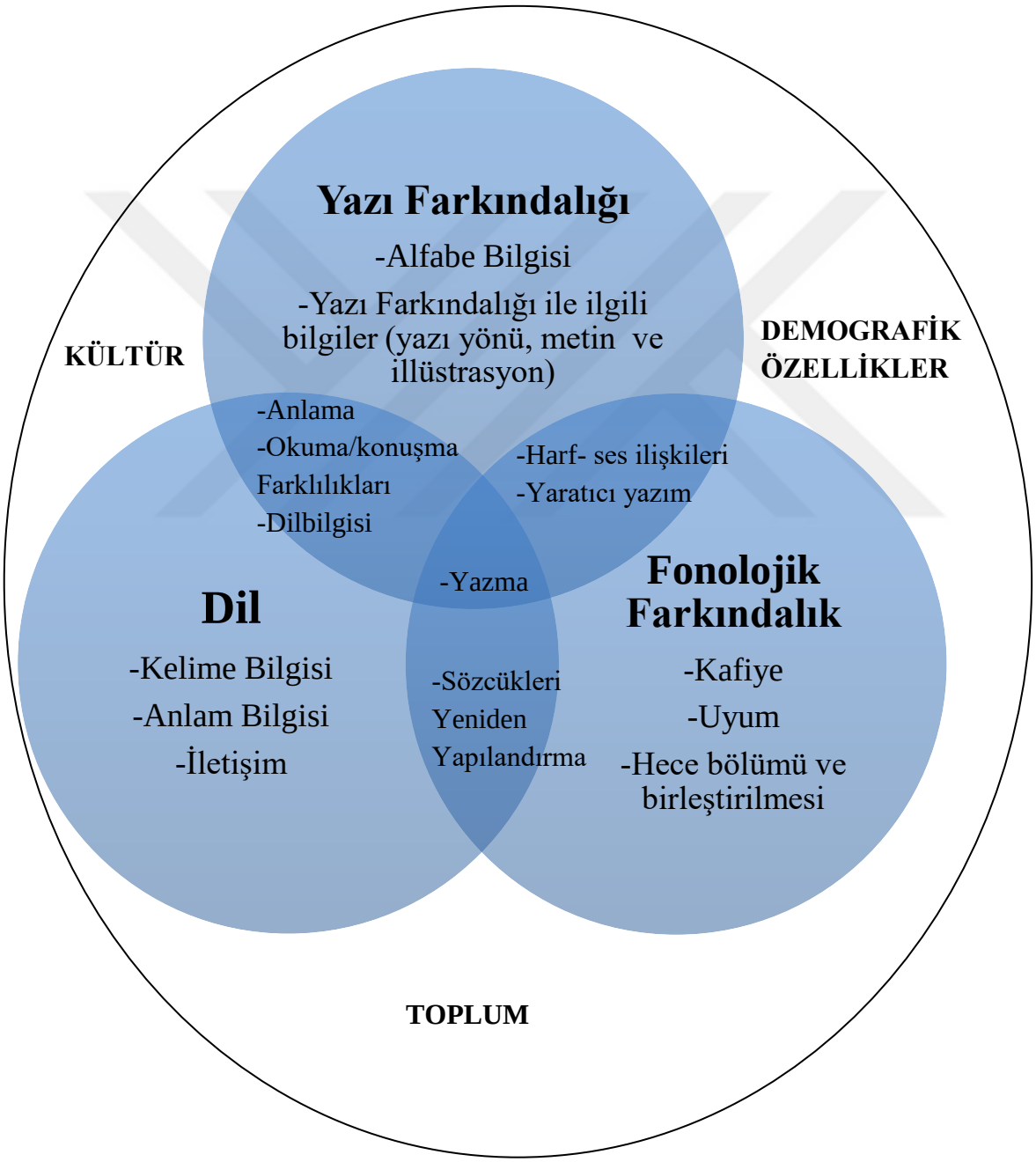
Çocukların ilkokula başlamadan önce yukarıda belirtilen becerileri kazanmalarıyla ilkokula hazır oluş düzeyleri paralellik göstermektedir (Dinç, 2013).

2.3.2. Erken Okuryazarlık Kavramı ve Becerileri: Erken okur-yazarlık kavramı ilk olarak Clay (1966)'ın yaptığı doktora çalışmasında erken çocukluk döneminde okuryazarlık başlığı altında ortaya çıkmaktadır. Erken okuryazarlık kavramı çocukların okuryazarlık becerilerini kazanabilmesi için ihtiyaçları olan tüm ön becerileri ve farkındalıkları kazanması süreci olarak tanımlanmaktadır (Rohde, 2015). Erken okuryazarlık kavramı çocuklarda keşfedilmesi beklenen bir davranış olmasından ziyade gelişimsel olarak gözlenebilecek ve zamanla belli bir dönem içinde kazanılması beklenen bir beceridir. Okul öncesi dönem programlarında sık sık karşımıza çıkan okuma-yazmaya hazırlık süreçleri, okuryazarlıktan keskin bir çizgiyle ayrılan bir süreç olarak düşünülmemelidir. Aksine erken okuryazarlık becerileri, okuma-yazma becerilerine bir geçiş süreci olarak görülmektedir. Bu süreçte kazanılan beceriler okuryazarlığın önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Erken okuryazarlık becerileri; çevrenin etkisiyle, uygun eğitim ortamı sağlanması ve uygun etkinliklerle ile desteklenmesiyle çocuğa kazandırılmaktadır. Sosyal çevre ve çocuğun dil gelişimi ön plana

çıkmaktadır. Çocuğun çevresiyle etkileşimi erken okuryazarlıkta oldukça etkili bir yere sahip olmaktadır. Erken çocukluk döneminde çocuğun sosyal donanımı, çevresiyle etkileşimi, akran ilişkileri desteklenmelidir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Şekil 2'de kapsamlı okuryazarlık modeli görülmektedir.

Şekil 1

Kapsamlı Okuryazarlık Modeli



Kaynak: Rohde (2015).

Şekil 1'de de görüldüğü gibi okuryazarlık becerileri toplum, demografik özellikler ve kültür dış etmenlerinden etkilenen aynı zamanda yazı farkındalığı, dil gelişimi ve fonolojik farkındalığı da içine alan bir süreç olarak belirtilmektedir.

Erken okuryazarlık becerileri ile okuryazarlık becerilerinin birbirleriyle etkileşimini ve gelişimini Whitehurst ve Lonigan (1998) iki farklı süreç olarak ele almaktadır. Bu süreçler dıştan içe ve içten dışa olarak farklı becerileri içermektedir. Dıştan içe beceriler; kelimeler, kavramlar ve anlatma becerilerini kapsamaktadır. İçten dışa beceriler ise sesbirimleri, fonemleri, fonolojik farkındalığı ve yazı farkındalığıdır. Bu düşünceye göre okuryazarlık becerilerine sahip bir birey yazı birimlerini ses birimlerine (fonemler) ve ses birimlerini konuşma becerilerine aktarabilmektedir. Erken okuryazarlık sürecinde içten dışa beceriler daha büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte çocuğun duyduklarını doğru sesle eşleştirebilmesi yeteneği önem kazanmaktadır. Amaç çocukların harfler ve sesler arasındaki bağı kurabilmesidir. Okuma yazma sürecinin devamında ise dıştan içe beceriler önem kazanmaktadır. Bu beceriler sayesinde çocuk okuyabilir ve okuduğunun ne anlama geldiğini bilmektedir. Okuduğu bir cümleye "neden?" sorusuyla yaklaştığında cevap verebilmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Tüm bu bilgiler ışığında erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklenmesi için çocuğun içten dışa beceriler (sesbirimi farkındalığı, yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisi) desteklenmelidir (Dinç ve Parpucu, 2019).

2.3.3. İlkokula Hazır Bulunuşluğa Etki Eden Faktörler: Çocukların gelişim dönemleri ortak teorilerle gruplansa da her çocuğun gelişimi kendine özgüdür. Gelişimleri bireysel farklılıklar göstermektedir. İlkokula hazır oluş sürecinde de farklı hazır bulunuşluk düzeyinde olabilmektedir. Bu süreçteki gelişimi sosyal çevresi, deneyimleri ve yaşantıları ile doğrudan ilişkilendirilmektedir (Bişkin, 2019; Dilcioğlu, 2016). Çocuğun ilkokula başlangıca bireysel olarak hazır olması yani bilişsel açıdan öğrenmeye açık, sosyal- duygusal açıdan okula gelmek için gerekli motivasyonu kendinde bulması yeterli görülmemektedir. Aynı zamanda okul ortamının, öğretmenin tutumlarının, plan ve programların ve öğretmen aile işbirliğinin de büyük ölçüde etkisi görülmektedir. Yeterli hazır bulunuşluk düzeyinde olmayan ve çevresi doğru şekilde yapılandırılmamış olan bir çocuk okula karşı olumsuz tutum besleyebilmektedir. Bu tutum da gelecekteki tüm akademik yaşantısını ve okula bakış açısını değiştirebilmektedir (Dinç, 2013). Çocuğun ilkokula hazırlık sürecini etkileyen pek çok etmen olsa da kaynaklarda genel olarak 4 ana etmenden bahsedilmektedir. Bunlar; zihinsel, sosyal-duygusal, fiziksel, çevresel faktörlerdir. Önceki başlıklarda belirtildiği gibi çocuğun zihinsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişim süreçleri birbirlerini etkilemektedir. Bir gelişim

alanı diğerinden daha önemlidir demek mümkün değildir. Süreç içinde gelişim nöbetleşe devam ederek her gelişim alanının kritik dönemlerde desteklenmesi önem arz etmektedir (Oktay ve Unutkan Polat, 2003). İlkokula hazır oluş sürecini etkileyen 4 ana etmeni detaylı olarak inceleyelim.

Fiziksel Faktörler; çocuğun yaşı, beden gelişimi ve genel sağlık durumunu kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında dünyanın neresinde olursa olsun eğitime başlamak için ilk ölçüt çocuğun yaşı olarak görülmektedir. Türkiye'de okul öncesi eğitim milli eğitime bağlı uygulama sınıfları, bağımsız anaokulları ve anasınıflarında olacak şekilde 3-6 yaş arasındaki çocukları kapsamaktadır. Okula kayıt alınırken çocukların eylül ayı itibariyle yaşları ay olarak hesaplanmaktadır. Öncelikli olarak bir sonraki yıl ilkokula başlayacak olan 57-68 aylık çocukların kayıtları yapılmaktadır. Okulun fiziki şartları elveriyorsa 36 aylıktan itibaren çocukların kayıtları yapılabilmektedir. Aynı zamanda bir önceki sene okul öncesi eğitim almamış ve ilkokula kaydı bir yıl ertelenen 69-71 aylık çocuklar da kayıt olabilmektedir (T. C. Resmi Gazete, 2019). Fakat aynı yaşlarda olan çocukların öğrenme ortamlarındaki program çıktılarını ve kazanımları yerine getirememesi durumu yaştan farklı değişkenlerin de göz önünde bulundurulması gerektiği fikrine öncü olmuştur.

Çocuğun beden gelişimi daha uzun ya da kısa boylu olması yetiştiği ortam, beslenme koşulları, genetik gibi etmenlerden etkilenebilmektedir. Her çocuk kendine özgü bir gelişim seyri izlemektedir. Çocukların bedensel gelişimden ziyade biyolojik olarak sağlıklı olması ilkokula hazır bulunuşluluk açısından önemli görülmektedir. Görme ve işitme eğitim sürecindeki sağlıklı olması beklenen temel fiziksel faktörlerden sayılmaktadır. Okula başlangıç sürecinde görme ya da işitme ile ilgili problem yaşayan bir çocuk eğitim sürecine de aktif olarak katılamamaktadır. İşitme duyusu sağlıklı olan bir çocuk öğretmenin yönergelerini anlayarak fiile geçebilmektedir. Aynı zamanda sağlıklı görme duyusuna sahip olan çocuk da görselleri birbirinden ayırt edebilmektedir.

Çocuğun ince ve kaba motor becerilerinin gelişebilmesi için kas gelişiminin sağlıklı bir şekilde ilerlemiş olması gerekmektedir. Bu sayede çocuk elleriyle gözlerini koordineli bir şekilde çalıştırarak el göz koordinasyonu gerektiren etkinliklere katılabilmektedir. Çocuğun sağlıklı beslenmesi, uygun koşullarda, güvenli ortamlarda bulunması genel sağlık sürecinin olumlu ilerlemesine öncülük etmektedir. Küçük yaştan itibaren çocukların alerjen durumları, hastalıkları tespit edilerek buna uygun beslenme planlarıyla sağlıkları gözetilmelidir. Tüm bu fiziksel/ bedensel iyi oluş hali, ilkokula hazır bulunuşluğu etkileyen ilk faktördür (Oktay, 2018).

Zihinsel/ Bilişsel Faktörler; zeka ve dil alt başlıklarını kapsamaktadır. Zeka çocuğa genetik olarak kodlanarak çevrenin de etkisiyle gelişim göstermektedir. Okulda öğrenme sağlanabilmesi için alt koşul olarak görülmektedir. 4-5 yaşlarındaki çocuklar yeterli bilişsel donanıma sahip oldukları takdirde okumayı öğrenebilmektedir. Zihinsel olarak buna hazır olmaktadırlar. Fakat bu durumun her çocuk için aynı alması beklenmemelidir. Zihinsel faktörlerde de bireysel farklılıklar söz konusu olmaktadır. Zihinsel gelişimini sağlıklı olarak sürdüren bir çocuğun istek ve arzularına göre etkinlik tasarımı yapmak ve tüm sınıfa bunu uygulamak kendini yeterince hazır hissetmeyen çocuklar için motivasyon düşürücü bir durum oluşturabilmektedir. Dil becerileri zeka ile doğru orantılıdır. Bilişsel süreç becerilerinden olan problem çözme, okuduğunu anlama ve ifade etme dil gelişimiyle de yakından ilişkilendirilmektedir. Çocuk dinlediklerini, anladıklarını, düşündüklerini dil becerileriyle ifade etmektedir. Dil gelişimini sağlıklı tamamlayamayan bir çocuk kendini ifade etmekte güçlük çekmektedir. Bu yüzden sosyal- duygusal olarak olumsuz etkilenebilmektedir (Oktay, 2018).

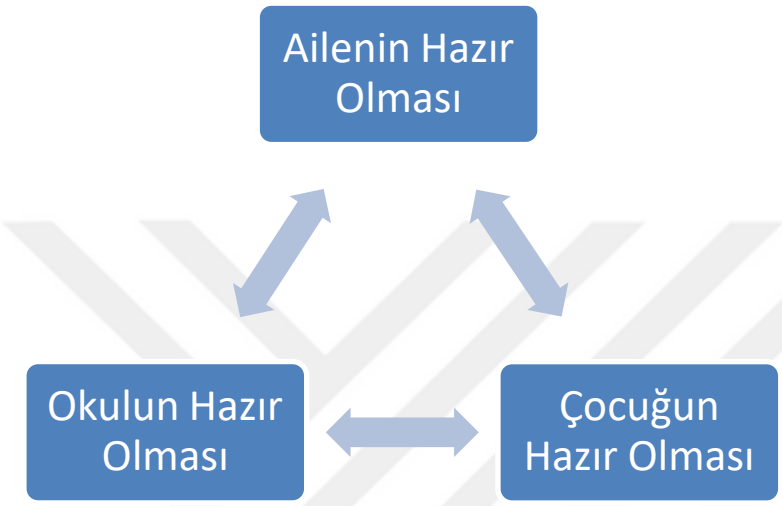
Sosyal-Duygusal Faktörler; okula uyum sürecini, akranlarla ve öğretmenle iletişimi, problem yaşadığı durumlarda çocuğun süreci kontrol edebilme becerilerini kapsamaktadır. Bebeğin dünyaya gelmesiyle ilk sosyal çevresi ailesi olmaktadır. Ailesi aracılığıyla sosyal öğrenmeler gerçekleştirmektedir. Taklitler yaparak iletişim kurmayı öğrenmektedir. Çocuğa bu dönemde sunulan zengin uyaranlar duygusal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. İlkokula hazır bulunuşlukta beklenen çocuğun sadece zihinsel, fiziksel hazır bulunuşluğu olarak görülmemektedir. Aynı zamanda çocuğun ailesinden ayrılırken duygularını yönetebilmesi, arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle olumlu iletişim kurabilmesi oldukça önemli görülmektedir. Çocuğun kaygılı olduğu kendini duygusal olarak hazır hissetmediği bir ortamda başarılı olması beklenmemelidir. Okul öncesi eğitim alan bir çocuk arkadaşlarıyla ilişki kurma, problem yaşadığında empati yaparak karşısındaki kişiyi anlama, işbirliğinde bulunma, kendini ifade etme ve problem durumlara çözüm önerisi sunma gibi pek çok davranışı kazanmaktadır. Bu da ilkokula geçiş sürecinde çocuğun hazır bulunuşluğunu olumlu etkiler (Dinç, 2013).

Çevresel Faktörler; her gelişim alanına ve hazırlık sürecine etki etmektedir. Bebeklerin aileleri ile başladıkları bu yolculukta zengin uyaranlarla büyümesinin, okul öncesi eğitim çağında tecrübe ve yaşantı sağlanmasının oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Aynı zamanda öğretmen ve ailenin çocukları destekleyici nitelikte rol model olması çevresel faktörlerin içerisinde yer almaktadır. Yaşamın ilk yıllarında çocuk için eğitim evde başlamaktadır. Aile içindeki okula bakış açısı, okula hazırlama süreci, kardeş sayısı, diğer

kardeşlerin okula olan tutumları da çocuğun hazır bulunuşluğunu etkilemektedir (Oktay, 2018). İlkokula hazırlık sürecinde de yalnızca çocuğun hazır olması yeterli görülmemelidir. Süreç etkileşimli olarak devam etmektedir. UNICEF (2012)'in okula hazırlık raporuna göre Şekil 3'te okula hazırlık süreci ve çevrenin etkisi açıkça görülmektedir.

Şekil 2

Okula Hazır Oluş Süreci



Kaynak: UNICEF (2012)

Şekil 2'de de görüldüğü gibi çocuğun hazır olması, ailenin hazır olması ve okulun hazır olması durumu birbirini etkileyerek hiçbiri birbirinden bağımsız değildir. Hazır bir aile çocuğu her gelişim alanında destekleyerek çocuğunu da hazırlık sürecinde güdülemektedir. Fiziksel, bilişsel, sosyal- duygusal açıdan hazır bir çocuk hazır bir okulda uyumunu kolaylıkla sağlayabilmektedir. Okul ortamının çocukları teşvik edici dizaynı, uygun programların uygulanması ve doğru tutumların sergilenmesi hazır çocuğu sağlıklı bir ilkokula başlangıç sürecine teşvik etmektedir. Bu üç boyutun birbiriyle etkileşimli olması gerekmektedir. İlkokula hazır bulunuşluk sürecinin karşılıklı etkileşimi gerektiren çok yönlü bir süreç olduğu bilinmektedir (UNICEF, 2012).

2.4. İlkokula Hazır Oluş Sürecine Etki Eden Faktörlerin Sosyal Duygusal Uyum ve Fonolojik Farkındalıkla İlişkisi

İlkokula hazır oluş sürecine etki eden faktörleri bir önceki başlıkta dört ana etmen olarak incelenmiştir. Bunlar; fiziksel faktörler, zihinsel/bilişsel faktörler, sosyal-duygusal faktörler ve çevresel faktörlerdir. Bahsedilen faktörler uyum sürecinde de karşımıza çıkmaktadır.

Çocuğun sosyal- duygusal uyum süreci aslında ilkokula hazır oluşunu etkileyen alt faktörler arasında yer almaktadır. Sosyal- duygusal uyum aileyle birlikte başlamaktadır. Aile çocuğun ilk sosyal çevresidir ve çocuk burada model aldığı, taklit ettiği pek çok davranışı okul yaşantısına da taşımaktadır. Yapılan araştırmalarda sosyal duygusal gelişimi sağlıkla devam eden çocukların ilkokula hazırlık sürecinde daha az zorluk çektiğini belirtilmektedir (Ensar ve Keskin, 2014; Pekdoğan,2017; Saban, 2009; Üstündağ ve Türkoğlu, 2017).

İlkokula hazır oluş sürecinde sınıf öğretmenlerinin beklentisini inceleyen bir araştırmada; öğretmenlerin çocukların sosyal- duygusal uyum sürecini destekleyecek çalışmaların yapılmasının ilkokula başlangıç sürecine olumlu etki ettiğini belirtilmektedir. Beklentilerini çocuğun okula uyum sağlamakta güçlük çekmemeleri, sosyal ilişkiler kurabilmeleri, okula devam etmeyi arzulamaları ve okula sevgiyle yaklaşmaları şeklinde sıralanmaktadır. İlkokula hazırlık sürecinde hazır çocuk, hazır okul ve hazır aile görüşü temel alındığında, okula hazır giden çocukların öğretmenlerin de eğitim sürecindeki verimini artırdığı incelenmiştir (Pekdoğan, 2017). Aynı zamanda ailenin öğretmen ile sağlıklı etkileşim kurarak çocuğun uyum sürecine destek vermesi de çocuğun okula uyum sürecine olumlu dönütler vermektedir. Bu bilgiler ışığında; çevresel faktörlerin ilkokula hazır oluşu etkileyen faktörlerden olmasının yanı sıra sosyal- duygusal uyum sürecinde de etkili olduğu sonucuna varılmaktadır. Aynı zamanda sosyal duygusal gelişim ile uyum kavramları yakından ilişkilendirilmektedir. Çocuğun sosyal duygusal gelişimi kapsamında sağlıklı benlik gelişimi okula uyum sağlamasında etkili rol oynamaktadır (Yenibaş, 2007). İlkokula hazır bulunuşluluk düzeyi yüksek olan bir çocuk, okula uyum sağlayabilmekte ve aynı zamanda olumlu benlik algısı sayesinde akranlarıyla rahatça iletişime geçebilmektedir. Çocuğun duygularını, tecrübelerini, yaşadığı olayları çevresindekilerle paylaşması dil yoluyla sağlanmaktadır (Ergin, 2018; WadsWorth, 2015). Dil gelişimi bebeğin çevresinden duyduğu sesleri taklit etmesiyle başlamaktadır. Daha sonra tekrar ettiği sesleri pekiştirmelerle anlamlandırarak kelimeleri, cümleleri oluşturmaktadır. Bu süreçte tıpkı ilkokula hazır bulunuşluk sürecinde olduğu gibi fiziksel gelişim özellikle işitme duyusunun gelişimi oldukça önemli bir yere sahip olmaktadır. Çocuğun bedenen sağlıklı olması dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Gander ve Gardiner, 2010). 4-5 yaşlarında gelişimi sağlıklı seyir eden bir çocuk erken okuryazarlık becerilerini kazanma noktasında heveslidir. Harflerle, seslerle, cümlelerin anlamlarıyla ilgilenmektedir. Sorular sormaktadır (Oktay, 2018). Kelimelerin seslerini çıkarmaya çalışmakta, kendi kelimelerini uydurmakta ve benzer kelimeleri sürekli tekrar etmektedirler. Tekerlemeler, kafiyeli çocuk şarkıları ilgilerini çekmektedir. Okuryazarlık; konuşma, dinleme, anlama, okuma ve yazma becerilerini kapsamaktadır.

Çocukların konuşulan dili anlamaları için öncelikle fonolojik farkındalıklarının gelişmesi gerekmektedir. Bu da çocukların sözcüklerdeki sesleri fark etmesiyle başlamaktadır (Beaty, 2018). Fonolojik farkındalık sözcüklerin anlamlarından bağımsız olarak dilin işitsel yönlerini algılama ve analiz etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Sözcükleri, heceleri, sesleri ve fonemleri ayırt etmek fonolojik farkındalık becerileri kapsamında yer almaktadır (Erdoğan, 2011; Lonigan ve Shanahan, 2009). Çocukların fonolojik farkındalıklarının gelişmesi aynı zamanda çözümleme becerisini de beraberinde getirmektedir. Çözümleme; bilişsel bir süreçtir (Akdal, 2021). Çocuğun ilkokul dönemindeki okuduğunu anlaması sürecinin sağlıklı geçmesine olanak tanımaktadır (Akdal, 2021; Dinç ve Parpucu, 2019).

Okul öncesi eğitim sürecinde kazanılan beceriler yaşamın sonraki yıllarını da etkileyerek, akademik başarının temelini oluşturmaktadır (Bayraktar, 2018; Dinç ve Parpucu, 2019; Erdoğan, 2011; Kuru ve Koç Tüylü, 2021; Turan ve Akoğlu, 2011). İlkokulda okuma-yazma öğretiminde kullanılan Ses Temelli Cümle yöntemi çocuğa tanıtılan seslerin doğru şekilde algılanması, çözümlenmesi ve duyulması ön koşullarını içermektedir. Okul öncesi dönemde yapılan fonolojik duyarlılığı geliştirmeye yönelik etkinlikler çocukların ilk okuma yazma sürecine destek verecektir. Fonolojik duyarlılık zamanla geliştirilebilir bir beceridir. Geliştirilmesi, ilkokula hazır bulunuşluğunu etkileyen zihinsel/bilişsel faktörlerle doğrudan ilişkilendirilmektedir (Erdoğan, 2012). Fonolojik duyarlılık öğretiminin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisinin incelendiği bir araştırmada fonolojik farkındalığın desteklenmemesi durumunda çocuğun okuma becerisinde güçlük ortaya çıkacağından bahsedilmektedir. Bu yetersizliklerin giderilmesi adına erken okuryazarlık becerilerinin ve fonolojik duyarlılığın gelişimini destekleyecek programların hazırlanmasının önemine vurgu yapılmıştır (Gökkuş ve Akyol, 2020; Kargın vd., 2021).

Aynı zamanda çocuğun fiziksel, sosyal-duygusal, zihinsel gelişiminin çevresel faktörlerle geliştirilmesi erken okuryazarlık becerilerine ve fonolojik farkındalığa etki edecektir. Çocuğun fonolojik farkındalığı kazanması aile, öğretmen ve çocuğun etkileşimi ve işbirliğiyle geliştirilebilmektedir. Fonolojik farkındalığın gelişmesi için öğretmen okul ortamını zengin uyaranlarla destekleyebilmelidir (Gökkuş ve Akyol, 2020). Aile ile işbirliği yaparak aile katılımı sağlayabilir. Aynı zamanda aile evde yapacağı etkinliklerle erken okuryazarlık sürecine destek verebilir. Tüm bu süreç çocuğun da hazır bulunuşluğunu destekleyerek çocuğu okula hazır kılmaktadır (Dinç ve Parpucu, 2019; Kuru ve Koç Tüylü, 2021).

Araştırmalara bakıldığında, okul öncesi dönem eğitimi beceri kazanım süreçlerinde çocuk, okul, öğretmen ve aile etkileşimi olumlu etkilerde bulunmaktadır. Aynı zamanda tüm

gelişim alanlarının aynı öneme sahip olduğu görüşü yaygın olarak benimsenmektedir. Bir gelişim alanının desteklenmesinin diğer gelişim alanlarına da etki sağladığından sık sık kaynaklarda bahsedilmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında ilkokula hazır bulunuşluk sürecinin hem sosyal duygusal sürecin kapsamında olan sosyal-duygusal uyum süreciyle hem de bilişsel, fiziksel ve dil gelişiminin kapsamında olan fonolojik duyarlılık ile yakından ilişkili olduğu öngörülmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde sosyal-duygusal uyum, benlik algısı, ilkokula hazır oluş ve fonolojik farkındalık kavramlarıyla ilişkili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış araştırmalar ele alınmıştır.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar: Yapılan araştırmalarda benlik algısı, sosyal duygusal uyum, ilkokula hazır oluş ve fonolojik farkındalık kavramlarına göz atılırken ilk olarak daha önce bu kavramlara yönelik yürütülen programların etkililiğini inceleyen araştırmalara göz atılmıştır.

Aydın (2023) 60-72 aylık 35 adet çocukla yaptığı çalışmada Farkındalık (mindfulness) Eğitim Programı'nı 8 hafta boyunca haftada 3 gün olacak şekilde çocuklara uygulamıştır. Programda dikkat, odaklanma, duygu ve davranışların düzenlenmesi, öz şefkat ve farkındalık temaları kullanılarak 24 adet etkinlik planı tasarlanmıştır. Uygulama sonucunda programın çocukların duygusal zekâ, benlik algısı ve yönetici işlev düzeylerinde olumlu etkiler gözlemlendiği ve aynı zamanda çalışmanın nitel boyutunda da deney grubu öğretmeninin görüşü çocukların duygusal zekâ, benlik algısı ve yönetici işlev düzeylerine programın olumlu etkisi olduğu yönündedir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim programına uygun hazırlanan bu programın günlük eğitim akışlarında kullanılması önerilmiştir.

Pektaş (2022) 5-6 yaş grubu 26 çocukla yaptığı çalışmada Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nı 13 hafta boyunca haftada 1 gün olacak şekilde uygulamıştır. Uygulama sürecinde programın kazanımlarına paralellik gösteren destekleyici on iki adet çocuk kitabı belirlenmiş ve eşliğinde oyun, sanat etkinlikleri planlanmıştır. Planlanan etkinlikler beş modülde toplanmıştır. Bu modüller benlik algısı, toplumsal cinsiyet, özel gereksinimli olma, farklı kültürler ve genel bakış- genel değerlendirme başlıklarından oluşmaktadır. 13 haftalık uygulama süreci sonucunda sosyal duygusal gelişim destek programının çocukların farklılıklara saygı becerileri ve benlik algısı düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu belirtilmiştir.

Topçu Bilir (2019) 5 yaş grubu 41 çocukla yaptığı çalışmada Yaşam Becerileri Programı'nı 12 hafta boyunca haftada 3 gün olacak şekilde uygulamıştır. Etkinlikler

toplumsal yaşam becerileri, kendini ve duyguları yönetme becerileri ve sağlıklı ve güvenli yaşam becerileri başlıkları altında oluşturulmuştur. Uygulama süreci sonucunda Yaşam Becerileri Programı'nın çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerini geliştirmede etkili olduğu söylenmiştir.

Mercan Uzun ve Alat (2017) 60-69 aylık çocuklarla yaptıkları çalışmada Okula Hazırız programının ilkokula hazır oluş düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Okula Hazırız programını oluştururken çocukların öz bakım, bilişsel, sosyal- duygusal ve diğer gelişim alanlarına dair ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmuşlardır. Uygulama 6 hafta boyunca haftada 4 gün yapılmıştır. 6 hafta sonunda deney grubuna uygulanan program sonucunda ilkokula hazır oluş düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Demirci ve Mertoğlu (2017) 60-72 aylık 46 çocukla yaptığı çalışmada Ses Farkındalık Müzik Programının etkililiğini incelemiştir. Programda çocukların sesleri hissetmesi, ayırt etmesi ve aynı sesle başlayan ya da biten sesler kelimeleri fark edebilmesi becerilerini kapsayacak işitsel algı becerilerini geliştirecek etkinlikler tasarlanmıştır. Süreç 13 hafta boyunca haftada 2 gün devam etmiştir. Uygulama sonrasında müzik etkinliklerinin ses farkındalık sürecine olumlu etkisi olduğu belirlenmiş ve erken okuryazarlık becerileri kazanımında müzik etkinliklerinin kullanılması önerilmiştir.

Karakuzu ve Koçyiğit (2016) 60-76 aylık 76 çocukla yaptığı çalışmada ebeveynlerin uygulaması hedeflenen 65 etkinlik tasarlanmıştır. Bu etkinlikler Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nı (EDİHP) oluşturmuştur. Programda 8 hafta boyunca her pazartesi günü velilere hazırlanan kitapçıklar ulaştırılmıştır. Kitapçıklarda ebeveynlerin değerlendirmelerine yönelik bölümler bırakılmış ve hafta bitiminde değerlendirmeler alınmıştır. Uygulama sonucunda Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini bilişsel, dil, sosyal duygusal, fiziksel gelişim ve öz bakım becerileri alanların da desteklediği görülmüştür ve okula hazır oluş sürecinde okul aile etkileşimine vurgu yapılmıştır.

Parpucu (2016) 60-72 aylık 43çocukla yaptığı çalışmada Seslerin Renkli Dünyası Programı'nın çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Seslerin Renkli Dünyası Programı hazırlanırken kelime, hece, ses ve kafiye farkındalığı aşamalarını desteklemesi için büyük-küçük grup, çocukların aktif katılım sağlayabileceği oyun temelli etkinlikler tercih edilmiştir. Aynı zamanda süreç kitaplar, resimler ve modeller ile de desteklenmiştir. Uygulama 8hafta boyunca haftada 3 gün olacak şekilde yapılmıştır. Uygulama sonucunda programın fonolojik farkındalık düzeyine olumlu etkisi olduğu

belirtilmiştir. Çocukların okul başarısı, erken okuryazarlık becerileri ve okuma-yazma öğretimi noktasında fonolojik duyarlılığın önemi vurgulanmıştır.

İpek (2014) 5 yaş grubu 40 çocukla yaptığı çalışmada sevgi, saygı, işbirliği, arkadaşlık, iyilik ve yardımseverlik değerlerini kazandırarak çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerini artırmayı amaçlayan bir değerler eğitimi programı uygulamıştır. Uygulama süreci 8 hafta boyunca haftada 2 gün devam etmiştir. Uygulama sonucunda Değerler Eğitimi Programı'nın çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerini olumlu yönde etkilediği ortaya koyulmuştur.

Özen Altınkaynak (2014) okul öncesi çocuklar ve aileleriyle yaptığı deney, kontrol ve plasebo gruplu deneysel çalışmada 55 katılımcı ile çalışmıştır. Aile Temelli Okuma Hazırlık Programı; okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının önemine dikkat çekmek, çocukların gelişim özelliklerini dikkate alarak ailelere bu özellikleri destekleyici rehberlik etmek ve zengin bir öğrenme ortamı hazırlamayı hedefleyerek oluşturulmuştur. Program 4 ay boyunca haftada 3 gün ailelerle uygulanmıştır. Uygulama sonunda programın ailelerin çocukları üzerindeki etkileri öğrenmeleri yanı sıra çocukların fonolojik farkındalıkları, alıcı ve ifade edici dilleri ve sözcük ve yazı farkındalığına olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir. Ayrıca ailelerin çocukların erken okuryazarlık becerilerindeki rollerinin önemine vurgu yapılmıştır.

Bağçeli Kahraman (2012)'ın yaptığı benzer bir çalışmada da Aile Katılım Boyutu Zenginleştirilmiş Okul Öncesi Eğitim Programı 5-6 yaş grubu 57 çocuğa uygulanmış ve programa katılan çocukların ilkokula hazır oluş düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Araştırma sonucunda aileler aracılığıyla okula hazır bulunuşluk düzeyinin arttığı belirtilmiştir.

Aktan Kerem (2001) 5-6 yaş grubu 26 çocukla çalışma yapmıştır. Okumaya Hazırlık Programı 6 hafta boyunca haftada 4 gün uygulanmıştır. Program hazırlanırken çocuğun ilkokula uyum sürecinde zorluk çekmemesi ve gelişimsel süreçlerinin desteklenmesi hedeflenmiştir. Uygulama sonucunda çocukların okuma yazmaya hazırlık süreçlerinden fonolojik duyarlılık, kelime bilgisi ve görsel- işitsel ayırt etme becerilerinin olumu yönde geliştiği belirtilmiştir. Ayrıca okuma-yazmaya hazırlık sürecinde çocuğun fonolojik farkındalık kazanmasının öğretmeniyle olan ilişkilerinden ve öğretmeninin yönlendirmelerinden de etkilendiğine vurgu yapılmıştır.

Farklı becerilerin kazanılmasını hedefleyen programların farklı değişkenlere etkileri incelenmiştir. Kavramların farklı değişkenler, boyutlar, ilişkiler ve faktörler açısından incelendiği çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Polat ve Yağbasan (2019) 60-72 aylık 204 çocukla yaptıkları çalışmalarında çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki farklı değişkenler açısından da bakılarak incelenmiştir. Sosyal problem çözme becerileri ölçeği kullanılarak iletişim, kurallara uyma, paylaşma, alay etme, ısrar, şiddet ve dışlanma alt boyutlarının ölçümü hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazıroluş düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yalçıntaş ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada 48-72 ay aralığındaki 144 çocukla yaptıkları çalışmada davranış düzenleme becerileri ile erken akademik beceriler arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışmada davranış düzenleme becerileri ile öz düzenleme becerilerinin ilişkisinden bahsedilmiş ayrıca okula uyum sürecinde davranış düzenleme becerilerinin önemine vurgu yapılmıştır. Çalışma sonucunda fonolojik duyarlılık, erken okuryazarlık becerilerinin kazanımı için davranış düzenleme becerilerinin önemi vurgulanmıştır, aralarında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Kurtulan (2015) yaptığı çalışmada sosyal ve bilişsel beceriler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmayı 48-95 ay aralığındaki 420 çocukla yürütmüştür. Araştırma sonucunda sosyal ve bilişsel beceriler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bilişsel beceri düzeyi arttıkça sosyal becerinin ve aynı zamanda sosyal beceri arttıkça bilişsel becerinin de arttığı belirtilmiştir.

Tüm bu incelemeler ışığında sosyal duygusal hazır oluş ile benlik algısı, sosyal-duygusal uyum, ilkokula hazırlık ve fonolojik farkındalık kavramları farklı çalışmalarda, birbirleri ile gruplandırılarak, farklı kombinasyonlarla ele alınmıştır. Fakat tüm bu kavramları bir arada ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Geçmişten günümüze bilişsel süreç becerilerinin yanında sosyal-duygusal gelişimin önemi açığa çıkmaktadır. Her gelişim alanının birbiriyle etkileşimi ve eşdeğer önemi vurgulanmaktadır. Benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının da çocukların sosyal-duygusal uyum becerilerini, ilkokula hazırlık süreçlerini, benlik algılarını ve fonolojik farkındalıklarını desteklemesi gelişim alanlarının birbirleriyle ilişkisinin bir çıktısı olarak görülmektedir. Uygulamanın çıktıları bulgular kısmında yer almaktadır. Aynı zamanda sonuç kısmında da alan yazına katkı sağlayacağı düşünülen gelişim alanları arasındaki etkileri tartışılmıştır.

2.5.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar: Girard ve Girolametto (2013) yaptıkları çalışmada düşük gelir düzeyi olan bir mahallede okul öncesi eğitim alan 4 yaşındaki 102 çocukla çalışmalarını sürdürmüştür. Çalışmanın amacı fonolojik farkındalık süreçleri ile sosyal davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Tüm çocuklar fonolojik farkındalık

düzeyleri, ifade edici kelime dağarcıkları, sözel olmayan iq becerileri belirlendi ve öğretmenler davranışsal değerlendirmeleri tamamladı. Akademik yıl boyunca çocuklar eğitim sürecine devam etmiş ve yılsonunda çocuklara standartize edilmiş testlerle son testler uygulanmıştır. Çalışma sonucunda akranları tarafından dışlanan çocukların fonolojik farkındalıklarının olumsuz etkilendiği bildirilmiştir. Ayrıca sınıflarda kapsayıcı etkinlik ortamının oluşturulmasının da çocukların fonolojik duyarlılığının gelişiminde olumlu etki sağlayacağına vurgu yapılmıştır.

Weiland ve Yoshikawa (2013) yaptıkları çalışmadaki katılımcılar; beş yaşındaki 2018 okul öncesi çocuktan oluşmaktadır. Çalışmanın amacı mevcutta uygulanan ve okuryazarlık, dil ve matematik becerilerinin gelişimini hedefleyen programın hedeflenmemiş bileşenler üzerindeki etkisini incelemektir. Müfredat programı çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazanmasını hedefler ve her ünitede öğretmenlerin sosyal duygusal sorunları çocuklarla tartıştığı ve duygularla ilgili kelimeleri bütünleştirdiği bir sosyal beceri bileşeni içerir.Aynı zamanda erken dönem matematik becerilerini (sayı, aritmetik, uzamsal ölçüler) de ele alır. Dil gelişimini yoğun olarak destekler. Program sonucunda çocukların dil, aritmetik, okuryazarlık ve matematik becerileri gelişim göstermiştir. Aynı zamanda çocukların yürütücü işlev ve duygu tanımaları noktasında da diğer bileşenlere göre daha az farklılık olduğu belirtilmiştir. Bulgular sonucunda anaokulunda uygulanan programların çocukların eğitimi noktasında anlamlı, iyileştirici ve önemli bir şekillendirici olduğu vurgulanmıştır.

Van de sande ve diğerleri (2012) yaptıkları çalışmada 96 okul öncesi çocukla çalışmışlardır. Çalışmanın amacı dikkat ve davranış kontrolünün fonolojik farkındalık ve kod çözme becerilerine etkisinin incelenmesidir. Okul öncesi süreçte çocukların dikkat ve davranış kontrolleri ile fonolojik duyarlılıkları ölçülürken, birinci sınıf sürecinde kod çözme yetenekleri değerlendirilmiştir. Çocuklar sürece hali hazırda devam eden okul öncesi programla devam etmişlerdir. Programda uygulanan kitap okuma tekniklerinin yeterli olacağı düşünülmüştür. Süreç sonunda fonolojik farkındalık becerilerinin ilkokul sürecindeki kod çözme becerilerine ön hazırlık yaptığı belirtilirken aynı zamanda özdenetime ve kod çözme arasındaki ilişkiye de müdahale ettiği görülmüştür. Çalışmayla çocuğun özdenetim becerileri ve fonolojik duyarlılığın gelişmesi okuma becerilerinin gelişmesine de öncülük ettiği sonucuna varılmıştır.

Sheridan ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmada ebeveyn-çocuk ve okul arasındaki ilişkinin ve sosyal-duygusal yeterlilik kavramının çocukların okula hazır oluşlarındaki etkisini inceleyecekleri bir program oluşturmuşlardır. Dezavantajlı çocukların okula hazır oluşunu olumlu yönde etkilemek amacıyla hazırlanan ebeveyn katılımı müdahale

programına 4 yıllık çalışma boyunca 220 çocuk dahil edilmiştir. Programın özellikle sosyal-duygusal hazırlık oluşturmada etkili olduğu belirtilmiştir.

Plaza ve Cohen (2007) yaptıkları çalışmada erken okuryazarlık becerilerinde görsel algı ve fonolojik farkındalığın etkisini ortaya koyan çalışmalarında 75 çocukla çalışmışlardır. Fonolojik farkındalık ve görsel dikkatin erken okuryazarlığın en önemli yordayıcıları olduğu sonucuna varmışlardır. Aynı şekilde; yaptıkları boylamsal çalışmada fonolojik farkındalığınve sesbilgisel belleğin erken okuma edinimine katkılarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Okul öncesi ve birinci sınıf aşamasında ve sonunda ölçülen fonolojik duyarlılık düzeyleri birbiri açısından yordayıcı bulunmuştur. Her fonolojik işlem adımında çocukların performanslarında artış görülmüştür. Fonolojik hafıza sayesinde çocukların kelime tanıma sürecinin desteklendiği saptanmıştır.

Hogan ve diğerleri (2005) yaptıkları boylamsal çalışmada 570 çocuğun anaokulunda, 2. ve 4. sınıflarda fonolojik farkındalık, fonetik kod çözme ve kelime okuma becerileri sınanmıştır. Anaokulu, 2. Ve 4. Sınıftaki fonolojik farkındalık değerlendirmelerinin okuma becerilerine etkisi yordayıcı olarak belirlenmiştir.

Silven ve diğerleri (2002) yaptıkları çalışmada fonolojik farkındalığın dil gelişimi ve anne- çocuk etkileşiminden nasıl etkilendiği araştırılmıştır. Boylamsal bir çalışma yapan araştırmacılar, 66 adet çocukla çalışmışlardır. Çocuklar ilk olarak 12-24 aylıkken anne hassasiyetlerini değerlendirmek amacıyla video kaydına alınmış daha sonra 36-48 aylıkken ortak seslerle başlayan ve biten sözcükleri algılama görevleri barındıran bir teste tabi tutuldu. Çalışmalar sonucunda; çocuğun yaşamının ilk yıllarında yüksek kaliteli oyunlar oynayan annelere sahip olmasının, erken çocukluk döneminde gelişmiş dil becerisine sahip olmalarına da etki ettiği belirtilmiştir. Ayrıca ebeveyn desteğinin çocukların kelime dağarcığına olumlu etki gösterdiği vurgulanmıştır. Sonuç olarak annelerin etkileşimdeki duyarlılıkları ile çocukların kelime haznesindeki farklılıklar fonolojik farkındalığa ve erken okuryazarlık becerilerine olumlu yönde etki ettiği belirtilmiştir.

Brady ve diğerleri (1994) yaptıkları çalışmada dört sınıftaki anaokulu çocuklarıyla fonolojik farkındalık eğitimi çalışması yapmışlardır. Çalışma fonolojik farkındalık programının oluşturulması, değerlendirilmesi ve etkilerinin incelenmesi süreçlerini kapsamıştır. Program işitsel ve telaffuz becerilerini kapsayan 18 haftalık bir süreci oluşturmuştur. Anaokulu bahar dönemi ve birinci sınıfa geçiş sonrasında sene sonunda test uygulanmıştır. Program sonunda anaokulu çocuklarının ilkokula hazır oluşları olumlu yönde etkilenirken ilkokuldaki okuma yazma becerilerine doğru da eğilim olduğu belirtilmiştir.

Lundberg ve diğerleri (1988) yaptıkları boylamsal çalışmada 235 çocuğa sekiz ay boyunca eğitim vermişlerdir. Eğitimin içeriği dilin fonolojik yapısını keşfetmeleri ve dikkatlerini vermelerini hedefleyen dil oyunları ve alıştırmalardan oluşmaktadır. Çocukların aldığı fonolojik farkındalık eğitimi okuma yazma öğreniminde kolaylaştırıcı bir rol üstlenirken fonolojik farkındalık eğitiminin olumlu etkisi çocuklarda 2. sınıfa kadar devam etti.

3. BÖLÜM
YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı"nın okul öncesi dönem çocuklarının benlik algılarına, ilkokula hazır oluş düzeylerine, fonolojik farkındalıklarına ve sosyal-duygusal uyum düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak planlanmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasında neden- sonuç ilişkisi kurabilmek için en güçlü nicel araştırma yöntemlerinden biri olarak bilinmektedir. Deneysel desen, gözlemlenen ilişkinin neden ve sonuçtan biri olup olmadığını belirlemek için deneme fırsatı sunmaktadır (Gall vd., 2003). Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı'nın etkisini sistematik olarak gözlemleyebilmek ve nedenlerle birlikte işlevlerini araştırabilmeyi amaçlayan bu çalışmada deneysel desen kullanılması hedeflenmiştir (deMarrais ve Laphan, 2004). Eşleştirilmiş grupların seçkisiz bir şekilde deney grupları olarak atandığı çalışmalar yarı deneysel desenli çalışmalardır. Yarı deneysel desenlerde seçkisiz atama kullanılmaz. Bu araştırmada da seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi ihtiyaç duyduğu örneklemi en ulaşabilir gruptan seçerek zaman ve işgücü kaybını önlemeyi hedefler (Büyüköztürk vd., 2014).

Tablo2

Araştırma Modeli

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney Grubu	Ölçeklerin Uygulanması	Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programının Uygulanması	Ölçeklerin uygulanması
Kontrol Grubu	Ölçeklerin Uygulanması	Gözlem yapılması	Ölçeklerin uygulanması

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız bir anaokuluna devam eden 6 yaş grubu çocuklardan oluşan 15 deney 15 de kontrol sınıfı olmak üzere toplam 30 çocuktan oluşmaktadır. Sınıflardan birisi deney, diğeri ise kontrol grubudur. Çalışmaya katılmadan önce öğretmenlere çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklama yapılmıştır. Velilere çocuklara uygulanacak ölçeklerle ve yapılacak çalışmayla ilgili bilgi verilerek veli onam formu aracılığıyla izinleri alınmıştır. Örnekleme yöntemi olarak uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi araştırma yapılacak olan kişi ya da grupların araştırma sürecine dahil edilmesinin daha kolay ya da bunlara daha kolay ulaşılabilir olmasıyla ilişkilidir (Ekiz, 2020).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (Kuru, 2006), Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (Sarı ve Aktan Acar, 2012) , Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (Güven ve Işık, 2006) ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (Polat, 2003) uygulanmıştır. Veri toplama süreci öncesinde araştırmacı deney ve kontrol grubunda bulunan çocuklarla bir dönem boyunca iletişime geçerek veri toplama sürecinin çocuklar açısından kaygısız ilerlemesini hedeflemiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin detaylı açıklaması aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği: Demoulin tarafından 2000 yılında geliştirilen DeMoulin Self-Concept Developmantal Scale (DSCDS); Kuru (2006), tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlilik- güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Çalışma, İstanbul'da bulunan dört farklı okulda ilkokula hazırlık sınıflarına devam eden 5-6 yaş grubundaki 170 çocuk örneklem alınarak tamamlanmıştır.

Maksimum güvenirlik Cronbach Alfa, Spearman tekniklerinde (0,88), en düşük güvenirlik Guttman tekniğinde (0,88) elde edilmiştir. Test tekrar test güvenirlik katsayısı 0,607 ve 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt geçerliği için, bu yaş grubu çocukların benlik algısı düzeylerini belirlemeye yönelik aynı kapsamda bir test bulunamadığından, Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği ölçüt geçerliği amacı ile uygulanmış ve korelasyonlara bakılmıştır. Sonuçlar toplu olarak değerlendirildiğinde; Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği'nin tüm ölçekler ve alt boyutları arasında ise 0,01 düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Demoulin Benlik Algısı Ölçeği'nin ölçüt geçerliğinin de oldukça yüksek olduğu bulunmuştur. Demoulin Benlik Algısı Ölçeği'nin 5-6 yaş hazırlık grubuna devam eden ve normal gelişim seyri içinde

olan çocukların benlik algılarını ölçmek için yüksek nitelikli geçerli bir ölçme aracı olduğu gösterilmiştir.

Ölçek öz yeterlilik ve öz saygı alt boyutlarını barındırır. Öz yeterlilik alt boyutu 14 madde, öz saygı alt boyutu 15 madde olmak üzere ölçek toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri çocuğun çevresindeki fiiller sonucu neler hissettiğini anlamaya yöneliktir. Her bir madde " … hissederim" şeklinde bitmektedir. Her maddedeki yüz ifadesi 1-3 arasında puanlanır. Bu puanlama öz yeterlilik alt ölçeği için 14- 42 arasında iken, öz saygı için 15-45 arasında yapılır. İki alt ölçek toplamda benlik kavramı puanını belirler. Toplam benlik kavramı puanı en düşük ve en yüksek olmak üzere 29- 87 arasındadır. Öz yeterlilik alt ölçeğinde 14-23 puan arası düşük, 24-30 puan arası orta, 34-42 puan arası yüksek; öz saygı alt ölçeğinde 15-24 puan arası düşük, 25-34 puan arası orta, 35-45 puan arası yüksek kabul edilirken, toplam benlik algısı puanında ise 29-48 puan arası düşük, 49-68 puan arası orta ve 69-87 puan arası yüksek kabul edilir. Her iki ölçek de çocuklara bireysel olarak uygulanmaktadır. Uygulama süresi çocuğun yaşına ve yeteneğine göre yaklaşık olarak 20-25 dakika arasında değişmektedir (Kuru, 2006).

3.3.2. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği: Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği 60-72 ay arası okul öncesi dönem çocuklarının sesleri ayırt etme ve ses farkındalıklarını ölçmek amacıyla 2013 yılında Burcu Sarı ve Ebru Aktan Acar tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam 78 madde ve 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme, kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme, istenilen ses ile ilgili yeni kelimeler oluşturabilme, bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme, sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme, bir kelimeyi hecelere ayırabilme, bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme, harfleri tanımadır. Çocukların verdikleri cevaplar doğruysa 1, yanlışsa 0 olarak puanlanır. Test her çocuğa bireysel olarak uygulanır ve ortalama 15 dakika sürmektedir. Ölçeğin norm çalışması Marmara Bölgesi'nde bulunan 733 çocuk örneklem alınarak yapılmıştır.

Ölçeğin geçerlilik bulgularında toplam ve alt boyut toplam puanları kullanılarak yapılan ayırt edicilik işlemleri istatistiksel olarak en az .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. 100 maddelik havuz oluşturularak 5 farklı uzmandan görüş ve öneri alınmıştır. Görüş ve öneriler sonunda yeni bir madde eklenmesi önerisi gelmemesi testin kapsam geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tüm maddeleri için yapılan toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik indekslerinin istatistiksel açıdan en az .001 düzeyinde anlamlı sonuçlar verdiği gözlemlenmiştir. Maddelerin çoğu istatistiksel açıdan ölçeğin toplam ve alt

boyutlarının test- düzeyinde anlamlı sonuçlar verdiği için ölçeğin tüm maddelerinin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Tekrar test katsayıları .975 ile .433 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam ve alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları ise .9611 (cronbach alfa) ile .8474 (Guttman) arasında değişmektedir. Bu sonuçlar ölçek toplamının çok yüksek iç tutarlılık güvenirliğine sahip olduğunu göstermektedir (Sarı ve Aktan Acar, 2013).

3.3.3. Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği: Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Marmara Üniversitesi öğretim elemanları arasından 9 kişilik bir uzman grubu (Önder, Güven, Sevinç, Aydın, Uyanık-Balat, Aydın, Çağlak-Sarı ve Dibek) tarafından, yaşları 6.0-6.11 ay olan çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerini ölçmeyi amacıyla 2004 yılında geliştirilmiştir. Ölçek her madde için hiçbir zaman 1 puan, bazen 2 puan ve her zaman 3 puan şeklinde puanlanmaktadır.

Uzmanlar tarafından 47 maddelik olarak tasarlanan ölçek, madde analizi sonucunda 36 maddeye indirgenmiştir. Madde analizi sonucunda tüm maddeler .01 düzeyinde anlamlılık düzeyinde ilişkili bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.83, test-tekrar test güvenirliği korelasyon değeri ise r =.89 bulunmuştur. Uygulan faktör analizi sonucunda 7 boyut saptanmıştır. Bunlar; akranlarla etkileşim (12 madde), sosyal duruma uygun tepki gösterme (9 madde), kişisel doyumu erteleme (2 madde), sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma (6 madde), sosyal çevreye pozitif yaklaşım (3 madde), olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme (3 madde), bağımsız davranabilmeden (1 madde) oluşmaktadır. Faktör 7 yalnızca bir tek maddeden oluştuğu için yapılan istatistiksel analizlerde dikkate alınmamıştır. Yapılan madde-toplam ve madde-kalan analizi sonuçlarına göre, Faktör 7 dışındaki tüm boyutların korelasyon değerleri .01 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Ayrıca ek bir geçerlik sınaması olarak, ölçekten hesaplanan ilk ve son çeyrek puanlar arasındaki farkların anlamlılığına her bir alt boyut için bakılmış ve faktörlerin tümünün ayırt edici olduğu saptanmıştır (Güven ve Işık, 2006).

3.3.4. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği: Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği 2003 yılında Özgül Polat tarafından doktora tez çalışması olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin 60-78 aylık çocukların her gelişim alanında ve temel becerilerde ilköğretime ne düzeyde hazır olduğunu tespit etmek amacıyla ülkemizde yaşayan çocuklara özgü olarak geliştirilmiş ve standardizasyonu yapılmıştır. MİHÖ iki formdan oluşmaktadır: Uygulama formu ve gelişim formu. Uygulama formu, çocuğa birebir uygulanır. Matematik, fen, ses, çizgi ve labirent çalışmaları olmak üzere 5 alt boyuttan ve toplam 74 sorudan oluşmaktadır. Tümünün uygulanması yaklaşık 30 dakika sürmektedir. Uygulama sonunda çocuğun verdiği cevaplar 1 ve 0 olarak puanlanır. Gelişim formu; zihin-dil gelişimi, sosyo-duygusal gelişim,

fiziksel gelişim ve öz bakım becerileri olmak üzere 4 bölüm ve 153 maddeden oluşur. Form gözlem verilerine dayanarak, uygulamacı tarafından çocuğun davranışlarını tekrarlama sıklığına göre her zaman(3), sık sık(2), bazen(1), hiçbir zaman(0) olarak puanlanır.

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. Ayrıca gelişim formunun Ankara Gelişim Envanterinin ilgili maddeleri ve Raven Progresiv Matrix Zeka testi arasında $p<0,01$ düzeyinde anlamlı bir korelasyon olduğu görülmüştür. Madde analiz işlemleri sonucunda anlamlılık göstermeyen maddeler test toplamında çıkartılmış ve faktör analizi yapılmıştır. Alanda çalışan öğretmenler ve konu ile ilgili akademisyenlerden alınan görüşlerin yanında yapılan madde analiz işlemleri ile formların kapsam geçerliliği istatistiksel açıdan belirlenmiş ve faktör analizi sonuçları ile yapı geçerlilikleri ise kanıtlanmıştır (Polat, 2003).

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırma verilerinin toplanması için Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (Ek 8) ve veriler resmi bağımsız anaokulundan toplanacağı için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır (Ek 9). Tüm veri toplama sürecinde katılımcıların(çocuklar) gönüllüğü esas alınmış, süreç başlamadan önce velilerden veli onam formu (Ek 11) alınarak çalışmaya gönüllü olan aileler ve çocuklarıyla çalışmaya başlanmıştır. Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 4 haftalık bir süreç içerisinde toplanmıştır. Araştırmanın verileri; 4 farklı ölçek kullanılarak Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programının çocukların benlik algılarına, sosyal duygusal uyumlarına, ilkokula hazır oluşlarına ve fonolojik duyarlılıklarına etkisini incelemek üzere toplanmıştır. Araştırma 2 aşamadan oluşmaktadır.

1. Aşama: Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programının 12 haftalık etkinlik planının incelenerek revize edilmesi

2. Aşama: Uygulama Süreci, Öntest ve Sontestlerin Uygulanması

1.Aşama: Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programı Nalan Kuru tarafından 2006 yılında, Demoulin'in Kendimi Seviyorum Programı'nın Türk eğitim sistemine adaptasyonu ve geçerlilik çalışması yapılarak oluşturuluştur. Program çocukların ilkokula hazır oluşlarını bilişsel becerilerin yanı sıra sosyal- duygusal becerileri de desteklemektedir. Programın kişiye özgü eğitim materyalleri, haftalık etkinlik akışları, öğretmen rehber kitabı ve aile katılım etkinlikleri mevcuttur. Program 12 haftalık etkinlik sürecini kapsamaktadır. 12 hafta boyunca her hafta farklı bir kavram ele alınarak çocuğun

okula, arkadaşlarına ve kendine olumlu yaklaşımını güçlendirerek, bilişsel olarak da desteklenmesini ve bütüncül gelişimini hedef alınır (Kuru, 2006).

Programın amaçları sırasıyla haftalık olarak aşağıda açıklanmıştır.

1. Haftanın Amacı: Arkadaş seçiminde ve arkadaş edinmede kendine önem verme ve kendine güven duymak.

2. Haftanın Amacı: Sağlıklı olmaya ve sağlıklı büyümeye özen gösterme, vücuduna ve sağlığına dikkat ederek de kendine değer verme.

3. Haftanın Amacı: Arkadaşlık ilişkilerinde ve sosyal ortamlarda kendini iyi ifade edebilme, kendine uygun olamayan ya da zararlı olan durumlardan uzak kalabilme.

4. Haftanın Amacı: Öğrenmeye açık olmanın ilerlemenin ve sürekli gelişmenin insan yaşamındaki önemini vurgulamak; okumaya ve rakamlara karşı öğrenme isteği uyandırmak.

5. Haftanın Amacı: Eğitiminin ve okula devam etmenin önemini vurgulamak, okul sevgisi aşılamak; okulda ve okula gelip giderken uyulması gereken güvenlik kurallılarını hatırlatmak.

6. Haftanın Amacı: İyi davranışlara ve örnek bir karaktere sahip olmanın, doğru ve dürüst bir insan olmanın önemini vurgulamak; dinleme becerisinin öğrenme ve başarıya etkisinin kavranmasını sağlamak.

7. Haftanın Amacı: Farklı ülkelerde farklı kültürlerin ve yaşam biçimlerinin oluğunun farkına varmak, farklı aile kültürleri olduğunu kavramak, çeşitliliğe saygı duymak, toplumun değerli bir üyesi ve iyi bir vatandaş olmanın önemini anlamak.

8. Haftanın Amacı: Toplumdaki, okuldaki ve evdeki kuralların kendimizin ve başkalarının güvenliği ve sağlığı için konulduğunu anlamak ve kurallara uymak.

9. Haftanın Amacı: Ana ve ara renkleri, temel şekilleri tanımak, hayal gücü ve yaratıcılığın değerini anlamak.

10. Haftanın Amacı: Evde, okulda ve toplumsal yaşamda bazı sorumluluklara sahip olmanın ve toplumun diğer bireyleri ile dayanışma içinde olmanın önemini anlamak.

11. Haftanın Amacı: Çocuklarda okuma-yazmaya karşı merak ve istek uyandırmak; bu önemli beceriye sahip olmanın onların hayatındaki önemine ve kişisel gelişimlerine olan faydasına dikkat çekmek; okuma-yazmayı öğrenmek için çaba göstermeye teşvik etmek.

12. Haftanın Amacı: Çocuklarının her birinin önemli ve değerli oldukları duygularını pekiştirmek, tüm insanları olduğu gibi kabul etmenin önemini anlamalarını sağlamak, birlik ve beraberliğin değerini kavratmak (Kuru, 2006).

Araştırmada, çocuklara uygulanacak olan 12 haftalık programın desteklenmesi gereken yönleri saptanmış, fonolojik duyarlılığı etkileyeceği ön görülen etkinlik planları ve materyaller eklenmiş. Pilot olarak çocuklara 2-3 adet etkinlik uygulanmış ve etkinlikler günümüz eğitim koşullarına uygun olarak güncellenmiştir. Etkinlikler revize edilirken teknolojik koşullar, çocukların ihtiyaçları, okul öncesi eğitimin odakları ve yöntemleri dikkate alınmıştır. Etkinlik planları revize edildikten sonra üç farklı okul öncesi eğitim uzmanının görüşüne başvurularak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Programın amaç ve hedeflerine bağlı kalınarak etkinlikler çocukların ihtiyaçlarına uygun olarak yeniden planlanmıştır. Aile katılım çalışmaları ve öğretim materyalleri zenginleştirilmiştir. Sürece dâhil olan program şarkısı ve kitabı dışında "Dil Bilimci Bilge Papağan" adında yeni kelimelere ilgi duyan ve çocuklara bu kelimeleri tanıtan bir kukla ve hikâye çemberi yanında pek çok farklı karakteri içeren parmak kukla torbası eklenmiştir. Ayrıca her çocuk için kişiselleştirilmiş eğitim kitapları kullanılarak çocukların okuduklarını anlama yoluyla sağlıklı bir benlik algısı geliştirmesi hedeflenmiştir. Kişiselleştirilmiş program kitabında çocukları, arkadaşlarının, okullarının ve müdürlerinin isimleri yer almaktadır. Bu sayede çocuklara kendilerini ve çevrelerini tanıma fırsatı sağlanarak erken okuryazarlık becerileriyle birlikte sosyal gelişimlerinin de desteklenmesi esas alınmıştır (Kuru, 2006).

Fotoğraf 1

Bilge Papağan



Fotoğraf 2

Hikaye Çemberi Etkinliğinden Kesitler









Aile katılım etkinliklerine ailelerin çocuklarıyla aktif zaman geçireceği geziler, şarkılar ve amaca uygun videoları içeren QR kodlar eklenmiştir. Programın temel amacı sabit tutulmuş fonolojik farkındalığı destekleyecek ek çalışmalar ile geliştirilmiştir. Aşağıdaki tabloda programda yapılan revizyon detaylıca aktarılmıştır.

Tablo3

Kendimi Seviyorum Programı Revizyon Alanları

HAFTALAR	HAFTANIN AMACI	HAFTANIN KELİMESİ	REVİZYON ALANI
1. HAFTA	Arkadaş seçiminde ve arkadaş edinmede kendine önem verme ve kendine güven duymak.	Eşsizlik	Etkinliklerdeki görsel kullanımının artırımı, üç boyutlu maketlerin kullanımı, haftanın amacına uygun şarkı yazılması ve uygun ritimle etkinlik uygulaması.
2. HAFTA	Sağlıklı olmaya ve sağlıklı büyümeye özen gösterme, vücuduna ve sağlığına dikkat ederek de kendine değer verme.	Sağlıklı ve Dengeli Beslenme	Hikaye ve hikayeye uygun duyu kartlarının eklenmesi. Çocuklara özel kişisel etkinlik materyallerinin oluşturulması.
3. HAFTA	Arkadaşlık ilişkilerinde ve sosyal ortamlarda kendini iyi ifade edebilme, kendine uygun olamayan ya da zararlı olan durumlardan uzak kalabilme.	Öz-Denetim	Hikaye çemberi ve hikaye torbasının etkinlik sürecine dahil edilmesi.
4. HAFTA	Öğrenmeye açık olmanın ilerlemenin ve sürekli gelişmenin insan yaşamındaki önemini vurgulamak; okumaya ve rakamlara karşı öğrenme isteği uyandırmak.	İlerleme- gelişme	Tekerlemeler ve uyaklı kelimelerin etkinlik sürecine dahil edilmesi. Güncel bilim insanları ve sanatçılara değinilmesi.
5. HAFTA	Eğitiminin ve okula devam etmenin önemini vurgulamak, okul sevgisi aşılamak; okulda ve okula	Öğrenme	Hikaye çemberi ve hikaye torbasının etkinlik sürecine dahil

	gelip giderken uyulması gereken güvenlik kurallılarını hatırlatmak.		edilmesi.
6. HAFTA	İyi davranışlara ve örnek bir karaktere sahip olmanın, doğru ve dürüst bir insan olmanın önemini vurgulamak; dinleme becerisinin öğrenme ve başarıya etkisinin kavranmasını sağlamak.	Erdemli Olmak	Aile katılımına ses etkinliklerinin ve sınıf dışı eğitimin eklenmesi.
7. HAFTA	Farklı ülkelerde farklı kültürlerin ve yaşam biçimlerinin oluğunun farkına varmak, farklı aile kültürleri olduğunu kavramak, çeşitliliğe saygı duymak, toplumun değerli bir üyesi ve iyi bir vatandaş olmanın önemini anlamak.	Vatandaşlık	Etkinlik sürecinin görsel materyaller ve uyaklı parmak oyunlarıyla zenginleştirilmesi.
8. HAFTA	Toplumdaki, okuldaki ve evdeki kuralların kendimizin ve başkalarının güvenliği ve sağlığı için konulduğunu anlamak ve kurallara uymak.	Farkındalık / Haberdar Olma	Etkinlik sürecinin uyaklı parmak oyunları ve deney ile zenginleştirilmesi.
9. HAFTA	Ana ve ara renkleri, temel şekilleri tanımak, hayal gücü ve yaratıcılığın değerini anlamak.	Yaratıcılık	Güncel video ve sınıf dışı etkinliklerin etkinlik ve aile katılım sürecine dahil edilmesi.
10. HAFTA	Evde, okulda ve toplumsal yaşamda bazı sorumluluklara sahip olmanın ve toplumun diğer bireyleri ile dayanışma içinde olmanın önemini anlamak.	Sorumluluk	Etkinlik sürecinin materyallerle zenginleştirilmesi. Hikaye çemberi ve hikaye torbasının etkinlik sürecine dahil edilmesi.
11. HAFTA	Çocuklarda okuma-yazmaya karşı merak ve istek uyandırmak; bu önemli beceriye sahip olmanın	Çaba	Aile katılımındaki video ve şarkıların QR kodlar ile ailelere

	onların hayatındaki önemine ve kişisel gelişimlerine olan faydasına dikkat çekmek; okuma-yazmayı öğrenmek için çaba göstermeye teşvik etmek.		ulaştırılması.
12. HAFTA	Çocuklarının her birinin önemli ve değerli oldukları duygularını pekiştirmek, tüm insanları olduğu gibi kabul etmenin önemini anlamalarını sağlamak, birlik ve beraberliğin değerini kavratmak.	Kabul etme/Kabul edilme	11 hafta boyunca yapılan etkinliklerin çocukların isteklerine uygun olarak tekrar edilmesi.

2.Aşama: Program uygulama sürecine başlanmadan önce deney ve kontrol grubunda bulunan 30 çocuğa 4 adet ölçek kullanılarak ön testler uygulanmıştır. Hazırlanan 12 haftalık etkinlik planı uygulama öncesinde çocuklara kişisel "Kendimi Seviyorum" kitapları tanıtılmış, her çocuğun kitabına fotoğrafları yapıştırılarak ayırt etmesi hedeflenmiştir. Her gün kendimi seviyorum şarkısıyla birlikte her çocuk kendi kitabını almış ve özel olarak isimlerinin yazılı olduğu metinleri dinlemiş, kitabın resimlerini incelemiştir. Etkinlik süresince haftanın kelimesini tanıtacak olan "Dil Bilimci Bilge Papağan" her hafta sürece dahil edilmiştir. Kukla kullanılarak çocukların yeni kelimelere ilgisinin artması ve akılda kalıcılığının yüksek olması hedeflenmiştir. Ayrıca etkinlik akışlarında var olan hikaye çemberi zamanlarında çocuklarla birlikte hikaye çemberinde oturularak kuklalarla hikaye anlatımları gerçekleştirilmiştir. Farklı meslek, yaş grupları, cinsiyetleri ve hayvanları barındıran bu kuklalar ve hikaye çemberiyle oluşturulan rutinle çocukların bazen didaktik olabilen bu hikayelere dahil olabilmelerini sağlayabilmektir. 12 hafta boyunca uygulamalar devam etmiş. Aile katılım etkinlikleri her haftanın sonunda gönderilerek haftanın başında teslim alınmıştır. 12 hafta sonunda deney ve kontrol grubunda bulunan 30 çocuğa 4 adet ölçek kullanılarak son test uygulamaları yapılmıştır.

3.4. Veri Analizi

Çalışmada verilerin düzenlenmesinde ve analizinde IBM SPSS 28.0 programı tercih edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığının belirlenmesi için her analiz ve grup için ayrı ayrı çarpıklık ve basıklık değerleri; çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart sapmaya bölümünden elde edilen değerler ve Shapiro Wilk-W Testi sonuçları incelenmiştir. Verilerin normal dağıma uygun olduğuna karar verilmesi için çarpıklık ve basıklık

değerlerinin -1,5, +1,5 arasında yer alması; çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart sapmaya bölümünden elde edilen değerin -2,+2 arasında yer alması; Shapiro Wilk-W testinden elde edilen p değerinin 0,05 üzerinde olması kriterleri aranmıştır (Tabachnick vd., 2007). Anlamlı farklılığın büyüklüğünü belirlemek için bağımsız örneklemler t-testi için Cohen d değeri hesaplanmıştır. Cohen d değeri için 0,2 > d önemsiz etki, 0,5 > d > 0,2 küçük düzeyde etki, 0,8 > d > 0,5 orta düzeyde etki, 1 > d > 0,8 büyük düzeyde etki ve d>1 çok büyük düzeyde etki olarak değerlendirilir (Cohen, 1988).

Verilerin bazı gruplarda normal dağılıma uygun dağıldığı, bazılarında ise normal dağılıma uygun dağılmadığı belirlenmiştir. Bu test sonuçları ışığında hangi analiz yöntemlerinin neden tercih edildiği aşağıda açıklanmıştır. Ayrıntılı normallik testleri ile ilgili bulgular, ekler kısmında paylaşılmıştır.

Birinci araştırma sorusu *"*Okul öncesi dönem çocuklarının Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programı öncesi ve sonrası BA, MASDU, FONO, MİHÖ, GD düzeyleri nasıldır?*"* için yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma vb. betimsel istatistikler tercih edilmiştir.

İkinci, üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı araştırma sorularında, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilebilmesi için, verilerin normal dağıldığı gruplarda, iki grup arasındaki farka bakılması, verilerin normal dağılıma uygun olması sebepleriyle Bağımsız Örneklem t-Testi; normal dağılıma uygun olmayan gruplarda Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Deney ya da kontrol grubunda yer alan çocukların BA, MASDU, FONO, MİHÖ, GD ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilebilmesi için, verilerin normal dağıldığı gruplarda iki grup arasındaki farka bakılması, grupların bağımlı olması, veri sayısının az olması ve verilerin normal dağılması sebepleriyle Bağımlı Örneklem t-Testi tercih edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygun dağılmadığı gruplarda ise grupların bağımlı olması, veri sayısının az olması ve verilerin normal dağılıma uygun olmaması sebepleriyle Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi tercih edilmiştir.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada uygulanan ölçeklerin güvenirliğini tespit etmek için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı uygulanmıştır.

Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı aldığı değerlere göre;

0 – 0,40 arasında *güvenilir değil*;

0,40-0,60 arasında *düşük derecede güvenilir*;

0,60-0,90 arasında *oldukça güvenilir*;

0,90-1 arasında *yüksek derecede güvenilir*

Güvenirlik değeri yorumlanmaktadır (Tavşancıl, 2006, aktaran Can, 2014, s.29).

Tablo 4

Güvenirlik Testi Sonuçları

	Cronbach's Alpha	N
BA_Kontrol_Ön_Test	0,758	29
BA_Kontrol_Son_Test	0,815	29
BA_Deney_Ön_Test	0,710	29
BA_Deney_Son_Test	0,799	29
MASDU_Kontrol_Ön_Test	0,923	36
MASDU _Kontrol_Son_Test	0,936	36
MASDU _Deney_Ön_Test	0,890	36
MASDU _Deney_Son_Test	0,651	36
FONO_Kontrol_Ön_Test	0,952	78
FONO_Kontrol_Son_Test	0,975	78
FONO_Deney_Ön_Test	0,925	78
FONO_Deney_Son_Test	0,941	78
MİHÖ_Kontrol_Ön_Test	0,886	48
MİHÖ _Kontrol_Son_Test	0,890	48
MİHÖ _Deney_Ön_Test	0,815	48
MİHÖ _Deney_Son_Test	0,857	48
GD_Kontrol_Ön_Test	0,985	153
GD_Kontrol_Son_Test	0,992	153
GD_Deney_Ön_Test	0,959	153
GD_Deney_Son_Test	0,959	153

Yapılan analiz sonuçlarına göre katılımcıların, Benlik Algısı ölçek sonuçlarının *oldukça güvenilir* [α=0,758], [α=0,710]; Sosyal Duygusal Uyum ölçek sonuçlarının *yüksek derecede güvenilir* [α=0,923], [α=0,890]; Fonolojik Duyarlık ölçek sonuçlarının *yüksek derecede güvenilir* [α=0,952], [α=0,925]; İlköğretim Hazır Oluş Uygulama sonuçlarının *oldukça güvenilir* [α=0,886], [α=0,815]; İlköğretim Hazır Oluş Gelişim ölçek sonuçlarının *yüksek derecede güvenilir* [α=0,985], [α=0,959] olduğu tespit edilmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Deney ve Kontrol Grubu Uygulama Öncesine Dair Betimsel Bulgular

Katılımcıların Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programı öncesi BA, MASDU, FONO, MİHÖ, GD düzeyleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5

Deney Grubu Ön Test Sonuçları için Yapılan Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Ort.	SS.	Min.	Max.
BA_Öz_Saygı_OnTest	15	22.7333	3.59497	16.00	29.00
BA_Öz_Yeterlilik_OnTest	15	21.3333	4.57738	15.00	29.00
BA_Toplam_OnTest	15	44.0667	6.94331	33.00	54.00
MASDU_F1_OnTest	15	29.5333	4.43793	20.00	36.00
MASDU_F2_OnTest	15	20.7333	3.57505	15.00	25.00
MASDU_F3_OnTest	15	4.4667	1.12546	2.00	6.00
MASDU_F4_OnTest	15	14.5333	2.64215	9.00	17.00
MASDU_F5_OnTest	15	8.1333	1.12546	6.00	9.00
MASDU_F6_OnTest	15	7.5333	1.30201	5.00	9.00
MASDU_OnTest	15	84.9333	10.85927	58.00	99.00
FONOA_OnTest	15	6.3333	2.22539	.00	8.00
FONOB_OnTest	15	2.3333	3.08607	.00	10.00
FONOC_OnTest	15	3.2667	2.60403	.00	9.00
FONOD_OnTest	15	4.2667	3.76955	.00	10.00
FONOE_OnTest	15	4.8667	1.80739	2.00	7.00
FONOF_OnTest	15	3.4667	2.74816	.00	9.00
FONOG_OnTest	15	2.5333	2.85023	.00	10.00
FONOH_OnTest	15	1.6667	2.74296	.00	10.00
FONO_OnTest	15	28.7333	12.98607	9.00	62.00
MİHÖM_OnTest	15	25.6000	9.35643	8.00	44.00
MİHÖF_OnTest	15	8.2000	2.30527	4.00	11.00
MİHÖS_OnTest	15	1.4000	1.59463	.00	4.00
MİHÖÇ_OnTest	15	.3333	.48795	.00	1.00
MİHÖL_OnTest	15	.5333	.74322	.00	2.00
MİHÖ_OnTest	15	36.0667	11.46714	14.00	61.00
GELZD_OnTest	15	151.9333	37.18960	75.00	209.00

GELSD_OnTest	15	81.5333	23.36318	33.00	115.00
GELFG_OnTest	15	55.0667	7.53531	36.00	64.00
GELÖB_OnTest	15	31.9333	6.35235	20.00	42.00
GD_OnTest	15	320.4667	69.20556	168.00	421.00

Deney grubunda yer alan çocukların BA düzeyleri ön test ortalamaları ($\bar{X}$ 44,07; S= 6,94); olarak tespit edilmiştir, MASDU düzeyleri ön test ortalamaları ($\bar{X}$ =84,93; S= 10,86); olarak tespit edilmiştir, FONO düzeyleri ön test ortalamaları ($\bar{X}$ =28,73; S= 12,99); olarak tespit edilmiştir, MİHÖ düzeyleri ön test ortalamaları ($\bar{X}$ =30,07; S= 11,47); olarak tespit edilmiştir ve GD düzeyleri ön test ortalamaları ($\bar{X}$ =320,47; S= 69,20); olarak tespit edilmiştir.

Tablo 6

Kontrol Grubu Ön Test Sonuçları için Yapılan Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Ort.	SS.	Min.	Max.
BA_Öz_Saygı_OnTest	15	20.6000	4.43686	14.00	27.00
BA_Öz_Yeterlilik_OnTest	15	20.9333	3.23964	17.00	26.00
BA_Toplam_OnTest	15	41.5333	7.45335	31.00	53.00
MASDU_F1_OnTest	15	31.1333	4.13809	22.00	36.00
MASDU_F2_OnTest	15	22.4000	3.41844	15.00	27.00
MASDU_F3_OnTest	15	4.7333	.79881	3.00	6.00
MASDU_F4_OnTest	15	15.6000	2.09762	11.00	18.00
MASDU_F5_OnTest	15	8.6000	.91026	6.00	9.00
MASDU_F6_OnTest	15	7.6000	1.12122	6.00	9.00
MASDU_OnTest	15	90.0667	10.27109	69.00	103.00
FONOA_OnTest	15	4.7333	3.26161	.00	8.00
FONOB_OnTest	15	2.4667	2.85023	.00	9.00
FONOC_OnTest	15	3.2000	3.27763	.00	10.00
FONOD_OnTest	15	3.0667	3.49421	.00	10.00
FONOE_OnTest	15	3.8000	2.70449	.00	7.00
FONOF_OnTest	15	3.1333	3.18179	.00	10.00
FONOG_OnTest	15	3.8667	3.77712	.00	10.00
FONOH_OnTest	15	2.7333	3.08143	.00	9.00
FONO_OnTest	15	27.0000	16.57451	.00	57.00
MİHÖM_OnTest	15	23.8667	14.42154	5.00	47.00
MİHÖF_OnTest	15	7.0000	2.47848	2.00	12.00
MİHÖS_OnTest	15	1.2667	1.22280	.00	4.00
MİHÖÇ_OnTest	15	.2667	.45774	.00	1.00
MİHÖL_OnTest	15	.5333	.74322	.00	2.00

MİHÖ_OnTest	15	32.9333	16.30717	10.00	61.00
GELZD_OnTest	15	175.2000	45.58697	73.00	218.00
GELSD_OnTest	15	87.7333	31.21919	21.00	136.00
GELFG_OnTest	15	60.6000	11.00519	32.00	69.00
GELÖB_OnTest	15	35.6667	7.49921	26.00	48.00
GD_OnTest	15	359.2000	87.98474	190.00	449.00

Kontrol grubunda yer alan çocukların BA düzeyleri ön test ortalamaları ($\bar{X}$ 41,53; S= 7,45); olarak tespit edilmiştir, MASDU düzeyleri ön test ortalamaları ($\bar{X}$ =90,07; S= 10,27); olarak tespit edilmiştir, FONO düzeyleri ön test ortalamaları ($\bar{X}$ =27,00; S= 16,57); olarak tespit edilmiştir, MİHÖ düzeyleri ön test ortalamaları ($\bar{X}$ =32,93; S= 16,31); olarak tespit edilmiştir ve GD düzeyleri ön test ortalamaları ($\bar{X}$ =359,20; S= 87,98); olarak tespit edilmiştir.

4.2. Deney ve Kontrol Grubu Uygulama Öncesi İlişkisel Ön Test Bulguları

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların benlik algısı düzeyleri ve alt boyutları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Benlik Algısı Düzeyleri Ön Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
BA Öz Saygı	Deney	15	22,73	3,59	28	1,447	0,25
	Kontrol	15	20,60	4,44			
BA Öz Yeterlik	Deney	15	21,33	4,58	28	0,276	0,10
	Kontrol	15	20,93	3,24			
BA Toplam	Deney	15	44,07	6,94	28	0,963	0,63
	Kontrol	15	41,58	7,45			

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların benlik algısı öz saygı düzeyleri ön test puanları arasında [$t_{(28)}$ =1,447; p=0,25], benlik algısı öz yeterlik düzeyleri ön test puanları arasında [$t_{(28)}$ =0,276; p=0,10], benlik algısı düzeyleri ön test puanları arasında [$t_{(28)}$ =0,963; p=0,63] anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ve alt boyutları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Düzeyleri Ön Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
MASDU F1	Deney	15	29,53	4,44	28	1,021	0,89
	Kontrol	15	31,13	4,14			
MASDU F2	Deney	15	20,73	3,57	28	1,305	0,74
	Kontrol	15	22,40	3,42			
MASDU F3	Deney	15	4,47	1,12	28	0,748	0,19
	Kontrol	15	4,73	0,80			
MASDU F4	Deney	15	14,53	2,64	28	1,225	0,37
	Kontrol	15	15,60	2,09			
MASDU F6	Deney	15	7,53	1,30	28	0,150	0,54
	Kontrol	15	7,60	1,12			
MASDU	Deney	15	84,93	10,86	28	1,330	0,78
	Kontrol	15	90,07	10,27			

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ve alt boyutları ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. MASDU F1 [$t_{(28)}$ =1,021; p=0,89], MASDU F2 [$t_{(28)}$ =1,305; p=0,74], MASDU F4 [$t_{(28)}$ =1,225; p=0,37], MASDU F6 [$t_{(28)}$ =0,150; p=0,54], MASDU [$t_{(28)}$ =1,330; p=0,78].

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ve alt boyutları ön test puanları arasında anlamlı bir fark1lılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Düzeyleri Ön Test Puanları Arasındaki Farklılık için Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
MASDU F5	Deney	15	13,57	203,50	83,50	0,15
	Kontrol	15	17,43	261,50		

Deney grubunda yer alan çocukların MASDU F5 ön test sıra ortalamaları ($\bar{X}$ =13,57) ile kontrol grubunda yer alan çocukların MASDU F5 ön test sra ortalamaları ($\bar{X}$=17,43) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [U: 83,50; p>0,05].

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların fonolojik duyarlık düzeyleri ve alt boyutları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Fonolojik Duyarlık Düzeyleri Ön Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	X̄	S	sd	T	p
FONOC	Deney	15	3,27	2,60	28	-0,062	0,26
	Kontrol	15	3,20	3,28			
FONOD	Deney	15	4,27	3,77	28	-0,904	0,75
	Kontrol	15	3,07	3,49			
FONOE	Deney	15	4,87	1,81	28	-1,270	**0,05***
	Kontrol	15	3,80	2,70			
FONOF	Deney	15	3,47	2,75	28	-0,307	0,58
	Kontrol	15	3,13	3,18			
FONOG	Deney	15	2,53	2,85	28	1,091	0,07
	Kontrol	15	3,87	3,78			
FONO	Deney	15	28,73	12,99	28	-0,391	0,09
	Kontrol	15	27,00	16,57			

*p<005

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların fonolojik duyarlık düzeyleri alt boyutu FONOE ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır FONOE [$t_{(28)}$ =-1,270; p=0,05<=0,05]. Diğer alt boyutları ön test puanları arasında ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır. FONOC [$t_{(28)}$ =-0,062; p=0,26], FONOD [$t_{(28)}$ =-0,904; p=0,75], FONOF [$t_{(28)}$ =-0,307; p=0,58], FONOG [$t_{(28)}$ =1,091; p=0,07], FONO [$t_{(28)}$ =-0,391; p=0,09].

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların fonolojik duyarlık düzeyleri ve alt boyutları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Fonolojik Duyarlık Düzeyleri Ön Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
FONOA	Deney	15	17,43	261,50	83,50	0,21
	Kontrol	15	13,57	203,50		
FONOB	Deney	15	15,53	233,00	112,00	0,98
	Kontrol	15	15,47	232,00		
FONOH	Deney	15	13,77	206,50	86,50	0,26
	Kontrol	15	17,23	258,50		

Deney grubunda yer alan çocukların FONOA ön test sıra ortalamaları arasında [U: 83,50; p=0,21], FONOB ön test sıra ortalamaları arasında [U: 112,00; p=0,98] ve FONOH ön test sıra ortalamaları arasında [U: 86,50; p=0,26] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ilkokula hazır oluş düzeyleri uygulama puanları ve alt boyutları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların İlkokula Hazır Oluş Uygulama Düzeyleri Ön Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	X̄	S	sd	T	p
MİHÖM	Deney	15	25,60	9,35	28	-0,319	0,09
	Kontrol	15	23,86	14,42			
MİHÖF	Deney	15	8,20	2,30	28	-1,373	0,69
	Kontrol	15	7,00	2,48			
MİHÖS	Deney	15	1,40	1,59	28	-0,257	0,08
	Kontrol	15	1,27	1,22			
MİHÖÇ	Deney	15	0,33	0,49	28	-0,386	0,45
	Kontrol	15	0.27	0,46			
MİHÖL	Deney	15	0,53	0,74	28	0	1
	Kontrol	15	0,53	0,74			
MİHÖ	Deney	15	36,07	11,46	28	-0,609	0,19
	Kontrol	15	32,93	16,30			

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ilkokula hazır oluş uygulama düzeyleri ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. MİHÖM [$t_{(28)}$ =-0,319; p=0,09], MİHÖF [$t_{(28)}$ =-1,373; p=0,69], MİHÖS [$t_{(28)}$ =-0,257; p=0,08], MİHÖÇ [$t_{(28)}$ =-0,386; p=0,45], MİHÖL [$t_{(28)}$ =0; p=1], MİHÖ [$t_{(28)}$ =-0,609; p=0,19].

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ilkokula hazır oluş düzeyleri gelişim puanları ve alt boyutları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların İlkokula Hazır Oluş Gelişim Düzeyleri Ön Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	X̄	S	sd	T	p

GELZD	Deney	15	151,93	37,18	28	1,53	0,42
	Kontrol	15	175,20	45,58			
GELSD	Deney	15	81,53	23,36	28	0,62	0,37
	Kontrol	15	87,73	31,22			
GELFG	Deney	15	55,07	7,53	28	1,607	0,14
	Kontrol	15	60,60	11,00			
GELÖB	Deney	15	31,93	6,35	28	1,47	0,25
	Kontrol	15	35,67	7,50			
GD	Deney	15	320,46	69,20	28	1,34	0,37
	Kontrol	15	359,20	87,98			

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ilkokula hazır oluş gelişim düzeyleri ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. GELZD [$t_{(28)}$ =1,53; p=0,42], GELSD [$t_{(28)}$ =0,62; p=0,37], GELFG [$t_{(28)}$ =1,607; p=0,14], GELÖB [$t_{(28)}$ =1,47; p=0,25], GD [$t_{(28)}$ =1,34; p=0,37].

4.3. Deney ve Kontrol Grubu Uygulama Sonrasına Dair Betimsel Bulgular

Katılımcıların Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programı sonrası BA, MASDU, FONO, MİHÖ, GD düzeyleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 14

Deney Grubu Son Test Sonuçları için Yapılan Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Ort.	SS.	Min.	Max.
BA_Öz_Saygı	15	22.2667	4.16562	14.00	29.00
BA_Öz_Yeterlilik	15	22.6667	4.54606	15.00	30.00
BA_Toplam	15	44.9333	8.03089	29.00	57.00
MASDU_F1	15	35.6667	1.04654	32.00	36.00
MASDU_F2	15	24.3333	1.91485	21.00	27.00
MASDU_F3	15	4.7333	.45774	4.00	5.00
MASDU_F4	15	17.1333	.99043	15.00	18.00
MASDU_F5	15	8.8667	.51640	7.00	9.00
MASDU_F6	15	8.2000	.67612	7.00	9.00
MASDU	15	98.9333	3.21751	91.00	102.00
FONOA	15	7.3333	1.04654	5.00	8.00
FONOB	15	4.5333	3.68136	1.00	10.00
FONOC	15	6.8000	2.98089	2.00	10.00
FONOD	15	8.2000	2.04241	2.00	10.00

FONOE	15	7.0667	1.03280	6.00	10.00
FONOF	15	8.7333	2.12020	4.00	10.00
FONOG	15	6.4667	3.64234	.00	10.00
FONOH	15	2.4000	2.84856	.00	10.00
FONO	15	51.5333	12.83336	26.00	75.00
MİHÖM	15	39.4000	8.34780	14.00	47.00
MİHÖF	15	11.1333	1.24595	8.00	13.00
MİHÖS	15	4.4667	2.23180	1.00	8.00
MİHÖÇ	15	.7333	.70373	.00	2.00
MİHÖL	15	1.0667	.88372	.00	2.00
MİHÖ	15	56.8000	10.75839	27.00	69.00
GELZD	15	199.8000	17.59139	150.00	222.00
GELSD	15	113.2000	7.93905	93.00	120.00
GELFG	15	63.2667	4.52717	51.00	69.00
GELÖB	15	42.6667	3.26599	37.00	48.00
GD	15	418.9333	28.41395	334.00	449.00

Deney grubunda yer alan çocukların BA düzeyleri son test ortalamaları ($\bar{X}$= 44,93; S= 8,03); olarak tespit edilmiştir, MASDU düzeyleri son test ortalamaları ($\bar{X}$ =98,93; S= 3,22); olarak tespit edilmiştir, FONO düzeyleri son test ortalamaları ($\bar{X}$ =51,53; S= 12,83); olarak tespit edilmiştir, MİHÖ düzeyleri son test ortalamaları ($\bar{X}$ =56,80; S= 10,76); olarak tespit edilmiştir ve GD düzeyleri son test ortalamaları ($\bar{X}$ =418,93; S= 28,41) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 15

Kontrol Grubu Son Test Sonuçları için Yapılan Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Ort.	SS.	Min.	Max.
BA_Öz_Saygı	15	17.4000	2.55790	14.00	22.00
BA_Öz_Yeterlilik	15	18.2667	2.01660	15.00	23.00
BA_Toplam	15	35.6667	4.04734	30.00	45.00
MASDU_F1	15	34.0000	3.79850	22.00	36.00
MASDU_F2	15	24.4667	2.29492	18.00	27.00
MASDU_F3	15	4.8000	.56061	4.00	6.00
MASDU_F4	15	16.4000	2.09762	12.00	18.00
MASDU_F5	15	8.3333	1.23443	5.00	9.00
MASDU_F6	15	8.1333	1.06010	6.00	9.00
MASDU	15	96.1333	9.75314	69.00	103.00
FONOA	15	5.2667	2.84019	.00	8.00

FONOB	15	2.9333	3.67359	.00	10.00
FONOC	15	3.2667	3.39046	.00	10.00
FONOD	15	5.0667	4.43149	.00	10.00
FONOE	15	4.6667	2.76887	.00	10.00
FONOF	15	4.0000	3.89138	.00	10.00
FONOG	15	3.3333	3.90360	.00	10.00
FONOH	15	3.4667	4.37308	.00	10.00
FONO	15	32.0000	21.60026	.00	67.00
MİHÖM	15	26.2667	13.23667	8.00	46.00
MİHÖF	15	8.1333	3.39888	1.00	12.00
MİHÖS	15	1.5333	1.80739	.00	5.00
MİHÖÇ	15	.2667	.59362	.00	2.00
MİHÖL	15	.7333	.70373	.00	2.00
MİHÖ	15	36.9333	15.91705	11.00	64.00
GELZD	15	180.6000	50.73291	42.00	215.00
GELSD	15	90.6667	37.36818	1.00	120.00
GELFG	15	64.3333	4.25385	53.00	69.00
GELÖB	15	39.2667	8.63933	24.00	48.00
GD	15	374.8667	92.56185	150.00	451.00

Kontrol grubunda yer alan çocukların BA düzeyleri son test ortalamaları ($\bar{X}$ 35,67; S= 4,05); olarak tespit edilmiştir, MASDU düzeyleri son test ortalamaları ($\bar{X}$ =96,13; S= 9,75); olarak tespit edilmiştir, FONO düzeyleri son test ortalamaları ($\bar{X}$ =32,00; S= 21,60); olarak tespit edilmiştir, MİHÖ düzeyleri son test ortalamaları ($\bar{X}$ =36,93; S= 15,92); olarak tespit edilmiştir ve GD düzeyleri son test ortalamaları ($\bar{X}$ =374,87; S= 92,56) olarak tespit edilmiştir.

4.4. Deney ve Kontrol Grubu Uygulama Sonrası İlişkisel Son Test Bulguları

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların benlik algısı düzeyleri ve alt boyutları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Benlik Algısı Düzeyleri Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
BA Öz Saygı	Deney	15	22,27	4,16	28	3,856	0,19
	Kontrol	15	17,40	2,56			

BA Öz Yeterlik	Deney	15	22,67	4,55	28	3,43	**0***
	Kontrol	15	18,27	2,02			
BA Toplam	Deney	15	44,93	8,03	28	3,99	**0,02***
	Kontrol	15	35,67	4,05			

**p<0,05*

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Benlik algısı öz yeterlik düzeyleri son test puanları arasında [$t_{(28)}$ =3,43; p=0<0,05] ve Benlik algısı toplam düzeyleri son test puanları arasında [$t_{(28)}$ =3,99; p=0,02<0,05] anlamlı farklılık bulunmaktadır. Anlamlı fark deney grubu lehinedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Benlik algısı öz saygı düzeyleri son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(28)}$ =3,856; p=0,19].

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ve alt boyutları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Düzeyleri Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	X̄	S	Sd	T	p
MASDU F3	Deney	15	4,73	0,46	28	0,357	0,74
	Kontrol	15	4,80	0,56			
MASDU F4	Deney	15	17,13	0,99	28	-1,224	**0,02***
	Kontrol	15	16,40	2,10			
MASDU F6	Deney	15	8,20	0,68	28	-0,205	**0,02***
	Kontrol	15	8,13	1,06			

**p<0,05*

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların MASDU F4 düzeyleri son test puanları arasında [$t_{(28)}$ =-1,224; p=0,02<0,05] ve MASDU F6 düzeyleri düzeyleri son test puanları arasında [$t_{(28)}$ =-0,205; p=0,02<0,05] anlamlı farklılık bulunmaktadır. Fark deney grubu lehinedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların MASDU F3 düzeyleri son test puanları arasında arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(28)}$ =0,357; p=0,74].

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ve alt boyutları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Düzeyleri Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
MASDU F1	Deney	15	18,53	278,00	67,00	**0,02***
	Kontrol	15	12,47	187,00		
MASDU F2	Deney	15	14,83	222,50	102,50	0,67
	Kontrol	15	16,17	242,50		
MASDU F5	Deney	15	17,47	262,00	83,00	0,08
	Kontrol	15	13,53	203,00		
MASDU	Deney	15	14,60	219,00	99,00	0,57
	Kontrol	15	16,40	246,00		

**p<0,05*

Deney grubunda yer alan çocukların MASDU F1 son test sıra ortalamaları ($\bar{X}$ =278,00) ile kontrol grubunda yer alan çocukların MASDU F1 son test sıra ortalamaları ($\bar{X}$=187,00) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [U: 67,00; p=0,02<0,05]. Fark deney grubu lehinedir.

Deney grubunda yer alan çocukların MASDU F2 son test sıra ortalamaları arasında [U: 102,50; p=0,67], MASDU F5 son test sıra ortalamaları arasında [U: 83,00; p=0,08] ve MASDU son test sıra ortalamaları arasında [U: 99,00; p=0,57] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların fonolojik duyarlık düzeyleri ve alt boyutları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Fonolojik Duyarlık Düzeyleri Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
FONOA	Deney	15	7,33	1,05	28	-2,644	**0***
	Kontrol	15	5,26	2,84			
FONOB	Deney	15	4,53	3,68	28	-1,19	0,73
	Kontrol	15	2,93	3,67			
FONOC	Deney	15	6,80	2,98	28	-3,03	0,84
	Kontrol	15	3,27	3,39			
FONOF	Deney	15	8,73	2,12	28	-4,14	**0***

FONOG	Kontrol	15	4	3,89	28	-2,27	0,72
	Deney	15	6,47	3,64			
	Kontrol	15	3,33	3,90			
FONO	Deney	15	51,53	12,83	28	-3,01	**0,03***
	Kontrol	15	32	21,60			

**p<0,05*

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların FONOA düzeyleri son test puanları arasında [$t_{(28)}$ =-2,644; p=0<0,05], FONOF düzeyleri düzeyleri son test puanları arasında [$t_{(28)}$ =-4,14; p=0<0,05] ve FONO düzeyleri düzeyleri son test puanları arasında [$t_{(28)}$ =-3,01; p=0,03<0,05] anlamlı farklılık bulunmaktadır. Fark deney grubu lehinedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların FONOB düzeyleri son test puanları arasında [$t_{(28)}$ =-1,19; p=0,73], FONOC düzeyleri son test puanları arasında [$t_{(28)}$ =-3,03; p=0,84] ve FONOG düzeyleri son test puanları arasında [$t_{(28)}$ =-2,27; p=0,72] ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların fonolojik duyarlık düzeyleri ve alt boyutları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Fonolojik Duyarlık Düzeyleri Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
FONOD	Deney	15	17,83	267,50	77,50	0,14
	Kontrol	15	13,17	197,50		
FONOE	Deney	15	20,03	300,50	44,50	**0***
	Kontrol	15	10,97	164,50		
FONOH	Deney	15	15,07	226,00	106,00	0,78
	Kontrol	15	15,93	239,00		

**p<0,05*

Deney grubunda yer alan çocukların FONOE son test sıra ortalamaları ($\bar{X}$ =300,50) ile kontrol grubunda yer alan çocukların FONOE son test sıra ortalamaları ($\bar{X}$=164,50) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [U: 44,50; p=0<0,05]. Fark deney grubu lehinedir.

Deney grubunda yer alan çocukların FONOD son test sıra ortalamaları arasında [U: 77,50; p=0,14] ve FONOH son test sıra ortalamaları arasında [U: 106,00; p=0,78] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ilkokula hazır oluş düzeyleri uygulama puanları ve alt boyutları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 21

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların İlkokula Hazır Oluş Uygulama Düzeyleri Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	X̄	S	Sd	T	P
MİHÖF	Deney	15	11,13	1,24	28	-3,21	**0***
	Kontrol	15	8,13	3,40			
MİHÖS	Deney	15	4,46	2,23	28	3,74	**0,002**
	Kontrol	15	1,53	1,80			
MİHÖL	Deney	15	1,07	0,88	28	-1,14	0,27
	Kontrol	15	0,73	0,70			

**p<0,05*

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların MİHÖF düzeyleri son test puanları arasında [$t_{(28)}$ =-3,21; p=0<0,05] ve MİHÖS düzeyleri son test puanları arasında [$t_{(28)}$ =-3,74; p=0,002<0,05] anlamlı farklılık bulunmaktadır. Fark deney grubu lehinedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların MİHÖL düzeyleri son test puanları arasında [$t_{(28)}$ =-1,14; p=0,27] ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ilkokula hazır oluş düzeyleri uygulama puanları ve alt boyutları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların İlkokula Hazır Oluş Uygulama Düzeyleri Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
MİHÖM	Deney	15	19,67	295,00	50,00	**0***
	Kontrol	15	11,33	170,00		
MİHÖÇ	Deney	15	18,40	276,00	69,00	**0,04***
	Kontrol	15	12,60	189,00		
MİHÖ	Deney	15	20,70	310,50	34,50	**0***
	Kontrol	15	10,30	154,50		

**p<0,05*

Deney grubunda yer alan çocukların MİHÖM son test sıra ortalamaları ($\bar{X}$ =19,67) ile kontrol grubunda yer alan çocukların MİHÖM son test sıra ortalamaları ($\bar{X}$=11,33) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [U: 50,00; p=0<0,05]. Fark deney grubu lehinedir. Deney grubunda yer alan çocukların MİHÖÇ son test sıra ortalamaları ($\bar{X}$ =18,40) ile kontrol grubunda yer alan çocukların MİHÖÇ son test sıra ortalamaları ($\bar{X}$=12,60) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [U: 69,00; p=0,04<0,05]. Fark deney grubu lehinedir. Deney grubunda yer alan çocukların MİHÖ son test sıra ortalamaları ($\bar{X}$ =20,70) ile kontrol grubunda yer alan çocukların MİHÖ son test sıra ortalamaları ($\bar{X}$=10,30) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [U: 34,50; p=0<0,05]. Fark deney grubu lehinedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ilkokula hazır oluş düzeyleri gelişim puanları ve alt boyutları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 23

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların İlkokula Hazır Oluş Gelişim Düzeyleri Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
GELÖB	Deney	15	42,66	3,26	28	-1,43	**0***
	Kontrol	15	39,26	8,64			

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların GELÖB düzeyleri son test puanları arasında [$t_{(28)}$ =-1,43; p=0<0,05] anlamlı farklılık bulunmaktadır. Fark deney grubu lehinedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ilkokula hazır oluş düzeyleri gelişim puanları ve alt boyutları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların İlkokula Hazır Oluş Gelişim Düzeyleri Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
GELZD	Deney	15	16,67	250,00	95,00	0,47
	Kontrol	15	14,33	215,00		
GELSD	Deney	15	18,20	273,00	72,00	0,09
	Kontrol	15	12,80	192,00		
GELFG	Deney	15	14,33	215,00	95,00	0,46
	Kontrol	15	16,67	250,00		
GD	Deney	15	17,87	268,00	77,00	0,14

Kontrol	15	13,13	197,00

Deney grubunda yer alan çocukların GELZD son test sıra ortalamaları arasında [U: 95,00; p=0,47], GELSD son test sıra ortalamaları arasında [U: 72,00; p=0,09], GELFG son test sıra ortalamaları arasında [U: 95,00; p=0,46] ve GD son test sıra ortalamaları arasında [U: 77,00; p=0,14] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.5. Deney Grubu Programın Etkililiğine İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan çocukların benlik algısı düzeyleri ve alt boyutları ön test ve son test puanları arasında, anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 25

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Benlik Algısı Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

	Grup	N	X̄	SS	sd	T	P
BA Öz Saygı	Ön Test	15	22.7333	3.59497	14	,513	**,019**
	Son Test	15	22.2667	4.16562			
BA Öz Yeterlik	Ön Test	15	21.3333	4.57738	14	-1,078	,094
	Son Test	15	22.6667	4.54606			
BA Toplam	Ön Test	15	44.0667	6.94331	14	-,512	**,013**
	Son Test	15	44.9333	8.03089			

**p<0,05*

Çocukların ön test BA Öz Saygı ortalamaları ile ($\bar{X}$ =22,73) ile son test BA Öz Saygı ortalamaları ($\bar{X}$ =22,26) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(14)}$=,513; p=0,019<0,05]. Fark ön test lehinedir. Çocukların ön test BA Öz Yeterlik ortalamaları ile ($\bar{X}$ =21,33) ile son test BA Öz Saygı ortalamaları ($\bar{X}$ =22,66) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(28)}$=-1,078; p=0,01>0,05]. Çocukların ön test BA Toplam ortalamaları ile ($\bar{X}$ =44,06) ile son test BA Öz Saygı ortalamaları ($\bar{X}$ =44,93) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(28)}$=-,512; p=0,013<0,05]. Anlamlı fark son test lehinedir. Etki büyüklüğü hesaplandığında ise BA toplam Cohen d değeri 0.35 (küçük düzeyde etki) olarak bulunmuştur (Cohen,1988).

Deney grubunda yer alan çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ve alt boyutları ön test ve son test puanları arasında, anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 26

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

	Grup	N	X̄	SS	Sd	T	P
MASDU F2	Ön Test	15	20.7333	3.57505	14	-5,077	**0***
	Son Test	15	24.3333	1.91485			
MASDU F3	Ön Test	15	4.4667	1.12546	14	-1,075	0,15
	Son Test	15	4.7333	.45774			
MASDU F4	Ön Test	15	14.5333	2.64215	14	-4,964	**0***
	Son Test	15	17.1333	.99043			
MASDU	Ön Test	15	84.9333	10.85927	14	-6,291	**0***
	Son Test	15	98.9333	3.21751			

**p<0,05*

Çocukların ön test MASDU F2 ortalamaları ile ($\bar{X}$ =20,73) ile son test MASDU F2 ortalamaları ($\bar{X}$ =24,33) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(14)}$=-5,077; p=0<0,05]. Fark son test lehinedir. Etki büyüklüğü hesaplandığında MASDU F2 Cohen d değeri 0.42 (küçük düzeyde etki) olarak bulunmuştur. Çocukların ön test MASDU F4 ortalamaları ile ($\bar{X}$ =14,53) ile son test MASDU F4 ortalamaları ($\bar{X}$ =17,13) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(14)}$=-4,964; p=0<0,05]. Fark son test lehinedir. Çocukların ön test MASDU ortalamaları ile ($\bar{X}$ =84,93) ile son test MASDU ortalamaları ($\bar{X}$ =98,93) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(14)}$=-6,291; p=0<0,05]. Fark son test lehinedir. Etki büyüklüğü hesaplandığında 0.48 (küçük düzeyde etki) olarak bulunmuştur.

Çocukların MASDU F3 ön test ve son test ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(14)}$=-1,075; p=0,15].

Deney grubunda yer alan çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ve alt boyutları ön test ve son test puanları arasında, anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 27

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların MASDU F1 Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	P
Negatif Değerler	0	.00	.00	-3,299	**<.001***
Pozitif Değerler	14	7.50	105.00		
Eşit Değerler	1				
Toplam	15				

**p<0,05*

*** MASDU_F1 < MASDU_F1_OnTest*

MASDU_F1 > MASDU_F1_OnTest

MASDU_F1 = MASDU_F1_OnTest

Analiz sonucuna göre çocukların ön test MASDU F1 düzeyleri ($\bar{X}$ =29,53) ile son test MASDU F1 düzeyleri ($\bar{X}$ =35,66) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [Z=-3,299; p=0<0,05]. Anlamlı fark son test lehinedir.

Tablo 28

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların MASDU F5 Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	P
Negatif Değerler	0	.00	.00	-2,414	**0,02***
Pozitif Değerler	7	4.00	28.00		
Eşit Değerler	8				
Toplam	15				

**p<0,05*

*** MASDU_F5 < MASDU_F5_OnTest*

MASDU_F5 > MASDU_F5_OnTest

MASDU_F5 = MASDU_F5_OnTest

Analiz sonucuna göre çocukların ön test MASDU F5 düzeyleri ($\bar{X}$ =8,13) ile son test MASDU F5 düzeyleri ($\bar{X}$ =8,87) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [Z=-2,414; p=0,02<0,05]. Anlamlı fark son test lehinedir.

Çocukların fonolojik duyarlık düzeyleri ve alt boyutları ön test ve son test puanları arasında, anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 29

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Fonolojik Duyarlık Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
FONOC	Ön Test	15	3.2667	2.60403	14	-5,53	**0***
	Son Test	15	6.8000	2.98089			
FONOF	Ön Test	15	3.4667	2.74816	14	-8,28	**0***
	Son Test	15	8.7333	2.12020			
FONOG	Ön Test	15	2.5333	2.85023	14	-3,57	**0***
	Son Test	15	6.4667	3.64234			
FONO	Ön Test	15	28.7333	12.98607	14	-13,00	**0***

Son Test	15	51.5333	12.83336

**p<0,05*

Çocukların ön test FONOC ortalamaları ile ($\bar{X}$ =3,27) ile son test FONOC ortalamaları ($\bar{X}$ =6,80) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(14)}$=-5,53; p=0<0,05]. Fark son test lehinedir. Çocukların ön test FONOF ortalamaları ile ($\bar{X}$ =3,46) ile son test FONOF ortalamaları ($\bar{X}$ =8,73) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(14)}$= -8,28; p=0<0,05]. Fark son test lehinedir. Çocukların ön test FONOG ortalamaları ile ($\bar{X}$ =2,53) ile son test FONOG ortalamaları ($\bar{X}$ =6,47) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(14)}$=-3,57; p=0<0,05]. Fark son test lehinedir. Çocukların ön test FONO ortalamaları ile ($\bar{X}$ =28,73) ile son test FONO ortalamaları ($\bar{X}$ =51,53) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(14)}$=-13,00; p=0<0,05]. Fark son test lehinedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde Cohen d değeri 0,83 (büyük düzeyde etki) olarak bulunmuştur.

Çocukların fonolojik duyarlık düzeyleri ve alt boyutları ön test ve son test puanları arasında, anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 30

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların FONOA Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Değerler	2	5.50	11.00	-1,373	0,17
Pozitif Değerler	7	4.86	34.00		
Eşit Değerler	6				
Toplam	15				

*** FONOA < FONOA_OnTest*

FONOA > FONOA_OnTest

FONOA = FONOA_OnTest

Analiz sonucuna göre çocukların ön test FONOA düzeyleri ($\bar{X}$ =6,33) ile son test FONOA düzeyleri ($\bar{X}$ =7,33) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [Z=-1,373; p=0,17].

Tablo 31

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların FONOB Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Değerler	1	2.50	2.50	-2,731	**0,01***
Pozitif Değerler	10	6.35	63.50		
Eşit Değerler	4				

Toplam	15				

**p<0,05*

*** FONOB < FONOB_OnTest*

FONOB > FONOB_OnTest

FONOB = FONOB_OnTest

Analiz sonucuna göre çocukların ön test FONOB düzeyleri ($\bar{X}$ =2,33) ile son test FONOB düzeyleri ($\bar{X}$ =4,53) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [Z=-2,731; p=0,01<0,05]. Anlamlı fark son test lehinedir.

Tablo 32

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların FONOD Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Değerler	1	1.00	1.00	-3,245	**<.001***
Pozitif Değerler	13	8.00	104.00		
Eşit Değerler	1				
Toplam	15				

**p<0,05*

*** FONOD < FONOD_OnTest*

FONOD > FONOD_OnTest

FONOD = FONOD_OnTest

Analiz sonucuna göre çocukların ön test FONOD düzeyleri ($\bar{X}$ =4,27) ile son test FONOD düzeyleri ($\bar{X}$ =8,20) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [Z=-3,245; p=0,01<0,05]. Anlamlı fark son test lehinedir.

Tablo 33

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların FONOE Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Değerler	0	.00	.00	-3,082	**<.001***
Pozitif Değerler	12	6.50	78.00		
Eşit Değerler	3				
Toplam	15				

**p<0,05*

*** FONOE < FONOE_OnTest*

FONOE > FONOE_OnTest

FONOE = FONOE_OnTest

Analiz sonucuna göre çocukların ön test FONOE düzeyleri ($\bar{X}$ =4,87) ile son test FONOE düzeyleri ($\bar{X}$ =7,07) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [Z=-3,082; p=0,01<0,05]. Anlamlı fark son test lehinedir.

Tablo 34

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların FONOH Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Değerler	1	3.00	3.00	-2,157	**0,03***
Pozitif Değerler	7	4.71	33.00		
Eşit Değerler	7				
Toplam	15				

**p<0,05*

*** FONOH < FONOH_OnTest*

FONOH > FONOH_OnTest

FONOH = FONOH_OnTest

Analiz sonucuna göre çocukların ön test FONOH düzeyleri ($\bar{X}$ =1,67) ile son test FONOH düzeyleri ($\bar{X}$ =2,40) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [Z=-2,157; p=0,03<0,05]. Anlamlı fark son test lehinedir.

Çocukların ilkokula hazır oluş düzeyleri uygulama puanları ve alt boyutları ön test ve son test puanları arasında, anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 35

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların İlkokula Hazır Oluş Uygulama Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	T	p
MİHÖF	Ön Test	15	8.2000	2.30527	14	-5,27	**0***
	Son Test	15	11.1333	1.24595			
MİHÖS	Ön Test	15	1.4000	1.59463	14	-6,35	**0***
	Son Test	15	4.4667	2.23180			
MİHÖÇ	Ön Test	15	.3333	.48795	14	-2,45	**0,01***
	Son Test	15	.7333	.70373			
MİHÖL	Ön Test	15	.5333	.74322	14	-2,26	**0,02***
	Son Test	15	1.0667	.88372			

**p<0,05*

Çocukların ön test MİHÖF ortalamaları ile ($\bar{X}$ =8,20) ile son test MİHÖF ortalamaları ($\bar{X}$ =11,13) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(14)}$=-5,27; p=0<0,05]. Fark son test

lehinedir. Çocukların ön test MİHÖS ortalamaları ile ($\bar{X}$ =1,40) ile son test MİHÖS ortalamaları ($\bar{X}$ =4,47) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(14)}$= -6,35; p=0<0,05]. Fark son test lehinedir. Çocukların ön test MİHÖÇ ortalamaları ile ($\bar{X}$ =0,33) ile son test MİHÖÇ ortalamaları ($\bar{X}$ =0,73) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(14)}$=-2,45; p=0,01<0,05]. Fark son test lehinedir. Çocukların ön test MİHÖL ortalamaları ile ($\bar{X}$ =0,53) ile son test MİHÖL ortalamaları ($\bar{X}$ =1,06) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(14)}$=-2,26; p=0,02<0,05]. Fark son test lehinedir.

Çocukların ilkokula hazır oluş düzeyleri uygulama puanları ve alt boyutları ön test ve son test puanları arasında, anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 36

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların MİHÖM Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Değerler	0	.00	.00	-3,411	**0***
Pozitif Değerler	15	8.00	120.00		
Eşit Değerler	0				
Toplam	15				

**p<0,05*

*** MİHÖM < MİHÖM_OnTest*

MİHÖM > MİHÖM_OnTest

MİHÖM = MİHÖM_OnTest

Analiz sonucuna göre çocukların ön test MİHÖM düzeyleri ($\bar{X}$ =25,60) ile son test MİHÖM düzeyleri ($\bar{X}$ =39,40) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [Z=-3,411; p=0<0,05]. Anlamlı fark son test lehinedir.

Tablo 37

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların MİHÖ Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Değerler	0	.00	.00	-3,411	**0***
Pozitif Değerler	15	8.00	120.00		
Eşit Değerler	0				
Toplam	15				

**p<0,05*

*** MİHÖ < MİHÖ_OnTest*

MİHÖ > MİHÖ_OnTest

MİHÖ = MİHÖ_OnTest

Analiz sonucuna göre çocukların ön test MİHÖ düzeyleri ($\bar{X}$ =36,07) ile son test MİHÖ düzeyleri ($\bar{X}$ =56,80) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [Z=-3,411; p=0<0,05]. Anlamlı fark son test lehinedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde Cohen d değeri 0.93 (büyük düzeyde etki) olarak bulunmuştur.

Deney grubunda yer alan çocukların ilkokula hazır oluş düzeyleri gelişim puanları ve alt boyutları ön test ve son test puanları arasında, anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 38

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların İlkokula Hazır Oluş Gelişim Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	T	p
GELÖB	Ön Test	15	31.9333	6.35235	14	-9,90	**0***
	Son Test	15	42.6667	3.26599			

Çocukların ön test GELÖB ortalamaları ile ($\bar{X}$ =31,93) ile son test GELÖB ortalamaları ($\bar{X}$ =42,67) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(14)}$=-9,90; p=0<0,05]. Fark son test lehinedir.

Deney grubunda yer alan çocukların ilkokula hazır oluş düzeyleri gelişim puanları ve alt boyutları ön test ve son test puanları arasında, anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 39

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların GELZD Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Değerler	1	2.00	2.00	-3,296	**0***
Pozitif Değerler	14	8.43	118.00		
Eşit Değerler	0				
Toplam	15				

**p<0,05*

*** GELZD < GELZD_OnTest*

GELZD > GELZD_OnTest

GELZD = GELZD_OnTest

Analiz sonucuna göre çocukların ön test GELZD düzeyleri ($\bar{X}$ =151,93) ile son test GELZD düzeyleri ($\bar{X}$ =199,80) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [Z=-3,296; p=0<0,05]. Anlamlı fark son test lehinedir.

Tablo 40

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların GELSD Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Değerler	0	.00	.00	-3,297	**0***
Pozitif Değerler	14	7.50	105.00		
Eşit Değerler	1				
Toplam	15				

**p<0,05*

*** GELSD < GELSD_OnTest*

GELSD > GELSD_OnTest

GELSD = GELSD_OnTest

Analiz sonucuna göre çocukların ön test GELSD düzeyleri ($\bar{X}$ =81,53) ile son test GELSD düzeyleri ($\bar{X}$ =113,20) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [Z=-3,297; p=0<0,05]. Anlamlı fark son test lehinedir.

Tablo 41

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların GELFG Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Değerler	0	.00	.00	-3,409	**0***
Pozitif Değerler	15	8.00	120.00		
Eşit Değerler	0				
Toplam	15				

**p<0,05*

*** GELFG < GELFG_OnTest*

GELFG > GELFG_OnTest

GELFG = GELFG_OnTest

Analiz sonucuna göre çocukların ön test GELFG düzeyleri ($\bar{X}$ =55,07) ile son test GELFG düzeyleri ($\bar{X}$ =63,27) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [Z=-3,409; p=0<0,05]. Anlamlı fark son test lehinedir.

Tablo 42

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların GD Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılık için Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Değerler	0	.00	.00	-3,408	**0***
Pozitif Değerler	15	8.00	120.00		
Eşit Değerler	0				
Toplam	15				

**p<0,05*

*** GD < GD_OnTest*

GD > GD_OnTest

GD = GD_OnTest

Analiz sonucuna göre çocukların ön test GD düzeyleri ($\bar{X}$ =320,47) ile son test GD düzeyleri ($\bar{X}$ =418,93) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [Z=-3,408; p=0<0,05]. Anlamlı fark son test lehinedir. Etki büyüklüğü hesaplandığında Cohen d değeri 0.24 (küçük düzeyde etki) olarak bulunmuştur.

5. BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmada cevabı aranan alt problemlere yönelik uygulanan ön test ve son test sonuçları tartışılarak alan yazındaki çalışmalarla desteklenmiştir. Bulgular yorumlanarak bu bölümde alan yazına destek olması hedeflenen yorumlar sunulmuştur.

5.1.1. Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programı Uygulama Öncesine İlişkin Sonuç ve Tartışma: Güncellenmiş Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal- Duygusal Hazırlık Programı uygulama öncesinde deney ve kontrol grubuna; hazır bulunuşluk düzeylerini ölçmek ve karşılaştırabilmek amacıyla ön testler yapılmıştır. Yapılan ilişkili ön testler sonucunda deney grubu çocuklarının benlik algısı ve alt boyutları puanları (Tablo5), sosyal-duygusal uyum ve alt boyutları puanları (Tablo6 ve Tablo 7), fonolojik duyarlılık ve yedi alt boyutu puanları (Tablo 8 ve Tablo 9), ilkokula hazır oluş ve alt boyutları puanları (Tablo 10) ve ilkokula hazır oluş gelişim ve alt boyutları puanları (Tablo 11) arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır. Fonolojik duyarlılık sesbirimleri bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme alt boyutunda (FONOE) deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (Tablo8). Bulgulara göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun benlik algısı, sosyal-duygusal uyum, fonolojik duyarlılık düzeyi yedi alt boyutu ve ilkokula hazır oluş düzeyleri açısından eşit olduğu görülmektedir. Deneysel desende gruplar seçilirken aynı yaş grubu, aynı okulda eşit fiziksel olanaklara sahip olması ve eğitim- öğretim süresinin eşit olması, ailelerin sosyoekonomik ve çocukların hazır bulunuşluk düzeylerinin benzer olması göz önünde bulundurularak uygulama öncesinde anlamlı bir fark olmadığı öngörülmüştür. Grupların uygulama öncesindeki düzeylerinin eşit olması, uygulama sonrasında oluşan etkinin programa bağlılığını göstermek adına önemli görülmektedir.

5.1.2. Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programı Uygulama Sonucuna İlişkin Sonuç ve Tartışma: Program sonrasında deney ve kontrol gruplarına yapılan ilişkili son test sonuçlarına bakıldığında benlik algısı öz saygı alt boyutu puanında anlamlı bir fark görülmezken, benlik algısı öz yeterlilik alt boyutu ve toplam benlik algısı puanlarında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kuru (2006) yaptığı çalışmada benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal duygusal hazırlık programının temel amaçlarından olan çocukların benlik algısı ve alt boyutları puanlarında önemli ölçüde farklılıklar olduğunu belirtmektedir. Güncellenen programın da benlik algısı toplam ve öz yeterlilik alt boyutlarında paralel etkiyi sürdürdüğü görülmektedir. Öz saygı alt boyutunda

anlamlı bir fark görülmemesinin sebebi kontrol grubunun okul rehberlik servisince uygulanan içeriğinde bedeninin ve çevresindeki kişilerle sınırlarının farkında olma, kendine güven ve saygı temalarını içeren farkındalık eğitimleri olarak görülmektedir. Uysal ve Kaya Balkan (2015) yaptıkları çalışmada çocuklara 8 hafta boyunca çeşitli sosyal becerileri (teşekkür etme, işbirliği, yardımlaşma vs.) kazandırmayı hedeflemişlerdir. Program sonunda deney grubu benlik algısı düzeylerinde anlamlı farklar görülmüştür. Benzer şekilde güncellenen benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal duygusal hazırlık programında yer alan etkinliklerdeki benzer beceri kazanımlarının yer alması programın benlik algısına etkililiğine yönelik sonuçları doğrular niteliktedir.

Deney ve kontrol gruplarında sosyal duygusal uyum ve alt boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde sosyal duygusal uyum puanlarının yüksek oranda deney grubu lehine anlamlı farklı olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu sosyal duygusal uyum ölçeğinin F2 (sosyal duruma uygun tepki gösterme), F3 (kişisel doyumu erteleme), F5 (sosyal çevreye pozitif yaklaşım) alt boyutlarında farklılıklar bulunmaması durumu mevcut okul öncesi eğitim programına uygun olarak hazırlanmış eğitim akışlarının sınıflarda uygulanmakta olmasıyla açıklanmaktadır. Dinç (2002) ve Uysal ve Kaya Balkan (2015) yaptıkları çalışmalarda uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programının sosyal duygusal gelişime olan olumlu etkilerinden bahsetmişlerdir. Programın sosyal duygusal gelişimi desteklemesi güçlü yanlarından olarak yorumlanmıştır. Kontrol grubundaki sosyal duygusal uyum düzeyindeki gelişimin de okul öncesi eğitim programında bulunun sosyal- duygusal kazanımların çocuklara kazandırılmasını hedefleyen etkinliklerin uygulanmış olması olarak görülmektedir. Ayrıca F1 (akranlarla etkileşim) , F4 (sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma) ve F6 (olumsuz sosyal durumlara tepki verme) alt boyutlarında görülen anlamlı farklarla paralel olarak Gültekin (2014) de yaptığı çalışmada yaratıcı drama etkinliklerinin çocukların sosyal gelişimine etkisini incelemiş ve uyguladığı program sonucunda deney grubu çocuklarda anlamlı farklar olduğunu belirtmiştir. Güner (2008) ve Yaşar ve Aral (2011) da çalışmalarında yaratıcı drama etkinliklerinin çocukların sosyal duygusal gelişimlerine ve uyum düzeylerine olumlu yönde etki ettiğini belirtmişlerdir. Güncellenen benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal duygusal hazırlık programı içeriğinde yer alan drama etkinliklerinin de çocukların akranlarıyla iletişim, sosyal yaşama uygunluk ve olumsuz sosyal durumlara tepki verme becerilerini desteklediği düşünülmektedir. Ayrıca sosyal duygusal uyum düzeyi ile aile tutumu, aile işbirliği ve aile eğitimi arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalarda (Işık, 2006; Kandır ve Alpan 2008) ailenin okul ile işbirliği, etkin katılım ve çocuklarla sağlıklı iletişim kurmasının uyum becerilerine olumlu etki sağladığına vurgu yapılmaktadır. Ergüden ve

arkadaşları (2020) yaptıkları çalışmada aile katılımının özellikle benlik saygısı ve uyum üzerinde etkili olduğunun önemini vurgulayarak programlarda yer almasının etkili olacağını vurgulamaktadır. Güncellenen programın aktif aile katılımını destekleyici etkinlikleri içeriğinde barındırması ve program sonunda aile katılım kazanımlarına ulaşılmış olmasının çocukların uyum becerilerine olumlu etkiler sağladığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarına yapılan fonolojik duyarlılığa ilişkin son test bulguları incelendiğinde çocukların fonolojik duyarlılık alt boyutları puanlarının yüksek oranda deney grubu lehine anlamlı farklı olduğu görülmektedir. Aynı zamanda toplam puan ortalamalarına bakıldığında deney grubu puanlarının kontrol grubu puanlarının oldukça üzerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç programın fonolojik duyarlılık noktasında etkili olduğunu göstermektedir. Deney grubu ilişkili ön ve son test sonuçları da bu düşünceyi destekler niteliktedir. Benzer bir sonucu da Parpucu (2016) yaptığı çalışmada ses, uyak, hece ve kelime farkındalığı gibi çeşitli fonolojik becerileri kazandırmayı hedefleyen program uygulaması sonucunda almıştır. Programın içeriğinde büyük ve küçük grup çocukların aktif katılım sağladığı oyun etkinlikleri, kitap okuma etkinlikleri ve çeşitli görsel materyaller kullanılmaktadır. Süreç sonunda programın fonolojik duyarlılık üzerinde olumlu etkisi bulunduğunun görülmesi içeriğinde programa paralel olarak hikaye çemberi etkinliklerini ve çeşitli görsel materyalleri barındıran "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programı"nın da bulgularını destekler niteliktedir. Altınkaynak (2019) yaptığı derleme çalışmasında araştırmalardan yola çıkarak çocukların erken okuryazarlık becerilerine olumlu tutum kazandırmaya ve fonolojik duyarlılığa vurgu yaparak ebeveynlere ve öğretmenlere düşen sorumluluklardan bahsetmektedir. Çocukların sosyal duygusal olarak desteklenmesinin de önemine değinmektedir. Yine aynı şekilde Kandır ve Uyanık (2010) yaptıkları çalışmada çocukların çevreleriyle iletişimleri, sınıfta bulunan materyaller ile aktif etkileşimleri ve çevrelerindeki zengin uyaranların varlığı ile erken akademik becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Uygulanan programın içeriğinde yer alan aileler ile çocukların etkileşimini esas alan ve sosyal duygusal hazırlığı destekleyen etkinliklerin fonolojik duyarlılığa olumlu etkisi belirtilen çalışmaları destekler niteliktedir. Bunlara ek olarak Sincar ve Uygungöz (2023) okul öncesi dönemde kullanılan erken okuryazarlık materyallerinin yazı farkındalığı, ses farkındalığı gibi fonolojik duyarlılık becerilerine etkisinden bahsetmektedir. Çalışmada etkileşimli, interaktif kitapların bu becerilere olumlu etkileri olacağına değinilmektedir. Programda çalışmada belirtildiği gibi her çocuğun kendisine özel etkileşimli kitaplarının bulunması erken okuryazarlık ve aynı zamanda fonolojik duyarlılık becerilerinde destekleyici rol oynadığı düşünülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarına yapılan ilköğretime hazır oluş ilişkili son test sonuçlarına bakıldığında çocukların ilköğretime hazır oluş ve alt boyutlarından fen, matematik, çizgi, ses ve toplam puanlarının deney grubu lehine anlamlı farklı olduğu görülmektedir. Özellikle deney grubunun ilköğretime hazır oluş toplam puan ortalamalarının oldukça yükseldiği görülmektedir. Minifoğlu ve Gürşimşek (2023) yaptıkları araştırmada okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinden görüş alarak okula uyum ve hazırlık sürecini incelemişlerdir. Çalışmada öğretmenler çocukların ilkokula hazır olma sürecinde parmak oyunları, konuşma becerisine katkı sağlayan hikâye ve sohbet etkinliklerinin önemini vurgulayan görüşler bildirmektedir. Aynı zamanda eğitim ortamı ve kullanılan materyallerin incelendiği çalışmalarda çocukların kendilerini güvende hissettikleri ortamlarda keşfederek öğrenme imkânları sunulmalı ve zengin uyarıcılarla öğrenme fırsatı sağlanması gerektiği belirtilmektedir (Çelebi Öncü, 2017; Özkubat, 2013). Güncellenen "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programı"nda etkinlik akışlarında yer alan parmak oyunları, hikayeler ve süreçte kullanılan materyallerin belirtildiği üzere çocukların ilkokula hazırlık sürecine olumlu etkisi belirtilen görüşleri destekler niteliktedir. Yiv (2013) yaptığı çalışmada sosyal beceriler ve okula hazırlık süreçleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek çalışmanın sonunda sosyal beceriler ile okula hazırlıktaki akademik süreçler arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirtmektedir. Jones ve Kahn (2017) yaptıkları çalışmada bilişsel gelişim ve sosyal duygusal gelişimin iç içe geçmiş olduğunu belirterek akademik öğrenme için bir bütün olmalarının gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Temel hedefi benlik algısını desteklemek olan programın aynı zamanda çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinde de olumlu yönde etkili olması çalışmaları desteklemektedir. Bununla birlikte çocukların sosyal duygusal olarak desteklenmesinin akademik becerileri de beraberinde getirdiği sonucuna varılmaktadır. Kuru (2006) "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık" programının ilkokula hazır oluş düzeylerine etkisini incelediği çalışmada programın ilkokula hazırlık sürecine olumlu etkisini ispatlamıştır. Güncellenen programın ilkokula hazır oluş süreciyle ilgili bulgularında benzer sonuçların görülmesi programın ilkokula hazır oluş sürecindeki etkililiğini yeniden ispatlar niteliktedir.

Öğretmenlerin çocuklar adına doldurduğu ilkokula hazırlık gelişim formları bulguları incelendiğinde öz bakım alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı fark görülmektedir. Görülen değişim programda çocukların öz bakım becerilerini destekleyecek aile katılımı etkinlikleri planlanması ve uygulanması aynı zamanda kazanıma yönelik etkinlik planları hazırlanmasıyla açıklanabilir. Tuzcuoğlu ve arkadaşları (2019) yaptıkları çalışmada çocukların benlik algıları ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve

aralarında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programı"nın öz bakım becerilerine olan etkisi çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Programın deney grubundaki etkileri ayrıca incelenmiştir.

5.1.3. Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programının Etkililiğine İlişkin Sonuç ve Tartışma: Programın uygulanmasının ardından deney grubu çocuklarına yapılan son testlerle etkililiğine ilişkin veriler elde edilmiştir.

5.1.3.1. Benlik Algısı ve Alt Boyutlarına Etkililiğine İlişkin Sonuç ve Tartışma: Program sonunda yapılan son testler sonucunda deney grubu çocuklarının benlik algısı puanlarında anlamlı bir artış olduğu belirtilmektedir. Ayrıca benlik algısı ölçeği alt boyutlarından olan özsaygı ve öz yeterlilik puanlarında da anlamlı bir artış bulunmaktadır (Tablo 23). Bu bulgulardan yola çıkılarak uygulanan programın çocukların özsaygı, öz yeterlilik ve benlik algılarının gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. Okulda gözlemlenen davranışlarda da çocukların özellikle öz yeterlilik noktasında gelişimleri hem uygulayıcı öğretmen hem de aileleri tarafından fark edilmiştir. C. Öğretmen "Dönem sonunda yapılan bir etkinlikte çocuklar bahçede karpuz yiyeceklerdi ben onları bahçeye çıkardım ve herhangi bir komut vermedim. Hiçbir şekilde bana ihtiyaç duymadan sıraya girdiler, masalarına oturdular, sandalyeleri güneşte kaldı. Yerlerini değiştirdiler. Görevli ablayı buldular. Birkaç tanesi tabakları dağıttı. Sıraya geçtiler. Karpuzlarını aldılar ve yediler. Sene boyunca yaşadığım en güzel an bu andı. Çünkü tüm sürecin ürününü 15 dakikada gözlemleme fırsatım olmuştu" şeklinde ifade etmektedir.

Kaya ve Akgün (2016) de yaptıkları çalışmada çocukların kendi kendilerini yönetebilme özelliklerinin özsaygı ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak öz yeterlilik ve öz saygıdaki gelişim programla paralel olarak birlikte gelişim göstermiştir. Benlik algısı ve öz yeterliğin pozitif anlamda ilişkisinden farklı çalışmalarda da bahsedilmektedir (Buluş ve Öztürk Samur, 2017). Yine aynı şekilde bir başka çalışmada öz düzenleme becerileri ile benlik algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Tuzcuoğlu vd., 2019). Yapılan bir yüksek lisans çalışmasında barışçıl yaşam becerileri kapsamında çocukların özsaygı ve öz yeterliliklerinin geliştirilmesi hedeflenmiş ve sonucunda deney grubu çocuklarında olumlu yönde etki ettiği belirtilmiştir (Göktürk İnce, 2014). Program kitapçığında yer alan çocukların kendileri hakkında farkındalık, öz biliş oluşturması ve aynı zamanda tüm etkinliklerde sohbet edilerek çocukların aktif olduğu bir süreç benimsenmesi benlik algısının olumlu yönde gelişimine destek olmuştur. Yapılan paralel bulgulara sahip başka bir çalışmada da çocuğun etkinlik süreciyle ilgili sohbet etmesi,

kendisiyle gurur duyması ve kendini motive edebilmesi benlik algısıyla ve yaşam kalitesiyle ilişkili bulunmuştur (Özbey vd., 2018). Tüm bunlar çalışmanın bulgularıyla ilişkilendirildiğinde güncellenen programın içeriğinde yer alan günlük akışın ve gelişim alanlarını bir arada desteklemeyi hedefleyen ve belirtilen çalışmaların kazanımlarıyla paralellik gösteren etkinlik süreçlerinin çocukların benlik algısı ve alt boyutları puanlarında olumlu yönde bir artışa destek verdiği görülmektedir.

5.1.3.2. Sosyal- Duygusal Uyum ve Alt Boyutlarına Etkililiğine İlişkin Sonuç ve Tartışma: Program sonunda yapılan testler sonucunda deney grubu çocuklarının toplam sosyal –duygusal uyum puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarından (akranlarla etkileşim, sosyal duruma uygun tepki verme, kişisel doyumu erteleme, sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma, sosyal çevreye pozitif yaklaşım ve olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme) alınan puanlar arasında da anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo 24,25 ve 26). Bu bulgulardan yola çıkılarak programın çocukların sosyal duygusal uyum becerilerine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Program uygulama süresince çocuklarda gözlemlenen davranışlar ve etkinlik süreçlerindeki değişimleri de bu sonuçları destekler niteliktedir. Okuldaki mutfak personeli ile sınıftan bir çocuğun arasında geçen diyalogdan okul mutfak personeli A. "Bu çocuklar büyükler gibi. Her olumsuzluğu söylüyorlar, bize çözüm konusunda fikir veriyorlar. Aynı zamanda teşekkür edip bazen tabakları toplamamıza bile yardım ediyorlar." diyerek bahsediyor.

Alanda da benzer sonuçlar görülen çalışmalar incelenmiştir. Yapılan bir çalışmada uygulanan değerler eğitimi programı sonrasında çocukların sosyal yetkinliklerinin arttığı ve sosyal duygusal uyum düzeylerinin de olumlu yönde geliştiği belirtilmektedir (Asar, 2019). Yine yapılan başka bir doktora çalışmasında çocuklara uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerine etkisi incelenmiş ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Günindi, 2010). Sosyal duygusal uyum düzeyi ayrıca öz yeterlilik, ebeveynlerin benlik saygısı, eğitimciler ve eğitim ortamlarıyla da ilişkilendirilmiştir (Buluş ve Öztürk Samur, 2017).

5.1.3.3. Fonolojik Duyarlılık ve Alt Boyutlarına Etkiliğine İlişkin Sonuç ve Tartışma: Program sonunda yapılan testler sonucunda deney grubu çocuklarının toplam fonolojik duyarlılık puanlarının ve alt boyutlarından alınan puanların tümünde anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir (Tablo27...32). Bu bulgulardan yola çıkılarak programın çocukların fonolojik duyarlılıklarının olumlu yönde gelişimine etkide bulunduğu görülmektedir. Fonolojik duyarlılık toplam puanlarının ön test ve son test ortalamaları arasında oldukça yüksek farklar olması programın sesbirimler, uyaklar, okuma- yazmaya

hazırlık noktasındaki etkisine ayrıca dikkat çekmektedir. Programa eklenen hikâye çemberi ve kukla (dilbilimci bilge papağan), tekerlemeler ve parmak oyunlarının olumlu yönde etki sağladığını destekler niteliktedir. Programın sosyal-duygusal gelişimin yanı sıra okuma-yazmaya hazırlık ve ilkokula hazır oluş boyutlarına etkisi de gözlemlenmiştir. Sosyal duygusal etkileşimin ve gelişimin bilişsel olan pek çok etkinlik için de temel oluşturduğu sonucuna bu bulgulardan ve alandaki çalışmalardan yola çıkarak ulaşmaktayız. Hikâye çemberi çocuklarda ses-uyak farkındalığı sağlarken, çocuklara özel kitapçıkların her gün aktif olarak kullanılması yazı farkındalığı sağlamaktadır. Tüm bu süreçlerin temelinde ise çocuklarla sohbet etmek ve çocukların günlük akışın merkezinde olduğu etkinlik planları uygulamak yer almaktadır.

Sosyal duygusal uyum ve benlik algısıyla ilgili yapılan pek çok çalışma akran ilişkileri ve anne babaların tutumları gibi sosyal durumlarla ilişkilendirilmektedir. Fakat Kuru (2006) yaptığı çalışmada sosyal süreçlerin aynı zamanda ilkokula hazır oluş ve bilişsel becerilerle de ilişkili olduğunu incelemektedir. Bu çalışmada da aynı şekilde dil gelişimi, sosyal- duygusal gelişim ve bilişsel gelişimin birbirleriyle etkileşim içinde ve pozitif yönde ilişkide olduklarına vurgu yapılmak istenmektedir. Benzer bir çalışmada davranış düzenleme, bireyler arası sosyal ilişkiler gibi becerilerin mantık ve matematik gibi bilişsel alanlarla ilişkili olduğu ve aynı zamanda kişilerarası sosyal beceriler ile fonolojik duyarlılık düzeyinin ilişkilerinin pozitif yönde anlamlı olduğu belirtilmektedir (Ertürk Kara, 2017). Bir diğer doktora çalışmasında ilkokul çocukları ile çalışılarak ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zeka düzeyleri arasındaki ilişki incelenmektedir. Çalışma sonucunda sosyal duygusal uyum düzeyi yükselen çocukların okuma yazma beceri puanları da yükselmektedir (Obalar, 2009). Yapılan deneysel bir çalışmada uygulanan oyun temelli etkinlikler ile çocukların fonolojik duyarlılıklarının gelişmesinde etkili olduğu görülmektedir (Parpucu, 2019). Güncellenen Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programında da benzer olarak oyun temelli, çocuk merkezli çocukların sosyal duygusal olarak desteklendiği etkinlikler tasarlanarak uygulanmıştır. Bahsedilen çalışmalardan da yola çıkılarak çalışmanın bulgularında çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri, ilkokula hazır oluş düzeyleri, fonolojik duyarlılık ve benlik algısı düzeylerinin olumlu yönde gelişim göstermesi gelişmesi beklenen alanların kendi aralarında da ilişkili olmasıyla açıklanmaktadır. Uygulanan programda yer alan müzik etkinliklerinin fonolojik farkındalık üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Alanda bu düşünceyi destekleyen çalışmalar da yer almaktadır. Orff Schulwerk yaklaşımı ve müzik etkinlikleri ile fonolojik duyarlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen

programların uygulandığı çalışmalarda programların fonolojik duyarlılığın gelişimine olumlu yönde geliştirici etkisi bulunduğu belirtilmektedir (Demirci ve Mertoğlu, 2017; Varma, 2022).

5.1.3.4. İlkokul Hazır Oluş ve Alt Boyutlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma: Program sonunda yapılan testler sonucunda deney grubu çocuklarının toplam ilkokula hazır oluş puanlarının ve alt boyutlarından alınan puanların tümünde anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür (Tablo33,34 ve 35). Bu bulgulardan yola çıkılarak programın çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerine ve matematik, fen, ses, çizgi ve labirent alt boyutlarına da olumlu yönde etki sağladığı görülmektedir. Etkinlik planlarında özellikle aile katılım çalışmalarında yer alan okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları ve sosyal etkileşimli matematik etkinlikleri çocukların bilişsel alandaki gelişimine olumlu yönde etki etmiştir. Yapılan çalışmalarda da aile katılımı ile okul aile işbirliğinin sağlanmasının hem çocukların gelişimine olumlu yönde etki sağladığı hem de uygulanan programın etkililiğinin artırılmasının mümkün olduğu belirtilmektedir (Boz, 2004; Çamlıbel Çakmak vd., 2020; Kurtulmuş, 2016; Tezel Şahin ve Özbey, 2007).

Yapılan benzer bir çalışmada uygulanan ebeveyn destekli ilkokula hazırlık programının içeriğinde birçok gelişim alanını destekleyen aile katılımlı etkinlikler uygulanmaktadır. Çalışmanın sonucunda aile katılımının önemine ve ilkokula hazırlık sürecinin çok yönlü bir süreç olduğuna vurgu yapılmaktadır (Karakuzu ve Koçyiğit, 2016). Deney grubunda da benzer amacı benimseyerek uygulanan etkinliklerin ilkokula hazır oluş ölçeği ve alt boyutlarında olumlu yönde etkisi görülmektedir.

Sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca araştırmacılara bu yönde uygulanacak etkinlik programlarıyla etkililiğinin artırılabileceği önerisinde bulunulmaktadır (Polat ve Yuğbasan, 2019). Çocukların ilkokuldaki okuma-yazma motivasyonlarının ve uyum sürecini olumlu etkileyen iyi oluş hallerinin de sosyal duygusal gelişim düzeyleriyle paralel arttığı bir başka çalışmada belirtilmektedir (Bozgün, 2021). Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve okul olgunluğu düzeylerinin pozitif yönde anlamlı ilişkiler içerdiği farklı bir araştırmada da belirtilmektedir (Akman ve Tunçeli, 2014).

Tüm bu çalışmalarda sosyal-duygusal uyum ve hazırlık sürecinin ilkokula hazır oluş üzerindeki etkisine değinilmektedir. İncelenen çalışmalar güncellenen Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal- Duygusal Hazırlık Programının ilkokula hazır oluş sürecindeki olumlu etkisini destekler niteliktedir. Gelişim düzeyi puanlarına ayrı ayrı bakıldığında da aynı sonuca ulaşılmış olunması bu durumu desteklemektedir.

5.1.3.5. İlkokula Hazır Oluş Gelişim Düzeyleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma: Program sonunda yapılan testler sonucunda deney grubu çocuklarının toplam ilkokula hazır oluş gelişim düzeyi puanlarının ve alt boyutlarından alınan puanların tümünde anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür (Tablo35...40). Bu bulgudan yola çıkılarak programın çocukların zihin-dil, sosyo-duygusal, fiziksel ve öz bakım becerilerindeki gelişime olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. İlkokula hazır oluş matematik ve fen puanlarındaki anlamlı fark ile zihin-dil gelişimindeki fark birbirlerini destekler niteliktedir. Ayrıca sosyo-duygusal gelişim ile sosyal duygusal uyum ve benlik algısı ölçeğindeki anlamlı farklar da birbirlerini destekler niteliktedir. Benlik algısı alt boyutlarından öz yeterlilik algısı ile öz bakım becerilerindeki anlamlı farklar da paralellik göstermektedir.

Çalışmanın çıkış noktası olan Kuru (2006)'nun yaptığı doktora çalışmasında program uygulanmış sonucunda programın çocukların benlik algısını, sosyal duygusal uyum düzeylerini ve ilkokula hazır oluşlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Programın günümüz eğitim anlayışına uygun olarak güncellenerek uygulanmasıyla farklı açılardan da etkisi incelenmiştir. Bulgular güncellenen programın sosyal duygusal uyum, ilkokula hazır oluş ve benlik algısı alanlarında etkili olduğunu yeniden desteklemiştir. Farklı zamanlarda yapılan bu testler programın tutarlı etkisini göstermektedir. Aynı zamanda doktora çalışmasında kişileştirilmiş eğitim materyalinin kullanımının ses ve dil gelişimine etkisi vurgulanmış buna istinaden, güncel çalışmada programın fonolojik duyarlılık üzerindeki etkisi de incelenmiş bulgular okuma yazmaya hazırlık ve dil gelişimi üzerindeki etkisini kanıtlar nitelikte olmuştur.

Özetle; çalışmanın bulguları, güncellenen Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programı'nın benlik algısı, okula hazırlık becerileri ve fonolojik duyarlılık alanlarında çocukların gelişimlerini desteklemekte etkili olduğunu işaret etmektedir. Programda kullanılan kişiye özel materyaller çocukların kendilik algısının oluşmasında etkili bir role sahip olmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde çalışmanın bulgu ve sonuçları ışığında araştırmacılara, eğitimcilere ve politikacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Güncellenen "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programı" farklı yaş grubu ve demografik özellikteki örneklem grupları ile tekrar sınanabilir.

- Programın ailelere yansımaları ve ailelerin çocuklardaki gözlemleri paylaşılarak çalışmanın etkililiği nitel olarak da incelenebilir.
- Güncellenen "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programı" uygulanan okul öncesi dönem çocuklarının ilkokul süreçlerinin incelendiği boylamsal çalışmalar yapılabilir, bu sayede çalışmanın uzun süreçteki etkililiği incelenebilir.

5.2.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler:

- Öğretmenlerin eğitim süreçlerinde çocukların sosyal- duygusal olarak desteklenmesinin bilişsel becerilerini de geliştireceğinin bilincinde olarak aileleri de bu konuda bilinçlendirmesi gerekmektedir.

5.2.3. Politika Yapanlara Yönelik Öneriler:

- Güncellenen "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programı"nın okullarda öğretmenlere hizmet içi eğitimler ya da seminerler yoluyla tanıtılarak uygulanmasına öncülük sağlanabilir.

Kaynakça

AÇEV. (2004). *Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Bir Erken Müdahale Modeli: "Yaz Anaokulu" Pilot Uygulaması.* İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.

Akdal, D. (2021). Sesbilgisel Farkındalık. T. Kargın, D. Altun, & İ. B. Güldenoğlu (Editörler), *Değerlendirmeden Uygulamaya Tüm Yönleriyle Erken Okuryazarlık* içinde (ss. 44-58). Pegem Akademi.

Akman, B., & Tunçeli, H. İ. (2014). Anaokullarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Okul Olgunluklarına Etkilerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (4),* 333-341. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/32.tunceli.pdf adresinden alınmıştır.

Aktan, E. (1996). *Çocuğun Dil Gelişiminde Fonolojik Duyarlılığın (Sesbirim Duyarlılığı) Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/ veritabanından alınmıştır. (Tez No: 53607)

Aktan, E. (2001). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Okuma Gelişimi ve Okumaya Hazırlık Programının Etkisinin Değerlendirilmesi*. [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/ veritabanından alınmıştır. (Tez No: 106780)

Altunhan, M., & Gür, Ç. (2018). Fiziksel Gelişim. Ç. Gür (Editör), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (36-72 Ay)*içinde (ss. 27-41). Pegem Akademi.

Altınkaynak Ş,Ö. (2019). Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi (3)1, 37-49.* https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/662974 adresinden alınmıştır.

Arseven, A. (1986). Çocukta Benlik Gelişimine Ailenin Etkisi ve Çocuğun Okuldaki Başarısı. *Eğitim ve Bilim* 10 (60), 11-17. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5434 adresinden alınmıştır.

Asar, H. (2019). *Okul Öncesi Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyum ve Değer Düzeyleri Üzerine Etkisi.* [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/ veritabanından alınmıştır. (Tez No: 559623)

Atış Akyol, N., & Polat, Ö. (2019). Okula Uyum ve İlkokula Hazırbulunuşluk. Ö. Polat (Editör), *Adım Adım İlkokula Başlamak Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi* içinde (ss. 1-33). Anı Yayıncılık.

Aydın, A. (2016). *Eğitim Psikolojisi*. Pegem Akademi .

Aydın, A. (2023). *Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Zekâ, Benlik Algısı ve Yönetici İşlev Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/ veritabanından alınmıştır. (Tez No: 779508)

Azkeskin Efe, K., & Güven, G. (2020). Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim. İ. H. Diken (Editör), *Erken Çocukluk Eğitimi* içinde (ss. 2-50). Pegem Akademi.

Bağçeli Kahraman, P. (2012). Aile Katılımı Boyutu Zenginleştirilmiş Okulöncesi Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerine Etkisi. [Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/ veritabanından alınmıştır. (Tez No: 328652)

Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* (50). https://www.sciencedirect.com/journal/organizational-behavior-and-human-decision-processes/vol/50/issue/2 adresinden alınmıştır.

Baran, G. (2011). Sosyal Gelişim. G. Baran, & N. Aral (Editörler), *Çocuk Gelişimi* içinde (ss. 193-223). YA-PA.

Baran, M., Yılmaz, A., & Yıldırım, M. (2007). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Okul Öncesi Eğitim Yapılarındaki Kullanıcı Gereksinimleri Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu

Örneği. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi (8),* 27-44. https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47962/606822 adresinden alınmıştır.

Bayındır, D., & Biber, K. (2019). 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi 9(1/16),* 135-154. doi:10.23863/kalem.2018.105

Bayraktar, V. (2018). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişiminde Etkileşimli Kitap Okumanın Önemi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi 1(1),* 31-41. https://dx.doi.org/10.36731/cg.418408

Beaty, J. J. (2018). *Erken Çocuklukta 50 Okuryazarlık Stratejisi.* (Çev. F. Alisinanoğlu, & S. Demir Kaya.) Pegem Akademi.

Berk, L. E. (2006). *Child Development.* Pearson Education, Inc.

Biber, K. (2014). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı, Önemi ve Temel İlkeleri. (Editörler) F. Gülaçtı, & S. Tümkaya, *Erken Çocukluk Eğitimi* içinde (ss. 25-67). Pegem Akademi.

Bilici, A. B. (2018). Çocuklarda Hayatı Anlamlandırma Süreci. *Uluslarası Sosyal Araştırmalar Dergisi 11(60),* 1222-1230. doi: 10.17719/jisr.2018.2868

Bişkin, S. (2019). Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin (OÇİHO) Geliştirilmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/ veritabanından alınmıştır. (Tez No: 589679)

Boyacı, M. (2019). Benliğin Gelişime İlişkin Güncel Yaklaşımlar. M. Kandemir, & C. Çetiner (Editörler), *Benliğin İnşası Gelişimsel ve Sosyokültürel Temeller* içinde (ss.1-28). Pegem Akademi.

Boz, M. (2004). Altı Yaş Çocuklarının Okula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Veli ve Öğretmen Görüşleri Yönünden İncelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/ veritabanından alınmıştır. (Tez No: 156811)

Bozgün, K. (2021). İlkokul Öğrencilerinin Okuma-Yazma Motivasyonunda Sosyal Duygusal Gelişim, Azim ve Okulda Öznel İyi Oluşun Rolü. [Doktora Tezi, Amasya Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/ veritabanından alınmıştır. (Tez No: 698981)

Brady, S., Fowler, A., Taş, B., & Winbury, N. (1994). Training Phonological Awareness: A Study with İnner-city Kindergarten Children. *Annals of Dyslexia* (44). https://link.springer.com/article/10.1007/BF02648154 adresinden alınmıştır.

Brierley, J. (2004). *Give Me a Child Until He is Seven.* The Falmer Press.

Broadhead, P., Johnston, J., Tobbell, C., & Woolley, R. (2010). *Personal, Social and Emotional and Emotional Development.* Continuum International Publishing Group.

Brooks-Gunn, J., & Lewis, M. (1984). The Development of Early Visual Self-Recognition. *Developmental Review* 4(3), 215-239. https://dx.doi.org/10.1016/S0273-2297(84)80006-4

Buluş, M. & Öztürk Samur, A. (2017). Beş-Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyumunu Yordamada Ebeveyn Benlik Saygısı, Temel İhtiyaçları ve Öz Yeterliğin Rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (41),* 105-119. https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/33892/375294 adresinden alınmıştır.

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

Can Yaşar, M. (2011). Anne ve Öğretmen Görüşlerine Göre Çocukların Sosyal Uyum ve Becerilerinin İncelenmesi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences* (2), 99-112. https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423867062.pdf adresinden alınmıştır.

Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 10(1), 1-18. https://dx.doi.org/10.11616/AbantSbe.256

Çelebi Öncü, E. (2017). Okul Öncesi Çocuklarının Sınıflarında Yapılandırdıkları Öğrenme Merkezlerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 25(2), 1-15. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304923 adresinden alınmıştır.

Çetinkaya, B. (2020). *Çocuğun Kişilik Gelişiminde Anne Baba Rolü.* Pegem Akademi.

Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Çorapçı, F., Aksan, N., Yağmurlu, B., & Arslan Yalçın, D. (2010). Okul Öncesi Dönemde Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Taraması: Sosyal Yeetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* 17(2), 369-377. https://toad.halileksi.net/olcek/sosyal-yetkinlik-ve-davranis-degerlendirme-30-olcegi adresinden alınmıştır.

deMarrais, K., & Laphan, S. D. (2004). *Foundations for Research Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences.* Lawrence ErlBaum Associates Publishers.

Demir, T., Ocak Karabay, Ş., & Şahin Ası, D. (2017). 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyumları İle Ebeveynlerinin Tutumları Arasındaki İlişki. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi* 1(2), 1-14. https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/33877/322344 adresinden alınmıştır.

Demirci, F. G., & Mertoğlu, E. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Ses Farkındalık Müzik Programının Okuma Yazmaya Hazırlıkta Çocukların Sesleri Tanıma Becerilerine Etkisi . *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 10(51),* 665-675. http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1802

Denham, S. A. (1998). *Emotional Development in Young Children.* The Guiltford Press.

Denham, S. A. (2002). Social and Emotional Learning, Early Childhood. In T. B. Gullotta, & M. Bloom (Eds.) *Encyclopedia of Primary Preventionand Health Promotion* (pp. 1009-1017). Springer Science Business Media,LLC.

Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and Emotional Prevention and İntervention Programming for Preschoolers.* Springer Science Business Media, LLC .

Dilcioğlu, Z. (2016). 5 ve 6 Yaş Grubu Çocuklarının İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr veritabanından alınmıştır. (Tez No: 428073)

Dinç, B. (2013). Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş ve Okul Olgunluğu. F. Alisinanoğlu (Editör), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* içinde (ss. 90-118). Pegem Akademi.

Dinç, B., & Parpucu, N. (2019). *Okul Öncesi Eğitime Bir Erken Okuryazarlık Becerisi: Fonolojik Farkındalık.* Anı.

Durmuşoğlu, M. C., & Yıldız, C. (2019). Çocuğun Gelişimsel Özellikleri ve Gereksinimleri. A. Yıldırım (Editör), *Erken Çocukluk Eğitimine Giriş* içinde (ss. 120-152). Pegem Akademi.

Eckerman, C. O. (1996). Early Social-Communicative Development: Illustrative Developmental Analyses. In R. B. Cairns, G. H. Elder, & E. J. Costella (Eds.), *Developmental Science* (pp. 135-167). Cambridge University Press.

Ekiz, D. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Anı.

Ensar, F., & Keskin, U. (2014). A Survey on the Adjustment of Primary First Grade Students To School . *Journal of Theory and Practice in Education 10(2),* 459- 477. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63418 adresinden alınmıştır.

Erdoğan, Ö. (2011). İlk Okuma-Yazma Süreci İçin Önemli Bir Beceri: Fonolojik Farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24(1), 161-180. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153435 adresinden alınmıştır.

Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim* 37(166). http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1008'dan alınmıştır.

Ergin, B. (2018). Dil Gelişimi. Ç. Gür (Editör), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (36-72 Ay)* içinde (s. 109-142). Pegem Akademi.

Ergüden, N., Doğan, A., & Şen Hastaoğlu, Z. (2020). Aile Katılımının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Benlik Saygısı ve Sosyal Duygusal Uyumu Üzerindeki Etkileri. *Nesne 8(17),* 297-309. doi: 10.7816/nesne-08-17-10

Ertürk Kara, G. (2017). Çocukların Davranışsal Becerilerinin Erken Akademik Becerilerini Yordamadaki Rolü. *Journal of İnternational Social Research 10(49),* 432-441. doi: 0.17719/jisr.2017.1595

Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational Research An Introduction.* Pearson Education.

Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve Ergen Gelişimi.* (B. Onur, Dü., A. Dönmez, B. Onur, & N. Çelen, Çev.). İmge.

Girard, L.-C., & Girolametto, L. (2013). Investigating the relationship between social behaviors and phonological awareness in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology 34(3),* 123-130. doi: 10.1016/j.appdev.2013.01.002

Gızır, Z., & Baran, G. (2003). Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(25), 118-133. https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/2766/ adresinden alınmıştır.

Goldsworthy, C. L. (2012). *Sourcebook of Phonological Awareness Activities.* Delmar Cengage Learning.

Gökkuş, İ., & Akyol, H. (2020). Sesbilgisel Farkındalık Öğretiminin, Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi 8(2),* 368-385. doi: 10.16916/aded.686465

Göktürk İnce, F. (2014). *Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi (Malatya İli Örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr veritabanından alınmıştır. (Tez No: 384751)

Graham, S. (1996). What's "emotional" about social motivation? A comment. In J. Juvonen, & K. R. Wentzel, *Social Motivation Understanding Children's School Adjustment* (pp. 346-360). Cambridge University Press.

Gülay, H. (2011). 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Okula Uyum ve Akran İlişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 10(36). https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6150/82585'dan alınmıştır.

Gülay, H., & Önder, A. (2011). Annelerin Tutumlarına Göre 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(1), 86-104. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mcbuefd/issue/54633/745330 adresinden alınmıştır.

Günindi, Y. (2010, Temmuz). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Uygulanan Sosyal Uyum Beceri Eğitimi Programının Çocukların Sosyal Uyum Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr veritabanından alınmıştır. (Tez No: 277983)

Güven, Y., & Işık, B. (2006). Beş Yaş Çocukları İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nin (MASDU-5 YAŞ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi 23(23), 125-142.* https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2040adresinden alınmıştır.

Güzel Özdemir, P., Özdemir, O., Nasıroğlu, S., & Kadak, M. T. (2012). Kişilik Gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar 4(4),* 566-589. https://dx.doi.org/10.5455/cap.20120433

Hansa Bilek, M. (2011). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ev ile Okul Ortamındaki Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr veritabanından alınmıştır. (Tez No: 321029)

Harter, S. (2008). The Developing Self. In W. Damon, & R. M. Lerner, *Child and Adolescent Development* (pp. 216-255). John Wiley & Sons, Inc.

Hogan, T. P., Catss, H. W., & Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading. *LSHSS*, 285-293.

Işık, B. (2006). *Ailenin örgütsel Ve yapısal niteliğinin 60-72 aylık çocukların Sosyal-Duygusal Uyum düzeyine Etkisi.* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr veritabanından alınmıştır. (Tez No: 191713)

İnal, G. (2013). Okula Başlama ve Uyum Süreci. F. Alisinanoğlu (Editör), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* içinde (s. 68-86). Pegem Akademi Yayıncılık.

İpek, E. (2014). *Beş Yaş Çocuklarına Verilen Değerler Eğitimi Programının Sosyal Duygusal Uyum Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr veritabanından alınmıştır. (Tez No: 414485)

Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development. Consensus Statements of Evidence from the Council of Distinguished Scientists. *Aspen Institute*.

Kandır, A., & Alpan Y. (2008). Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi 10(4), 33-38.* https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/198102 adresinden alınmıştır.

Kandır, A & Uyanık Ö. (2010). Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim 3(2), 118-134.* https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423908017.pdf adresinden alınmıştır.

Karakuzu, E., & Koçyiğit, S. (2016). Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın (EDİHP) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokula Hazır Bulunuşluğuna Etkisi. *Uluslarası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi 1(1), 84-102.* https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2848754 adresinden alınmıştır.

Karaman, G. (2006). *Anasınıfına Devam Eden Farklı Sosyo-Kültürel Seviyedeki Çocukların Fonolojik Duyarlılıklarının İncelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr veritabanından alınmıştır. (Tez No: 174941)

Kargın, T., Güldenoğlu, İ. B., & Gengeç, H. (2021). Erkenokuryazarlık ve Okuma İlişkisi. T. Kargın, İ. B. Güldenoğlu, & H. Gengeç (Editörler), *Değerlendirmeden Uygulamaya Tüm Yönleriyle Erkenokuryazarlık* içinde (s. 2-17). Pegem Akademi.

Kasten, H. (2017). *4-6 Yaş Çocuk Gelişimi & Gelişim Psikolojisinin Temel Esasları -II-*. (O. Emre, Çev.) Anı Yayıncılık.

Kaya, M. (1997). Ailede anne-baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9 (9), 193-204. https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuifd/issue/20306/215606 adresinden alınmıştır.

Kaya, Ö. S., & Akgün, E. (2016). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okula Uyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online 15(4),* 1311-1324. https://dx.doi.org/10.17051/io.2016.51992

Keleş, S., & Küçükturan, G. (2020). Sosyal Duygusal Gelişim. A. Köksal Akyol (Editör), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II* içinde (s. 197-234). Anı Yayıncılık.

Kılıç, M. (2016). *Gerçek Yaşam Tadında: Gelişim Dönemleri- I.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Kocabaş, A., & Ekinci Vural, D. (2016). Okul Öncesi Eğitim ve Aile Katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 15(59),* 1174-1185. https://dx.doi.org/10.17755/esosder.263223

Koç Tüylü, D., & Kuru, N. (2019). İlkokula Hazırlıkta Erken Okuryazarlık Eğitimi. Ö. Polat (Editör), *Adım Adım İlkokula Başlamak Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi* içinde (s. 141-160). Anı Yayıncılık.

Kol, S. (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21(21), 1-21. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11217/133954 adresinden alınmıştır.

Koyuncu, B. (2022). *Nörobilim Temelinde Sosyal Duygusal Gelişim.* Pegem Akademi.

Kurt Gökçeli, F. (2019). Erken Çocukluğun Tanımı, Kapsamı ve Önemi. A. Yıldırım (Editör), *Erken Çocukluk Eğitimine Giriş* içinde (s. 2-18). Pegem Akademi Yayıncılık.

Kurtulan, B. (2015). *Erken Çocukluk Döneminde (4–7 Yaş) Bilişsel Beceriler ile Sosyal Beceriler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr veritabanından alınmıştır. (Tez No: 414393)

Kuru, N. (2006). *6 Yaş Grubu Çocuklarda "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı"nın Etkililiğinin İncelenmesi.* [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr veritabanından alınmıştır. (Tez No: 191705)

Kuru, N. (2014). Validity and reliability of the DeMoulin Self-Concept Developmental Scale for Turkish preschoolers. Eurasian Journal of Education Research (55), 55-72. http://dx.doi.org/ 10.14689/ejer.2014.55.4

Kuru, N. (2020). Erken Çocukluk Eğitiminin Tanımı, Kapsamı ve Önemi. G. Haktanır (Editör), *Erken Çocukluk Eğitimine Giriş* içinde (s. 9-26). Anı Yayıncılık.

Kuru, N., & Koç Tüylü, D. (2021). İlkokula Hazırlıkta Erken Okuryazarlık Eğitimi. Ö. Polat (Editör), *Adım Adım İlkokula Başlamak Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi içinde* (s. 141-160). Anı Yayıncılık.

Kuru, N., & Zembat, R. (2013). 6 Yaş Grubu Çocuklarda "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programının Etkililiğinin İncelenmesi. *Neü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2(2), 1-16. https://dergipark.org.tr/tr/pub/nevsosbilen/issue/19735/211136 adresinden alınmıştır.

Kurtulmuş, Z. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Etkinlik Planlarında Aile Katılımı Boyutunun İncelenmesi . *Cumhuriyet İnternational Journal of Education 5(1)* , 71-84. https://dx.doi.org/10.30703/cije.321384.

Küçükturan, G., & Keleş, S. (2019). Sosyal Duygusal Gelişim. A. Köksal Akyol (Editör), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I (0-36 Ay) içinde* (s. 319-351). Anı Yayıncılık.

Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel.* https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf

Lundberg, I., Frost, J., & Peterson, O.-P. (1988). Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. *International Literacy Association 23* (3), 263–284. https://dx.doi.org/10.1598/RRQ.23.3.1

Mercan Uzun, E., & Alat, K. (2017). Okul Öncesi Dönemde Uygulanan "Okula Hazırız" Eğitim Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerine Etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 36(2), 59-80.* https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/395749 adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı.* İstanbul : Milli Eğitim Bakanlığı.

Minifoğlu, Ş., & Gürşimşek, I. (2023). Ana Sınıf ve İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Oku Öncesi Dönemde Yürütülen Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları ile İlgili

Görüşleri . *Temel Eğitim Dergisi (17)*, 6-23. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2533686 adersinden alınmıştır.

Neaum, S. (2010). *Child Development for Early Childhood Studies*. Learning Matters.

Nithard, C., Demont, E., Majerus, S., Metz-Lutz, M. N., Poncelet, M., & Leybaert, J. (2011). Early contribution of phonological awareness and later influence of phonological memory throughout reading acquisition. *Journal of Research in Reading 34(3)*, 346-363. doi: 10.1111/j.1467-9817.2009.01427.x

Obalar, S. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazmya Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyum ve Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi].

Ogelman, H. G. (2016). Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim. E. Kargı (Editör), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* içinde (s. 47-83). Pegem Akademi.

Oktay, A. (1983). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5743/1872'dan alınmıştır.

Oktay, A. (2018). Çocuğun Yaşamında Okul, Okula Hazırbulunuşlu, Hazırbulnuşluğu Etkileyen Temel Faktörler ve İlkokula Hazırlığın Boyutları. A. Oktay (Editör), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları "Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi"* içinde (s. 3-22).Pegem Akademi Yayıncılık.

Oktay, A., & Unutkan Polat, Ö. (2003). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. M. Sevinç (Editör), *İlköğretime Hazır Oluş ve Okulöncesi Eğitimle İlköğretimin Karşılaştırılması* içinde (s. 145-155). Morpa.

Özen Altınkaynak, Ş. (2014). *Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerine Etkisi*. [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr veritabanından alınmıştır. (Tez No: 363228)

Özbey, S., Mercan, M., & Alisinanoğlu, F. (2018). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Yaşam Kalitesi İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi* 5(2), 157-173. https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad/issue/41884/385814 adresinden alınmıştır.

Özkubat, S. (2013). Okul Öncesi Kurumlarında Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Faültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 4(2), 58-66. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399517 adresinden alınmıştır.

Öztürk, M. O. (2007). Çocukta Özerk Benlik ve Özgürlük Duygusunun Gelişimi. Sedat Sever (Ed.), *Ulusal Çocuk ve Gençlik Sempozyumu Bildiri* kitabı içinde (ss. 21-26). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Parpucu, N. (2016). *Seslerin Renkli Dünyası Programının çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi.*[Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr veritabanından alınmıştır. (Tez No: 432427)

Parpucu, N., & Dinç, B. (2019). *Okul Öncesi Eğitimde Bir Erken Okuryazarlık Becerisi Fonolojik Farkındalık Kuramdan Etkinlik Uygulamalarına.* Anı Yayıncılık.

Pekdoğan, S. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokula Hazırlık Sürecinde Okul Öncesi Eğitimden Beklentileri . *Yaşadıkça Eğitim 31(2),* 11-22. https://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/article/view/65 adresinden alınmıştır.

Pektaş, D. (2022). *Öykü Temelli Ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programının Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyi Ve Benlik Algısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.* [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr veritabanından alınmıştır. (Tez No: 736606)

Piaget, J. (1999). *Çocukta Bilişsel Gelişim.* (H. Portakal, Çev.) Cem Yayınevi.

Plaza, M., & Cohen, H. (2007). The contribution of phonological awareness and visual attention in early reading and spelling. *Dyslexia 13(1),* 67-76. doi: 10.1002/dys.330

Polat, Ö. (2003). *Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu.* [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr veritabanından alınmıştır. (Tez No: 133582)

Polat, Ö., & Atış Akyol, N. (2021). Okula Uyum ve İlkokula Hazırbulunuşluk. Ö. Polat (Editör), *Adım Adım İlkokula Başlamak Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi* içinde (s. 1-25). Anı Yayıncılık.

Polat, Ö., & Yuğbasan, Ş. (2019). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri ile İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 869-891. https://dx.doi.org/10.24315/tred.535621

Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context. *Sage Open 5(1)*, 1-11. https://dx.doi.org/10.1177/2158244015577664

Saban, A. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerin Görüşleri Işığında Okula Hazır Bulunuşluk Olgusu ve Okul Öncesi Eğitime İlişkin Sonuçları.* [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr veritabanından alınmıştır. (Tez No: 234780)

Santrock, J. W. (2010). *Child Development.* McGraw-Hill.

Sarı, B., & Aktan Acar, E. (2013). Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği'nin (EÇDFDÖ) Geliştirilmesi ve Psikometrik Özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 13(4)*, 2195-2215. doi: 10.12738/estp.2013.4.1793

Sevgen, M. (2016, Haziran). *Yaratıcı Drama Yoluyla Verilen Sosyal Beceri Eğitiminin Anaokulu Çocuklarının Sosyal Becerilerine ve Yaratıcılıklarına Etkisi.* [Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr veritabanından alınmıştır. (Tez No: 457628)

Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. p., Bovaird, J. A., & Kupzyk, K. A. (2010). Parent Engagement and School Readiness: Effects of the Getting Ready Intervention

on Preschool Children's Social–Emotional Competencies. *Early Education and Development 21(1),* 125-156. doi:10.1080/10409280902783517

Silven, M., Niemi, P., & Voeten, M. J. (2002). Do maternal interaction and early language predict phonological awareness in 3- to 4-year-olds? *Cognitive Development 17(1),* 1133-1155. https://dx.doi.org/10.1016/S0885-2014(02)00093-X.

Sincar, M. & Uygungoz, M. (2023). OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE KULLANILAN ERKEN OKURYAZARLIK MATERYALLERİ . International Journal of Arts and Social Studies , 6 (10) , 43-60 . https://dergipark.org.tr/tr/pub/asstudies/issue/79711/1242364 adresinden alınmıştır.

Smith, N. T. (2021). *Ready or Not: The Relationship between Self Concept and Social Competence on School Readiness of Preschoolers Who Attend Head Start.* [Master's Thesis, North Carolina Central University]. https://www.proquest.com adresinden alınmıştır. (Tez No: 28864968)

Stainthorp, R., & Babayiğit, S. (2007). Preliterate phonological awareness and early literacy skills in Turkish. *Journal of Research in Reading*, *30*(4), 394-413. https://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00350.x

Şepitçi Sarıbaş, M., & Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Okul Uyumu İle İlişkisi. *Uluslarası Sosyal Araştırmalar Dergisi 14(4),* 867-883. http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22955

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). Using multivariate statistics (5). *Pearson,* 481-498. https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjct55.))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2683053 adresinden alınmıştır.

T. C. Resmi Gazete. (10,07,2019). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.

https://tegm.meb.gov.tr/www/sss.php#:~:text=kay%C4%B1t%20ya%C5%9F%C4%B1%20nedir%3F-,Mill%C3%AE%20E%C4%9Fitim%20Bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Okul%20%C3%96ncesi%20E%C4%9Fitim%20ve%20%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretim%20Kurumlar%C4%B1%20Y%C3%B6netmeli%C4%9Finin,68%20ay adresinden alınmıştır.

Tanrıverdi, H., & Erarslan, N. (2015). Okul Öncesi Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Düzeyleri ile Değer Kazanımları Arasındaki İlişki. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi* 5(9), 9-23. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/193291 adresinden alınmıştır.

Tezel Şahin, F., & Özbey, S. (2007). Aile Eğitim Programlarına Niçin İhtiyaç Duyulmuştur? Aile Eğitim Programları Neden Önemlidir? *Aile ve Toplum* 12(12), 7-12. https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21107/227319 adresinden alınmıştır.

Topçu Bilir, Z. (2019). *Yaşam Becerileri Programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri,benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi.* [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr veritabanından alınmıştır. (Tez No: 546178)

Turan, F., & Akoğlu, G. (2011). Okul Öncesi Dönemde Sesbilgisel Farkındalık Eğitimi. *Eğitim ve Bilim* 36(161). http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/315'dan alınmıştır.

Turhan, B., & Özbay, Y. (2017). Erken Çocukluk Eğitimi ve Nöroplastisite. *Uluslarası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi* 1(2), 54-63. http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/22946/355300 adresinden alınmıştır.

Tuzcuoğlu, N., Efe Azkeskin, K., İlçi Küsmüş, G., & Cengiz, Ö. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri ile Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 607-623. doi: 10.21733/ibad.613920

UNİCEF. (2012). *School Readiness A Conceptual Framework.* New York: United Nations Children's Fund.

UNICEF. (2017). *Dünya Çocuklarının Durumu.* UNICEF.

UNICEF. (2020). *UNICEF Türkiye Yıllık Raporu-2019.* UNICEF.

Uysal, A., & Kaya Balkan, İ. (2015). Sosyal Beceri Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Çocukların, Sosyal Beceri ve Benlik Kavramı Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları* 35(1), 27-56. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iupcd/issue/9442/118114 adresinden alınmıştır.

Ünüvar, P., & Karoğlu, H. (2020). Gelişim ile İlgili Temel Kavramlar ve İlkeler. P. Ünüvar (Editör), *Bebeklik Döneminde Gelişim ve Eğitim* içinde (s. 2-22). Anı Yayıncılık.

Üstün, E., & Akman, B. (2002). Korunmaya Muhtaç Çocukların Benlik Algısının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23(23), 229-233. https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7815/102642 adresinden alınmıştır.

Üstündağ, N., & Türkoğlu, A. (2017). İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (25), 306-348. https://dergipark.org.tr/tr/pub/adyusbd/issue/37216/429566 adresinden alınmıştır.

Van de sande, E., Segers, E., & Verhoeven, L. (2012). How phonological awareness mediates the relation between children's self-control and word decoding. *Learning and Individual Differences (26),* 112-118. doi: 10.1016/j.lindif.2013.05.002

Varma, E. (2022). *Orf Schulwerk Yaklaşımının 60-72 Ay Çocukların Fonolojik Farkındalıklarına Etkisinin İncelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr veritabanından alınmıştır. (Tez No: 774793)

Z. Selçuk, Dü., M. Kandemir, A. Kaşkaya, & M. Palancı (2015). *Piaget'nin Duyuşsal ve Bilişsel Gelişim Kuramı.* Pegem Akademi.

Weiland, C., & Yoshikawa, H. (2013). Impacts of a Prekindergarten Program on Children's Mathematics, Language, Literacy, Executive Function, and Emotional Skills. *Child Development 84(6),* 2112-2130. https://dx.doi.org/10.1111/cdev.12099

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development 69(3),* 848-872. https://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x

Yalçıntaş Sezgin, E., Ulus, L., & Şahin, İ. (2019). 4- 6 yaş çocuklarının Davranış Düzenleme Becerileri ile Ses Bilgisel Farkındalık, Görsel Eşleştirme ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi . *Sakarya Unıversıty Journal Of Educatıon 9(1),* 107-128. doi:10.19126/suje.463610

Yavuz, M. (2018). Eğitim İle İlgili Temel Kavramlar. M. Yavuz (Editör), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 1-26). Anı Yayıncılık.

Yavuzer, H. (2019). *Çocuğunuzun İlk 6 Yılı.* Remzi Kitabevi.

Yazgan İnanç, B., & Yerlikaya, E. E. (2022). *Kişilik Kuramları.* Pegem Akademi.

Yazgan İnanç, B., Bilgin, M., & Kılıç Atıcı, M. (2009). *Gelişim Psikolojisi Çocuk ve Ergen Gelişimi.* Pegem Akademi.

Yazgan İnanç, B., Kılıç Atıcı, M., & Bilgin, M. (2020). *Gelişim Psikolojisi I Bebeklik, Çocukluk ve Ergenlik.* Pegem Akademi.

Yenibaş, R. (2007). *Çocuk Gelişimi Eğitimi ve Sağlığı.* Ekbil Matbaacılık.

Yeşilyaprak, B. (1993). Kişilik Gelişiminde Ailesel Faktörlerin Etkisine İlişkin Bir Araştrma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi 3(3),* 3-16. https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21117/227454 adresinden alınmıştır.

Yılmaz, E. (2018). Motor Gelişim. Ç. Gür (Editör), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (36-72 Ay)* içinde (s. 43-65). Pegem Akademi.

Yüksel, A. (2003). *Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Akademik Benlik Tasarımları, Okula Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi.*[Yüksek Lisans Tezi,Yıldız Teknik Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr veritabanından alınmıştır. (Tez No: 132657)

Zembat, R., Koçyiğit, S., Akşin Yavuz, E., & Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların Benlik Algısı, Mizaç ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi 7(1),* 548-567. https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/36208/407461 adresinden alınmıştır.

Ziv, Y. (2013). Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children. *Journal of experimental child psychology*, *114*(2), 306-320. https://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2012.08.009

EKLER

Ek 1: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, ""Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı"nın 6 Yaş Çocuklarının Okula Hazır Oluş, Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri ile Fonolojik Farkındalıklarına Etkisinin İncelenmesi" adıyla, 15.03.2022-15.06.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Araştırmanın amacı "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı"nın okul öncesi dönem çocuklarının benlik algılarına, ilkokula hazır oluş düzeylerine, fonolojik farkındalıklarına ve sosyal-duygusal uyum düzeylerine etkisini ortaya koymaktır.

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı**tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye,çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bana telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla,

Araştırmacı : Cansu Karakaya

İletişim bilgileri:

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi ..... ……..'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

…./…../……

İsim-Soyisim İmza:

Ek 2: Etik Kurul Onayı

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTISI

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI
28 Ocak 2022	2022-01

KARAR NO 2: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Cansu KARAKAYA'nın "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programının 6 Yaş Çocuklarının Okula Hazır Oluş, Sosyal Duygusal Uyum Düzeyleri ile Fonolojik Farkındalıklarına Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek ve test sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Cansu KARAKAYA'nın "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programının 6 Yaş Çocuklarının Okula Hazır Oluş, Sosyal Duygusal Uyum Düzeyleri ile Fonolojik Farkındalıklarına Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek ve test sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar

Ek 3: Ölçek Uygulama İzinleri

İlgili makama,

Bursa Uludağ Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü okul öncesi eğitim programı yüksek lisans öğrencisi Cansu Karakaya'nın gerçekleştirmesi planlanan "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı'nın 6 Yaş Çocuklarının Okula Hazır Oluş, Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri ile Fonolojik Farkındalıklarına Etkisinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezi çalışması kapsamında yapılacak araştırmada "Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği" nin kullanımına izin veriyorum. 12.12.2021

Burcu SARI UĞURLU

İlgili Makama,

Cansu Karakaya'nın "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programının 6 Yaş Çocuklarının Okula Hazır Oluş, Sosyal Duygusal Uyum Düzeyleri ile Fonolojik Farkındalıklarına Etkisi" isimli çalışmada geçerlik güvenirlik ve Türkçe adaptasyon çalışmasını yaptığım ölçeğim Demoulin Benlik Algısı Testi (3-6) 'nin kullanılmasına izin veriyorum.

28.01.2022

Doc. Dr. Nalan Kuru

13.12.2021

İlgili makama,

Bursa Uludağ Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü okul öncesi eğitim programı yüksek lisans öğrencisi Cansu Karakaya'nın gerçekleştirmesi planlanan "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı'nın 6 Yaş Çocuklarının Okula Hazır Oluş, Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri ile Fonolojik Farkındalıklarına Etkisinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezi çalışması kapsamında yapılacak araştırmada "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Testi" nin kullanımına izin veriyorum.

Doç.Dr.Özgül Polat

Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Kullanım İzni

Cansu Karakaya 10 Ağu 2021 Sal 17:43
Alıcı: yguven

Merhaba Yıldız Hocam,
Ben Uludağ Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Cansu Karakaya. Doç. Dr. Nalan Kuru hocamın danışmanlığında yürüttüğüm yüksek lisans tezimde "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı"nın 6 Yaş Çocuklarının Okula Hazır Oluş, Sosyal-Duygusal
Uyum Düzeyleri ile Fonolojik Farkındalıklarına Etkisini incelemek istiyorum. Bu hususta geliştirdiğiniz "Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği"ni inceledim. Ölçeğinizin ölçmek istediğim unsurları kapsayıcı olduğunu ve yapacağım çalışma için uygun olduğunu düşünüyorum. Yapacağım çalışmada ölçeğinizi kullanmak istiyorum ve bu hususta izninizi rica ediyorum.
Saygılarımla.
Cansu Karakaya/ Bursa Uludağ Üniversitesi

Yildiz Guven 12 Ağu 2021 Per 14:28
Alıcı: ben

Sayın Cansu Karakaya,
Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Programında Danışmanınız Doç. Dr. Nalan Kuru ile birlikte yürüttüğünüz Yüksek Lisans tezinizde " Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal- Duygusal Hazırlık Programının 6 Yaş Çocuklarının Okula Hazır Oluş, Sosyal Duygusal Uyum Düzeyleri ile Fonolojik Farkındalıklarına Etkisi" konulu araştırmanızda 'Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği' ni kullanmanız uygundur. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Cansu Karakaya , 10 Ağu 2021 Sal, 17:43 tarihinde şunu yazdı:

Ek 4: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-47258737 06/04/2022
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Cansu KARAKAYA)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Cansu KARAKAYA'nın 31.03.2022 tarihli ve 46855846 gelen evrak sayılı dilekçesi.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 05.04.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu	: Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı'nın 6 Yaş Çocuklarının Okula Hazır Oluş, Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri İle Fonolojik Farkındalıklarına Etkisinin İncelenmesi
Araştırma Türü	: Anket
Araştırma Yeri	: İstanbul
Araştırma Yapılacak Kişiler	: Resmi Bağımsız Anaokulu Öğrencileri
Araştırmanın Süresi	: 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mührü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
06/04/2022
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (34 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 30
E-posta : strateji.gelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için : Aykut ÇELİK
Unvanı : Büro Hizmetleri
İnternet Adresi : http://istanbul.meb.gov. tr/
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden afe6-6d42-3c06-bee5-6238 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5: Etkinlik Örneği

CUMA

HAFTA 1

Gerekli Malzemeler: Orff müzik aletleri.

Etkinlik 1 – Açılış ve Motivasyon (yaklaşık 4 dk.):

Çocuklar; kendilerini ait "KENDİMİ SEVİYORUM" kitaplarını bulundukları yerden alırlar ve gruba dönerler. Çocuklar "KENDİMİ SEVİYORUM" kitaplarını getirdikten sonra; öğretmen, çocukların kendi gruplarıyla bir arada durmalarını sağlar ve onları sıradaki sohbet hazırlamak için, onlara "KENDİMİ SEVİYORUM" motivasyon şarkısını (ya da başka bir şarkıyı) söyletir.

Etkinlik 2- Kitap Çalışması (yaklaşık 4 dk.):

Öğretmen Grup 1'deki çocukları çağırmalı ve Hafta 1 bölümünü, her çocuğun kendi kitabından tek tek okumalıdır. Her çocuk; kendi kitabından Hafta 1 bölümü okunurken öğretmenin yanında durmalıdır.

Etkinlik 3 – Sohbet (yaklaşık 5 dk.):

1. Eşsizlik" kelimesini haftanın kelimesi olarak yeniden sunun.
2. Birkaç çocuğa bu kelimenin tanımını yaptırın. Burada asıl amaç çocukların bir önceki gün yapılan çalışmayı hatırlamasıdır. Tanımları aldıktan sonra siz tekrar bir toparlayıcı tanım yapın.
3. Bir gün önce yaptığınız tasarımlar hakkında konuşun. Herkesin benzer malzemelerle farklı tasarımlar yapması gibi benzer durumlarda bile farklı duygulara sahip olabileceği üzerinde konuşun. Örnekler verin.
4. Çocukların kitabından 1. haftaya ait resimler hakkında sohbet edin. Resim 1 e bakarak gördüklerinizin hangi kıtalarda yaşayan çocuklar olabileceğini tartışın.
5. Resim 2 ile ilgili çocukların çeşitli hikâyeler uydurmalarını ve sınıfla paylaşmalarını sağlayın. (Örnek: Duvarın dibinde oturan çocuklar ne konuşuyor olabilirler, ortadaki çocuklar ne oynuyorlar acaba? vb).

Etkinlik 4 Oyun/P.Oyunu/Hikaye/Drama/Resim/Model vb. (yaklaşık 10 dk):

Çocuklara orff çalgıları vererek hazırladığınız şarkıyı hep birlikte söyleyin ve ritim tutun. Şarkıyı birkaç kez söyledikten sonra şarkıda nelerden bahsedildiğini sorun. Dünyada farklı fiziksel özellikleri farklı kıyafetleri olan çocuklar olduğundan fakat hepimizin oyun oynamayı çok sevdiğinden bahsedin. Ortak özelliklere vurgu yapın.

Farklıdır ve özeldir tüm çocuklar

Dünyamızda eşsiz birçok çocuk var
Kıyafetleri ve kültürleriyle
Farklıdır ama dans eder çocuklar

Mutlu hissederse eğer çocuklar
Gülümser dünyadaki tüm çocuklar
Ten- göz renkleriyle ve dilleriyle
Farklıdır ve eşsizdir tüm çocuklar

Etkilik 5- Pekiştirme ve Kapamış (yaklaşık 4 dk.):

"Eşsizlik" ve tanımlarını çocukların kafalarında güçlendirmek için çeşitli örnekler vererek sorular sorun.

Örnek:

- Bugün neler yaptık?
- Söylediğimiz şarkıda hangi sözler dikkatini çekti?
- Şarkımıza sen sözler ekleyecek olsaydın neler eklemek isterdin?

Çocukların, "KENDİMİ SEVİYORUM" kitaplarını düzenli bir şekilde ait oldukları yere geri götürmelerini sağlayın.

Aile Katılım Etkinliği (yaklaşık 15 dak.):

1. Konu 1'i çocuklarınıza okuyun.

2. Yaşadıkları şehrin bir yol haritasını bulmaya çalışın ve bu haritanın değişik yerlere gitmek için nasıl bir rehber olarak kullanıldığını çocuğunuza anlatın.

3. Ekte yer alan dünya haritası çocuklara tanıtılır dünyanın farklı yerlerinde yaşayan çocuklardan bahsedilerek bölgelerle eşleştirme yapılır. Oyun birkaç kez tekrar edilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Cansu Karakaya

Doğum Yeri ve Yılı:

Öğrenim Gördüğü Kurumlar	Kurum Adı	Başlama Yılı	Bitirme Yılı
İlkokul	13 Eylül Gama İ.Ö.O	2003	2011
Lise	Soma Anadolu Öğretmen Lisesi	2011	2015
Lisans	Anadolu Üniversitesi – Okul Öncesi Öğretmenliği	2015	2019
Lisans	Balıkesir Üniversitesi- Okul Öncesi Öğretmenliği	2017	2018
Yüksek Lisans	Uludağ Üniversitesi- Okul Öncesi Eğitimi	2019	2023

Çalıştığı Kurumlar	Kurum Adı	Başlama Yılı	Bitirme Yılı
Bağımsız Anaokulu	Selahaddin-Müzeyyen Kaçaker Anaokulu	2020	-