



**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EPÖ-YL-2014-0004**

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIF UYUM VE HAZIRLIK
PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

HAZIRLAYAN

Nurtaç ÜSTÜNDAĞ

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

AYDIN - 2014

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EPÖ-YL-2014-000X**

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIF UYUM VE HAZIRLIK
PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

HAZIRLAYAN

Nurtaç ÜSTÜNDAĞ

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

AYDIN – 2014

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nurtaç ÜSTÜNDAĞ tarafından hazırlanan “**İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**” başlıklı tez, 04/07/2014 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı ve Soyadı :

Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

Yrd. Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT

Kurumu :

ADÜ/Eğitim Fakültesi

ADÜ/Eğitim Fakültesi

ADÜ/Eğitim Fakültesi

İmzası:



Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu yüksek lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulununsayılı kararıylatarihinde onaylanmıştır.

Unvanı, Adı Soyadı

Enstitü Müdürü

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.



Nurtaç ÜSTÜNDAĞ

NURTAÇ ÜSTÜNDAĞ

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIF UYUM VE HAZIRLIK
PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

ÖZET

İlkokula başlama yaşının 5 yıla düşürülmesiyle birlikte, küçük yaşta okula başlayan çocukların okula uyumunu kolaylaştırmak amacıyla İlkokul 1. Sınıf Programı'na Uyum ve Hazırlık Çalışmaları dahil edilmiştir. İlkokul Birinci Sınıf Programı'nda yer alan tüm derslere ait etkinlikleri içeren bu sürecin okulların başlamasını takip eden 3 ay boyunca devam etmesi öngörülmüştür. Bu çalışmaların değerlendirilmesi etkinliklerin amaçlarına ne derece uygun olduğunun, çocukları ne derece okula hazırladığının belirlenmesine yardımcı olacaktır. Programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin uygulama sürecinde neler yaşadıklarının bilinmesi programların etkililiğinin belirlenmesinde en önemli unsurlardan biridir. Böylece yaşanan sorunlar ortaya çıkarılarak, bunların önlenmesi için bir takım önlemler alınabilir. Programın aksaklıklarını ve olumlu taraflarını bilmek yapılacak olan yeni düzenlemeler için yol gösterici olacaktır.

Bu çalışmanın amacı; İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu amaçla karma yöntemden yararlanılmış, nicel ve nitel veri toplama teknikleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, Aydın ili ve ilçe merkezlerinde yer alan ilkokullarda görev yapan toplam 307 öğretmene anket uygulanmıştır. Nitel boyutunda ise Aydın ili merkez ilçesinde yer alan ilkokullarda görev yapan 15 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nicel verilerden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin uyum ve hazırlık programının kazanım, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin olumlu görüşte oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin,

programın boyutlarına ilişkin maddelere yönelik görüşlerinin büyük bir çoğunluğunun öğretmenlerin cinsiyetlerine ve okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin büyük bir kısmının programı uygulamaya başlamadan önce yeterli bilgiye sahip olmadıkları, programın amaçlarını çocukları okula alıştıırma ve hazırlama şeklinde ifade ettikleri, süreyi uzun buldukları, fiziki koşulları ve materyalleri yetersiz buldukları, programın uygulanabilirliğini düşük buldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaş, süre, fiziki koşullar ve ailelerden kaynaklı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunların giderilmesine yönelik olarak önerileri; fiziki koşulların düzenlenmesi, sınıfların yaş gruplarına göre ayrılması, programın süresinin azaltılması, öğretmenlerin görüşlerinin alınması yönündedir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER

İlkokul Birinci Sınıf, uyum ve hazırlık, öğretmen görüşleri, program değerlendirme

NURTAÇ ÜSTÜNDAĞ

**EVALUATION OF THE PRIMARY SCHOOL FIRST GRADE
ORIENTATION AND PREPARATION CURRICULUM
ACCORDING TO TEACHERS VIEWS**

ABSTRACT

By lowering the age of starting primary school to five, in order to facilitate compliance of children starting school at a young age, Compliance and Preparatory Studies for Program of first Grade were included. It is foreseen that this process - containing the activities of all the lessons of the first grades program of Primary school- to continue for 3 months, following the beginning of first term. Evaluating this studies will help determine whether the activities are appropriate for their purposes and to what extent they prepare children to school. Knowing what teachers, who are the practitioners of the program, living through the process of practice; is one of the most important elements for determination of the effectiveness of the program. Thus, the problems can be revealed and a number of measures to prevent them can be taken. Knowing the positive sides and disruptions of the program will be guide for regulations that are made.

The purpose of this study is evaluating the Primary School first grade compliance and preparation program according to opinions of the teachers. For this purpose, benefited from the mixed method, qualitative and quantitative data collection techniques are used together. In the quantitative part of the search, questionnaire was conducted to 307 teachers who are working at primary schools in province and district centers of Aydın. In the qualitative part of the search, semi-structured interviews were conducted with 15 teachers working at primary schools that located in central district of Aydın.

According to the findings obtained from the quantitative data, it is emerged that teachers have favorable opinion about attainment, content, teaching and learning process and evaluation scale of the compliance and preparation program. In addition, it is occurred that a great majority of the views of the teachers about the elements of the program do not differ significantly by gender of teachers and the grade level they teach.

According to the findings obtained from the qualitative data, it is occurred that a large part of teachers do not have sufficient information before starting practice the program, they state the aim of the program as adapting and preparing the children to school, they find the time is long, physical conditions and materials insufficient, applicability is low. And also it is observed that teachers have problems because of students' age, duration, physical conditions and family. Suggestions in order to overcome the problems that teachers experience; regulating the physical conditions, separation of the classes by age groups, decreasing the duration of the program, taking the views of the teachers.

KEYWORDS

Primary school first grade, orientation and preparation, teachers view, curriculum evaluation

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın tamamlanmasında öncelikle, yalnızca tez aşamasında değil, her konuda bana yol gösteren, her daim desteğini hissettiğim danışmanım Sayın Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU'na, yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerini ve desteklerini benden esirgemeyen Sayın Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU'na, çalışmamı satır satır okuyarak hatalarımı düzeltmem konusunda yol gösteren Sayın Yrd. Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT'e çok teşekkür ederim. Yardıma ihtiyacım olduğunda her konuda danışabildiğim Sayın Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU'ya, araştırmanın nitel kısmının yapılandırılmasında emeği geçen ve değerli fikirleriyle araştırmayı şekillendiren Sayın Yrd. Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL'a, tezin her aşamasında desteklerini gördüğüm, önerileriyle tezin tamamlanmasına büyük katkı sağlayan Sayın Yrd. Doç. Dr. Ayşe ELİTOK KESİCİ ve Sayın Dr. Meltem ÇENGEL'e, çalışmanın başından sonuna kadar her an değerli vakitlerini, bilgilerini ve sevgilerini benimle paylaşan, akademik olduğu kadar manevi olarak da destek olan arkadaşlarım Arş. Gör. Burcu ALTUN, Sanem UCA ve Arş. Gör. Özge BIKMAZ'a çok teşekkür ederim.

Veri toplama aracının oluşturulması aşamasında görüşlerini aldığım Sayın Prof. Dr. Adem ÖZDEMİR, Sayın Doç. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU, Sayın Yrd. Doç. Dr. Erkan KIRAL, Sayın Yrd. Doç. Dr. Tarık TOTAN ve Sayın Arş. Gör. Nisa Başara BAYDİLEK'e, değerli bilgilerini ve kaynaklarını benimle paylaşan Doç. Dr. Cumali ÖKSÜZ, Arş. Gör. İrem NAMLI ALTINTAŞ, Arş. Gör. Deniz ÖZEN, Arş. Gör. Mehmet ALTIN, Arş. Gör. Berker BULUT ve Arş. Gör. Hediye CAN'a teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca verdiği destekten dolayı TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Programı'na teşekkür ederim.

Tezin ingilizce özetinin yazımında büyük emeği geçen, her zaman yanımda olan, her konuda desteğim olan ablam Çiğdem ÜSTÜNDAĞ'a, verilerin düzenlenmesinde çok büyük katkı sağlayan kardeşim Yunus MERT'e, hayatım boyunca her adımında arkamda olan, çalışma süresince sabır gösteren ve zora düştüğüm anda beni zorluktan çıkaran annem Nuriye ÜSTÜNDAĞ ve babam İlyas ÜSTÜNDAĞ'a, moralimin bozulduğu her an devam etmem için motive eden, yaptığım işlerin bir anlamı olmasını sağlayan, bütün işini bırakıp benimle okul okul gezen müstakbel eşim Talat Murat MERT'e sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
EKLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1. 1. PROBLEM DURUMU	2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.4. SAYILTILAR	6
1.5. SINIRLILIKLAR	6
1.6. TANIMLAR	6
İKİNCİ BÖLÜM	8
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. EĞİTİM PROGRAMI.....	8
2.1.1. Eğitim Programının Temel Öğeleri	8
2.2. ÖĞRETİM PROGRAMI.....	10
2.3. DERS PROGRAMI	11
2.4. PROGRAM GELİŞTİRME	11
2.5. PROGRAM DEĞERLENDİRME	12
2.5.1. Ürüne ve Erişiye Bakarak Program Değerlendirme.....	14

2.5.2. Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme	15
2.5.3. Program Değerlendirme Türleri	16
2.5.4. Program Değerlendirme Modelleri	18
2.5.4.1. Hedef Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı	18
2.5.4.1.1. Tyler'ın Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli.....	18
2.5.4.1.2. Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli.....	19
2.5.4.1.3. Provus'un Farklar Modeli.....	20
2.5.4.2. Yönetim Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı	20
2.5.4.2.1. Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Modeli.....	20
2.5.4.2.2. Alkin'in UCLA Değerlendirme Modeli.....	21
2.5.4.2.3. Saylor, Alexander ve Lewis Modeli	22
2.5.4.3. Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı	22
2.5.4.3.1. Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli	22
2.5.4.3.2. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli.....	23
2.5.4.4. Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı.....	23
2.5.4.4.1. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli	23
2.5.4.5. Tüketici Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı	24
2.6. İLKOKULA BAŞLANGIÇ DÖNEMİ VE ÖZELLİKLERİ	24
2.6.1. İlkokula Başlangıç Dönemindeki Çocukların Özellikleri	25
2.6.2. Okula Uyum	26
2.6.3. Okul Olgunluğu ve Hazır Bulunuşluk	28
2.6.4. İlkokula Hazır Olmada Rol Oynayan Faktörler	29
2.6.5. İlkokula Başlamaya Hazır Olmanın Ölçütleri.....	32
2.6.6. 4+4+4 Eğitim Sistemiyle İlkokul Programında Yapılan Değişiklikler	35
2.6.6.1. Uyum ve Hazırlık Programı.....	37
2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	39
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	51

3. YÖNTEM	51
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	51
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	53
3.2.1. Nicel Veriler İçin Evren ve Örneklem	54
3.2.2. Nitel Veriler İçin Oluşturulan Çalışma Grubu	54
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	55
3.3.1. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Değerlendirilmesi Anketi	55
3.3.2. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu	57
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	57
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması	57
3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması	58
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	58
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	58
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	58
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	60
4. BULGULAR VE YORUM	60
4.1. NİCEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR.....	60
4.1.1. Kişisel Bilgiler	60
4.1.2. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	603
4.1.2.1. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri	63
4.1.2.2. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın İçeriğine İlişkin Görüşleri.....	66
4.1.2.3. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri	68
4.1.2.4. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri	71

4.1.3. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	73
4.1.3.1. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	73
4.1.3.2. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	75
4.1.3.3. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	78
4.1.3.4. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	82
4.1.4. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	85
4.1.4.1. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi	85
4.1.4.2. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi.....	88
4.1.4.3. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi ...	90
4.1.4.4. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi	94
4.2. NİTEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR.....	97
4.2.1. Kişisel Bilgiler	98
4.2.2. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	100
4.2.2.1. “Hazırlık” Temasına Ait Bulgular	100
4.2.2.2. “Amaç” Temasına Ait Bulgular.....	104
4.2.2.3. “Etkinlik” Temasına Ait Bulgular	106
4.2.2.4. “Süre” Temasına Ait Bulgular	111
4.2.2.5. “Çevre” Temasına Ait Bulgular.....	112
4.2.2.6. “Sorunlar” Temasına Ait Bulgular.....	116
4.2.2.7. “Öneriler” Temasına Ait Bulgular	119
BEŞİNCİ BÖLÜM	122

SONUÇ VE ÖNERİLER	122
5.1. SONUÇLAR.....	122
5.1.1. Nicel Analiz Sonuçları	122
5.1.2. Nitel Analiz Sonuçları	123
5.2. ÖNERİLER.....	125
5.2.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler	125
5.2.2. Araştırmacılara İlişkin Öneriler	125
KAYNAKÇA	126
EKLER	137
ÖZGEÇMİŞ	122

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	60
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları	61
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları	61
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları	61
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımları	62
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Okutulan Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları	62
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Dağılımları	63
Tablo 4.8. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri	63
Tablo 4.9. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın İçeriğine İlişkin Görüşleri	66
Tablo 4.10. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri.....	68
Tablo 4.11. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri	71
Tablo 4.12. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kikare Testi Sonuçları ...	73
Tablo 4.13. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kikare Testi Sonuçları ...	75
Tablo 4.14. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kikare Testi Sonuçları	78
Tablo 4.15. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kikare Testi Sonuçları	82

Tablo 4.16. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kikare Testi Sonuçları	85
Tablo 4.17. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kikare Testi Sonuçları	88
Tablo 4.18. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kikare Testi Sonuçları	91
Tablo 4.19. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kikare Testi Sonuçları	95
Tablo 4.20. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	98
Tablo 4.21. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Dağılımları	98
Tablo 4.22. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları	99
Tablo 4.23. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları	99
Tablo 4.24. Öğretmenlerin Programı Uygulamaya Başlamadan Önceki Bilgi Düzeylerine İlişkin Görüşleri	100
Tablo 4.25. Öğretmenlerin Programı Uygulamaya Başlamadan Önce Yaptığı Hazırlıklara İlişkin Görüşleri	102
Tablo 4.26. Öğretmenlerin Uyum ve Hazırlık Programı'nın Diğer Derslere Hazırlanmasına İlişkin Görüşleri	103
Tablo 4.27. Öğretmenlerin Programın Amaçlarına İlişkin Görüşleri	104
Tablo 4.28. Öğretmenlerin Programın Öğrencilerin Seviyelerine Uygunluğuna İlişkin Görüşleri	106
Tablo 4.29. Öğretmenlerin Programın Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri	108
Tablo 4.30. Öğretmenlerin Programı Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri	110
Tablo 4.31. Öğretmenlerin Programın Süresine İlişkin Görüşleri	111
Tablo 4.32. Öğretmenlerin Programın Uygulanmasında Fiziki Koşulların Uygunluğuna İlişkin Görüşleri	112

Tablo 4.33. Öğretmenlerin Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Kitaplarına İlişkin Görüşleri	114
Tablo 4.34. Öğretmenlerin Velilere İlişkin Görüşleri.....	115
Tablo 4.35. Öğretmenlerin Programın Uygulaması Sırasında Karşılaştıkları Güçlükler	117
Tablo 4.36. Öğretmenlerin Programın Daha Etkili Hale Getirilmesi İçin Önerileri	119

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Ürüne ve Erişmeye Bakarak Öğretim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi	15
Şekil 3.1. Araştırmada İzlenen Veri Toplama ve Analiz Süreci	53
Şekil 4.1. Nitel Verilerden Elde Edilen Temalar	100

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Uygulama İzni	137
Ek 2. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Değerlendirilmesi Anketi.....	138
Ek 3. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'na İlişkin Öğretmen Görüşme Formu	142

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

f: Frekans

p: Pearson katsayısı

χ^2 : Kikare değeri

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Eğitim, çağa ayak uydurabilmemiz için önemli bir araçtır. Eğitimin etkili bir şekilde sürdürülmesi nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini sağlayacaktır. Etkili eğitim öğretim, güçlü bir planlama, eğitim durumu ve değerlendirme ile mümkün olabilir. Bu nedenle, dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitimin daha etkili hale getirilmesi için eğitim programlarını geliştirmek üzere birçok çalışma yapılmaktadır (Varış, 1996).

Geliştirilen eğitim programlarının etkililiğini, uygulamadaki aksaklıklarını ve öğretmenler ile öğrencilerin programlar hakkındaki düşüncelerini belirlemek şüphesiz programların geliştirilmesi ve daha etkili hale gelmesinde önemli unsurlardır. Özellikle uygulayıcılar olarak öğretmenler bu programların uygulanmasında kilit bir role sahiptir. Çünkü programlar sınıf içerisinde ancak öğretmenlerin onları uygulama becerisine göre şekillenecektir. Bu nedenle öğretmenlerin programlar hakkındaki düşünceleri, programları uygulamaları sırasında yaşadıkları, değerlendirme sürecinde oldukça önem taşımaktadır.

Öğretimin ilk kademesinde bireylerin edinmeleri gereken temel beceriler, sosyal çevre ve psikolojik özellikler büyük ölçüde aldıkları eğitime bağlı olarak gelişmektedir. Bu dönemde hedeflenen düzeye tam anlamıyla ulaşamayan herhangi bir beceri, ilerleyen dönemde sorunlara yol açabilmektedir. Özellikle okula yeni başladığı dönem çocuk için çok büyük bir değişimi beraberinde getirmekte, dolayısıyla bu değişimin istenen yönde ilerlemesi gelecek dönemler için hedeflenecek tüm niteliklerin temelini oluşturmaktadır.

Tüm bu nedenlerle, bu çalışmada, ilkokul birinci sınıf programına odaklanılmış, program öğretmen görüşlerine dayanılarak ele alınmıştır. Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve ilgili kavramların tanımları yer almaktadır.

1. 1. PROBLEM DURUMU

Okula başlama çocukların yaşamında oldukça karmaşık dönemlerden biridir. Bu dönemde çocuklar kaygı, şaşkınlık hatta hayal kırıklığı yaşayabilmektedirler. İlkokul birinci sınıfta çocuklar pek çok sorumlulukla ilk defa karşılaşmakta, özellikle okul öncesi eğitim almadan ilkokula başlayan çocuklar kalem ve defteri ilk kez burada kullanmaktadırlar. El göz koordinasyonu, kalem tutma, yazı yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin belli ölçüde gelişmesiyle ilkokuma ve yazma öğretimine geçilebilmektedir (Bilir, 2005).

Genellikle her çocuğun altı yaş civarında okul olgunluğuna erişebilecek düzeye gelmesi beklenir. Ancak bireysel farklılıklar nedeniyle okul olgunluğuna ulaşma yaşı değişebilir. Gelişim basamakları her alanda tüm çocuklar için benzerlik gösterse de bazı çocukların bu basamakları tırmanışı diğerlerinden daha yavaş ya da daha hızlı olabilir. Okul olgunluğunun sayısal bir değerle ifade edilmesi veya tek bir ölçüte indirgenmesi mümkün değildir. Zihinsel, sosyal, duygusal gelişim, dil gelişimi ve psikomotor gelişim okul olgunluğunu oluşturan ölçütlerdir (Koçyiğit, 2009: 2). Okula başlayan çocuklardan hangisinin okul olgunluğuna ulaştığı, genellikle aileleri ve öğretmenleri tarafından bilinmemektedir. Çocukların hazır olmadan yeni bir ortama girerek okuma yazmaya zorlanması, çocuğun okul başarısızlığı yaşaması ve okula karşı olumsuz tepkiler geliştirmesi şeklinde sonuçlanabilir. Çocukları ilkokul döneminde girecekleri çevreye hazırlamak, gerekli çevresel düzenlemeleri yapmak ve çocukları bireysel özelliklerine göre yönlendirmek, çocukların olumsuz deneyimler yaşamasına engel olacaktır (Kutluca-Canbulat ve Tuncel, 2012).

İlkokula başarılı bir başlangıç çocukların duygusal, fiziksel ve zihinsel gelişimleri açısından ilkokula yerleşebilecek düzeye gelmesi ile sağlanabilir (Dereli, 2012). Çocukların gelişim hızlarına uygun, birbiriyle uyumlu ve birbirini destekleyen ortamlarda gerçekleşen yaşantılar, onlardaki gizli gücü en üst sınıra kadar çıkarabilmek için temel koşuldur (Oktay, 2013). Bilir'e (2005) göre okula yeni başlayan çocukların bir kısmının, okuma ve yazma öğrenmek için gerekli fiziksel, duygusal ve sosyal olgunluğa henüz erişmemiş olabileceği düşünülerek ilkokula yeni başlayan çocuklar için bir hazırlık çalışması yapılması gerekir. Bu çalışma, öğrencilerin özellikleri ve

yaşadıkları sorunlara göre önceden belirlenip, bir plan çerçevesinde yapılmalıdır. Başlangıçta okul içi faaliyetler oyun tadında verilerek çocukların okul etkinliklerine yavaş yavaş geçmesi sağlanabilir. Yeterli ön hazırlığa sahip olmadan birinci sınıfa başlayan çocukların buradaki düzenli öğrenme ortamında yeni bilgi ve becerileri kazanmaları, ailelerin ve eğiticilerin önündeki en önemli sorunlardan biridir. Okullarda çocuklar için uygun fiziki ortamların sağlanması, ders programlarının uygun hale getirilmesi, öğretmen tutumları, öğretmen veli işbirliğinin sağlanması da çocukların hazır oluşunda etkilidir (Oktay, 2013).

Okula başlangıçta uyum sorunu yaşayan öğrencilere yardımcı olmak uluslararası alanyazında büyük önem taşımaktadır. Birçok öğrenci için okula başlangıcın anlamı; evden veya küçük ana okul gruplarından; yeni ve daha büyük ilkököl çevresine geçiş sürecidir. Bu dönemde çocukların daha sonraki akademik başarılarının temellerinin atıldığı göz önüne alındığında uyum sürecinin önemi açıkça görülebilmektedir (Bilgili, 2007). Son yıllarda ülkemizde küçük çocukların okula uyum sağlamalarına yönelik çalışmalar dikkat çekmektedir. Örnek olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda son yıllarda anasınıfları ve ilkököl birinci sınıflar, diğer eğitim kademelerine göre bir hafta önce okula başlamaktadırlar. Uyum eğitimi adı verilen bu süreçte amaçlanan, küçük çocukların okula uyum sorunlarını en aza indirmektir (Gülây, 2010, akt: Topcu, 2012). Son iki yıldır uygulanan Uyum ve Hazırlık Programı küçük yaşta okula başlayan çocukların okula uyumlarını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. 2012 yılında ilkökula başlama yaşının düşürülmesiyle birlikte çocukların okula başlangıç döneminin önemi daha da ortaya çıkmış, Uyum ve Hazırlık Programı, küçük yaşta çocukların okula hazırlık sürecinde yaşadığı sorunların en aza indirilmesi için planlanmıştır. 12 hafta sürmesi planlanan program, İlkokul Birinci Sınıf Programı'nda yer alan derslere yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Bu programın amaçlarının, içeriğinin ve sürecin nasıl gerçekleştiğinin incelenmesi, programda yapılacak yeni düzenlemelere yol gösterici olması bakımından önemlidir. Programın etkili bir şekilde değerlendirilmesini sağlamak amacıyla programı uygulayan öğretmenlerin görüşlerine başvuru bu çalışmada, programı uygulamaya konduğu ilk yıl ve geçen yıl uygulayan öğretmenler arasında bir görüş ayrılığı bulunup bulunmadığı da araştırılmıştır. Yeni hazırlanan programlar, program geliştirme uzmanları açısından teorik olarak uygun görülse de uygulamada başarılı olmayabilir. Bu nedenle, yeni programların uygulamada başarılı

olup olmadığının belirlenmesine gereksinim vardır (Aşkar, Paykoç, Korkut, Olkun, Yangın ve Çakıroğlu, 2010). Henüz yeni uygulanmaya başlanan bir program olması sebebiyle yeterli sayıda çalışmanın olmaması, nicel boyutta ele alınan bir çalışmaya rastlanmamış olması bu çalışmayı gerekli kılan nedenler arasındadır. Programın ne derece etkili olduğu, hangi konularda aksaklıklar yaşandığı, bu aksaklıkları gidermek için ne gibi önlemler alınabileceği gibi konulara ışık tutabilecek bu çalışmanın alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Programdaki aksaklıklar ve eksiklikler giderildikçe diğer bir deyişle program geliştirildikçe eğitimin niteliğinin artması beklenir. Bu nedenle program, niteliği ve etkililiği hakkında karar vermek için çeşitli yöntemlerle program değerlendirme sürecine tabii tutulmaktadır. Özellikle uygulamaya konan yeni bir öğretim programındaki sorunların ve eksikliklerin belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerekmektedir (Erden, 1998).

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin Uyum ve Hazırlık Programı'nın kazanım, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin Uyum ve Hazırlık Programı'na ilişkin görüşlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin Uyum ve Hazırlık Programı'na ilişkin görüşlerinde okuttukları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Uyum ve Hazırlık Programı'na ilişkin öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonuçları nelerdir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okula yeni başlayan bütün çocukların aynı düzeyde okula hazır olmayacağı düşünülerek onlar için bir hazırlık çalışması yapmak uygun olacaktır. Bu hazırlık çalışmasının niteliğini ve süresini öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi belirlemektedir. İlkokuma yazmaya hazırlık çalışmalarının süresi öğrencilerin durumuna göre bir haftadan, altı haftaya kadar değişebilmektedir. İyi bir öğretmen, çocuğa bir şey

öğretmeye geçmeden önce, onun bunu öğrenmeye hazır olup olmadığını yoklamalıdır (Bilir, 2005). Bu sebeplerle ilkokul 1. sınıfa doğrudan okuma yazma çalışmaları yaparak başlamak yerine onların öğretim alanlarına sağlıklı bir başlangıç yapabilmelerini sağlamak için eğitim ve öğretimin harmanlanmış etkinliklerle sunulması önemlidir. Bu doğrultuda yenilenen İlkokul 1. Sınıf Programı'nda on iki haftalık bir süreyi içeren uyum ve hazırlık çalışmaları kapsamında etkinlikler düzenlenmiştir (Özdemir ve Sezginsoy-Şeker, 2013). Bu çalışmaların değerlendirilmesi, etkinliklerin çocuklar için ne derece uygun olduğunun, onları ne derece okula hazırladığının ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

Çoğu öğrencinin sosyal yaşamla tanışması, ilkokul birinci sınıfta gerçekleşir. Bu dönemde edindikleri deneyimler, yaşamlarında çok önemli bir yere sahiptir (Erkan ve Kırca, 2010). Öğrencilerin sınıf ortamında geçirdiği yaşantıların önemi düşünüldüğünde programın değerlendirilmesi, sınıf ortamının iyileştirilebilmesine ilişkin veri sağlaması açısından son derece önemlidir. Programlarda yapılan değişiklikler kuşkusuz en çok öğretmenleri ve öğrencileri etkilemektedir. Programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin uygulama sürecinde neler yaşadıklarının bilinmesi programların etkililiğinin belirlenmesinde önemli unsurlardan biridir. Böylece yaşanan sorunlar ortaya çıkarılarak, bunların önlenmesi için birtakım önlemler alınabilir. Programın aksaklıklarını ve olumlu taraflarını bilmek yapılacak olan yeni düzenlemeler için yol gösterici olacaktır.

Uyum ve Hazırlık Programı, 2012-2013 eğitim öğretim yılından beri uygulanmaktadır. Yeni bir düzenleme olması dolayısıyla konuyla ilgili az sayıda çalışma mevcuttur. Yapılan çalışmaların genellikle nitel yöntemle kurgulandığı görülmektedir. Bu çalışmada farklı veri toplama teknikleri izlenerek, çalışma süresince konunun önemli noktalarının gözden kaçırılmasının engellenmesine çalışılmıştır.

Woodhead ve Moss (2007) ailelerin, çocukların okula hazırlanmasında okulların beklentilerini karşılamada yetersiz kaldıklarını belirtirken, çocukların okula hazır olmasının yanında okulların çocuklar için hazır olmasının önemine vurgu yapmaktadır. Bu çalışmada okulların ve sınıf ortamının programın uygulanması için ne derece uygun olduğunun belirlenmesine ve daha uygun hale getirilmesi için çözüm önerilerinin geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. SAYILTILAR

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Öğretmenler “İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı’nın Değerlendirilmesi” anketini içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar gerçeği yansıtmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Aydın ilinde bulunan MEB’e bağlı devlet okulları,
2. Bu okullarda Uyum ve Hazırlık Programı’nı uygulayan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Eğitim Programı: Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği (Demirel, 2012).

Program Geliştirme: Gerek okul içinde gerekse okul dışında Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekteştirmek üzere düzenlenen içerik ve faaliyetlerin uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordineli çabaların tümü (Varış, 1996).

Program Değerlendirme: Eğitim programlarının etkililiği hakkında gözlem ve çeşitli ölçme araçlarıyla bilgi toplama, elde edilen verileri programın etkililiğini işaretleri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci (Erden, 1998).

Sınıf Öğretmeni: Görevlendirildiği sınıfın bütün derslerini okutan, sınıfa özgü öğretim programının öngördüğü çalışmaları planlayan, bu çalışmaları yönetip değerlendiren ve her öğrencinin sorunuyla yakından ilgilenen kişidir (TDK: Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü, 2014).

Okula Uyum: Okul başarısının yanı sıra sosyal etki ve sosyal davranışlarla da ilişkili çok boyutlu bir kavram (Önder ve Gülay, 2010).

Okula Hazır Bulunuşluk: Bir çocuktan diğesine değişebilen ve farklı yaşlarda tamamlanabilen, çocuğun tüm gelişim alanlarında önemli bir alt yapıyla dengeli bir şekilde olgunlaşmasını ve öğrenme için gerekli olan tüm özellikleri gösterebilecek performansa sahip olmasını içeren bir kavram (Koçyiğit, 2009).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konuyla ilgili kuramsal açıklamalara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. EĞİTİM PROGRAMI

Varış'a (1996: 14) göre eğitim programı, "bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler"dir. Demirel (2012: 6) eğitim programını; "öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımla eğitim programı, "istenen ve beklenen amaçlara ulaşmada stratejiler içeren bir eylem planı"dır (Ornstein ve Hunkins, 2004). Doğan'a (1997: 4) göre eğitim programı "bireyi amaçlara ulaştıracak tüm etkinlikleri kapsar." Eğitim programı, bir görev veya bir mesleğe hazırlamaya veya okuma, yazma, hesaplama gibi temel becerileri geliştirmeye yönelik olabilir. Eğitim programı, bireyleri milli eğitimin amaçları doğrultusunda eğitmek amacıyla oluşturulmuş planlara denilmektedir (Saylan, 2011: 12). Tyler'a (1969) göre ise eğitim programı, "geçmişteki ve günümüzdeki profesyonel uygulamalar ve kuramlar kullanılarak planlamayı ve genel ve özel amaçlara ulaşmayı amaçlayan, öğrencilerin bireysel deneyimini içeren bir programdır" (Akt: Yüksel & Sağlam, 2012: 6). Küçükahmet (2008: 9) eğitim programını, "öğretim-öğrenme süreçlerini kapsayan öğretim programı ve öğretim programı dışındaki faaliyetlerin tümü" olarak tanımlamaktadır.

2.1.1. Eğitim Programının Temel Öğeleri

Eğitim programı çeşitli öğelerden oluşmakta ve bu öğeler arasında dinamik bir ilişki yer almaktadır. Programın öğelerinin herhangi birinde ortaya çıkan bir değişim diğer öğeleri de etkilemektedir. Eğitim programının temel öğeleri "hedef, içerik,

öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmedir” (Yüksel & Sağlam, 2012: 7). Varış (1996) ve Demirel (2012), temel öğeleri hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme şeklinde ele almaktadır.

2.1.1.1. Hedef: Hedef “bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan özelliktir” (Ertürk, 2013: 26). Demirel (2012: 95) hedefleri “yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özellikler” olarak tanımlamaktadır.

Eğitimde hedefler, ülkenin politik felsefesini yansıtan ve genel olarak belirtilen uzak hedefler, uzak hedefin yorumunu ve okulun amaçlarını yansıtan genel hedef, öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler ve bir disiplin ya da çalışma alanı için hazırlanmış olanlar ise özel hedefler olarak üç düzeyde ele alınmaktadır (Demirel, 2012: 95).

2.1.1.2. İçerik: Sönmez (2012: 108)’e göre içerik, “amaçlanan davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesidir.” İçerik, “olguların ve olayların, ezberlenmek üzere, ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi değil, fakat yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesidir.” İçerik belirlenmiş amaçlara ulaşmak için bir araçtır (Varış, 1996: 114). Walker’a (2003) göre içerik, okulda öğretilen konular ya da daha spesifik olarak okulda işlenen konular, temalar, kavramlar ya da etkinlikler listesi şeklinde tanımlanabilir. Öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılacak bilgiler kapsamı oluşturur. Ayrıca bilgilerin hiyerarşik sıralaması, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kavramlardan ilke ve genellemelere göre dizilmesi, kapsamdaki önkoşul ilişkilerin belirlenmesi program tasarısında önemli rol oynar (Erden, 1998: 8). Bir dersin içeriği belirlenirken dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır (Tan ve Erdoğan, 2004: 36): öğretim hedefleri, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, aşamalılık ilkesi, bilimsellik, güncellik ve revizyon, düşünme yeteneği geliştirme, uygulanabilirlik, faydalılık, sınıf içi uygulamalar, yeterli materyallere erişilebilirlik ve bilgiye ulaşma ve bilgiyi işleme yeteneğini geliştirme.

2.1.1.3. Öğrenme Öğretme Süreci: Erden (1998: 8) öğrenme-öğretme sürecini, “öğrencilerin hedeflere ulaşmaları için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını

sağlayacak dış koşulların düzenlenmesi” olarak tanımlamıştır. Ertürk (2013: 89) ise öğrenme öğretme sürecini “belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar” olarak tanımlamaktadır. Öğrenme yaşantıları, “eğitim durumlarının öğrenci açısından düzenlenmesi, kazandırılması planlanan öğrenme yaşantılarının bir düzeneğe göre sıralanmasıdır.” Öğrenme yaşantıları, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelidir. (Demirel, 2012: 135).

2.1.1.4. Değerlendirme: “Ölçme sonucunu bir ölçüt ile karşılaştırma ve bu yolla, ölçme sonucuyla belirlenmiş olan özellik hakkında bir karara varma işlemidir” (Özçelik, 1981, akt: Erden, 1998: 9). Eğitimde değerlendirme bir ölçütün tanımlanması, açıklanması, uygulanması ve bu ölçüte dayanarak değerlendirmenin nesnel değerine, kalitesine, yararına, verimliliğine ve önemine karar vermektir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Ertürk de değerlendirmeyi, “program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin gerçekleştirme derecesini belirleme süreci” olarak tanımlamaktadır (Ertürk, 2013: 113). Eğitim programlarını daha etkili hale getirebilecek bilimsel kararların alınabilmesi bu kararların dayanaklarının bilimsel çalışmalarla araştırılması ve uygulamaların değerlendirilmesine bağlıdır (Erden, 1998).

Eğitim programının ilk ögesinde “bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusuna yanıt aranmaktadır. İçerik ögesinde belirlenen amaçlar doğrultusunda “ne öğretilim” sorusu sorgulanmakta, öğrenme yaşantılarında düzenlenen içeriğin nasıl öğretileceği irdelenmektedir. Değerlendirmede ise diğer ögeler doğrultusunda gerçekleşen eğitimin niteliği kontrol edilmektedir (Yüksel & Sağlam, 2012: 7).

2.2. ÖĞRETİM PROGRAMI

Öğretim programı, “belli bilgi kategorilerinden oluşan, bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır” (Varış, 1996: 14). Demirel (2012: 6), öğretim programını “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanımla öğretim programı, “bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedefleri ve davranışları kazandırmak üzere düzenlenecek eğitim durumlarını ve davranışların kazanılma derecesini belirleyen sınama durumlarını

kapsayan gelişime açık ve çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünüdür.” (Senemoğlu, 2011: xxii). Kelly’e (2004, 8) göre öğretim programı, “bireyin geçirdiği deneyim ve yaşantıların tümüdür.” Büyükkaragöz ve Çivi (1999: 190) öğretim programını; “belli bir öğretim basamağında okutulacak derslerin, içeriğini, hedeflerini, öğretim metotlarını ve tekniklerini gösteren bir kılavuz” şeklinde tanımlamaktadır (Akt: Aközbek, 2008). Öğretim programları, ülkemizde belli eğitim kademelerinde öğrenilmesi istenen ders konularının, zaman ve süre öğeleri dikkate alınarak, eğitim kademesinin ve okul tipinin amaç ve ilkeleri doğrultusunda düzenlenmektedir (Varış, 1996: 14).

2.3. DERS PROGRAMI

Varış’a (1996: 14) göre ders programı; “öğretim programlarında yer alan bilgi kategorilerinin, disiplinlerinin ve faaliyet alanlarının eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren programdır.” Ders programı, “bir dersin öğretime yönelik olarak yapılacak tüm etkinlikleri; dersin hedefleri ve içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirmenin programlanmasıdır” (Tan ve Erdoğan; 2004: 11). Küçükahmet (2008: 9) ders programını, “öğretim programı içinde yer alan ve dersle ilgili olan öğretim faaliyetlerini sistematik biçimde düzenleyen program” olarak tanımlamaktadır.

2.4. PROGRAM GELİŞTİRME

Program geliştirme, “gerek okul içinde gerekse okul dışında Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve faaliyetlerin uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümüdür.” (Varış, 1996: 17). Küçükahmet (2008: 23) ise program geliştirmeyi, “hazırlanmış programın, uygulamada araştırma sonuçlarına göre devamlı olarak geliştirilmesi” olarak ifade etmektedir. Demirel’e (2012: 5) göre program geliştirme, “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü”dür. Ertürk (2013: 14) program geliştirmeyi “öğrencide geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırılıp bir sıraya konması; bu davranışları geliştirici öğrenme yaşantılarını gerçekleştirecek eğitim durumlarının

düzenlenmesi; eğitim durumlarının (ve öğrenme yaşantılarının) istendik ve beklendik davranışları geliştirmedeki etkililik derecelerinin araştırılması yani değerlendirme” olarak tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle program geliştirme, “programın tüm öğelerini daha etkili ve yeterli hale getirme sürecidir” (Senemoğlu, 2011: xxii). Program geliştirme en genel anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir. Tanımdan da anlaşılacağı gibi, “program geliştirme süreklilik isteyen bir çalışmadır” (Erden, 1998: 4). Taba’ya (1962: 6) göre program geliştirme “hedefler, kapsam, işleyiş ve değerlendirme ile ilgili alınması gereken çeşitli kararları içeren karmaşık bir girişimdir” (Akt: Karataş, 2007). Program geliştirme kavramıyla ilgili çok çeşitli tanımlar olmasına rağmen, tanımların ortak bir noktada bulunduğu görülmektedir. Bu ortak nokta; program geliştirmenin, programın tüm boyutlarıyla birlikte daha etkili hale getirilmesi amacıyla düzenlenmesi süreci olduğuna dikkat çekmektedir.

Program geliştirmeye uğraşacak kişiler “Eğitim hedefleri neler olmalı, öğrencilere hangi davranışlar kazandırılmalıdır? Bu davranışların gelişmesi için öğrenciler hangi yaşantıları geçirmeli, hangi eğitim durumlarında bulunmalıdır? Bu durumlar nasıl örgütlenirse istendik davranışların geliştirmesi bakımından en verimli olur? İstendik davranışların isabetlilik, durumlarında etkililik derecesi nedir? Bu soruların cevabında mevcut programda ne gibi değişiklikler gereklidir?” sorularına odaklanmalıdır (Ertürk, 2013: 14).

2.5. PROGRAM DEĞERLENDİRME

Tyler’a (1950, akt: Kelting-Gibson, 2013) göre program geliştirme sürecinde cevap aranan dört temel problem vardır:

- Programla ulaşılmak istenen hedefler nelerdir?
- Programın hedeflerine ulaşmayı sağlayacak öğrenme yaşantıları nasıl olmalıdır?
- Bu öğrenme yaşantıları etkili bir şekilde nasıl organize edilebilir?
- Programın hedeflerine ulaşıp ulaşmadığına nasıl karar verilir?

Bu sorular, program değerlendirme süreciyle birlikte cevap bulabilir. Bu nedenle program değerlendirme, program geliştirme sürecinin tamamlayıcı öğelerinden biridir.

Program değerlendirme, “eğitim programlarının etkililiği hakkında gözlem ve çeşitli ölçme araçlarıyla bilgi toplama, elde edilen verileri programın etkililiğini işaretleri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir” (Erden, 1998: 10). “Yetişek geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme sürecidir” (Ertürk, 2013: 113). “Program değerlendirme bir eğitim etkinliğinin herhangi bir parçasını ölçmeye teşebbüs eden açık seçik bir süreçtir” (Kelly, 2004: 137). Bir öğretim programını değerlendirme program uygulanmadan önce belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemeye hizmet eder. Böylece programın gözden geçirilip yeniden düzenlenmesine veya bitirilmesine karar verilir. (Ornstein & Hunkins, 2004). Değerlendirme, ölçütlerin belirlenmesi, ilgili bilgilerin toplanması, elde edilen bilgilerin ölçütlerle karşılaştırılarak programın değeri, kalitesi, faydası, etkililiği ve önemi hakkında karar verilmesi süreçlerini kapsar (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Sağlam ve Yüksel’e (2007) göre program değerlendirme, tasarlanan ve uygulanan bir eğitim programının etkililiği hakkındaki bilgilerin toplanmasıyla başlamaktadır. Bu bilgilerin analiz edilip yorumlandığı ve sonuçta programın sürdürülmesi, geliştirilmesi ya da sonlandırılması kararının alındığı bir süreçtir.

Eğitimde değerlendirme, öğrencilerin eksikliklerini belirleme, amaçlara ne oranda ulaştıklarını tespit etme, uygulanan yöntemin etkinliğini anlama, uygulanan programın ne oranda etkili ve verimli olduğunu belirleme, yeni bir programın geliştirilmesine yönelik etkileri belirleme ve okul uygulamalarını topluma gösterme gibi amaçlarla yapılır (Doğan, 1997). Erden’e (1998) göre eğitim sürecinde değerlendirme genellikle iki amaca yönelik olarak yapılmaktadır. Bunlardan birincisi öğrencilerin başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermektir. Öğrenci, bu amaç doğrultusunda süreç içerisinde değerlendirilir. İkincisi ise eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzenlemelerin yapılmasına olanak sağlamak amacıyla yapılır. Burada ise değerlendirilen öğe eğitim programıdır.

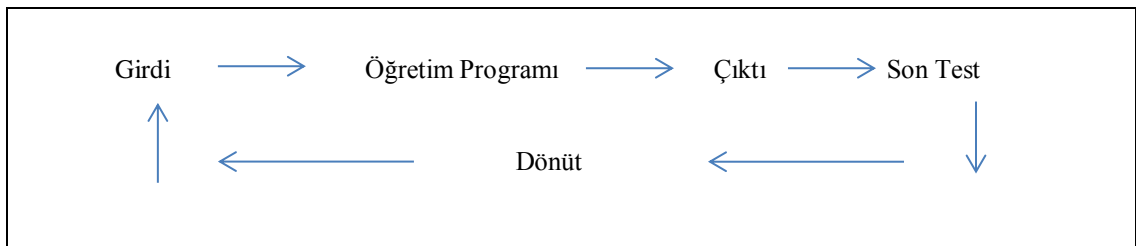
Eğitim programının öğeleri arasında ilişkilerin dinamik olması, öğelerin birbiri ile etkileşimine dayanır. Bu etkileşim sistemdeki bir öğenin diğerini etkilemesi

anlamına gelmektedir. Örneğin; programın ölçme ve değerlendirme ögesinde yapılacak bir değişiklik programın hedef, içerik ve öğrenme-öğretme süreci öğelerinde de değişmelere neden olmaktadır (Demirel, 2012). Değerlendirme program geliştirme çalışmalarının ayrılmaz ve tamamlayıcı bir halkasıdır. Programın değerlendirilmesi eldeki programın düzeltilmesi ve geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Her tür programa uygun değerlendirme yöntemleriyle birlikte program sonunda elde edilenlerin belirlenmesi gerekmektedir (Küçükahmet, 2008). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme iç içedir. Geliştirme süreci boyunca uygulanan biçimlendirici sınavlar programın daha iyi geliştirilebilmesi amacıyla uygulanır. Programın sonucunda ise programın çıktılarını ve değerini belirlemek amacıyla final değerlendirme yapılır (Varış, 1996).

Kuramsal olarak, bir eğitim programının mükemmel olması için bütün öğrencilerin, programın amaçlarının tümüne ulaşması beklense de uygulamada bunu sağlamak oldukça güçtür. Bu nedenle programın yalnız etkililiğinin değerlendirilmesi yerine programdaki olası aksaklıkları saptamak amacıyla sistemin bütün öğelerinin tek tek incelenmesi gerekir. Bu nedenle program değerlendirmeye yönelik araştırma problemleri belirlenirken hem programın hem de öğelerinin etkililiğine ilişkin sorunlar ortaya konulmaya çalışılmaktadır (Erden, 1998). Erden'in bu amaçla ortaya koyduğu problem değerlendirme türleri ürüne ve erişiyeye bakarak değerlendirme ve programın öğelerine bakarak değerlendirmedir.

2.5.1. Ürüne ve Erişiyeye Bakarak Program Değerlendirme

Ürüne ve erişiyeye bakarak program değerlendirmede temel problem, “program, hedeflerini ne ölçüde gerçekleştirmektedir?” şeklinde ifade edilir. Bu süreçte öğrencilerin giriş davranışları ile çıkış davranışları arasındaki farka bakılır. Fark istenen düzeyde ise programın etkili olduğuna karar verilir (Erden, 1998: 21).



Şekil 2.1. Ürüne ve Erişiye Bakarak Öğretim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Erden, 1998: 21)

2.5.2. Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme

Bu yaklaşımda programın kazanım, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin her biri değerlendirilir.

Bir programın hedefleri değerlendirilirken cevap aranan sorular aşağıdaki gibidir (Erden, 1998: 24):

- Hedefler toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun mu?
- Hedefler öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?
- Hedefler konu alanının özelliklerine uygun mu?
- Hedefler birbirleriyle tutarlı mı?
- Hedef ifadeleri yeterince açık mı?
- Hedefler gerçekleşebilecek nitelikte mi?

Bir programın içeriği değerlendirilirken cevap aranan sorular aşağıdaki gibidir (Erden, 1998: 30):

- İçerik hedeflerle tutarlı mı?
- İçerikte yer alan bilgiler önemli, dayanıklı ve geçerli mi?
- İçerik öğrenciler için anlamlı mı?
- İçerikte yer alan bilgilerin sunulduğu sırası öğrenme ilkelerine uygun mu?

Bir programdaki öğrenme-öğretme süreci değerlendirilirken cevap aranan sorular aşağıdaki gibidir (Erden, 1998: 33):

- Hangi davranışların ve içeriğin öğrenilmesinde güçlükler vardır?
- Kullanılan yöntem etkili mi?
- Öğretim programı ve günlük ders planları ile uygulama tutarlı mı?
- Öğretmen davranışları öğretim ilkelerine uygun mu?
- Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri olumlu mu?
- Öğrenciler kendilerinden beklenen faaliyetleri yerine getiriyor mu?

Bir programın ölçme değerlendirme süreci değerlendirilirken cevap aranan sorular aşağıdaki gibidir (Erden, 1998: 36):

- Ölçme sonuçları geçerli mi?
- Ölçme sonuçları güvenilir mi?
- Ölçüt uygun mu?

Öğeler arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesinde cevap aranan sorular aşağıdaki gibidir (Erden, 1998: 38):

- Kaynaklar genel hedeflere uygun kullanılıyor mu?
- Örgütün yapısı hedeflere ulaşmada yeterli mi?
- Örgüt süreci hedeflere ulaşmasını sağlayacak nitelikte mi?
- Öğretim programları ve diğer alt programlar okulun amaçlarına ulaşılmasına hizmet edici nitelikte mi?

Bir programın genel hedeflerine ulaşabilmesi için tüm öğelerin birbiriyle uyum içinde olması gerekmektedir.

2.5.3. Program Değerlendirme Türleri

2.5.3.1. Formal Değerlendirme: Planlı bir şekilde yapılandırılmış, amaçları belli olan, hangi uzmanlar tarafından yürütüleceği belirlenmiş, veri toplama araçlarının güvenilirliği ve geçerliği yüksek olan değerlendirme türüdür (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004).

2.5.3.2. İnfomal Değerlendirme: Bir sistematiği olmadan düzensiz veri toplanan ve sıklıkla bireysel kararlardan oluşarak daha çok günlük olaylarda ortaya çıkan değerlendirme türüdür (Yüksel ve Sağlam, 2012). İnfomal değerlendirme erken çocukluk döneminde ve ilkokulun alt sınıflarında daha çok önem taşımaktadır (Marsh, 2005).

Program değerlendirme, programın geliştirilmesi ya da niteliğinin artırılması ve programın yürütülmesine ilişkin bir karar verilmesi şeklinde iki amaca yönelik olarak gerçekleşir. Bu amaçlar doğrultusunda tanılayıcı, biçimlendirici ve toplam değerlendirme olmak üzere üç tür değerlendirmeden söz edilir (Demirel, 2012).

2.5.3.3. Tanılayıcı Değerlendirme

Tanılayıcı değerlendirme, öğrencilerin programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini tanılamak için yapılan değerlendirmedir (Demirel, 2012: 173).

2.5.3.4. Biçimlendirici Değerlendirme

Biçimlendirici değerlendirme programın geliştirilmesi sırasında programın niteliğinin artırılması amacıyla yapılır (Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan, 2002). Öğrencilerin bilişsel davranışlarını takip edilerek varsa öğrenme güçlüklerinin ortaya çıkarılması, gerekli önlemlerin alınması, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini nasıl uyguladıklarının ve programda amaçlarına ulaşabilmesi için nasıl bir yol izlendiğinin belirlenmesine çalışılır (Demirel, 2012). Biçimlendirici değerlendirme, programın uygulanması sürecinde program yöneticilerine, uygulayıcılarına henüz program tamamlanmadan gerekli önlemlerin alınması fırsatı verir (Yüksel & Sağlam, 2012). Değerlendirmenin biçimlendirici olabilmesi için elde edilen sonuçların öğrenme ve öğretim etkinliklerinin yapılandırılmasında kullanılması gerekir (Black, 2001).

2.5.3.5. Toplam Değerlendirme

Program uygulanması bittikten sonra geçmişe dönük değerlendirmeler yapılarak elde edilen verilerle programla ilgili sonraki safhalara ilişkin kararların alınması amaçlanır (Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan, 2002). Öğretmenler programın yararlarını ve işlemeyen yönlerini bilmek, öğrencilerin ulaştıkları başarı düzeyi hakkında bilgi toplamak ihtiyacı içerisindeyler. Bu bilgiler kuşkusuz, ileriye dönük etkinliklerin planlanmasına kaynaklık edecektir. Toplam değerlendirme hangi kararların alınacağına ilişkin bilgiyi sağlamaya yardımcı olmaktadır (Marsh, 2005).

Biçimlendirici ve toplam değerlendirme arasındaki fark Bob Stake tarafından şöyle özetlenmiştir: Aşçının çorbayı tatması biçimlendirici, konukların çorbayı tatması ise toplam değerlendirmedir (Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan, 2002).

2.5.4. Program Değerlendirme Modelleri

Bir eğitim programı değerlendirilirken çeşitli yaklaşımlar izlenmektedir. Farklı program değerlendirme modelleriyle çalışmanın en önemli avantajı modellerin güçlü ve zayıf yönlerini görmek, hangisinin kullanımının daha uygun olduğuna, ne zaman ve nasıl kullanılacağına karar vermek, bu yaklaşımları geliştirerek daha iyi alternatifler üretmektir (Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan, 2002).

Bu yaklaşımlar temel aldıkları öğeye göre hedef yönelimli, yönetim yönelimli, uzman yönelimli, tüketici yönelimli ve katılımcı yönelimli olmak üzere beş ana başlık altında toplanmıştır. Her yaklaşımın altında farklı uzmanlar tarafından geliştirilen program değerlendirme modelleri yer almaktadır (Yüksel & Sağlam, 2012).

2.5.4.1. Hedef Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı

Hedef yönelimli program değerlendirme yaklaşımı en yaygın yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan, 2002). Hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımını temel alan program değerlendirme modelleri, program amaçlarının belirlenmesi ve bu amaçlar doğrultusunda gerçekleşen çıktılarının değerlendirmesi temeline dayanır (Yüksel & Sağlam, 2012).

2.5.4.1.1. Tyler'in Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli

Tyler tarafından 1933-1941 yılları arasında geliştirilen bu model daha sonra geliştirilen birçok modele öncülük etmiştir. Tyler'in değerlendirme modeli program geliştirme modeline dayalıdır. Tyler'a göre hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğelerinden oluşan bir programda bu üç öğe karşılıklı etkileşim içindedir. Değerlendirme sürecinde hem hedeflerin hem de öğretim yaşantılarının etkililiğine bakılır. Bu modelin merkezinde eğitim hedefleri vardır. Öncelikle hangi hedeflere ulaşılabildiği tespit edilir, daha sonra ulaşılamayan hedeflere neden ulaşılmadığını belirlemek için hedefler ve öğretim yaşantıları incelenir (Erden, 1998: 12).

Hedefe dayalı değerlendirme sürecinin aşamaları şu şekildedir (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004: 63):

- *Programın hedeflerini belirleme*
- *Hedefleri kazandırılmak istenilen özelliğe göre sınıflama*
- *Hedefleri davranış olarak ifade etme*
- *Hedefe ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumu saptama*
- *Ölçme tekniklerini geliştirme ya da seçme*
- *Öğrencilerin davranış yeterlilikleri ile ilgili veriyi toplama*
- *Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırma*

Ölçme araçlarının programın başında ve sonunda en az iki kez uygulanması önerilir. Program uygulanmadan önce öğrencilerin hedeflenen bazı davranışlara sahip olup olmadığını belirlenebilmesi, programın sonunda ise davranışın program yoluyla kazanılıp kazanılmadığını belirlenmesi amaçlanır (Erden, 1998).

2.5.4.1.2. Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli

Temel amacı okul programlarını değerlendirmek olan bu model 1967’de Metfessel ve Michael tarafından geliştirilmiştir. Bu değerlendirme yaklaşımı önemli bir oranda Tyler’ın geleneğinden etkilenmiştir (Karataş, 2007).

Metfessel Michael değerlendirme sürecinin aşamaları şu şekildedir (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004: 65):

- 1) *Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve vatandaşların değerlendirme süreçlerinde yer alması sağlanmalıdır.*
- 2) *Hedefler genelden özele doğru aşamalı olarak sıralanmalıdır.*
- 3) *Özel hedefler programda uygulanabilir bir biçime dönüştürülmelidir.*
- 4) *Programın etkililiğini ölçebilecek ölçme araçları geliştirilmelidir.*
- 5) *Programın uygulanması süresince çeşitli ölçme araçlarını kullanarak düzenli gözlemler yapılmalıdır.*
- 6) *İstatistiksel yöntemlerle toplanan veriler analiz edilmelidir.*
- 7) *Veriler standartlara dayalı olarak açıklanmalıdır.*
- 8) *Programın ileriye yönelik uygulanabilirliği konusunda öneriler geliştirilmeli ve ayrıca programın genel ve özel hedeflerinin değerlendirmesi de yapılmalıdır.*

2.5.4.1.3. Provus'un Farklar Modeli

Provus'a göre eğitim programları girdi süreç ve üründen oluşan dinamik sistemlerdir. Bu modelde tasarım süreci; hedefleri, süreçleri belirleme ve hedeflere ulaşmak ve etkinlikleri gerçekleştirmek için gerekli kaynakları planlama aşamalarından oluşmaktadır (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004).

Modelin dört temel bileşeni aşağıdaki gibidir (Uşun, 2012: 85)

- Program standartlarını belirleme
- Program performansını belirleme
- Performans ile standartları karşılaştırma
- Performans ile standartlar arasında bir farklılığın olup olmadığını belirleme

Değerlendiriciler beklenen ve gerçekleşenler arasında bir fark olup olmadığını test etmeye çalışırlar. Amaç; uygulanan programın tasarlanan programla arasında bir farklılığın olmadığından emin olmaktır (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Değerlendirme uzmanının görevi karar vericilere değerlendirme sürecindeki problemler ve çözüm yolları konusunda rapor sunmaktır (Ornstein & Hunkins, 2004).

2.5.4.2. Yönetim Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı

2.5.4.2.1. Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Modeli

Bu modelde programın dört farklı aşamasının (bağlam, girdi, süreç ve ürün) değerlendirilmesi söz konusudur (Özdemir, 2009). Bağlam değerlendirmesinden sonra planlama, girdi değerlendirmesinden sonra yapılandırma, süreç değerlendirmesinden sonra uygulama ve ürün değerlendirmesinden sonra ise yeniden düzenleme ile ilgili kararlar alınır (Ornstein & Hunkins, 2004).

Bağlamın Değerlendirilmesi: Bu aşamada programla ilgili tüm faktörler ve var olan durum analiz edilir. Bu aşamada hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesi amaçlanır (Uşun, 2012). Bağlam değerlendirme, gereksinimlerin amaçlar ve kaynaklarla uyumluluğunun belirlenmesinde ve amaçların sorunları çözmede ne derece yeterli olduğunu belirlemede önemli bir rolü vardır (Stufflebeam, Madaus ve Kelleghan, 2002).

Girdinin Değerlendirilmesi: Bu aşama, programın amaçlarına ulaşabilmek için gerekli olan kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanılacağı hakkında bilgi sağlar (Erden, 1998: 13). Bu aşama programın planlanması ve kullanılacak stratejiler hakkında yol gösterir (Christie ve Alkin, 2012). “Girdi analizi sırasında, amaçlar var olan duruma uygun olarak belirlenmiş mi? Hedefler okulun amaçları ile tutarlı mı?, Öğretim stratejileri hedeflere uygun mu? Kapsam, genel amaçlar ve özel hedeflerle tutarlı mı?” gibi programın çeşitli öğeleri ile ilgili sorulara yanıt aranır (Uşun, 2012: 92).

Sürecin Değerlendirilmesi: Programın uygulanması ile ilgili kararların alınması için gerekli olan bu aşamada, planlanan ile gerçekleştirilen etkinlikler arasındaki uyuma bakılır (Erden, 1998: 13). Programın uygulanması sırasında görülen eksiklikler tespit edilerek bunların düzeltilmesi için yol gösterici olur (Christie ve Alkin, 2012).

Ürünün Değerlendirilmesi: Bu aşamada programın çıktılarının incelenmesi, beklenen çıktılarının ölçülmesi, beklenmeyen çıktılarının tahmini, programın etkililiğinin değerlendirilmesi ile programın düzenlenmesine ilişkin alınacak kararların belirlenmesi amaçlanmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen ürünle gerçekleşen ürün karşılaştırılır. (Uşun, 2012).

2.5.4.2.2. Alkin’in UCLA Değerlendirme Modeli

Alkin modeli büyük ölçüde Stufflebeam’ın bağlam, girdi, süreç ve değerlendirme modeline benzemektedir (Christie ve Alkin, 2012). Her iki modelde de program değerlendirmede sistem yaklaşımı temel alınmaktadır ve program değerlendirme türlerinde yapılan etkinlikler aynıdır (Yüksel, 2010). Alkin modelinin aşamaları şu şekildedir (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004):

Sistemi Değerlendirme: Sistemin durumu hakkında bilgi sağlamak amaçlanmaktadır. Stufflebeam modelindeki bağlam değerlendirmesine benzemektedir.

Program Planlama: Eğitim ihtiyaçlarını karşılamada etkili olabilecek belirli programların seçimine yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Stufflebeam modelindeki girdi değerlendirmesine benzemektedir.

Programı Uygulama: Hedeflendiği gibi programın uygun öğrenci grubuna uygulanıp uygulanmadığı ile ilgili bilgi sağlamak amaçlanmaktadır.

Program Geliştirme: Programın nasıl işlediği, geçici hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ve beklenmeyen çıktılarının görülüp görülmediği ile ilgili bilgi sağlamak amaçlanmaktadır. Stufflebeam modelindeki süreç değerlendirmesine benzerdir.

Program Onaylama: Programın değeri ve başka yerdeki potansiyel kullanımı ile ilgili bilgi sağlamak amaçlanmaktadır. Stufflebeam modelindeki ürün değerlendirmesine benzerdir.

Alkin'e (1991: 94, akt: Uşun, 2012: 100) göre UCLA modelinin sayıtları aşağıdaki gibidir:

- Değerlendirme bilgi toplama sürecidir.
- Bir değerlendirme işleminde toplanan bilgi, özellikle değerlendirme sürecinde izlenecek yöntemin planlanmasına karar vermek için kullanılır.
- Değerlendirme bilgisi değerlendirme uzmanına sunulur.
- Farklı türdeki kararlar farklı türde değerlendirme işlemlerini gerektirir.

2.5.4.2.3. Saylor, Alexander ve Lewis Modeli

Farklı program değerlendirme modellerini sentezleyen, kapsamlı ve çok boyutlu olan bu model amaçlar ve alt amaçlar, bir bütün olarak eğitim programı, eğitim programının belirli öğeleri, öğretim ve değerlendirme programı olmak üzere beş bileşenden oluşmaktadır (Özdemir, 2009). Programın hedefleri, uygulama ve değerlendirme ayrı birimler tarafından hazırlanmaktadır. Programın öğeleri ayrı ayrı değerlendirilerek elde edilen bilgiler birimlere geribildirim ile aktarılmaktadır. Bu model hem hedeflere dayalı hem de sürece ve programın tüm boyutlarına dayalı değerlendirme yapmak için kullanışlıdır (Uşun, 2012: 102).

2.5.4.3. Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı

2.5.4.3.1. Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli

Bu modelin amacı, yeni bir programın nasıl işlediğini, okullardaki uygulama farklılıklarını, olumlu ve olumsuz yönlerini, öğrencilerin gelişimlerini nasıl etkilediğini inceleyip ortaya çıkarmaktır. Yönetim, öğrenci ve öğretmenlerin programa katılım düzeyleri ile araç gereç ve diğer kaynakların destek düzeyleri belirlenmeye çalışılır

(Parlett ve Hamilton, 1972). Bu modelin güçlü yönü olarak gelecekteki çalışmalara yönelik konuları geliştirmesi gösterilmektedir (Uşun, 2012).

2.5.4.3.2. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli

Bu model Robert Stake tarafından 1967 yılında geliştirilmiştir. Bu modelde iki çeşit veri toplanır. Bunlar; değerlendirenin betimsel gözlemleri ve değerlendirilecek etkinliklerle ilgili uygun ölçütlerin listesidir (Uşun, 2012). Toplanan veriler karşılaştırılarak tasarlanan ve gerçekleşen çıktının uygunluğuna bakılır. Tasarlananla gözlenen uyumlu mu, tasarlanan gerçekleşti mi? gibi sorulara yanıt aranır (Özdemir, 2009). Program değerlendirmede temel alınan, programın kavramsal çerçevesi ve program etkinlikleri ile sonuçlar arasındaki bağlantıları açıklaması modelin en güçlü yanı olarak gösterilmektedir. Uygulamaya yönelik rehber ilkelerin sunulmamış olması ile gözlem örneklerinin günlük olaylardan seçilmiş olması modelin zayıf yönlerini oluşturmaktadır. (Uşun, 2012).

2.5.4.4. Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı

2.5.4.4.1. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli

Bu model 1975 yılında Eisner tarafından geliştirilmiştir ve niteliksel incelemeye ağırlık vermektedir. Modelin betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç temel boyutu vardır (Kumral, 2010). Betimsel boyut, eğitimin niteliği ile ilgili özelliklerin tanımlandığı boyuttur. Betimleme sırasında, yeni programın sonucunda okulda ne gibi değişiklikler olduğu, öğrenci ve öğretmenlerin bu değişikliklerden nasıl etkilendiği, tepkilerin neler olduğu gibi sorulara cevap aranır. Yorumlama boyutu, program sonucu meydana gelen olayların göz önünde bulundurulduğu, bu olayların olası bazı sonuçlarının tahmin edildiği ve yorumlandığı boyuttur. Değerlendirme boyutu ise betimleme ve yorumlama sonuçlarına dayalı olarak programın değeri hakkında yargıda bulunulan boyuttur (Erden, 1998: 14). Eisner programın değeri hakkında yargıda bulunurken yalnızca programın sonunda gözlenen özellikleri göz önünde bulundurmamakta aynı zamanda programda hangi özelliklere ulaşılmak istendiği ve program süresince nelere odaklanıldığı üzerinde de durmaktadır (Christie ve Alkin, 2012). Programın sunulduğu kişiler olan öğrencilerin ve programı uygulayan öğretmenlerin programa yönelik düşüncelerinin ve duygularının ortaya çıkarılmasında,

programın uygulanma sürecinin gözlenmesi ve ortaya bir resim çıkarılmasında Eğitsel Eleştiri Modelinin kullanılması önemli bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır (Kumral ve Saracaloğlu, 2011).

2.5.4.5. Tüketici Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı

Tüketicinin rekabet halindeki program veya ürünlerden birini seçmesine yardımcı olmayı amaçlayan tüketici odaklı değerlendirme yaklaşımı, toplam değerlendirme özelliklerini taşıyan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, eğitim programını bir eğitsel ürün olarak, öğrenci ve ailelerini de tüketici olarak görmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Program değerlendiriciler, değerlendirilecek programların seçimi ve nasıl değerlendirileceği konusundaki sorumluluklarının farkında olmalıdır. Program değerlendirmenin tüm yönlerini kontrol edemeseler de, değerlendirmede hangi öğelerin kullanılacağı, kimler tarafından kullanılacağı ve amaçlarının neler olduğunun farkında olarak değerlendirme sürecine başlamalıdır (Weiss, 1998).

Bu araştırmada program değerlendirme türlerinden programın öğelerine dönük değerlendirme kullanılmıştır. Program değerlendirme modellerinden yalnızca biri kullanılmamakla birlikte farklı değerlendirme modellerinden kısmen yararlanılmıştır. Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli, yeni programla birlikte okullarda ne gibi değişiklikler olduğunun, programın nelere odaklandığının belirlenmesi, program sonucunda meydana gelen olayların göz önüne alınması, bazı olası sonuçların tahmin edilmesi ve yorumlanması açısından yol gösterici olmuştur. Programın nasıl işlediği, okullardaki uygulama farklılıkları, programın olumlu ve olumsuz yönleri, öğrencilerin gelişimlerini nasıl etkilediği gibi konuların incelenip ortaya çıkarılmasında Parlett ve Hamilton'ın Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nden yararlanılmıştır. Program geliştirme sürecinde bilgi toplanacak alanların belirlenmesi ile ilgili olarak da Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Modeli temel alınmıştır.

2.6. İLKOKULA BAŞLANGIÇ DÖNEMİ VE ÖZELLİKLERİ

İlkokul, yetişkinlik döneminde alınacak görevler için hazırlanmaya temel oluşturur. Bu kurumda kazanılan bilgiler, bireylerin daha sonraki öğretim yaşantılarında

başarılı olma durumlarını büyük ölçüde etkiler. Bu kurumda, öğretmen ve yaşlılarıyla kuracakları ilişkiler, daha sonraki öğretim basamaklarında geçirecekleri yaşantılar açısından büyük öneme sahiptir (Calp, 2003, akt: Cinkılıç, 2009).

İlkokula başlamak çocuklar için yeni bir deneyimdir. Okul, çocuklar için daha önce deneyim geçirmediikleri, düzenli, sistemli ve farklı bir yerdir. Burada daha önce tanımadıkları bir kişinin yani öğretmenin kontrolüne girerler. Sıralar, kitaplar, yazı tahtası gibi farklı öğretim materyallerinin bulunduğu sınıf ortamı ile karşılaşır ve haftanın her günü uzun bir süre burada kalırlar (Bilgili ve Yurtal, 2009).

2.6.1. İlkokula Başlangıç Dönemindeki Çocukların Özellikleri

2012 yılında yapılan düzenlemeyle birlikte okula başlama yaşı 60 aya düşürülmüştür. 2013 yılında yeniden düzenleme yapılmış ve okula başlama yaşı 66 ay olarak belirlenmiştir. Bu dönem çocukları hızlı bir gelişim ve değişim içerisindedirler. Bu nedenle çocuklar arasında bir iki aylık fark bile gelişimleri arasında önemli farklara neden olmaktadır. Bu dönemdeki çocukların gelişim özellikleri incelendiğinde okula başlama yaşının önemi daha da ortaya çıkacaktır.

5 yaşındaki çocuklar koşmak, atlamak, sıçramak gibi davranışları rahatça yapabilir, küçük kaslarını etkili şekilde kullanabilirler. Takla atmak, bisiklete binmek en sevdikleri etkinliklerdendir. İnsan ve ev figürleri çizebilirler. Makas kullanmaktan, dolayısıyla kesme-yapıştırma gibi faaliyetlerden; hamur, çamur, macun gibi yoğurma maddeleri ile oynamaktan hoşlanırlar. Giysilerinin düğmelerini ilikleyebilirler. Dans ederken müziğe uyum sağlayabilirler. 5 yaş çocukları, bağımsızlıklarını ilan ederler. Aile içinde karar alınırken fikirlerinin sorulmasından çok hoşlanır ve bir birey olduklarını fark etmeye başlarlar. Yetişkinleri çok iyi gözlemleyip, oyunlarında, davranışlarında, onları taklit ederler. Sorumluluk almaktan, aldıkları sorumluluğu yerine getirdiklerinde övülmekten hoşlanırlar. Anne-babalarına yardım etmeyi severler (Lokumcu-Tozar, 2011).

6 yaşındaki çocuklar oldukça hareketlidir. İp ve top oyunlarından büyük zevk alırlar. Topu sıçratıp atabilirler. Öz bakım becerileri oldukça gelişmiştir. Tuvalet ihtiyaçlarını ve temizliklerini kendileri yapabilir. Detaylı resimler yapar, ayrıntılara önem verirler. Kesme, katlama, yapıştırma, yuvarlama gibi faaliyetlerde başarılıdırlar.

Ad ve soyadlarını yazabilirler. Kalem düzgün tutup kullanabilirler. Rakamları tanıyıp, basit toplama-çıkarma işlemleri yapabilirler. Benzer ve farklı olanları ayırt edebilir, nesnelere sınıflayabilirler. Problem çözme becerileri gelişmeye başlamıştır. Kendilerine ait kişisel bilgileri farkında olarak söylerler. (Aral, Kandır, Yaşar; 2002 s:56-58, akt: Cinkılıç, 2009). 6 yaş çocukları kızgınlık, mutluluk, sevgi duygularını belli ederler. Kendilerini ifade etmede özgün yollar bulabilirler. Başkalarının duygularını anlayabilirler. Güven duyguları gelişmiştir. Söylenilen cümleyi anlayarak yerine getirebilirler. Bazı sözcüklerin eş ve karşıt anlamlarını bilirler. Ne zaman?, Nasıl?, Neden? gibi soru cümlelerini cevaplayabilirler. Olayları oluş sırasına göre anlatabilirler (MEB, 2006).

Okul çağındaki çocukların motor becerileri oldukça gelişmiştir. Motor becerileri ilk çocukluk dönemine göre daha düzgün ve koordinelidir. Koşma, tırmanma, halata asılma, yüzme, bisiklete binme gibi pek çok beceriyi ustaca yerine getirebilmektedirler. Bu becerileri başarıyla yaptıkça daha çok zevk almaktadırlar. Erkek çocuklar geniş kas aktiviteleri gerektiren büyük motor becerilerde, kız çocukları da küçük motor becerilerinde daha başarılı olurlar. 7 yaş çocukları yazı yazarken parmakları üzerinde tam kontrol sağlayamadıklarından ve el göz koordinasyonları yetersiz olduğundan yazıları iri ve eğridir. 8-10 yaşlarında parmakları üzerinde hakimiyetleri artar, yazı ve çizimleri düzelir (Lokumcu-Tozar, 2011).

Bu dönemde çocukların gelişim açısından benzer özellikler gösterdiği görülse de her bireyin ön yaşantıları ve kalımsal özellikleri farklı olduğundan, okula aynı şekilde hazır olması ve okulda kendisine verilen sorumlulukları eşit şekilde yerine getirmesi beklenemez. Bu anlamda okul olgunluğu, okula hazır bulunuşluk ve uyum kavramları ve bu kavramların gelişimini etkileyen faktörleri incelemek yararlı olacaktır.

2.6.2. Okula Uyum

Uyum; bireyin sahip olduğu özelliklerinin, kendi benliği ve içinde yaşadığı çevre ile dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişki yaşam boyu devam ettirebilmesidir (Yeşilyaprak, 1989, akt: Topcu, 2012: 33). Okula uyum ise okul başarısının yanı sıra sosyal davranışlarla da ilişkili çok boyutlu bir kavramdır (Önder ve Gülay, 2010). Hangi eğitim kademesinde olursa olsun okula başlama farklı ve yeni deneyimler içermesi

bakımından heyecan verici bir süreçtir. Bu sebeple her çocuk okula başlama sürecinde bir uyum dönemine ihtiyaç duyabilmektedir. Okula uyum, her çocuğun bireysel olarak okul ortamının belirli sosyal ve akademik beceriler ile başa çıkabilme yeterliliğine sahip olmasıyla ilgilidir (İnal, 2010).

Okula başlamak, çocuk için yeni ve farklı bir duruma alışmayı gerektirir. Ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, okulun açıldığı ilk günlerde çocuk zorlanabilir; uyum güçlüğü çekebilir. O güne kadar ailesinin odak noktası olan çocuktan, anne ve babasından koparak günün büyük bir bölümünde tanımadığı insanlarla birlikte olması beklenir. Ancak, okula uyum sağlama konusunda, her çocuk aynı beceriye sahip değildir. Eğer çocuk, okul öncesi eğitim kurumuna gitmişse, okula daha kısa sürede uyum sağlayacaktır. Ama yine de okula başlamak, yeni bir ortama uyum sağlamak demek olacaktır (Bilgili, 2007).

Aileler, çocuğun okula başlama ve okula uyumu sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Aile, çocuğun sosyal, duygusal, akademik ve fiziksel açıdan temel yaşamsal deneyimleri edinmesinde etkilidir. Bunun yanında okul yaşantısı ile ilgili beklentileri, okula karşı takındığı tutum, kişilik özellikleri ve aile içi iletişim açısından da çocuğun okula uyumunu kolaylaştırmakta veya zorlaştırmaktadır. Aşırı koruyucu ve denetleyici bir tutum sergilenmesi, hem çocuğun aileye hem de ailenin çocuğa aşırı bağımlı hale geldiği durumlarda çocuğun okula uyumu zorlaşabilmektedir (İnal, 2010).

Çocukların okula uyumda güçlük çekmemeleri için Polat-Unutkan (2003), sosyal ve entelektüel olmak üzere iki tür hazırlığın tamamlanması gerektiğini belirtmiştir. Sosyal hazırlık; çocukların evden ve tanıdıkları yetişkinlerden uzakta bir grupta bulunma, ailelerinin dışındaki yetişkinlerin otoritesini kabul etme yönünde olumlu tecrübelerini, yaşlılarıyla ve ilk kez bir arada oldukları çocuklarla nitelikli zaman geçirmelerini içerir. Entellektüel hazırlık; çocukların okulda karşılaştıkları yaşlıları ve yetişkinlerin dilini anlayıp kullanabilmelerini, sınıf tartışmalarında ve faaliyetlerinde öğretmen ve diğer çocuklar tarafından belirtilen fikirler ve konularla bağlantı kurabilmelerini, kendi yeteneklerine güvenmelerini içerir.

2.6.3. Okul Olgunluğu ve Hazır Bulunuşluk

Olgunlaşma, organizma içindeki herhangi bir organın temelinde var olan potansiyel gücünün açığa çıkarılarak, organdan beklenen görevinin yerine getirilmesidir. Olgunlaşma büyümeden bağımsızdır. Organlar belli bir olgunluğa ulaşmadığı sürece beklenen davranış ortaya çıkmaz (Arı, Üre ve Yılmaz, 2001: 34).

Hazır bulunuşluk, bireyin olgunlaşma düzeyi ile birlikte önceki öğrenmelerini, ilgilerini, tutumlarını, güdülenmişlik düzeyini, yeteneklerini ve genel sağlık durumlarını da kapsamaktadır (Senemoğlu, 2011: 5). Olgunlaşmadan daha geniş ve kapsamlı bir kavram olan hazır bulunuşluk, çocuğun herhangi bir karmaşıklığa uğramadan, kolayca ve yeterli olarak öğrenebilmesidir (MEB, 2006). Hazır bulunuşluk bireyin bir beceriyi yapabilecek olgunluğa ulaşmasının yanında o beceri için basamak oluşturacak bilgi, istek, tutum gibi temel yaşantılara sahip olmasıdır. Örneğin; çocuğun ilkokula başladığı zaman yazmayı öğrenebilmesi için parmak kaslarının olgunlaşmasının yanında, kalemi tutmayı daha önceden bilmesi gerekir (Cinkılıç, 2009). Thorndike hazır bulunuşluk kavramını ilk kez şu şekilde açıklamıştır (akt: Senemoğlu, 2011: 133):

- Birey, etkinlik yapmaya hazır ise, etkinliği yapması mutluluk verir.
- Birey, etkinliği yapmaya hazır, fakat etkinliği yapmasına izin verilmezse, bu durum bireyde kızgınlık yaratır.
- Birey, etkinliği yapmaya hazır değil ve etkinliği yapmaya zorlanırsa, kızgınlık duyar.

Bir çocuktan diğerine değişebilen ve farklı yaşlarda tamamlanabilen okula hazır bulunuşluk düzeyi, çocuğun tüm gelişim alanlarında önemli bir alt yapıyla dengeli bir şekilde olgunlaşmasını ve öğrenmede gerekli olan tüm özellikleri gösterebilecek performansa sahip olmasını içeren bir kavramdır (Esaspehlivan, 2006: 10, Koçyiğit, 2009: 9). Dockett ve Perry (2002), çocukların okula hazır bulunuşluğunda bireysel gelişiminin önemli olduğunu ancak, çocukların çevresinin yani; aile, toplum, kültür, okulun beklentileri gibi etmenlerin okula hazır bulunuşluklarını etkilediğini belirtmektedir.

Okul olgunluğu ise genel olarak çocuğun okuma ve yazmayı öğrenebilmesi için belirli olgunluğa ulaşmasının yanı sıra, bu iş için gerekli olan ön bilgi, beceri ve

tutumları da kazanmasını kapsamaktadır (Görmez, 2007). Oktay (1983) okul olgunluğunu; çocuğun okuma-yazma öğrenebilmesi için belirli bir olgunluğa ulaşmasının yanı sıra, bu iş için gerekli ön bilgi, beceri ve tutumları da kazanması şeklinde tanımlamıştır (Akt: Cinkılıç, 2009: 33). Okula hazır olma, yalnızca belirli bir zihinsel performansa ulaşmayla veya fiziki yeterlilikle tanımlanamaz. Çocuğun yeni girdiği bu ortamda başarılı ve doyurucu bir iletişime girmesi beklenir. Daha önceleri içinde olduğu sıcak yuvadan ayrılmanın yanı sıra, okula başladığı andan itibaren bir öğretmene, diğer çocuklara ve belirli sınırlandırma ve kurallara uyması gerekmektedir (Gündüz, 2013).

2.6.4. İlkokula Hazır Olmada Rol Oynayan Faktörler

Çocuğun yaşamında önemli bir dönüm noktası olan ilkokula başlangıç döneminde geçirilen yaşantılar bir takım faktörlere bağlı olarak değişmektedir. Bireyin kalıtsal özellikleri hazır bulunuşlukta önemli olsa da, bu özelliklerin istenen yönde gelişmesi ancak çevrenin katkıları ile olmaktadır (MEB, 2006). Okula hazır oluşu etkileyen faktörler fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal faktörler olarak ele alınmaktadır. Bu faktörlerin birindeki eksiklik veya yetersizlik diğerlerini de etkilemektedir.

2.6.4.1. Fiziksel Faktörler

Hazır bulunuşluğu etkileyen fiziksel faktörler kronolojik yaş, genel sağlık durumu ve fiziksel gelişim olarak ifade edilebilir. Çocukların çeşitli ülkelerde ortalama 5-7 yaş aralığında okula başladıkları görülmektedir. Okula başlama yaşının değişmesinde iklim farklılıkları, ülkenin coğrafi konumu, iklim koşulları, ülkedeki çocuk sayısı, çocuklara sağlanan okul imkanları, kullanılan öğretim modelleri gibi pek çok etkenden söz etmek mümkündür (Oktay, 2013). Ancak kronolojik yaş, ilkokula başlamak için yeterli bir faktör değildir. Görme, işitme duyularının, el göz koordinasyonlarının gelişim düzeyi ile sağlık faktörü de okula hazır olmayı etkileyen fiziksel faktörlerdendir.

Duyu organlarının etkili kullanımını engelleyici sağlık durumu, gelişim geriliği gibi faktörler hazır bulunuşluğu olumsuz etkileyebilir (Taşkın, 2013). Sağlık problemi ile karşı karşıya kalan çocuk, bir yandan iyileşmeye çalışırken bir yandan okula

alışmada zorluk yaşayacaktır (Cinkılıç, 2009). İlkokula başlayan çocuk, okuma yazma öğreniminde başarılı olabilmek için şekiller arasındaki mesafe algısı, basılı şekilleri birbirinden ayırma yeteneği, göz hareketlerini düzenli olarak ayarlama alışkanlığına da sahip olmalıdır (Taşkın, 2013). Yazma etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için; çocuğun fiziksel açıdan küçük ve büyük kas gelişiminin sağlıklı olması gerekir. Kalem tutarken acı çeken ya da çok çabuk yorulan bir çocuğun, yazma etkinliklerini sağlıklı bir şekilde yerine getirmesi çok zordur. Bu durum, diğer eğitim-öğretim etkinliklerini de olumsuz etkileyecektir (Yapıcı, 2004).

Çocuğun ince ve kaba motor kaslarının gelişmesi, çeşitli aktivitelerde vücut parçalarının gerekli koordinasyonunun sağlanması ve kendine güvenmesi için erken yaşlardan itibaren kendi kendine beslenmesine, hareket etmesine, giyinmesine fırsatlar verilmeli, böylece ihtiyaçlarını kendi başına karşılamasına olanak sağlanmalıdır (Oktay ve Unutkan, 2003). Fiziksel gelişim düzeyleri dikkate alınarak, her çocuğa yapabilecekleri seviyede görevler verilmeli, düzeylerinin üstünde olan sorumluluklar vermekten kaçınılmalıdır. Aksi takdirde verilen görevleri yerine getirmekte zorlanan çocuk, okuldaki etkinlikleri yapmaktan keyif almaz ve okula gitmekten korkar duruma gelebilir.

2.6.4.2. Zihinsel Faktörler

Zeka, insanda kalıtsal özelliklere bağlı olarak doğuştan getirdiğimiz özelliklerdendir (Oktay, 2013: 31). Yapılan çeşitli araştırmalar okuma olgunluğu ve zeka arasında, kullanılan yöntem, dilin ve alfabenin özelliklerine göre değişiklik göstermekle birlikte, yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir (Taşkın, 2013). Araştırmalar okuma ve zekâ arasındaki ilişkinin yüksek ancak mutlak olmadığını göstermiştir. 6 yaşını bitiren çocukların okumayı öğrenmede yeterli zekâ yaşına ulaştığı kabul edilmektedir (Görmez, 2007). Gruplandırma, eşleştirme, sıralama, ayırt etme, birleştirme gibi zihinsel beceriler okuma yazma öğreniminde etkilidir (Cinkılıç, 2009). Çocuğun zihinsel gelişimi, dikkat, soyutlama, problem çözme, öğrenme, depolama, hatırlama, unutma, hayal kurma, konuşma, düşünme vb. işlemler üzerine kurulu olarak gelişir. İlk okuma yazmada öğretmen tarafından sunulan ve sembollerle ifade edilen cümle, kelime, hece, harf, ses vb. soyut şekillerini zihinde imgeleştirmesi gerekir (Taşkın, 2013).

Zihinsel faktör çocukların dil gelişimini de içine alır. Dil, zeka ile paralel olarak gelişir. Zekanın temel göstergeleri olan anlama ve problem çözme dil gelişimi ile doğrudan ilgilidir. Gerek okumada gerekse okulda beklenenleri yerine getirmede dilin önemi çok büyüktür. Çocukta dil gelişiminin yaşıtlarının altında olması, dili kullanmak için kendisine yeterince fırsat verilmemesi, çocuğun kendinden istenenleri anlamakta zorlanmasına ve başarısızlığa neden olacaktır (Oktay, 2013).

2.6.4.3. Çevresel Faktörler

İnsan gelişiminde hem kalıtımın hem de çevrenin önemli etkisi vardır. İnsanlar kalıtım etkilerinin ve yaşadıkları çevre koşullarının birbirinden farklı oluşu nedeniyle gelişimlerinde farklılık göstermektedirler. Bazen aynı anne ve babadan gelen ve aynı çevrede yetişen kardeşlerin bile gelişimleri birbirlerine benzememektedir (Cinkılıç, 2009). Çocuğun doğuştan gelen özellikleri ilk günden itibaren aldığı uyarılarla olumlu yönde gelişebileceği gibi olumsuz gelişmelere de neden olabilir. Bu açıdan ilk yaşam ortamı ve bu ortamda aldığı etkiler çocuğun ilkokula hazır bulunuşluğunu etkilemektedir (Taşkın, 2013). Bunda evin bulunduğu doğal ortam, ailenin sosyo ekonomik ve kültürel durumu, ailenin okumaya ilgisi ve okumaya verdiği değer, ailedeki birey sayısı, anne babanın uyumu, çocukla ilişkileri gibi faktörler önem taşımaktadır (Oktay, 2013). Çünkü aile çocuğun doğumundan itibaren bulunduğu ilk sosyal çevredir. İnsanlarla nasıl ilişki kuracağının ilk deneyimlerini ailesi ile yaşar. Daha sonra, aile içinde başlayan sosyal etkileşim, diğer yetişkinlerle ve arkadaş ilişkileri ile sürer (Ülkü, 2007).

Çocuğun kazanacağı davranışlar ve tecrübeler içinde bulunduğu çevredeki uyarıcıların zenginliğine bağlıdır. Çocuklar konuşmayı anne-babası ve içinde bulunduğu yakın çevreyi taklit ederek, model alarak öğrenirler. Anne, baba ve çocuk ilişkisi iyi olan ailede yetişen çocuk kendine güvenen, girişken bir kişilik geliştirecektir. Bu özelliklere sahip çocuklar okula başladıkları zaman kendini ifade etmekte zorluk yaşamayacaktır (Cinkılıç, 2009).

2.6.4.4. Duygusal Faktörler

Duygusal olarak sağlıklı olmanın en belirgin işaretlerinden biri, çocuğun akranları ve çevresindeki yetişkinler ile rahatça kurduğu iletişim ve öğrenmeye karşı

gösterdiği ilgidir (Taşkın, 2013: 7). Çocuğun doğduğu andan itibaren aile çevresinde geçirmiş olduğu yaşantıların istikrarlı bir sevgi ve şefkate dayalı olması, çocuğun büyüdükçe sosyal yaşama katılmasını kolaylaştıran önemli bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı geçirilmesi duyuşsal açıdan da çocuğun özgüven ve özsaygı yeterliliklerini kazanmasını sağlayacaktır. Bu süreç, okula duyuşsal ve sosyal hazır bulunuşluk açısından çok önemlidir (Yapıcı, 2004). Aile içinde eşler arası uyum, çocuğun duygusal gelişimini de etkiler. Anne babanın birbirine saygı ve sevgi ile yaklaştığı, çocuğa karşı davranışların tutarlı olduğu evlerde yetişen çocukların özgüvenleri gelişir ve diğer insanlarla iletişim kurma konusunda başarılı olurlar (Oktay, 2013).

Okula başlamaya hazır olmayan çocuklar okulun başladığı ilk günlerde annesinden ayrılamama, ağlama, küsme, sınıfa girmeme gibi davranışlar sergilerler (Yörükoğlu, 2003, akt: Cinkılıç, 2009). Okuma başarısızlığından dolayı duygusal sorun yaşayan çocuklar genellikle hazır oluş düzeylerinin üstünde görevlere zorlanan çocuklardır. Bunun için çocuğun ruhsal dengesinin bozulmaması için öğretmenin ondan beklentileri ve vereceği görevler konusunda çok dikkatli olması, çocuğun hazır bulunuşluk düzeyi hakkında bilgi sahibi olması gerekir (Oktay, 2013).

Çocukların ilkokula başarılı bir başlangıç yapması pek çok faktörün etkisi altındadır. Bu faktörlerin herhangi birinde bir eksiklik veya istenmeyen yönde gelişimin olmaması için çocukların çevresindeki her bireyin desteği önemlidir. Bu anlamda çocukların aileleri, öğretmenleri ve akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmaları gerekmektedir.

2.6.5. İlkokula Başlamaya Hazır Olmanın Ölçütleri

Çocukların ilkokula başlamaya hazır olması bir takım ön yeterliklerinin olmasına bağlıdır. Bunun için öncelikle ilkokulda kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirebilecek fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimin gerçekleşmiş olması gerekmektedir. Bu konuda yapılan çeşitli araştırmalarda ilkokula hazır olmanın ölçütleri belirlenmiştir. Yazgan'a (2003) göre ilkokul birinci sınıf için hazır olma ölçütleri şunlardır:

- Karmaşık yönergeleri anlayıp uygulayabilme,
- Masa başında uzun süre oturabilme,

- Bir işi kendi başına tamamlayabilme,
- Kendini denetleyebilme,
- Akademik becerilere sahip olma,
- Göz-el koordinasyonunu sağlayabilme.

İlköğretim birinci sınıf çocuklarının sahip olması gereken yeterlikler Oktay ve Unutkan (2003) tarafından ise aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- Dikkatlerini uzun süre yoğunlaştırmaları,
- Kendi kendine giyinme becerisini kazanmış olmaları,
- Sırada dik ve belli bir mesafede oturmaları,
- Tuvalet kontrolünü sağlamış olmaları,
- Kendi temizliklerini yapabilmeleri,
- Sırada bekleme ve sabır göstermeleri,
- Teneffüslerde kendilerini korumaları ve dengeli hareket etmeleri,
- Kendi sorumluluklarının farkında olup bunları yerine getirebilmeleri
- Aileden ayrı oldukları için üzüntü duymamaları,
- Öğretmen ile iletişim kurabilmeleri,
- Öğretmenin verdiği talimatlara uymaları,
- Kendilerini ifade edebilmeleri,
- Arkadaşlık ilişkileri ve iletişim kurma becerileri

Yeboah (2002), okula başarılı bir geçişin sağlanabilmesi için yapılması gerekenleri şöyle ifade etmektedir (Akt: Özen-Altınkaymak ve Akman, 2013: 139):

- *Çocuklar ilkokula başladıklarında okuldaki süreçlerle aşamalı olarak tanıştırılırsa geçiş başarılı olur.*
- *Okul yönetimi, çocukların geçiş sürecindeki ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır.*
- *İlkokula başladıktan sonra devam eden geçiş desteği, başarılı uyumun gerçekleşmesi için yardımcı bir faktördür.*

- *Okul öncesi öğretmenleri, ilkokul öğretmenleri ve aileler arasında, çocukların gelişimleri ile ilgili yapılan bilgi paylaşımları başarılı geçişte yardımcı olmaktadır.*
- *Okul kültürü ve öğretim yöntemleri, “bilinenden bilinmeyene doğru” ilkesinden hareketle çocukların bildiklerinden ilkokulda bilmeleri gereken bilgilere doğru olmalıdır.*
- *Aile katılımı, okul ve ev arasındaki iş birliği başarılı geçişi artırmaktadır.*
- *Çocukların sosyo ekonomik özellikleri, kültür ve dil başarılı bir geçişte önemli rol oynamaktadır.*

Okul olgunluğu bir çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklenmesi ile oluşur. Bu süreci destekleyecek ortam önce aile sonra iyi bir okul öncesi sistemidir. Çocuğun okula hazır oluşu, gelişimindeki bu kritik dönemin başarılı olarak atlatılması ve bilinçli yönlendirmeyle olmalıdır. Aile çocuğunun olgunluğunun farkında olmalı, gerekiyorsa da alan uzmanlarına danışılarak çocuğun okula hazır olup olmadığına karar verilmelidir (Ülkü, 2007). Hazır bulunuşluk düzeyinin tespiti; çocuğun ilk günden başlayarak, okul yaşamına yönelik bireysel ve karakteristik özelliklerine uygun olarak rehberlik yapılmasını sağlar. Bireyi doğru yolda yönlendiren bir rehberlik sistemiyle, birey; geleceğini planlamada, etkinlik göstermede, bilgi ve beceri ile donanmış bir hale gelir (Yapıcı, 2004).

Ülkemizde çocuklar halen takvim yaşına göre ilkokula kaydedilmekte, özellikle devlet okullarında çocukların hazır bulunuşlukları ile ilgili bir değerlendirme yapılmamaktadır. Son yıllarda özel okulların rehberlik servislerinin öğrencileri bazı değerlendirmelere tabi tuttıkları gözlenmektedir. Ancak belirlenmiş bir standart değerlendirme söz konusu değildir (Koçyiğit, 2009). Bu kapsamda yapılan araştırmalar dikkate alınarak, çocukların gelişimlerdeki eksiklikler belirlenmeli ve bu eksikliklerin giderilmesine çalışılmalıdır. Çocukların bu eksiklikleri giderilmeden okula devam etmeleri halinde uyum süreleri uzayacak, ilerleyen dönemlerde de olumsuz yaşantılar geçirme olasılıkları artacaktır.

2.6.6. 4+4+4 Eğitim Sistemiyle İlkokul Programında Yapılan Değişiklikler

Kelly'ye (2004) göre eğitim son otuz yılda pek çok yönüyle değişime uğramaktadır. Eğitim programlarındaki değişim aslında, hızla gelişen bilim ve teknoloji, toplumsal alandaki köklü değişimler, savaşlar, ekonomik krizler, küreselleşme ve değişen toplumsal algıların getirdiği farklı insan tipine duyulan gereksinimden kaynaklanmaktadır (Akyüz, 2010). Türkiye sosyal, ekonomik ve iletişim yönlerinden hızlı bir değişim içerisindedir. Bu nedenle konuların düzenlenmesi ve öğretim yöntemlerinin yenilenmesi gerekliliği doğmuştur (Türkoğlu, 2011). Ülkemizde Cumhuriyetin ilanından sonra çeşitli dönemlerde eğitim sisteminin amaçlarına uygun öğretim programlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Türkiye'de, ilköğretim alanında 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 1983, 1990, 1998 ve 2004 ve 2012 yıllarında program geliştirme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Çetin, 2010). Son olarak 2012 yılında, Milli Eğitim Komisyonu tarafından sekiz yıllık kesintisiz eğitimle öğrencilerin yaş grupları ve bireysel farklılıklarının dikkate alınmadığı, genç nüfusun bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olamadığı, eğitimin işlevlerinin gerçekleştirilmediği ve bu nedenle eğitim sisteminde yeni bir yapılanmaya ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (MEB, 2012).

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun Birinci Maddesinde "İlköğretim, kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir" ifadesi yer almaktadır. Aynı kanunun ikinci maddesinde yer alan "İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir; öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, Devlet okullarında parasızdır" ifadesi ile herkesin temel eğitim almalarını zorunlu kılınmaktadır. Söz konusu kanunda 30 Mart 2012 tarihinde değişiklik yapılarak örgün eğitim 4+4+4 biçiminde yapılandırılmıştır. İlk 4 yıl ilkokul, ikinci 4 yıl ortaokul ve son 4 yıl lise olarak düzenlenmiştir. Kanunun yedinci maddesinde yapılan değişiklikle ilköğretim şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2012): "İlköğretim; 1 inci maddede belirtilen amacı gerçekleştirmek için kurulmuş dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur."

4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 69 ve 98 sayılı kararları ile ilkokul, ortaokul ve imam-hatip ortaokullarının haftalık ders

çizelgeleri yenilenmiştir. İlkokul 1. sınıf haftalık ders çizelgelerinde Türkçe, Serbest Etkinlikler, Görsel Sanatlar ve Müzik dersleri birer saat azaltılarak, Matematik'in ders saati ise bir saat artırılmıştır. Serbest Etkinlikler'in zorunluluğu kaldırılmış ve velilerin isteği doğrultusunda okul yönetimin kararına bırakılmıştır. Beden Eğitimi dersi, Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersine dönüştürülerek ders saati sayısı ikiden beşe çıkartılmıştır (MEB, 2012).

Düzenleme ile ilkokula başlama yaşı 72 aydan 60 aya indirilmiştir. 2012-2013 eğitim öğretim yılında 66 ayını dolduran çocukların ilkokula kayıtları e-okul üzerinden merkezi sistemle yapılmış, 60-65 ay aralığındaki çocukların, velilerinin talep etmesi durumunda, ilkokula kayıtları yapılabilmektedir. 66-71 ay arasında olan ancak okula hazır olmadığı sağlık raporuyla belgelenen öğrencilerin ilkokula başlaması ise bir yıl ertelenmiştir (Eğitim Reformu Girişimi, 2012). Ancak kamuoyunda bu konunun çok tartışılması, Milli Eğitim Bakanlığı'nın bir genelge yayınlamak üzere okula başlama yaşı ile ilgili bir düzenlemeye gitmesiyle sonuçlanmıştır. 14 Ağustos 2013'te yayımlanan 28735 sayılı Resmi Gazete ile Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 15. maddesinde değişiklik yapılmıştır. Yapılan yönetmelik değişikliği ile 2013-2014 eğitim öğretim yılında okula kayıt yaşı ile ilgili uygulamanın şu şekilde yapılması öngörülmüştür: "Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 66, 67 ve 68 aylık olanları, velisinin vereceği dilekçe ile; 69, 70 ve 71 aylık olanları ise, ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okul öncesi eğitime yönlendirebilir veya kayıtlarını bir yıl erteleyebilir." Böylece düzenleme ile çocukların okula başlama yaşı 60 aydan 66 aya yükseltilmiştir.

UNESCO İstatistik Enstitüsü'nün 2010 yılı verilerine göre, Dünyada, Kuzey Amerika, Batı Avrupa ve Doğu Asya'da neredeyse tüm ülkeler için de geçerli olmak üzere, 126 ülkede çocuklar ilkokula 6 yaşında, 26 ülkede ise 5 yaşında başlamaktadırlar. Böyle bir uygulamaya geçiş eğitimin tüm bileşenlerinde (öğretim programları, eğitim materyalleri, öğretmenler, öğrenme ortamları) ciddi bir yenilenme gerektirmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2012). Bu yenilenme gerçekleştirilmeden uygulamaya geçilmesi, bu konuda bir takım tartışmalara yol açmış ve eğitimciler ile velilerin bir kısmının uygulamaya karşı olduğu görülmüştür. Ayrıca, ilkokula başlangıç dönemindeki çocukların gelişimleri için bir iki aylık sürecin bile ne kadar önemli

olduğu düşünöldüğünde, ilkokula başlama yaşının 66 aya yükseltilmesinin yerinde bir düzenleme olduğu söylenebilir.

2.6.6.1. Uyum ve Hazırlık Programı

İlkokula başlama yaşının düşürölmesiyle birlikte küçük yaşta okula başlayan çocukları okula hazırlamak, farklı yaş gruplarında okula kayıt olan ve bir arada eğitim görecek çocuklar için 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere bir okula uyum ve hazırlık süreci planlanmıştır. Bu sürecin okulların başlamasını takip eden 3 ay boyunca devam etmesi öngörölümüştür. Birinci sınıfın ilk 12 haftasını kaplayan Uyum ve Hazırlık Programı, ilkokula yeni başlayan öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırmak, 1. sınıf derslerine temel oluşturmak ve hazırlık amacıyla oluşturulmuş, küçük yaşta 1. sınıfa başlayacak olan çocukların okula ve eğitim etkinliklerine daha kolay adapte olabilmeleri için önemli bir çalışmadır (Eğitim Reformu Girişimi, 2012).

12 hafta sürecek şekilde planlanan program, ilkokul birinci sınıf öğretim programında yer alan tüm derslere ait etkinlikleri içermektedir. Türkçe, Hayat Bilgisi, Matematik, Müzik, Görsel Sanatlar derslerine hazırlanmaları amaçlanan programda Oyun ve Fiziki Etkinlikler de yer almaktadır. Oyun ve Fiziki Etkinlikler; Müzik ve Görsel Sanatlar derslerine yönelik etkinlikler olduğu gibi, bu derslerin içerikleri şeklinde planlanmamış, kimi zaman Türkçe ders saatlerinde kimi zaman ise Matematik dersinde alınmıştır (MEB, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı; Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ile TÜBİTAK arasında imzalanan protokol kapsamında içeriği hazırlanan Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Öğretmen ve Öğrenci Çalışma kitaplarını ilk üç ayda uygulanmak üzere bastırmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 17 Ağustos 2012 gün ve 4755 sayılı yazısı ile bu materyal, 2012-2013 öğretim yılından itibaren eğitim aracı olarak kabul edilmiştir (Gözütok, Ulubey, Akçatepe, Koçer ve Rüzgar, 2013). İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'na ilişkin hazırlanan ders kitabında programın amaçları aşağıdaki gibi belirtilmiştir (MEB, 2012):

Uyum ve hazırlık çalışmaları on iki haftalık bir süre için düzenlenen etkinlikleri içermektedir. Hazırlanan etkinliklerin üç temel amacı bulunmaktadır:

Birincisi ilkokula yeni başlayan öğrencilerin okula, arkadaşlarına, öğretmenine, öğretim etkinliklerine uyumunu kolaylaştırmak; ikincisi birinci sınıf derslerine hazırlık çalışmaları yaparak okuma-yazma çalışmalarına temel oluşturmak ve Hayat Bilgisi, Matematik, Görsel Sanatlar, Müzik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler derslerindeki kazanımları belli oranda ele almaktır.

Belirtilen derslerin ele alınış biçimi şu şekildedir (MEB, 2012):

Türkçe dersinde temel amaç; okuma ve yazma becerilerini kazandırmaktır. Bu amaçla; görsel okuma, dinleme, sesleri tanıma, ses benzerliği, iletişim kurma, görsel algının geliştirilmesi, dikkat becerilerinin geliştirilmesi, ses farkındalığının ve yazı bilincinin oluşturulması, çizgi çalışmaları gibi becerilerin yapılandırılmasının önemine vurgu yapılmış, bu becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmiştir.

Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin sınıfına ve okuluna uyumunu sağlamak amacıyla kendini, arkadaşlarını ve okulunu tanıma, sınıf ve okul kurallarını öğrenme, öz bakım becerilerini edinme, değerlerimizi tanıma, günlük yaşam becerilerinin yanı sıra, araştırma ve yeni şeyler öğrenme isteğinin kazandırılmasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir.

Matematik dersine yönelik amaç; muhakeme yapma ve problem çözme becerilerini geliştirmektir. Bu amaçla; sıraya koyma, kıyaslama, hatırlama, eşleştirme, günlük hayatta sayıları kullanma, basit ölçme çalışmaları yapma, nesnelere gruplama, örüntü tamamlama, görsel algıyı destekleme gibi becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinlikler yer almaktadır.

Müzik ve Görsel Sanatlar dersleri kapsamında; küçük ve büyük kasların geliştirilmesi, eğlenme, olumlu iletişim becerilerinin geliştirilmesi, el göz koordinasyonu, dikkat becerilerinin geliştirilmesi, renklerin uyumu ve yaratıcılık, sesleri tanıma, ritmi tanıma ve ritim tutma gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik etkinlikler yer almaktadır.

Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Müzik ve Görsel Sanatlar dersleri öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlamaya yönelik etkinlikler şeklinde tasarlanmıştır. Bu etkinliklerle öğrencilerin küçük ve büyük kas gelişimi, eğlenme, olumlu iletişim

becerilerinin geliştirilmesi, el göz koordinasyonu, dikkat becerilerinin geliştirilmesi, renklerin uyumu ve yaratıcılık, sesleri tanıma, ritmi tanıma ve ritim tutma gibi becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Uyum ve Hazırlık Programı henüz iki yıldır uygulanan bir programdır. İlk olarak ilkokula başlama yaşının 60 aya düşürülmesiyle çocukların okul etkinliklerine yavaş yavaş geçmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Geçtiğimiz eğitim-öğretim yılında ilkokula başlama yaşının 66 aya yükseltilmesi, bu iki yılda sınıf ortamında çok farklı yaş gruplarının bir arada eğitim görmelerine neden olmuştur. Ancak Uyum ve Hazırlık Programı'nın içeriği aynı kalmış, programın ilk yılda olduğu gibi uygulanmasına devam edilmiştir. Uyum ve Hazırlık Programı'nın da toplumun ve öğrencilerin gereksinimlerine göre yeniden yapılandırılması, bu amaçla programın tüm boyutlarıyla ele alınıp aksaklıkların tespit edilmesi, çözüm önerilerinin getirilmesi okula başlangıç döneminin en az sorunla yaşanması açısından yararlı olacaktır.

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Gündoğan-Çöğenli ve Uçansoy'un (2014); "Sınıf Öğretmenlerinin Uyum ve Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Görüşleri" isimli çalışmalarında uyum ve hazırlık çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 10 birinci sınıf öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla verilerin toplandığı nitel bir çalışmadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin etkinlikleri basit buldukları, sürenin yetersiz ve plansız olduğu, öğrencilerin sıkıntılar yaşadıkları, çalışmaların öğrencileri diğer derslere hazırlamada çok fazla etkili olmadığı, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sorun yaşadıkları ve velilerin farklı tutumları olduğu ortaya çıkmıştır.

Tantekin-Erden ve Altun (2014); "Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretime Geçiş Süreci Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi" isimli çalışmada sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimin önemi, işlevi, okul öncesinden ilköğretime geçiş süreci ve okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların ilköğretime geçiş sürecinde yaşadıkları güçlükler hakkındaki görüşlerinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmanın birinci aşamasında Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimi Hakkındaki Görüşleri Ölçeği, 200 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. İkinci aşamasında ise 15 sınıf

öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puanlar arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmazken, mezun olunan bölüm ve yaş değişkenleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. Görüşme sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri okul öncesi eğitimini önemli bulmakta, okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılması ile ilgili çalışmaları desteklemektedir. Ayrıca çalışma kapsamında sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ile ilgili eksik buldukları uygulamalar ve okul öncesi eğitim hakkındaki beklentileri de sunulmuştur.

Dockett ve Perry (2013); “Trends and Tensions: Australian and International Research about Starting School” isimli çalışmalarında, Avustralya ve diğer ülkelerdeki okula başlangıç ile ilgili çalışmaları incelemiş ve görülen farklılıkları karşılaştırmışlardır. Araştırmaların yarısından fazlası çocuğun okula hazır olmasını incelemiştir. Bu araştırmada ise hazır olmayı üç yönlü olarak ele almışlardır. Bunlar; çocuğun hazır oluşu, okulun hazır oluşu ve aile desteğidir. Okula geçiş ve okula hazır oluş arasındaki ayrımı inceleyen bu çalışma sonuçları öğrenci, öğretmen ve aileler açısından ele almıştır.

Gözütok, Ulubey, Akçatepe, Koçer ve Rüzgar’ın (2013); “4+4+4 Yapılanması Kapsamında Hazırlanan Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Kitaplarının Değerlendirilmesi” isimli çalışmalarında 19 kişilik bir uzman grup, İlkokul 1. Sınıf Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Öğretmen ve Öğrenci Kitaplarında yer alan etkinliklerin içeriğini, etkinliklerde kullanılan yönergeleri, görselleri ve kitaplarının tasarımını doküman incelemesi tekniği ile incelemiştir. Araştırma sonucunda bazı etkinliklerin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmadığı, etkinlik içeriklerinde bazı kavramların yanlış kullanıldığı, etkinliklerin amaçlarının açık ve net bir şekilde ifade edilmediği, bazı etkinliklerinin sınıf ortamında gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığı, sürelerinin yanlış belirlendiği, aşamalılık ilkesine uygun olarak planlanmadığı, etkinliklerde kullanılan bazı görsellerin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmadığı, gerçek yaşamlarıyla uyum sağlamadığı bazı örtük mesajlar içerdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gündüz ve Çalışkan (2013); “60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma

becerilerini kazanma düzeylerini betimlemek, okul olgunluk ve okuma-yazma becerilerini kazanma düzeyleri açısından gruplar arasında fark olup olmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada veriler, öğrencilere uygulanan “Metropolitan Olgunluk Testi”, “İlk Okuma Yazma Sürecini Değerlendirme Formu” ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, 60-66 ay yaş grubundaki çocukların “ortanın altı”, 66-72 ve 72-84 ay yaş grubundaki çocukların ise “orta düzeyde” okul olgunluğuna sahip oldukları görülmüştür. 72-84 ve 66-72 ay yaş grubundaki çocukların okuma-yazma becerilerini kazanma düzeylerinin 60-66 ay yaş grubundaki çocuklardan daha yüksek olduğu, bilişsel boyutta gruplar arasında farklılık gözlenmediği, 60-66 ay grubundaki çocuklarda daha yoğun olmak üzere, 60-66 ve 66-72 aylık çocuklarda kavrama gücü, parmak kas gelişimi yetersizliği, yavaş öğrenme, çabuk yorulma, kurallara uymada vb. güçlükler yaşandığı araştırmanın diğer sonuçları arasındadır.

Köşker (2013); “Köyde ve Kentte Yaşayan 6 Yaş Çocukların Okul Olgunluklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli çalışmada, köyde ve kentte yaşayan 6 yaş gurubu çocukların okula hazır bulunuşluklarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örnekleme çalışma evreninden tesadüfi eleman örnekleme yöntemiyle seçilen Konya il merkezinde yaşayan 125 çocuk, köyde yaşayan 107 çocuktan oluşmaktadır. Tarama modelinde olan bu çalışmada, araştırmanın bağımsız değişkenlerinin bağımlı değişken üzerindeki etkililiğini test etmek amacıyla ilişkisel tarama yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin kişisel bilgilerini içeren Kişisel Bilgi Formu, okul olgunluk düzeylerini ölçmek için Metropolitan Olgunluk Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul olgunluğu bakımından kentte yaşayan öğrencilerin köyde yaşayan öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları, cinsiyete göre ise öğrencilerin okul olgunluğu açısından benzer özelliklerde oldukları görülmektedir. Annelerin ve babaların eğitim düzeyine göre okul olgunluğu puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Okul olgunluğu puan ortalamalarında, gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin puan ortalamaları gelir düzeyi alt düzeyde olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrı bir odası olan öğrencilerin ayrı bir odası olmayan öğrencilere göre, çalışan anneye sahip öğrencilerin, annesi çalışmayan öğrencilere göre, kitaplığı ve çocuk kitapları olan

öğrencilerin, kitaplığı ve çocuk kitapları olmayan öğrencilere göre daha yüksek okul olgunluğu puan ortalamalarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Külekçi'nin (2013); "4+4+4 Eğitim Sistemi Kapsamında Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi" isimli çalışmasında 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara olumlu olumsuz yansımalarını birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmek amaçlanmıştır. Nitel olarak tasarlanana araştırmanın çalışma grubu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Kilis ve Gaziantep illerinde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 12 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanarak içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflarda öğrenci sayısının azalmasına bağlı olarak az da olsa olumlu katkısı olduğu, çoğunlukla okul yaşının düşürülmesi, fiziki altyapının yetersiz olması, öğretmenlerin iş yükünü arttırdığı şeklinde olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Memişoğlu ve İsmetoğlu (2013); "Zorunlu Eğitimde 4+4+4 Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri" isimli çalışmalarında 4+4+4 şeklinde yapılandırılan eğitim sistemine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 17 okul yöneticisi katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre 4+4+4 uygulamasını olumlu, doğru, yararlı şeklinde değerlendiren yöneticiler, bazı eksiklikler ve yöntem yanlışlığına dikkat çekmişlerdir. Uygulamanın kesintili olmasını doğru fakat bu kesintinin 5+3+4 olmasına ve okula başlama yaşının 72 ay olması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Uygulamayı olumsuz olarak değerlendiren katılımcılar; özde kişilerin farklı ilgi alanlarına göre eğitilmesinin doğru fakat uygulamanın sadece İmam Hatip Liseleri ile sınırlandırılmış olmasının tarafsız bir eğitim-öğretim anlayışına gölge düşürdüğünü belirtmişlerdir.

Özdemir ve Sezginsoy-Şeker'in (2013); "Uyum ve Hazırlık Çalışmalarının Matematik ve Hayat Bilgisi Kazanımları Açısından İncelenmesi" isimli çalışmalarında okul öncesi eğitim almış olup olmamanın uyum ve hazırlık sürecinde yer alan matematik ve hayat bilgisi kazanımlarını kazandırmayı hangi yönde etkilediğini ortaya

çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışma grubunu Balıkesir il merkezinde bulunan 40 ilköğretim birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu araştırmayla ilköğretim okullarının birinci sınıflarındaki okul öncesi eğitim alan öğrencilerle okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin uyum ve hazırlık sürecinde yer alan matematik ve hayat bilgisi kazanımlarını gerçekleştirmede daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Peker-Ünal'ın (2013); "Sınıf Öğretmenlerinin 4+4+4 Uygulamasına Yönelik Görüşleri" isimli çalışmasında birinci sınıf öğretmenlerinin hazırlık süreci ve uygulamasına yönelik görüşleri ile uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntem olarak belirlenen araştırma modelinde nicel veriler bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin sosyal medyadaki paylaşımları da içerik analizi yoluyla çözümlenerek araştırmanın nitel bölümünü oluşturmuştur. Çalışma grubu kapsamındaki birinci sınıf öğretmenleri 4+4+4'ün hazırlık sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan çalışmaların yeterli olmadığını, bilgi vermek amacıyla hazırlanan basılı ve görsel materyallerin ve eğitim içeriğinin yetersiz olduğunu, bilgi vermek amacıyla hazırlanan eğitimin zamanlamasının kendilerine uymadığını, fiziksel alt yapı hazırlanmadan uygulamaya geçildiğini, öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler 4+4+4'ün uygulamasında yapılan çalışmaları da yetersiz bulmaktadırlar. Yetersiz buldukları konu başlıkları; 66 aylık çocukların yaşadıkları uyum sorunları, yeniden düzenlenen 1. Sınıf programının çocukları okula alıştırmada, temel becerileri kazandırmada ve çocukların okulu sevmelerinde yetersiz olacağını düşünmeleri, öğretmenler için hazırlanan bilgilendirme eğitiminin amaca ulaşmaması ve özlük haklarında yaşadıkları sıkıntılar olarak sıralanmıştır. Öğretmenlerin sosyal medyadaki paylaşımlarına yapılan içerik analizi de bu bulguları destekler niteliktedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin paylaştıkları mesajlara yapılan içerik analizinde; eğitim programları, alt yapı eksikliği, 66 aylık çocuklar, eğitimin politikleştirilmesi, öğretmenlerin iş yükünün artması, öğretmenlerin aldıkları eğitimin yetersiz oluşu, destek faaliyetlerinin gerçekleştirilmemesi gibi başlıklarda sorunlar olduğu görülmüştür. Çalışma grubundaki öğretmenler bu sorunlara çözüm önerisi olarak alt yapının geliştirilmesi gerektiğini, eğitimde politik kararlar alınmasından vazgeçilmesini, eğitimle ilgili konularda öğretmenlerin de görüşlerinin alınmasını, okul öncesi eğitimin

zorunlu olması gerektiğini, Milli Eğitim Bakanının iletişime açık olması gerektiğini ve öğretmenlerin özlük haklarında iyileştirme yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Dereli'nin (2012); "Okul öncesi Öğretmenleri ile İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretime Hazırlık Süreci ile İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi" isimli çalışmasında okul öncesi ve ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin çocukların ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Betimsel yöntemin izlendiği çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenleri ile ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin çocukların ilköğretime hazırlık süreci ile ilgili görüşlerinin farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca okul öncesi eğitim öğretmenleri ile ilköğretim öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimin önemi ile ilgili görüşleri; okul öncesi eğitimde öğretilmesi gereken kavramlara ilişkin görüşleri; çocukların ilköğretime başlamasında göz önüne alınacak kriterlerle ilgili görüşleri; 68 aylık çocukların ilköğretim birinci sınıfa başlamaları ile ilgili görüşleri arasında bağlılıklar söz konusudur.

Yeşil-Dağlı (2012); "Çocukları Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Velilerin İlkokula Hazır Bulunuşluk ile İlgili Görüşleri" isimli çalışmasında çocukları anasınıfları ve anaokuluna devam eden 115 velinin çocuklarının okula başlayabilmesi için önemli buldukları özellikler araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre velilerin tamamına yakınının çocukların öz bakım becerilerini kazanmış olmasını ve kişisel ihtiyaç ve isteklerini ifade edebilmesini önemli bulduğu görülmüştür. Velilerin görüşleri çocuğun cinsiyeti ve anne babanın eğitim düzeyine göre farklılık göstermemiştir. Sadece, velilerin "çocuğun 15-20 dakika kadar yerinde oturabilmesi" alanına verdiği önem babanın eğitim düzeyine göre, "harfleri tanıma" ve "20'ye kadar sayabilme" alanına verdiği önem ise annenin eğitim düzeyine göre farklılık göstermiştir.

Erkan (2011); "Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi" isimli çalışmasında farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşlukları cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama ve anne-baba öğrenim düzeyine göre incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, ilköğretim okullarının birinci sınıflarına 2006-2007 eğitim-öğretim yılında başlayan 179 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmanın verileri Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi ve Demografik Bilgi Formu ile

toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, sosyo-ekonomik düzey, okul öncesi eğitim alma ve anne öğrenim düzeyinin çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde anlamlı bir fark yarattığı, cinsiyet ve baba öğrenim düzeyinin okula hazır bulunuşluk üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Lokumcu-Tozar (2011); “Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarındaki Farklılıklar ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmasında ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerine yönelik sorular hazırlayarak çocukların okula gidebilmek için yeterli hazırlıklarının bulunup bulunmadığı incelemiş ve okula hazır oluş düzeylerini değerlendirmiştir. Tarama modelinin kullanıldığı gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini, İstanbul ilinin Sarıyer ilçesinde görev yapan 59 birinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Gelişim Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, almayan öğrencilere göre, hem özel okullarda hem de devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler arasında sosyal ve duygusal becerilerinin, özbakım becerilerinin, fiziksel becerilerinin ve genel sağlık durumlarının ve zihinsel becerilerinin, istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha fazla gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özbek (2011); “60-72 Aylık Çocuklara Uygulanan Aile Katılımlı İlköğretime Hazırlık Programının Çocukların İlköğretime Hazır Bulunuşluk Düzeyine Etkisi” isimli çalışmasında 60-72 aylık çocuklara uygulanan aile katılımlı ilköğretime hazırlık programının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda aile katılımlı ilköğretime hazırlık programı ile çocukların ilköğretime hazır bulunuşluklarını anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür.

Erkan ve Kırca'nın (2010); “Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırlık becerileri üzerindeki etkisi cinsiyet, anne ve baba öğrenim düzeyine göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini bünyesinde anasınıfı bulunan ilköğretim okullarının birinci sınıfına devam eden 170 çocuk oluşturmuştur. Çalışmanın verileri Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi ve Aile Anket Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul öncesi eğitimin ve anne-baba öğrenim düzeyinin çocukların

okula hazır bulunuşlukları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyetin ise okula hazırlık becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Giallo, Treyvaud, Matthews ve Kienhaus'un (2010); "Making the Transition to Primary School: An Evaluation of a Transition Program for Parents" isimli çalışmalarında amaç İlkokula Geçiş Veli Programının etkililiğinin değerlendirilmesidir. Bu program velilerin geçiş sürecinde bilgi ve güven düzeylerini artırmak, çocukların öğrenme sürecinde daha aktif olmalarını sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Araştırma 21 ilkokuldan 576 farklı veliyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları; programı alan velilerin çocuklarının okula geçiş sürecinde öz yeterliklerinin kontrol grubuna göre fazla olduğunu ve çocuklarının okuldaki ilk dönemlerinde ailelerin katılımının daha fazla olduğunu ortaya koymuştur.

Bilgili ve Yurtal'ın (2009); "İlköğretim Birinci Sınıflara Uygulanan Eğitim-Öğretime Hazırlık Çalışmalarının Değerlendirilmesi" isimli çalışmalarında ilköğretim birinci sınıfa başlayan öğrencilere uygulanan eğitim-öğretime hazırlık çalışmalarının, öğrencilerin okula uyum sağlamalarına olan etkisinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada veriler gözlem ve görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; eğitim-öğretime hazırlık çalışmalarının, veli ve çocukların okula karşı olumlu izlenimler edinmesine, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini yakından tanınmasına, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerine ve okulda daha rahat hareket etmelerine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerle birlikte yapılan etkinlikler okulun eğlenceli bir yer olarak algılanmasını sağlamış ve öğrenci-öğretmen ilişkisini arttırmıştır. Ayrıca uygulamaya velilerin de katılmış olmasının hem veli-öğretmen ilişkisini artırdığı hem de velilerin birbirlerini tanımalarını sağladığı görülmüştür.

Cinkılıç'ın (2009); "Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğuna Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışmasında, okul öncesi eğitimin ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin okul olgunluğunu etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu ve Metropolitan Olgunluk Testi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin okul olgunluk

düzeylerinde; testin kelime anlama, cümleler, genel bilgi, eşleştirme, sayılar ve kopya etme alt testlerinde okul öncesi eğitim alma, okul öncesi eğitime devam süreleri ve kardeş sayıları değişkenleri açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Cinsiyetin okul olgunluğu üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Okul öncesi eğitimin etkililiğinin ilköğretim 2. Sınıftaki öğrencilerin okul olgunluğu üzerindeki etkisinin devam ettiği görülmüştür.

Koçyiğit (2009); “İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerin Görüşleri Işığında Okula Hazır Bulunuşluk Olgusu ve Okul Öncesi Eğitime İlişkin Sonuçları” isimli çalışmasında ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin bakış açısıyla okula hazır bulunuşluk için gerekli beceri ve yeterliklerin neler olduğunu tespit etmek ve bu durumun okul öncesi eğitime ilişkin sonuçlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, okul olgunluğunun çocuğun sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişim alanlarının paralel bir şekilde gelişmesine bağlı olduğu ve çocukların okula hazır olarak başlayabilmeleri için okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi gerektiği düşüncesinde oldukları görülmüştür.

Yeşil’in (2008); “Okul Öncesi Eğitim Almış ve Almamış Öğrencilerin Okula Uyumlarının Karşılaştırılması” adlı çalışmasında amaç, okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin, okula uyumlarını, 1.sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Çalışmada okul öncesi eğitim almış olmanın, okula uyum sürecini nasıl etkilediğini anlatacak şekilde açık uçlu sorular hazırlanmış ve bu görüşlerden yararlanılarak anket soruları hazırlanıp anketler uygulanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre, okul öncesi eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında okula uyumları açısından okul öncesi eğitim alanların lehine bir farklılık bulunmaktadır.

Bilgili’nin (2007); “İlköğretim 1. Sınıfa Yeni Başlayan Öğrencilere Uygulanan Eğitim-Öğretime Hazırlık Çalışmalarının Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında ilköğretim birinci sınıfa başlayan öğrencilere uygulanan eğitim-öğretime hazırlık çalışmasının nasıl uygulandığını gözlemlemek ve yapılan uygulamaları öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve

görüşme kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; eğitim-öğretime hazırlık çalışmasının veli ve çocuklarda okula karşı olumlu izlenimler edinmesine katkıda bulunduğu görülmüştür. Uygulama sırasında öğretmenlerin konuyla ilgili gerek Milli Eğitim gerekse okul idarecileri tarafından yeterince bilgilendirilmedikleri, bu nedenle gerekli ön hazırlıkları yapamadıkları ve okullara gönderilen hazırlık çalışmaları ile ilgili programın yeterince detaylı olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca uygulanan çalışmanın süresinin her öğrencinin bireysel farklılıkları ve bu farklılıklardan kaynaklanan uyum süreçlerinin değişebileceği göz önünde bulundurularak uzatılması gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin etkinliklere katılarak okulu tanıdıkları, okulda ve sınıfta uyulması gereken kuralları öğrendikleri, arkadaşları ve öğretmenleri ile okullar açılmadan tanıştıkları ve okulda bulunmaktan mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Görmez (2007); “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğu ve Matematik Hazır Bulunuşluk Düzeyleri” adlı çalışmada, şehir ve köy ilköğretim okullarındaki birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ile matematik hazır bulunuşluk düzeylerine ait farklılığa ilişkin problemleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Veriler, 207 birinci sınıf öğrencisine uygulanan Okul Olgunluğu Testi ve Sayılar Alt Testi aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, okul olgunluğu istenilen düzeyde olan ve il/ilçe merkezlerine bağlı şehir ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin matematik hazır bulunuşluk düzeylerinin; okul olgunluk düzeyleri yetersiz olan ve ilçe merkezlerine bağlı köy ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin matematik hazır bulunuşluk düzeylerinden daha iyi olduğu sonucu elde edilmiştir.

Ülkü'nün (2007); “Anasınıfı ve İlköğretim 1. Sınıfa Devam Eden Çocukların Velileri ve Öğretmenlerinin, Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi” isimli çalışmada ailelerin ve öğretmenlerin görüşleri saptanarak, okul olgunluğu kavramından ne anlaşıldığı ve bu konu hakkında neler yapıldığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Adana ili merkezinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na ait ana sınıfı ve ilköğretim 1. sınıfa giden çocukların velileri ile anasınıfı ve ilköğretim 1. sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, veliler ve öğretmenlerin okul olgunluğu ile ilgili davranışlardaki görüşlerinin değiştiği görülmüştür. Velilerin ilköğretime hazırlık

aşamasında evde yaptıkları çalışmalar; boyama yapma-resim çizme, yazı yazmayı gösterme, ödev yapma, kavram kitaplarından çalışmadır. Çocukların ilköğretime başlaması için sahip olmaları gereken özellikler hakkındaki görüşleri ise, öncelikle takvim yaşı olmak üzere fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal olgunluk olarak sıralanmıştır. Öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık aşamasında yaptıkları çalışmalar anasınıfı öğretmenlerinde okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, 1. Sınıf öğretmenlerinde ise, çocukları okula alıştırmayı planladıkları oryantasyon çalışmaları olmuştur. Öğretmenlerin okuma-yazma becerisinin, çocukların erkenden kazanıp kazanmamasına ilişkin görüşlerine göre; okul öncesi öğretmenlerinin yarısı bu duruma olumlu bakarken, ilköğretim 1. sınıf öğretmenleri bu durumun olumsuz sonuçlar doğurabileceğini belirtmişlerdir.

Esaspehlivan (2006); “Okul öncesi Eğitim Kurumuna Gitmiş ve Gitmemiş 78 ve 68 Aylık Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarının Karşılaştırılması” isimli çalışmasında 78 aylık ve 68 aylık ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula gidebilmek için yeterli hazırlıklarının bulunup bulunmadığını incelemiş ve okula hazır oluş düzeylerini değerlendirmiştir. Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini, İstanbul ilinin 6 ilçesinde bulunan 17 özel ve resmi ilköğretim okulunun birinci sınıfına devam eden 78 ve 68 aylık, okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 300 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Gelişim Formu öğretmenlere, Uygulama Formu ise çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 78 aylık çocukların okula hazır bulunuşlukları 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarından anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş çocukların gitmemiş olanlara göre okula hazır oluş düzeyleri anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Fabian ve Dunlop’ın (2006); “Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School” isimli çalışmalarında çocukların ilkokula geçişte sosyal, duygusal ve bilişsel yönden çocukların yaşadıkları sıkıntılar çocuklar, aileler ve öğretmenlerin bakış açılarıyla araştırılmıştır. Araştırmada program planlarında yapılacak düzenlemeler için ilkokula geçiş sürecinde yapılması gerekenler belirtilmiştir. Bunlar; öğrenmeyi destekleyen aktiviteler yapılması, çocukların sosyal, duygusal gelişimlerinin desteklenmesi ve iletişimin artırılması şeklinde belirtilmiştir.

McBryde, Ziviani ve Cuskelly'nin (2004); "School Readiness And Factors That Influence Decision Making" isimli çalışmalarında ilkokula hazırlık aşamasında ailenin ve okul öncesi öğretmenlerinin ne derece etkisi olduğu ve bu aşamadaki kararların nasıl alındığı araştırılmıştır. Bu çalışma 215 çocukla yürütülmüş, anne baba ve öğretmenlere okul olgunluğu anketi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, biyolojik yaşın, sosyal becerilerin ve öğretmenlerle işbirliği içerisinde olan ailelerin okul olgunluğu için önemli olduğu görülmüştür.

Dockett ve Perry (2002); "Who's ready for what? Young Children Starting School" isimli çalışmalarında çocuğun okula hazır olduğuna karar vermede nelerin etkili olduğunu araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, aileler ve öğretmenler, çocuğun okula başlaması için yaşının büyük olmasını tercih etmektedirler. Küçük yaştaki çocukların okuldaki sorumluluklara hazırlıksız olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle öğretmenler öğrencilerinin beş yaşından büyük olmaları gerektiğini, okula hazır bulunuşluk için gerekli becerilerin öz bakım becerileri ve eşyalarına sahip çıkabilme becerisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Konuyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, genellikle çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerine odaklanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar, çocukların okula hazır bulunuşluğunu etkileyen faktörler olarak okul öncesi eğitim, okula hazırlık çalışmaları, öğrenciler arasındaki yaş farkı ve sosyoekonomik düzey gibi farklı değişkenleri ele almışlardır. Çalışmalarda ağırlıklı olarak nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmış, veriler genellikle sınıf öğretmenlerinin ve velilerin görüşlerine başvurularak toplanmıştır. Bunun yanında çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyinin belirlenmesi amacıyla çeşitli ölçekler ve testler kullanan çalışmalar da mevcuttur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, araştırmada izlenen yol ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada 2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi amacıyla karma yöntemden yararlanılmıştır. Teddlie ve Tashakkori (2010) karma araştırmayı; araştırma yöntemleri, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması süreçlerinde nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanıldığı araştırma deseni olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanıma göre karma araştırma; tek bir çalışma ya da çalışmalar dizisindeki aynı temel olgulara ilişkin nicel ve nitel veriler toplamayı, bu verileri analiz etmeyi ve yorumlamayı içermektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2007). Creswell'e (2009) göre karma yöntem araştırması, bir araştırma sürecinde nitel ve nicel verilerin birlikte toplanması, analiz edilmesidir. Nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı bu araştırma anket ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılacak şekilde tasarlanmıştır. Araştırmada her iki yöntemin kullanılması ile bir yöntemin zayıf yönlerinin diğer yöntemle en aza indirilmesine çalışılmıştır.

Creswell (2005) karma araştırmaların avantajlarını şöyle ifade etmektedir: İki veya daha fazla araştırma yöntemi kullanılarak araştırma için önem taşıyan bir veriyi kaçırma ve hata yapma ihtimali azalmaktadır. İki yöntemin birlikte kullanılması nicel ve nitel yöntemlerin kendine özgü güçlü ve zayıf yönlerinin olması dolayısıyla araştırmayı güçlendirecektir. Karma araştırmanın dezavantajları ise; hem nicel hem nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesi söz konusu olduğundan daha fazla zaman gerektirir. Ayrıca karma yöntemi araştırmalarında kullanabilmeleri için araştırmacıların hem nicel hem nitel araştırma yöntemlerine hakim olması gerekmektedir (Creswell, 2009).

Karma araştırma yöntemleri baskınlık durumuna göre nitel ağırlıklı, nicel ağırlıklı ya da eşit ağırlıkta olabilir. Nitel öğelerin ön planda olduğu çalışmalar nitel ağırlıklı, nicel öğelerin ön planda olduğu çalışmalar nicel ağırlıklı, nicel ve nitel yaklaşımların eşit oranda kullanıldığı çalışmalar ise eşit ağırlıkta çalışmalardır (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007). Karma araştırmalarda hangi veri türüne öncelik verildiğine göre bir zaman sıralaması yapılır. Nitel verilerin ağırlıklı olduğu çalışmalarda genellikle önce nitel, sonra nicel veriler toplanır. Nicel verilerin ağırlıklı olduğu çalışmalarda önce nicel sonra nitel veriler toplanır. İki yöntemin yaklaşık aynı zamanda toplanıp analiz edildiği çalışmalar ise eş zamanlı çalışmalardır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Creswell (2009) karma yöntem desenlerine ilişkin 6 çeşit sınıflama yapmıştır:

Sıralı Açıklayıcı Desen: Nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesi sürecini nitel verilerin toplanması ve analizi takip etmektedir. Araştırmada elde edilen nitel veriler nicel verilerin açıklanmasına yardımcı olmak amacıyla toplanır. Çalışmanın önceliği nicel boyuttur.

Sıralı Keşfedici Desen: Nitel verilerin toplanması ve analizi sürecini nicel verilerin toplanması ve analizi süreci izler. Nicel aşamayla birincil sonuçlar test edilir ve genelleştirilir. Bu nedenle, çalışmanın önceliği, nitel boyuttur. Bulgular, yorum aşamasında bütünleştirilir.

Sıralı Dönüştürücü Desen: İki farklı veri toplama aşaması bulunabilir. Nicel verilerin ardından nitel veya nitel verilerin ardından nicel verilerin toplanması ve analizi süreci gelir. Bu desende rehberlik eden kuramsal bir bakış açısı bulunmaktadır.

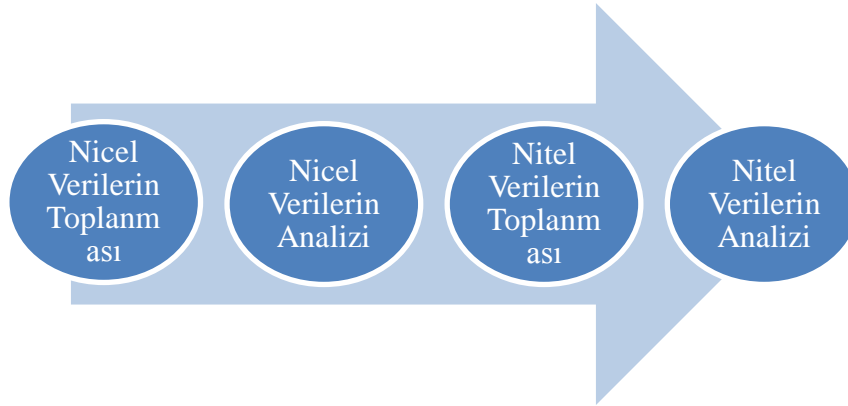
Eş Zamanlı İç İç Desen: Eş zamanlı iç içe desende, nitel ve nicel veriler aynı anda toplanmaktadır. Araştırmada yöntemlerden biri baskındır, diğeri baskın olan yöntemin içerisinde gömülüdür. Baskın olan yönteme daha çok, gömülü olana daha az önem verilir.

Eş zamanlı Çeşitleme Deseni: En sık kullanılan karma yöntem desenlerinden biri olan eş zamanlı çeşitleme deseninde nitel ve nicel veri toplama süreçleri birlikte yürütülür. İki yöntemin birbirine baskınlığı söz konusu değildir. Genel olarak, bir

araştırma yönteminin zayıflığını diğer bir araştırma yöntemi ile azaltmak amacıyla kullanılmaktadır.

Eş Zamanlı Dönüştürücü Desen: Bir yöntemin diğeriyle iç içe olması şeklinde yürütülebilir veya nicel ve nitel verilerin eş zamanlı olarak toplanması ve analizi şeklinde olabilir. Bu desende rehberlik eden kuramsal bir bakış açısı bulunmaktadır.

Bu araştırmada nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Nicel verilerin analiz edilmesiyle birlikte gerekli olan noktaların araştırmanın nitel kısmında da derinlemesine ele alınmasına karar verilmiş ve nitel bölüm bu doğrultuda şekillenmiştir. Bu nedenle araştırma, verilerin toplanması ve analizi sürecinde sıralı açıklayıcı desene uygun olarak kurgulanmıştır. Araştırmada izlenen veri toplama ve analizi süreci Şekil 3.1.'de sunulmuştur.



Şekil 3.1. Araştırmada İzlenen Veri Toplama ve Analiz Süreci

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmada nicel ve nitel verilerin toplanması süreci için iki farklı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Teddlie ve Yu (2007) karma yöntemde yaygın olarak kabul gören bir örnekleme stratejisinin olmadığını belirtmektedir. Karma araştırmaların örnekleme seçiminde hem nicel hem de nitel örnekleme yöntemlerinin birlikte kullanılması söz konusudur.

3.2.1. Nicel Veriler İçin Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evreni Aydın ili içerisinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan birinci ve ikinci sınıf öğretmenleridir. Araştırmada anket uygulaması için kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Aydın merkezde yer alan Efeler ilçesiyle birlikte Söke, Nazilli, Çine, Didim, Germencik, İncirliova, Koçarlı ilçe merkezlerindeki ilkokulların tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Anketleri eksiksiz dolduran toplam 307 öğretmen araştırmanın nicel örneklemini oluşturmuştur. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre dağılımı Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçelere Göre Dağılımları		
İlçeler	f	%
Çine	29	9,4
Söke	62	20,2
Nazilli	22	7,2
İncirliova	32	10,4
Germencik	28	9,1
Didim	25	8,1
Koçarlı	14	4,6
Merkez	95	30,9
Toplam	307	100

Tablo 3.1.'e göre çalışmanın nicel boyutuna katılan 307 öğretmenin % 9,4'ü Çine'de % 20,2'si Söke'de, % 7,2'si Nazilli'de, % 10,4'ü İncirliova'da, % 9,1'i Germencik'de, % 8,1'i Didim'de, % 4,6'sı Koçarlı'da ve % 30,9'u merkez ilçede görev yapmaktadır.

3.2.2. Nitel Veriler İçin Oluşturulan Çalışma Grubu

Araştırmanın ilk basamağında örnekleme alınan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Anketin uygulandığı merkez ilçedeki okullar maksimum çeşitliliğe uygun olarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç; çeşitliliği sağlayarak evrene genelleme yapmak değil, çeşitlilik arz eden durumlar

arasında ne tür benzerlikler ve farklılıkların olduğunu bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu amaçla, okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerden edinilen bilgiler doğrultusunda öğrencilerin büyük bir kısmının okul öncesi eğitim aldığı, okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin birlikte olduğu ve öğrencilerin büyük bir kısmının okul öncesi eğitim almadığı okullardan 4 tanesi belirlenmiştir. Bu okullardan araştırma için gönüllü olan 15 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğretmenlerin 5'i okul öncesi eğitim almış öğrencilerin ağırlıklı olduğu bir okulda, 6'sı okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin bir arada bulunduğu iki farklı okulda, 4'ü okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin ağırlıklı olduğu bir okulda görev yapmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Değerlendirilmesi Anketi ile Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Bu bölümde veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Değerlendirilmesi Anketi

Araştırmanın nicel verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen anketleri aracılığıyla toplanmıştır. Anket; insanların yaşam koşullarını, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını betimlemeye yönelik bir dizi sorudan oluşan bir araştırma materyali olarak tanımlanabilir (Thomas, 1998 akt. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Anket, maddi imkanları zorlamayan, verileri doğrudan ve kolayca toplamaya elverişli bir tekniktir (Baş, 2008).

Anket tekniği, sonuçların evrene genellenebilirliğini arttırmak ve geniş bir örneklem grubuna ulaşmak amacıyla tercih edilmiştir. Öğretmen anketlerinin geliştirilmesi aşamasında ilk olarak, ilgili alan yazında konunun nasıl ele alındığı ve bu alanda kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. Öte yandan, programı uygulayan sınıf öğretmenleriyle programa ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Bu incelemeler sonucunda anket maddelerine ilişkin bir havuz oluşturulmuş ve alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. 6 eğitim bilimi uzmanı, 3 ölçme ve değerlendirme uzmanı ve 1

dil uzmanından gelen düzeltmeler sonucunda ankete son şekli verilmiştir. Beşli dereceleme yapılan bu ankette derecelmeler; tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kısmen katılıyorum (3), katılmıyorum (2) ve tamamen katılmıyorum (1) şeklinde belirlenmiştir İlk olarak 91 maddeden oluşan anketin 30 öğretmenle ön uygulaması yapılmış ve anlaşılmasında zorluk yaşandığı tespit edilen 5 madde anketten çıkarılmıştır. Ankette programın dört ögesi olan kazanım, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin toplam 86 soru bulunmaktadır. Kazanım boyutunda 17, içerik boyutunda 18, öğrenme öğretme sürecinde 31, değerlendirme boyutunda 20 madde yer almaktadır.

Kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla, programların kazanım, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında odaklanılması gereken noktalar alan yazın taramasıyla belirlenmiştir. Kapsam geçerliliği, bir ölçme aracının maddelerinin ölçülmek istenen şeyi ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesidir ve uzman görüşüyle değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2012). Bunun için program geliştirme alanında yazılmış kitaplar, yapılmış araştırmalar ve uyum hazırlık çalışmaları kitapları incelenmiştir. Uzman görüşlerine göre düzenlemeler yapılan anketin, araştırmanın amacına ve alan yazına uygun şekilde geliştirilmesine çalışılmıştır.

Görünüş geçerliliğinin sağlanması amacıyla anketin giriş kısmında araştırmanın amacı tanıtılmış, anketin yanıtlanmasına ilişkin bir yönerge sunulmuştur. Görünüş geçerliliği bir ölçme aracının ismi, açıklamalar kısmı, soruların düzeni gibi genel görünüşüne ilişkin özelliklerinin amaca uygunluğunu yansıtır ve ölçme aracının görünümü ile ilgili olan bu özellik uzman görüşü ile değerlendirilir (Büyüköztürk, 2012). Programın her bir boyutuna ait maddeler ayrı ayrı yerleştirilmiş ve ardışık satırlar farklı tonlara boyanarak okuma ve yanıtlama kolaylığı sağlanmıştır. Yazı büyüklüğü, yazı tipi ve rengi, maddelerin yerleşimi gibi özellikler uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

3.3.2. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmada anketlerin uygulanmasının ardından öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme; önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve cevap alma şekline dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Stewart ve Cash 1985 akt: Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmasında benzer konularda yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. Bunun yanında görüşme formunun hazırlanmasında ankette yer alan maddeler de dikkate alınmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ortaya çıkan bulgulardan hareketle hangi noktaların derinlemesine incelenmesi gerektiği belirlenmiş, bu kısımlar araştırmanın nitel boyutuna dahil edilerek görüşmelerde ele alınmak üzere yapılandırılmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki öğretim elemanından gelen öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve son halini almıştır. İki öğretmen ile pilot uygulama yapılmış ve herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen anketine paralel olarak hazırlanmış ve iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin dört soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'na ilişkin görüşleri sorulmuştur. Görüşme formunda yer alan sorular; programı uygulamaya başlamadan önce yapılan hazırlıklar, programın amaçları, öğrenci seviyesine uygunluğu, süre, materyaller, okulun fiziki koşullarının ve materyallerin uygunluğu, aile katılımı, programın uygulanabilirliği, programın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin programın daha etkili hale gelebilmesi için önerilerinden oluşmaktadır.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada izlenen veri toplama süreci aşağıda yer almaktadır.

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra çalışmaya dahil edilen ilkokulların

yöneticileriyle görüşülerek araştırmanın amacı açıklanmış, onayları alınarak anketler dağıtılmıştır. Dağıtılan anketleri eksiksiz dolduran 307 öğretmen anketi değerlendirilmeye alınmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Anket maddelerinin çözümlenmesiyle birlikte öğretmen görüşme formuna son şekli verilmiştir. İki öğretmenle pilot görüşme yapıldıktan sonra belirlenen okullara gidilerek gönüllü 15 öğretmenle uygun oldukları zamanlarda görüşmeler yapılmıştır. En az 15, en fazla 35 dakika süren görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada elde edilen verilerin analiz süreci aşağıda yer almaktadır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Anket maddelerinin çözümlenmesinde yüzde, frekans ve aritmetik ortalama kullanılmıştır. Programı geçen yıl uygulayan 2.sınıf öğretmenleriyle bu yıl uygulayan 1.sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ile öğretmenlerin cinsiyetlerinin görüşlerinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı ise iki yönlü ki kare testi ile hesaplanmıştır. İki yönlü ki kare testi iki ya da daha çok grup arasında incelenen niteliksel özellik bakımından fark olup olmadığının araştırılmasında kullanılır (Alpar, 2012: 232).

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Bu araştırmanın nitel verilerinin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin çözümlenmesiyle birlikte nitel boyutunda ele alınması gereken noktalara göre temalar belirlenmiştir. Ancak nitel veri analizi sırasında ortaya çıkan bir takım farklı temalar da araştırmaya dahil edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilebileceği gibi, görüşme sürecinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış

bir biçimde okuyucuya sunmaktır. İçerik analizinde ise temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Miles ve Huberman (1994) tarafından nitel analiz, “veri özleştirme”, “veri sunumu” ve “sonuç çıkarımı ve teyit etme” olmak üzere üç bölümde incelenir. İlk aşamada araştırmacı veriyi inceler ve kodlar. Kodlama sırasında, araştırma sorusu açısından önemli olan kavramları ve temaları kullanacağından, veriler özetlenmiş ve önemli olanları seçilmiş olur. Daha sade ve araştırma problemiyle uyumlu hale gelen veri seti, ikinci aşamada çeşitli grafikler, tablolar ve şekiller yoluyla görsel hale getirilir. Üçüncü aşamada ise ortaya çıkan kavramlar, temalar ve ilişkiler yorumlanır, karşılaştırılır ve teyit edilir. Bu şekilde, araştırma sonuçlarının anlamlandırılması ve geçerliliğin sağlanması mümkün olmaktadır.

Araştırmada izlenen nitel veri analizi sürecinde; öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonrası ses kayıtları yazıya geçirilmiştir. Görüşmeler sonucunda toplam 36 sayfalık veri elde edilmiştir. Öğretmenlere görüşme sırasına göre Ö1, Ö2 şeklinde kodlar verilmiştir. Yazılı veriler okunarak amaçlar doğrultusunda kodlar oluşturulmuş, metinler üzerinde işaretlenmiştir. Daha sonra kodlar bir araya getirilerek tematik kodlama yapılmıştır. Bu süreçte nitel araştırma deneyimi olan bir diğer araştırmacıyla ayrı ayrı kodlama yapılmıştır. Daha sonra bu kodlar bir araya getirilmiştir. Kodlamaların büyük ölçüde uyum sağladığı görülerek, uymayan kodlar üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Oluşturulan kodlar ve temalar uzman görüşüne sunulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda düzenlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2008) göre tematik kodlama aşamasından sonra verilerin belirlenen kodlara ve temalara göre düzenlenmesi aşaması gelmektedir. Bu aşamada araştırmacının belli bir sistematığe göre elde ettiği verileri okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlaması, açıklaması ve sunması gerekir. Bu aşamada araştırmacı kendi görüş ve yorumlarına yer vermeden araştırmayı okuyucuya aktarmalıdır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında ele alınan problemlere yönelik elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

4.1. NİCEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'na ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla elde edilen veriler ankette yer alan başlıklar doğrultusunda sunulmuştur. Bu bölümde, öğretmenlerin ankette yer alan maddelere verdikleri cevapların frekans, yüzde ve ortalamalarına yer verilmiştir.

4.1.1. Kişisel Bilgiler

Bu bölümde öğretmenlere ilişkin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumları, yaş ve hizmet içi eğitim alma durumları gibi kişisel bilgiler yer almaktadır.

4.1.1.1. Cinsiyet

Çalışmanın nicel boyutunun gerçekleştirildiği, örnekleme oluşturan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları		
Cinsiyet	f	%
Kadın	175	57
Erkek	132	43
Toplam	307	100

Tablo 4.1.'e göre çalışmanın nicel boyutuna katılan 307 öğretmenin % 57'sinin kadın, % 43'ünün erkek olduğu görülmektedir.

4.1.1.2. Mesleki Kıdem

Çalışmanın nicel boyutunun gerçekleştirildiği, örnekleme oluşturan öğretmenlerin hizmet yıllarına göre dağılımı Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları		
Hizmet Yılı	f	%
21 yıl ve üstü	127	41,4
16–20 yıl	77	25,1
11–15 yıl	60	19,5
6–10 yıl	37	12,1
5 yıl ve altı	6	2
Toplam	307	100

Tablo 4.2.'e göre çalışmanın nicel boyutuna katılan 307 öğretmenin % 41,4'ünün 21 yıl ve üstü, % 25,1'inin 16-20 yıl, % 19,5'inin 11-15 yıl, %12,1'inin 6-10 yıl, % 2 'sinin 5 yıl ve altı deneyime sahip oldukları görülmektedir.

4.1.1.3. Öğrenim Durumu

Çalışmanın nicel boyutunun gerçekleştirildiği, örnekleme oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımı Tablo 4.3.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları		
Öğrenim Durumu	f	%
Lisans	241	78,5
Önlisans	54	17,6
Yüksek Lisans	12	3,9
Toplam	307	100

Tablo 4.3.'e göre çalışmanın nicel boyutuna katılan 307 öğretmenin % 3,9'unun yüksek lisans, % 78,5'inin lisans, % 17,6'sının ön lisans mezunu oldukları görülmektedir.

4.1.1.4. Yaş

Çalışmanın nicel boyutunun gerçekleştirildiği, örnekleme oluşturan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımı Tablo 4.4.'de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları		
Yaş	f	%
41 yaş ve üzeri	173	56,4

36-40 yaş	67	21,8
31-35 yaş	44	14,3
26-30 yaş	23	7,5
20-25 yaş	0	0
Toplam	307	100

Tablo 4.4.'e göre çalışmanın nicel boyutuna katılan 307 öğretmenin % 56,4'ünün 41 yaş ve üzeri, % 21,8'inin 36-40 yaş aralığında, % 14,3'ünün 31-35 yaş aralığında, % 7,5'inin 26-30 yaş aralığında olduğu, 20-25 yaş aralığında öğretmenin bulunmadığı görülmektedir.

4.1.1.5. Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları

Çalışmanın nicel boyutunun gerçekleştirildiği, örnekleme oluşturan öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre dağılımı Tablo 4.5.'de sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımları		
Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	f	%
Hayır	215	70
Evet	92	30
Toplam	307	100

Tablo 4.5.'e göre çalışmanın nicel boyutuna katılan 307 öğretmenin % 30'unun programla ilgili hizmet içi eğitim aldığı, % 70'inin ise almadığı görülmektedir.

4.1.1.6. Okutulan Sınıf Düzeyi

Çalışmanın nicel boyutunun gerçekleştirildiği, örnekleme oluşturan öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 4.6.'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Okutulan Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları		
Okutulan Sınıf	f	%
2.sınıf	178	58
1.sınıf	129	42
Toplam	307	100

Tablo 4.6.'e göre çalışmanın nicel boyutuna katılan 307 öğretmenin % 42'sinin birinci sınıf, % 58'inin ikinci sınıf öğretmeni oldukları görülmektedir.

4.1.1.7. Mezuniyet Durumu

Çalışmanın nicel boyutunun gerçekleştirildiği, örnekleme oluşturan öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre dağılımı Tablo 4.7.'de sunulmuştur.

Mezuniyet	f	%
Sınıf Öğretmenliği	233	75,9
Eğitim Fakültesi Farklı Bölümler	21	6,8
Farklı Fakülteler	43	14
Belirtilmeyen	10	3,3
Toplam	307	100

Tablo 4.7.'e göre çalışmanın nicel boyutuna katılan 307 öğretmenin % 75,9'unun sınıf öğretmenliği, % 6,8'inin eğitim fakültesinde yer alan farklı bölümler, % 14'ünün eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun oldukları görülmektedir.

4.1.2. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

4.1.2.1. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın kazanımlarına ilişkin verdikleri cevaplara ait bulgular Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın KAZANIMLARI;		Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	\bar{x}
		f	%	f	%	f	
1. Programda açık olarak ifade edilmiştir.	f	14	28	119	116	30	3,39
	%	4,6	9,1	38,8	37,8	9,8	

2. Programda meydana gelebilecek değişikliklere açıktır.	f	3	37	134	110	23	3,37
	%	1,0	12,1	43,6	35,8	7,5	
3. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.	f	30	61	116	91	9	2,96
	%	9,8	19,9	37,8	29,6	2,9	
4. Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirme odaklıdır.	f	5	53	126	113	10	3,23
	%	1,6	17,3	41,0	36,8	3,3	
5. Sınıf ortamında uygulanabiliridir.	f	9	29	124	126	19	3,38
	%	2,9	9,4	40,4	41,0	6,2	
6. Gerçek yaşamla uyumludur.	f	11	43	124	117	12	3,25
	%	3,6	14,0	40,4	38,1	3,9	
7. Öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirme odaklı değildir.	f	14	99	119	59	16	2,88
	%	4,6	32,2	38,8	19,2	5,2	
8. Kendi içinde tutarlıdır.	f	9	46	139	106	7	3,18
	%	2,9	15,0	45,3	34,5	2,3	
9. Öğrenciler için ulaşılabilir değildir.	f	12	122	106	61	6	2,76
	%	3,9	39,7	34,5	19,9	2,0	
10. Programın içeriğiyle tutarlıdır.	f	5	64	119	105	14	3,19
	%	1,6	20,8	38,8	34,2	4,6	
11. Öğrencilerin el göz koordinasyonlarını geliştirme odaklıdır.	f	5	29	93	152	28	3,55
	%	1,6	9,4	30,3	49,5	9,1	
12. Sınıf ortamında ölçülebiliridir.	f	3	36	121	133	14	3,39
	%	1,0	11,7	39,4	43,3	4,6	
13. Programda anlaşılır olarak ifade edilmiştir.	f	7	54	113	124	9	3,24
	%	2,3	17,6	36,8	40,4	2,9	
14. Aşamalılık ilkesine uygundur.	f	7	36	130	122	12	3,31
	%	2,3	11,7	42,3	39,7	3,9	
15. Öğrencilerin dikkat becerilerini geliştirme odaklıdır.	f	6	32	136	115	18	3,35
	%	2,0	10,4	44,3	37,5	5,9	
16. Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun değildir.	f	9	119	118	51	10	2,79
	%	2,9	38,8	38,4	16,6	3,3	
17. Öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlama odaklıdır.	f	5	36	123	117	26	3,40
	%	1,6	11,7	40,1	38,1	8,5	

Tablo 4.8.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin programın kazanımlarına yönelik görüşlerinin her bir madde için frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri verilmektedir. Tabloda yer alan sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın kazanımlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamasının 2.76 ile 3.55 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler öğretmen görüşlerinin "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın kazanımlarına ilişkin maddelere olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

Tablo 4.8.'de yer alan sonuçlar incelendiğinde ortalaması en yüksek olan maddenin "öğrencilerin el göz koordinasyonlarını geliştirme odaklıdır" maddesi olduğu

görülmektedir. Oktay' a (2013) göre okula başlangıç aşamasındaki çocukların göz kontrollerinin yapılması, el ve göz koordinasyonunu sağlayıcı çalışmalara öncelik verilmesi son derece önemlidir.

Bu maddeyi “öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini sağlama odaklıdır” maddesi izlemektedir. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları (MEB, 2012) kitabında programın amaçlarından birinin çocukların eğlenerek okula alışmasını sağlamak olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle programın amaçlarına uygun olduğu söylenebilir.

Ortalaması en düşük olan madde “öğrenciler için ulaşılabilir değildir” maddesidir. Öğretmenlerin çoğunun programın kazanımlarının öğrenciler için ulaşılabilir olduğu görüşünde oldukları söylenebilir.

Bu maddenin ardından sırasıyla “öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun değildir”, “öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirme odaklı değildir” ve “öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur” maddeleri gelmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğu programın kazanımlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olduğu, öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirme odaklı olduğu görüşüne katılmaktadırlar. Ancak öğretmenler programın kazanımlarını öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olduğu yönünde orta düzeyde katılım göstermişlerdir.

Esaspehlivan (2006), 68 ve 78 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarını incelediği çalışmasında 78 aylık çocukların zihinsel, dil gelişimi, sosyo-duygusal gelişim, fiziksel gelişim ve öz bakım becerilerinde okula hazır bulunuşlukla ilgili becerilerde 68 aylık çocuklardan daha ileride olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gündüz'ün (2013) 60-66, 66-72 ve 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerini incelediği çalışmasında 60-66 yaş grubundaki çocukların ortanın altı düzeyinde okul olgunluğuna sahip olduklarını saptamıştır. 72-84 yaş grubundaki çocukların ise diğer yaş gruplarındaki çocuklardan daha yüksek okul olgunluk düzeylerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma bulgularından hareketle, programın kazanımlarının öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olduğu yönünde yüksek düzeyde bir katılım

olmamasının nedeni, farklı yaş gruplarında öğrencilerin birlikte eğitim alması şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2.2. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın İçeriğine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın içeriğine ilişkin verdikleri cevaplara ait bulgular Tablo 4.9.' da sunulmuştur.

İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın İÇERİĞİ;		Tamamen	Katılmıyorum	Kısmen	Katılmıyorum	Tamamen	Katılmıyorum	\bar{x}
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum		
18. Öğrenciler için anlamlı bilgiler sunmaktadır.	f	4	34	143	115	11		3,31
	%	1,3	11,1	46,6	37,5	3,6		
19. Programın kazanımlarıyla tutarlıdır.	f	6	64	118	106	13		3,18
	%	2,0	20,8	38,4	34,5	4,2		
20. Öğrencilerin dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik bilgileri ele almamaktadır.	f	6	116	93	77	15		2,93
	%	2,0	37,8	30,3	25,1	4,9		
21. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun değildir.	f	6	100	109	77	15		2,98
	%	2,0	32,6	35,5	25,1	4,9		
22. Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bilgileri ele almamaktadır.	f	4	124	101	63	15		2,87
	%	1,3	40,4	32,9	20,5	4,9		
23. Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygundur.	f	6	49	144	94	14		3,20
	%	2,0	16,0	46,9	30,6	4,6		
24. Öğrencilerin derse yönelik ilgileri dikkate alınarak hazırlanmıştır.	f	9	49	143	95	11		3,16
	%	2,9	16,0	46,6	30,9	3,6		
25. Öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlamaya yönelik bilgileri ele almamaktadır.	f	9	120	112	57	9		2,79
	%	2,9	39,1	36,5	18,6	2,9		
26. Aşamalılık ilkesine uygun değildir.	f	7	129	107	52	12		2,78
	%	2,3	42,0	34,9	16,9	3,9		
27. Sınıf öğretmenlerinin uygulamaları için uygun değildir.	f	10	113	111	52	21		2,87
	%	3,3	36,8	36,2	16,9	6,8		
28. Okul öncesi ile ilkokul birinci sınıf programının kesişimi niteliğindedir.	f	8	36	112	124	27		3,41
	%	2,6	11,7	36,5	40,4	8,8		
29. Ders kitabında anlaşılır olarak ifade edilmiştir.	f	8	58	114	103	24		3,25

	%	2,6	18,9	37,1	33,6	7,8	
30. İçeriğe ayrılan süre ile uyumlu değildir.	f	6	79	105	83	34	3,20
	%	2,0	25,7	34,2	27,0	11,1	
31. Farklı becerileri kazandırmaya yönelik bilgileri dengeli olarak ele almaktadır.	f	5	54	133	104	11	3,20
	%	1,6	17,6	43,3	33,9	3,6	
32. ÖĞrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmamıştır.	f	6	99	103	83	16	3,01
	%	2,0	32,2	33,6	27,0	5,2	
33. ÖĞrencilerin el göz koordinasyonlarını geliştirmeye yönelik bilgileri ele almaktadır.	f	2	35	115	143	12	3,42
	%	0,7	11,4	37,5	46,6	3,9	
34. Farklı derslere ait bilgileri dengeli olarak ele almaktadır.	f	5	54	120	119	9	3,24
	%	1,6	17,6	39,1	38,8	2,9	
35. Okul ncesi eğitim almış öğrenciler için uygun değildir.	f	10	94	95	65	43	3,12
	%	3,3	30,6	30,9	21,2	14,0	
36. ÖĞrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmeye yönelik bilgileri ele almaktadır.	f	6	43	136	111	11	3,25
	%	2,0	14,0	44,3	36,2	3,6	

Tablo 4.9.'da araştırmaya katılan öğretmenlerin programın içeriğine yönelik görüşlerinin her bir madde için frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri verilmektedir. Tabloda yer alan sonuçlar incelendiğinde Ğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın içeriğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamasının 2.78 ile 3.42 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler Ğretmen görüşlerinin "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan hareketle Ğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın içeriğine ilişkin maddelere olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

Tablo 4.9.'da yer alan sonuçlar incelendiğinde ortalaması en yüksek olan maddenin "Ğrencilerin el göz koordinasyonlarını geliştirmeye yönelik bilgileri ele almaktadır" maddesi olduğu görülmektedir. Bu bulgunun programın kazanımlarına ilişkin bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Bu maddeyi sırasıyla "okul öncesi ile ilkokul birinci sınıf programının kesişimi niteliğindedir" ve "Ğrenciler için anlamlı bilgiler sunmaktadır" maddeleri takip etmektedir. Programın hem okul öncesi hem ilkokul birinci sınıfa yönelik içeriğe sahip olması okula yeni başlayan öğrencilerin Ğretim etkinliklerine yavaş yavaş geçmesi açısından önemlidir.

Ortalaması en düşük olan madde ise “aşamalılık ilkesine uygun değildir” maddesidir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin programın içeriğinin aşamalılık ilkesine uygun olduğu görüşüne sahip oldukları söylenebilir. Ancak, Gündoğan-Çöğenli ve Uçansoy’un (2014) öğretmenlerin uyum ve hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmalarında etkinliklerin bir zorluk sırası izlenmeden sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır. Gözütok ve diğerlerinin (2013) Uyum ve Hazırlık Çalışmaları kitaplarını incelediği çalışmalarında da etkinliklerin aşamalılık ilkesine uygun olmadığı saptanmıştır. Bu çalışmaların eldeki çalışmanın bulgularıyla örtüşmediği görülmektedir. Araştırmalar arasındaki bulgu farklılığı bu alanda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu gösteriyor olabilir.

Bu maddenin ardından “öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlamaya yönelik bilgileri ele almamaktadır” maddesi gelmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, programın öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlayıcı içeriğe sahip olduğu görüşüne katıldıkları söylenebilir. Bu bulgunun programın kazanımlarına yönelik bulguları destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

4.1.2.3. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı’nın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı’nın öğrenme öğretme sürecine ilişkin verdikleri cevaplara ait bulgular Tablo 4.10.’da sunulmuştur.

İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı’nın ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ;		Tamamen	Katılmıyorum	Kısmen	Katılıyorum	Tamamen	Katılıyorum	\bar{x}
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum		
37. Programın kazanımlarıyla tutarlı değildir.	f	4	115	135	50	3	2,78	
	%	1,3	37,5	44,0	16,3	1,0		
38. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.	f	8	67	134	92	6	3,07	
	%	2,6	21,8	43,6	30,0	2,0		
39. Öğrencilerin dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri ele almaktadır.	f	2	38	122	135	10	3,37	
	%	0,7	12,4	39,7	44,0	3,3		

40. Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun değildir.	f	6	113	119	60	9	2,85
	%	2,0	36,8	38,8	19,5	2,9	
41. Programın içeriğiyle tutarlıdır.	f	14	59	110	118	6	3,14
	%	4,6	19,2	35,8	38,4	2,0	
42. Sınıf ortamında uygulanabilir değildir.	f	10	134	102	51	10	2,73
	%	3,3	43,6	33,2	16,6	3,3	
43. Öğrencilerin derse yönelik ilgilerini dikkate almamaktadır.	f	8	135	97	58	9	2,76
	%	2,6	44,0	31,6	18,9	2,9	
44. Öğrencilerin el göz koordinasyonlarını geliştirmeye yönelik etkinlikleri ele almamaktadır.	f	8	152	96	49	2	2,63
	%	2,6	49,5	31,3	16,0	0,7	
45. Aktif öğrenme etkinliklerine yer vermektedir.	f	3	43	127	124	10	3,31
	%	1,0	14,0	41,4	40,4	3,3	
46. Öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate almaktadır.	f	11	49	140	99	8	3,14
	%	3,6	16,0	45,6	32,2	2,6	
47. Sürece ayrılan zaman ile uyumludur.	f	30	87	96	84	10	2,86
	%	9,8	28,3	31,3	27,4	3,3	
48. Öğrenciler arasındaki yaş farkından olumsuz etkilenmektedir.	f	25	45	61	99	77	3,51
	%	8,1	14,7	19,9	32,2	25,1	
49. Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri ele almaktadır.	f	7	39	142	105	14	3,26
	%	2,3	12,7	46,3	34,2	4,6	
50. Sınıf öğretmenlerinin uygulamaları için uygundur.	f	25	38	131	101	12	3,12
	%	8,1	12,4	42,7	32,9	3,9	
51. Farklı yöntem ve tekniklerin kullanımına olanak sağlamaktadır.	f	4	33	136	124	10	3,34
	%	1,3	10,7	44,3	40,4	3,3	
52. Aşamalılık ilkesine uygundur.	f	7	36	143	111	10	3,26
	%	2,3	11,7	46,6	36,2	3,3	
53. Okul öncesi eğitim almış öğrenciler için uygun değildir.	f	13	92	90	74	38	3,10
	%	4,2	30,0	29,3	24,1	12,4	
54. Öğrenmeyi somutlaştırmaktadır.	f	7	41	141	110	8	3,23
	%	2,3	13,4	45,9	35,8	2,6	
55. Öğretmenlerin öğrencileriyle bireysel olarak ilgilenmelerine olanak sağlamaktadır.	f	9	49	138	99	12	3,18
	%	2,9	16,0	45,0	32,2	3,9	
56. Öğrenci merkezlidir.	f	4	42	120	118	23	3,37
	%	1,3	13,7	39,1	38,4	7,5	
57. Öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlamaya yönelik etkinlikleri ele almaktadır.	f	4	36	115	137	15	3,40
	%	1,3	11,7	37,5	44,6	4,9	
58. Grup etkinliklerine yer vermemektedir.	f	9	100	129	56	13	2,88
	%	2,9	32,6	42,0	18,2	4,2	
59. Öğrenciler için sıkıcıdır.	f	14	64	118	102	9	3,09
	%	4,6	20,8	38,4	33,2	2,9	
60. Kullanışlı materyaller önermektedir.	f	14	62	150	73	8	3,00
	%	4,6	20,2	48,9	23,8	2,6	
61. Gerçek yaşamla uyumlu etkinlikleri ele almaktadır.	f	15	40	150	94	8	3,13
	%	4,9	13,0	48,9	30,6	2,6	
62. Bireysel etkinliklere yer vermektedir.	f	5	24	119	149	10	3,44
	%	1,6	7,8	38,8	48,5	3,3	
63. Öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmelerine	f	6	28	119	135	19	3,43
	%	2,0	9,1	38,8	44,0	6,2	

olanak sağlamaktadır.								
64. Öğrencilerin dikkatlerini çekmemektedir.	f	11	109	129	36	22	2,83	
	%	3,6	35,5	42,0	11,7	7,2		
65. Öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri ele almamaktadır.	f	11	121	109	49	17	2,80	
	%	3,6	39,4	35,5	16,0	5,5		
66. Öğrencileri güdülemektedir.	f	7	37	154	101	8	3,21	
	%	2,3	12,1	50,2	32,9	2,6		

Tablo 4.10.'da araştırmaya katılan öğretmenlerin programın öğrenme öğretme sürecine yönelik görüşlerinin her bir madde için frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri verilmektedir. Tabloda yer alan sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamasının 2.63 ile 3.51 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler öğretmen görüşlerinin "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın öğrenme öğretme sürecine ilişkin maddelere olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

Tablo 4.10.'da yer alan sonuçlar incelendiğinde ortalaması en yüksek olan maddenin "öğrenciler arasındaki yaş farkından olumsuz etkilenmektedir" maddesi olduğu görülmektedir. Gündoğan-Çöğenli ve Uçansoy'un (2014) çalışmalarında da öğrencilerin yaş gruplarının farklı olmasından kaynaklanan seviye farkının programın işleyişinde aksaklıklara neden olabileceği belirtilmiştir. Tunçeli'ye (2012) göre, daha küçük yaşlarda okula başlayan çocuklar genellikle büyük çocuklar tarafından dışlanmakta, okulun öğretim programına uyum sağlamada güçlük yaşamaktadırlar.

Ortalaması en düşük olan madde ise "öğrencilerin el göz koordinasyonunu geliştirmeye yönelik etkinlikleri ele almamaktadır" maddesidir. Bu bulgunun programın kazanımları ve içeriğine yönelik bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Görmez (2007), çocukların ilkokula başlamadan önce parmak, bilek, kol ve eklem kasları ile kalem kullanabilecek olgunluğa erişmesi, el göz koordinasyonunu kazanmış olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Taşkın (2013), okuma yazma başarısında el göz koordinasyonunun önemini vurgulamıştır.

4.1.2.4. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın değerlendirme sürecine ilişkin verdikleri cevaplara ait bulgular Tablo 4.11.'de sunulmuştur.

İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın DEĞERLENDİRME SÜRECİ;		Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	\bar{x}
67. Programın kazanımlarıyla tutarlıdır.	f	5	31	142	116	13	3,33
	%	1,6	10,1	46,3	37,8	4,2	
68. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun değildir.	f	4	89	129	71	14	3,01
	%	1,3	29,0	42,0	23,1	4,6	
69. Süreç değerlendirmeye odaklanmaktadır.	f	2	55	140	98	12	3,21
	%	0,7	17,9	45,6	31,9	3,9	
70. Öğrencilerde iletişim becerilerine yönelik gelişimi ortaya koymamaktadır.	f	5	116	119	55	12	2,85
	%	1,6	37,8	38,8	17,9	3,9	
71. Programın içeriğiyle tutarlı değildir.	f	5	121	122	50	9	2,79
	%	1,6	39,4	39,7	16,3	2,9	
72. Geçerli ölçme ve değerlendirme araçları önermektedir.	f	7	56	143	94	7	3,12
	%	2,3	18,2	46,6	30,6	2,3	
73. Öğrenme-öğretme süreciyle tutarlı değildir.	f	4	118	123	55	7	2,81
	%	1,3	38,4	40,1	17,9	2,3	
74. Öğrencilerde dikkat becerilerine yönelik gelişimi ortaya koymamaktadır.	f	5	117	115	62	8	2,84
	%	1,6	38,1	37,5	20,2	2,6	
75. Sürece ayrılan zaman ile uyumlu değildir.	f	8	89	99	87	24	3,10
	%	2,6	29,0	32,2	28,3	7,8	
76. Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygundur.	f	9	54	131	106	7	3,16
	%	2,9	17,6	42,7	34,5	2,3	
77. Güvenilir ölçme ve değerlendirme araçları önermektedir.	f	7	58	149	83	10	3,10
	%	2,3	18,9	48,5	27,0	3,3	
78. Öğrencilerde yaratıcılık becerilerine yönelik gelişimi ortaya koymaktadır.	f	8	42	148	101	8	3,19
	%	2,6	13,7	48,2	32,9	2,6	
79. Öğrencilere öğrendiklerini kullanma fırsatı vermektedir.	f	5	44	145	103	10	3,22
	%	1,6	14,3	47,2	33,6	3,3	
80. Ürün değerlendirmeye odaklanmaktadır.	f	5	37	156	97	12	3,24
	%	1,6	12,1	50,8	31,6	3,9	

81. Öğrencilerin aktif olarak derse katılmalarını sağlamaktadır.	f	6	36	118	128	19	3,38
	%	2,0	11,7	38,4	41,7	6,2	
82. Öğrencilere grupla çalışma alışkanlığı kazandırmamaktadır.	f	7	108	112	65	15	2,91
	%	2,3	35,2	36,5	21,2	4,9	
83. Öğrencilerin eğlenerek öğrendiklerini ortaya koymaktadır.	f	6	33	132	118	18	3,36
	%	2,0	10,7	43,0	38,4	5,9	
84. Kullanışlı ölçme ve değerlendirme araçları önermektedir.	f	6	58	155	81	7	3,08
	%	2,0	18,9	50,5	26,4	2,3	
85. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının (portfolyo, proje vb.) kullanılmasına olanak sağlamaktadır.	f	8	45	140	101	13	3,21
	%	2,6	14,7	45,6	32,9	4,2	
86. Öğrencilerde el göz koordinasyonlarına yönelik gelişimi ortaya koymaktadır.	f	5	26	126	130	20	3,44
	%	1,6	8,5	41,0	42,3	6,5	

Tablo 4.11.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin programın değerlendirme sürecine yönelik görüşlerinin her bir madde için frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri verilmektedir. Tabloda yer alan sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamasının 2.79 ile 3.44 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler öğretmen görüşlerinin "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın değerlendirme sürecine ilişkin maddelere olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

Tablo 4.11.'de yer alan sonuçlar incelendiğinde ortalaması en yüksek olan maddenin "öğrencilerde el göz koordinasyonlarına yönelik gelişimi ortaya koymaktadır" maddesi olduğu görülmektedir. Bu bulgunun, programın kazanımları, içeriği ve öğrenme öğretme sürecine ilişkin bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Yazgan'a (2003) göre el göz koordinasyonunun sağlanmasını birinci sınıf için hazır olma ölçütleri arasında yer almaktadır. Buna göre çocuklar makasla şekiller çizebilmeli, kalem tutarak basit geometrik şekiller çizebilmeli, harfleri kabaca kopya edebilmelidir. Çinkılıç (2009), çocuğun ilk öğrendiği hareket biçimlerinden birinin el göz koordinasyonu olduğunu belirtmektedir. Burada eller ve gözlerin birlikte çalışması önemlidir. Bu birlikteliği kurmak ve sürdürmek ise zaman gerektirmektedir.

Bu maddeyi sırasıyla "öğrencilerin aktif olarak derse katılmalarını sağlamaktadır" ve "öğrencilerin eğlenerek öğrendiklerini ortaya koymaktadır"

maddeleri takip etmektedir. Bu bulgunun programın kazanımlarına yönelik bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri kısmen katılıyorum ve katılıyorum arasında değişmektedir. Programın el göz koordinasyonunu geliştirdiği, programda eğlenceli etkinliklerin yer aldığı, öğrenciler arasındaki yaş farkı gibi faktörler öğretmenlerin büyük ölçüde görüş birliği sağladığı noktalardır.

4.1.3. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

4.1.3.1. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 4.12.'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kikare Testi Sonuçları										
İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın KAZANIMLARI;	Cinsiyet		Tamamen Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		χ^2	p
			f	%	f	%	f	%		
1. Programda açık olarak ifade edilmiştir.	Kadın	f	10	20	64	64	17	4,230	0,376	
		%	3,3	6,5	20,8	20,8	5,5			
	Erkek	f	4	8	55	52	13			
		%	1,3	2,6	17,9	16,9	4,2			
2. Programda meydana gelebilecek değişikliklere açıktır.	Kadın	f	2	23	76	64	10	2,300	0,681	
		%	0,7	7,5	24,8	20,8	3,3			
	Erkek	f	1	14	58	46	13			
		%	0,3	4,6	18,9	15,0	4,2			
3. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.	Kadın	f	19	35	66	47	8	5,292	0,259	
		%	6,2	11,4	21,5	15,3	2,6			
	Erkek	f	11	26	50	44	1			
		%	3,6	8,5	16,3	14,3	0,3			
4. Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirme odaklıdır.	Kadın	f	3	36	66	65	5	_*	_*	
		%	1,0	11,7	21,5	21,2	1,6			
	Erkek	f	2	17	60	48	5			
		%	0,7	5,5	19,5	15,6	1,6			
5. Sınıf ortamında uygulanabiliridir.	Kadın	f	5	18	66	75	11	1,366	0,850	
		%	1,6	5,9	21,5	24,4	3,6			

	Erkek	f	4	11	58	51	8		
		%	1,3	3,6	18,9	16,6	2,6		
6. Gerçek yaşamla uyumludur.	Kadın	f	5	28	65	68	9	4,462	0,347
		%	1,6	9,1	21,2	22,1	2,9		
	Erkek	f	6	15	59	49	3		
		%	2,0	4,9	19,2	16,0	1,0		
7. Öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirme odaklı değildir.	Kadın	f	7	31	68	61	8	2,486	0,647
		%	2,3	10,1	22,1	19,9	2,6		
	Erkek	f	9	28	51	38	6		
		%	2,9	9,1	16,6	12,4	2,0		
8. Kendi içinde tutarlıdır.	Kadın	f	5	31	74	61	4	-*	-*
		%	1,6	10,1	24,1	19,9	1,3		
	Erkek	f	4	15	65	45	3		
		%	1,3	4,9	21,2	14,7	1,0		
9. Öğrenciler için ulaşılabilir değildir.	Kadın	f	3	34	60	67	11	6,266	0,180
		%	1,0	11,1	19,5	21,8	3,6		
	Erkek	f	3	27	46	55	1		
		%	1,0	8,8	15,0	17,9	0,3		
10. Programın içeriğiyle tutarlıdır.	Kadın	f	4	41	62	59	9	3,878	0,423
		%	1,3	13,4	20,2	19,2	2,9		
	Erkek	f	1	23	57	46	5		
		%	0,3	7,5	18,6	15,0	1,6		
11. Öğrencilerin el göz koordinasyonlarını geliştirme odaklıdır.	Kadın	f	4	15	53	84	19	2,942	0,568
		%	1,3	4,9	17,3	27,4	6,2		
	Erkek	f	1	14	40	68	9		
		%	0,3	4,6	13,0	22,1	2,9		
12. Sınıf ortamında ölçülebilirdir.	Kadın	f	2	26	61	75	11	8,338	0,080
		%	0,7	8,5	19,9	24,4	3,6		
	Erkek	f	1	10	60	58	3		
		%	0,3	3,3	19,5	18,9	1,0		
13. Programda anlaşılır olarak ifade edilmiştir.	Kadın	f	5	32	59	73	6	-*	-*
		%	1,6	10,4	19,2	23,8	2,0		
	Erkek	f	2	22	54	51	3		
		%	0,7	7,2	17,6	16,6	1,0		
14. Aşamalılık ilkesine uygundur.	Kadın	f	3	20	77	69	6	1,116	0,892
		%	1,0	6,5	25,1	22,5	2,0		
	Erkek	f	4	16	53	53	6		
		%	1,3	5,2	17,3	17,3	2,0		
15. Öğrencilerin dikkat becerilerini geliştirme odaklıdır.	Kadın	f	1	21	78	65	10	4,987	0,289
		%	0,3	6,8	25,4	21,2	3,3		
	Erkek	f	5	11	58	50	8		
		%	1,6	3,6	18,9	16,3	2,6		
16. Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun değildir.	Kadın	f	5	35	70	58	7	8,171	0,086
		%	1,6	11,4	22,8	18,9	2,3		
	Erkek	f	5	16	48	61	2		
		%	1,6	5,2	15,6	19,9	0,7		
17. Öğrencilerin eğlenerek	Kadın	f	1	18	75	64	17	5,304	0,258
		%	0,3	5,9	24,4	20,8	5,5		

öğrenmelerini sağlama odaklıdır.	Erkek	f	4	18	48	53	9		
		%	1,3	5,9	15,6	17,3	2,9		

*Beklenen değeri, 5'ten küçük olan hücre sayısı toplam hücre sayısının %20'sini aşmaktadır. Bu nedenle anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanmamıştır.

Tablo 4.12.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin programın kazanımlarına ilişkin görüşlerinin her bir madde için cinsiyete göre frekans, yüzde, kıkare ve anlamlılık değerleri verilmektedir. Tabloda yer alan sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın kazanımlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

4.1.3.2. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 4.13.'de sunulmuştur.

İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın İÇERİĞİ;	Cinsiyet		Tamamen	Katılmıyorum	Kismen	Katılıyorum	Tamamen	χ^2	p
			Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum			
18. Öğrenciler için anlamlı bilgiler sunmaktadır	Kadın	f	2	20	86	59	8	-*	-*
		%	0,7	6,5	28,0	19,2	2,6		
	Erkek	f	2	14	57	56	3		
		%	0,7	4,6	18,6	18,2	1,0		
19. Programın kazanımlarıyla tutarlıdır.	Kadın	f	5	42	60	60	8	5,579	0,233
		%	1,6	13,7	19,5	19,5	2,6		
	Erkek	f	1	22	58	46	5		
		%	0,3	7,2	18,9	15,0	1,6		
20. Öğrencilerin dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik bilgileri ele almamaktadır.	Kadın	f	9	39	55	67	5	3,221	0,522
		%	2,9	12,7	17,9	21,8	1,6		
	Erkek	f	6	38	38	49	1		
		%	2,0	12,4	12,4	16,0	0,3		
21. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun değildir.	Kadın	f	9	47	60	53	6	5,917	0,205
		%	2,9	15,3	19,5	17,3	2,0		
	Erkek	f	6	30	49	47	0		
		%	2,0	9,8	16,0	15,3	0,0		
22. Öğrencilerin iletişim	Kadın	f	7	35	62	69	2	1,673	0,796
		%	2,3	11,4	20,2	22,5	0,7		

becerilerini geliştirmeye yönelik bilgileri ele almamaktadır.	Erkek	f	8	28	39	55	2		
		%	2,6	9,1	12,7	17,9	0,7		
23. Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygundur.	Kadın	f	2	28	89	47	9	4,911	0,297
		%	0,7	9,1	29,0	15,3	2,9		
	Erkek	f	4	21	55	47	5		
		%	1,3	6,8	17,9	15,3	1,6		
24. Öğrencilerin derse yönelik ilgileri dikkate alınarak hazırlanmıştır.	Kadın	f	4	30	89	44	8	8,071	0,089
		%	1,3	9,8	29,0	14,3	2,6		
	Erkek	f	5	19	54	51	3		
		%	1,6	6,2	17,6	16,6	1,0		
25. Öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlamaya yönelik bilgileri ele almamaktadır.	Kadın	f	7	30	64	68	6	2,379	0,667
		%	2,3	9,8	20,8	22,1	2,0		
	Erkek	f	2	27	48	52	3		
		%	0,7	8,8	15,6	16,9	1,0		
26. Aşamalılık ilkesine uygun değildir.	Kadın	f	7	33	62	69	4	1,583	0,812
		%	2,3	10,7	20,2	22,5	1,3		
	Erkek	f	5	19	45	60	3		
		%	1,6	6,2	14,7	19,5	1,0		
27. Sınıf öğretmenlerinin uygulamaları için uygun değildir.	Kadın	f	10	33	64	62	6	1,906	0,753
		%	3,3	10,7	20,8	20,2	2,0		
	Erkek	f	11	19	47	51	4		
		%	3,6	6,2	15,3	16,6	1,3		
28. Okul öncesi ile ilkokul birinci sınıf programının kesişimi niteliğindedir.	Kadın	f	5	18	59	75	18	3,315	0,507
		%	1,6	5,9	19,2	24,4	5,9		
	Erkek	f	3	18	53	49	9		
		%	1,0	5,9	17,3	16,0	2,9		
29. Ders kitabında anlaşılır olarak ifade edilmiştir.	Kadın	f	5	34	63	58	15	0,617	0,961
		%	1,6	11,1	20,5	18,9	4,9		
	Erkek	f	3	24	51	45	9		
		%	1,0	7,8	16,6	14,7	2,9		
30. İçeriğe ayrılan süre ile uyumlu değildir.	Kadın	f	20	46	53	53	3	5,354	0,253
		%	6,5	15,0	17,3	17,3	1,0		
	Erkek	f	14	37	52	26	3		
		%	4,6	12,1	16,9	8,5	1,0		
31. Farklı becerileri kazandırmaya yönelik bilgileri dengeli olarak ele almaktadır.	Kadın	f	4	33	74	59	5	-*	-*
		%	1,3	10,7	24,1	19,2	1,6		
	Erkek	f	1	21	59	45	6		
		%	0,3	6,8	19,2	14,7	2,0		
32. Öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmamıştır.	Kadın	f	10	59	55	47	4	11,354	0,023
		%	3,3	19,2	17,9	15,3	1,3		
	Erkek	f	6	24	48	52	2		
		%	2,0	7,8	15,6	16,9	0,7		
33. Öğrencilerin el göz koordinasyonlarını geliştirmeye yönelik bilgileri ele almaktadır.	Kadın	f	2	19	66	80	8	2,144	0,709
		%	0,7	6,2	21,5	26,1	2,6		
	Erkek	f	0	16	49	63	4		
		%	0,0	5,2	16,0	20,5	1,3		
34. Farklı derslere ait bilgileri	Kadın	f	3	27	76	64	5	-*	-*
		%	1,0	8,8	24,8	20,8	1,6		

dengeli olarak ele almaktadır.	Erkek	f	2	27	44	55	4		
		%	0,7	8,8	14,3	17,9	1,3		
35. Okul öncesi eğitim almış öğrenciler için uygun değildir.	Kadın	f	27	37	58	48	5	2,776	0,596
		%	8,8	12,1	18,9	15,6	1,6		
	Erkek	f	16	28	37	46	5		
		%	5,2	9,1	12,1	15,0	1,6		
36. Öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmeye yönelik bilgileri ele almaktadır.	Kadın	f	3	27	77	60	8	-*	-*
		%	1,0	8,8	25,1	19,5	2,6		
	Erkek	f	3	16	59	51	3		
		%	1,0	5,2	19,2	16,6	1,0		

*Beklenen değeri, 5'ten küçük olan hücre sayısı toplam hücre sayısının %20'sini aşmaktadır. Bu nedenle anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanmamıştır.

Tablo 4.13.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin görüşlerinin her bir madde için cinsiyete göre frekans, yüzde, kıkare ve anlamlılık değerleri verilmektedir. Tabloda yer alan sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın içeriğine ilişkin görüşlerinde “öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmamıştır” maddesinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Bu maddeye ilişkin “tamamen katılmıyorum” yanıtını veren kadın öğretmenlerin oranı % 3,3 iken erkek öğretmenlerin oranı % 2,0'dir. “Katılmıyorum” yanıtını veren kadın öğretmenlerin oranı % 19,2, erkek öğretmenlerin oranı % 7,8'dir. “Kısmen katılıyorum” yanıtını veren kadın öğretmenler % 17,9 oranında erkek öğretmenler % 15,6 oranındadır. “Katılıyorum” yanıtını veren kadın öğretmenlerin oranı % 15,3, erkek öğretmenlerin oranı % 16,9'dır. “Tamamen katılıyorum” yanıtını veren kadın öğretmenlerin oranı % 1,3 iken erkek öğretmenlerin oranı % 0,7'dir.

Cinsiyet değişkeninin programın içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerinde yalnızca bir maddede anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Bu maddeye ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde kadın öğretmenlerin bu maddeye erkek öğretmenlere oranla daha olumsuz yanıt verdikleri söylenebilir. Bu bulgudan hareketle, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre öğrencilerin gelişimsel özelliklerine daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

4.1.3.3. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 4.14.'de sunulmuştur.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kikare Testi Sonuçları									
İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ;	Cinsiyet		Tamamen	Katılmıyorum	Kısmen	Katılıyorum	Tamamen	χ^2	p
			Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum			
37. Programın kazanımlarıyla tutarlı değildir.	Kadın	f	1	31	80	60	3	-*	-*
		%	0,3	10,1	26,1	19,5	1,0		
	Erkek	f	2	19	55	55	1		
		%	0,7	6,2	17,9	17,9	0,3		
38. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.	Kadın	f	6	39	78	47	5	-*	-*
		%	2,0	12,7	25,4	15,3	1,6		
	Erkek	f	2	28	56	45	1		
		%	0,7	9,1	18,2	14,7	0,3		
39. Öğrencilerin dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri ele almaktadır.	Kadın	f	2	25	67	75	6	-*	-*
		%	0,7	8,1	21,8	24,4	2,0		
	Erkek	f	0	13	55	60	4		
		%	0,0	4,2	17,9	19,5	1,3		
40. Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun değildir.	Kadın	f	5	38	73	55	4	-*	-*
		%	1,6	12,4	23,8	17,9	1,3		
	Erkek	f	4	22	46	58	2		
		%	1,3	7,2	15,0	18,9	0,7		
41. Programın içeriğiyle tutarlıdır.	Kadın	f	10	43	58	60	4	10,131	0,038
		%	3,3	14,0	18,9	19,5	1,3		
	Erkek	f	4	16	52	58	2		
		%	1,3	5,2	16,9	18,9	0,7		
42. Sınıf ortamında uygulanabilir değildir.	Kadın	f	5	31	59	73	7	1,565	0,815
		%	1,6	10,1	19,2	23,8	2,3		
	Erkek	f	5	20	43	61	3		
		%	1,6	6,5	14,0	19,9	1,0		
43. Öğrencilerin derse yönelik ilgilerini dikkate	Kadın	f	7	40	51	72	5	-*	-*
		%	2,3	13,0	16,6	23,5	1,6		
	Erkek	f	2	18	46	63	3		
		%	0,7	6,2	17,9	19,5	1,0		

almamaktadır.		%	0,7	5,9	15,0	20,5	1,0		
44. Öğrencilerin el göz koordinasyonlarını geliştirmeye yönelik etkinlikleri ele almamaktadır.	Kadın	f	1	35	49	86	4	-*	-*
		%	0,3	11,4	16,0	28,0	1,3		
	Erkek	f	1	14	47	66	4		
		%	0,3	4,6	15,3	21,5	1,3		
45. Aktif öğrenme etkinliklerine yer vermektedir.	Kadın	f	1	29	71	67	7	-*	-*
		%	0,3	9,4	23,1	21,8	2,3		
	Erkek	f	2	14	56	57	3		
		%	0,7	4,6	18,2	18,6	1,0		
46. Öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate almaktadır.	Kadın	f	6	31	83	49	6	-*	-*
		%	2,0	10,1	27,0	16,0	2,0		
	Erkek	f	5	18	57	50	2		
		%	1,6	5,9	18,6	16,3	0,7		
47. Sürece ayrılan zaman ile uyumludur.	Kadın	f	20	44	53	51	7	3,897	0,420
		%	6,5	14,3	17,3	16,6	2,3		
	Erkek	f	10	43	43	33	3		
		%	3,3	14,0	14,0	10,7	1,0		
48. Öğrenciler arasındaki yaş farkından olumsuz etkilenmektedir.	Kadın	f	48	46	37	26	18	8,017	0,091
		%	15,6	15,0	12,1	8,5	5,9		
	Erkek	f	29	53	24	19	7		
		%	9,4	17,3	7,8	6,2	2,3		
49. Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri ele almaktadır.	Kadın	f	5	25	76	58	11	4,889	0,299
		%	1,6	8,1	24,8	18,9	3,6		
	Erkek	f	2	14	66	47	3		
		%	0,7	4,6	21,5	15,3	1,0		
50. Sınıf öğretmenlerinin uygulamaları için uygundur.	Kadın	f	16	30	69	54	6	9,724	0,045
		%	5,2	9,8	22,5	17,6	2,0		
	Erkek	f	9	8	62	47	6		
		%	2,9	2,6	20,2	15,3	2,0		
51. Farklı yöntem ve tekniklerin kullanımına olanak sağlamaktadır.	Kadın	f	2	21	81	66	5	-*	-*
		%	0,7	6,8	26,4	21,5	1,6		
	Erkek	f	2	12	55	58	5		
		%	0,7	3,9	17,9	18,9	1,6		
52. Aşamalılık ilkesine uygundur.	Kadın	f	4	27	74	62	8	-*	-*
		%	1,3	8,8	24,1	20,2	2,6		
	Erkek	f	3	9	69	49	2		
		%	1,0	2,9	22,5	16,0	0,7		
53. Okul öncesi eğitim almış öğrenciler için uygun değildir.	Kadın	f	26	41	53	50	5	4,317	0,365
		%	8,5	13,4	17,3	16,3	1,6		
	Erkek	f	12	33	37	42	8		
		%	3,9	10,7	12,1	13,7	2,6		
54. Öğrenmeyi somutlaştırmaktadır.	Kadın	f	3	25	79	64	4	-*	-*
		%	1,0	8,1	25,7	20,8	1,3		
	Erkek	f	4	16	62	46	4		
		%	1,3	5,2	20,2	15,0	1,3		
55. Öğretmenlerin	Kadın	f	4	35	71	58	7	6,586	0,159

öğrencileriyle bireysel olarak ilgilenmelerine olanak sağlamaktadır.	Erkek	%	1,3	11,4	23,1	18,9	2,3		
		f	5	14	67	41	5		
		%	1,6	4,6	21,8	13,4	1,6		
56. Öğrenci merkezlidir.	Kadın	f	2	30	65	68	10	5,775	0,217
		%	0,7	9,8	21,2	22,1	3,3		
	Erkek	f	2	12	55	50	13		
		%	0,7	3,9	17,9	16,3	4,2		
57. Öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlamaya yönelik etkinlikleri ele almaktadır.	Kadın	f	3	22	70	73	7	2,905	0,574
		%	1,0	7,2	22,8	23,8	2,3		
	Erkek	f	1	14	45	64	8		
		%	0,3	4,6	14,7	20,8	2,6		
58. Grup etkinliklerine yer vermemektedir.	Kadın	f	9	34	73	54	5	1,492	0,828
		%	2,9	11,1	23,8	17,6	1,6		
	Erkek	f	4	22	56	46	4		
		%	1,3	7,2	18,2	15,0	1,3		
59. Öğrenciler için sıkıcıdır.	Kadın	f	5	59	68	36	7	0,351	0,986
		%	1,6	19,2	22,1	11,7	2,3		
	Erkek	f	4	43	50	28	7		
		%	1,3	14,0	16,3	9,1	2,3		
60. Kullanışlı materyaller önermektedir.	Kadın	f	6	41	86	38	4	4,146	0,387
		%	2,0	13,4	28,0	12,4	1,3		
	Erkek	f	8	21	64	35	4		
		%	2,6	6,8	20,8	11,4	1,3		
61. Gerçek yaşamla uyumlu etkinlikleri ele almaktadır.	Kadın	f	8	27	85	49	6	3,856	0,426
		%	2,6	8,8	27,7	16,0	2,0		
	Erkek	f	7	13	65	45	2		
		%	2,3	4,2	21,2	14,7	0,7		
62. Bireysel etkinliklere yer vermektedir.	Kadın	f	2	17	67	82	7	-*	-*
		%	0,7	5,5	21,8	26,7	2,3		
	Erkek	f	3	7	52	67	3		
		%	1,0	2,3	16,9	21,8	1,0		
63. Öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmelerine olanak sağlamaktadır.	Kadın	f	2	20	62	80	11	5,202	0,267
		%	0,7	6,5	20,2	26,1	3,6		
	Erkek	f	4	8	57	55	8		
		%	1,3	2,6	18,6	17,9	2,6		
64. Öğrencilerin dikkatlerini çekmemektedir.	Kadın	f	15	20	78	54	8	5,369	0,251
		%	4,9	6,5	25,4	17,6	2,6		
	Erkek	f	7	16	51	55	3		
		%	2,3	5,2	16,6	17,9	1,0		
65. Öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri ele almamaktadır.	Kadın	f	12	30	65	61	7	4,285	0,369
		%	3,9	9,8	21,2	19,9	2,3		
	Erkek	f	5	19	44	60	4		
		%	1,6	6,2	14,3	19,5	1,3		
66. Öğrencileri	Kadın	f	3	21	97	51	3	-*	-*

güdülemektedir.		%	1,0	6,8	31,6	16,6	1,0		
	Erkek	f	4	16	57	50	5		
		%	1,3	5,2	18,6	16,3	1,6		

*Beklenen değeri, 5'ten küçük olan hücre sayısı toplam hücre sayısının %20'sini aşmaktadır. Bu nedenle anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanmamıştır.

Tablo 4.14.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin programın öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin her bir madde için cinsiyete göre frekans, yüzde, kıkare ve anlamlılık değerleri verilmektedir. Tabloda yer alan sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşlerinde "programın içeriğiyle tutarlıdır" ve "sınıf öğretmenlerinin uygulamaları için uygundur" maddelerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

"Programın içeriğiyle tutarlıdır" maddesine "tamamen katılmıyorum" yanıtını veren kadın öğretmenlerin oranı % 3,3, erkek öğretmenlerin oranı % 1,3'tür. "Katılmıyorum" yanıtını veren kadın öğretmenlerin oranı % 14,0 iken erkek öğretmenlerin oranı % 5,2'de kalmaktadır. "Kısmen katılıyorum" yanıtı kadın öğretmenler için % 18,9 oranında, erkek öğretmenler için % 16,9 oranındadır. "Katılıyorum" yanıtını veren kadın öğretmenler 19,5 oranında, erkek öğretmenler % 18,9 oranındadır. "Tamamen katılıyorum" yanıtını veren kadın öğretmenlerin oranı % 1,3, erkek öğretmenlerin oranı ise % 0,7'dir.

"Sınıf öğretmenlerinin uygulamaları için uygundur" maddesine "tamamen katılmıyorum" yanıtını veren kadın öğretmenler % 5,2, erkek öğretmenler % 2,9 oranındadır. "Katılmıyorum" yanıtını veren kadın öğretmenlerin oranı %9,8, erkek öğretmenlerin oranı % 2,6'dır. "Kısmen katılıyorum" yanıtı kadın öğretmenler için % 22,5 oranında, erkek öğretmenler için % 20,2 oranındadır. "Katılıyorum" yanıtını veren kadın öğretmenler % 17,6 oranında, erkek öğretmenler % 15,3 oranındadır. "Tamamen katılıyorum" yanıtını veren kadın öğretmenlerin oranı ile erkek öğretmenlerin oranı ise % 2,0'dır.

Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin programın öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşlerinde yalnızca iki maddede anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Bu iki maddeye ilişkin görüşlerin frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde kadın öğretmenlerin her iki maddeye de erkek öğretmenlere oranla daha olumsuz yanıt

verdikleri söylenebilir. Bu bulgudan hareketle, erkek öğretmenlerin programın öğrenme öğretme süreciyle içeriğini kadın öğretmenlere göre daha tutarlı buldukları, programı sınıf öğretmenlerinin uygulamaları için daha uygun buldukları söylenebilir.

4.1.3.4. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 4.15.'de sunulmuştur.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kikare Testi Sonuçları

İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın DEĞERLENDİRME SÜRECİ;	Cinsiyet		Tamamen	Katılmıyorum	Kısmen	Katılmıyorum	Tamamen	Katılmıyorum	χ^2	p
			Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum				
67. Programın kazanımlarıyla tutarlıdır.	Kadın	f	3	21	78	65	8	1,880	0,758	
		%	1,0	6,8	25,4	21,2	2,6			
	Erkek	f	2	10	64	51	5			
		%	0,7	3,3	20,8	16,6	1,6			
68. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun değildir.	Kadın	f	9	42	72	48	4	3,871	0,424	
		%	2,9	13,7	23,5	15,6	1,3			
	Erkek	f	5	29	57	41	0			
		%	1,6	9,4	18,6	13,4	0,0			
69. Süreç değerlendirmeye odaklanmaktadır.	Kadın	f	2	35	80	50	8	4,385	0,356	
		%	0,7	11,4	26,1	16,3	2,6			
	Erkek	f	0	20	60	48	4			
		%	0,0	6,5	19,5	15,6	1,3			
70. Öğrencilerde iletişim becerilerine yönelik gelişimi ortaya koymamaktadır.	Kadın	f	9	30	69	65	2	2,402	0,662	
		%	2,9	9,8	22,5	21,2	0,7			
	Erkek	f	3	25	50	51	3			
		%	1,0	8,1	16,3	16,6	1,0			
71. Programın içeriğiyle tutarlı değildir.	Kadın	f	7	31	67	67	3	-*	-*	
		%	2,3	10,1	21,8	21,8	1,0			
	Erkek	f	2	19	55	54	2			
		%	0,7	6,2	17,9	17,6	0,7			
72. Geçerli ölçme ve değerlendirme araçları önermektedir.	Kadın	f	3	37	74	56	5	-*	-*	
		%	1,0	12,1	24,1	18,2	1,6			
	Erkek	f	4	19	69	38	2			
		%	1,3	6,2	22,5	12,4	0,7			
73. Öğrenme-öğretme süreciyle tutarlı	Kadın	f	6	36	77	52	4	-*	-*	

değildir.	Erkek	%	2,0	11,7	25,1	16,9	1,3		
		f	1	19	46	66	0		
74. Öğrencilerde dikkat becerilerine yönelik gelişimi ortaya koymamaktadır.	Kadın	f	8	40	61	63	3	-*	-*
		%	2,6	13,0	19,9	20,5	1,0		
	Erkek	f	0	22	54	54	2		
		%	0,0	7,2	17,6	17,6	0,7		
75. Sürece ayrılan zaman ile uyumlu değildir.	Kadın	f	19	48	46	54	8	15,939	0,003
		%	6,2	15,6	15,0	17,6	2,6		
	Erkek	f	5	39	53	35	0		
		%	1,6	12,7	17,3	11,4	0,0		
76. Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygundur.	Kadın	f	5	35	74	56	5	-*	-*
		%	1,6	11,4	24,1	18,2	1,6		
	Erkek	f	4	19	57	50	2		
		%	1,3	6,2	18,6	16,3	0,7		
77. Güvenilir ölçme ve değerlendirme araçları önermektedir.	Kadın	f	3	37	82	46	7	-*	-*
		%	1,0	12,1	26,7	15,0	2,3		
	Erkek	f	4	21	67	37	3		
		%	1,3	6,8	21,8	12,1	1,0		
78. Öğrencilerde yaratıcılık becerilerine yönelik gelişimi ortaya koymaktadır.	Kadın	f	6	28	83	52	6	-*	-*
		%	2,0	9,1	27,0	16,9	2,0		
	Erkek	f	2	14	65	49	2		
		%	0,7	4,6	21,2	16,0	0,7		
79. Öğrencilere öğrendiklerini kullanma fırsatı vermektedir.	Kadın	f	2	32	81	55	5	-*	-*
		%	0,7	10,4	26,4	17,9	1,6		
	Erkek	f	3	12	64	48	5		
		%	1,0	3,9	20,8	15,6	1,6		
80. Ürün değerlendirmeye odaklanmaktadır.	Kadın	f	5	25	84	54	7	6,170	0,187
		%	1,6	8,1	27,4	17,6	2,3		
	Erkek	f	0	12	72	43	5		
		%	0,0	3,9	23,5	14,0	1,6		
81. Öğrencilerin aktif olarak derse katılmalarını sağlamaktadır.	Kadın	f	4	23	66	68	14	3,923	0,417
		%	1,3	7,5	21,5	22,1	4,6		
	Erkek	f	2	13	52	60	5		
		%	0,7	4,2	16,9	19,5	1,6		
82. Öğrencilere grupla çalışma alışkanlığı kazandırmamaktadır.	Kadın	f	11	45	55	61	3	9,030	0,060
		%	3,6	14,7	17,9	19,9	1,0		
	Erkek	f	4	20	57	47	4		
		%	1,3	6,5	18,6	15,3	1,3		
83. Öğrencilerin eğlenerek öğrendiklerini ortaya koymaktadır.	Kadın	f	5	22	69	68	11	4,302	0,367
		%	1,6	7,2	22,5	22,1	3,6		
	Erkek	f	1	11	63	50	7		
		%	0,3	3,6	20,5	16,3	2,3		
84. Kullanışlı ölçme ve değerlendirme araçları önermektedir.	Kadın	f	5	40	80	46	4	-*	-*
		%	1,6	13,0	26,1	15,0	1,3		
	Erkek	f	1	18	75	35	3		
		%	0,3	5,9	24,4	11,4	1,0		
85. Alternatif ölçme ve değerlendirme	Kadın	f	6	31	73	56	9	5,893	0,207

araçlarının (portfolyo, proje vb.) kullanılmasına olanak sağlamaktadır.	Erkek	%	2,0	10,1	23,8	18,2	2,9		
		f	2	14	67	45	4		
86. Öğrencilerde el göz koordinasyonlarına yönelik gelişimi ortaya koymaktadır.	Kadın	f	4	18	66	76	11	3,909	0,418
		%	1,3	5,9	21,5	24,8	3,6		
	Erkek	f	1	8	60	54	9		
		%	0,3	2,6	19,5	17,6	2,9		

*Beklenen değeri, 5'ten küçük olan hücre sayısı toplam hücre sayısının %20'sini aşmaktadır. Bu nedenle anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanmamıştır.

Tablo 4.15.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin programın değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin her bir madde için cinsiyete göre frekans, yüzde, kıkare ve anlamlılık değerleri verilmektedir. Tabloda yer alan sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinde “sürece ayrılan zaman ile uyumlu değildir” maddesinde cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu maddeye ilişkin “tamamen katılmıyorum” yanıtını veren kadın öğretmenlerin oranı % 6,2, erkek öğretmenlerin oranı % 1,6'dır. “Katılmıyorum” yanıtını veren kadın öğretmenler % 15,6 oranında, erkek öğretmenler % 12,7 oranındadır. “Kısmen katılıyorum” yanıtı kadın öğretmenler için % 15,0 oranında, erkek öğretmenler için %17,3 oranındadır. “Katılıyorum” yanıtını veren kadın öğretmenlerin oranı % 17,6 iken erkek öğretmenlerin oranı % 11,4'tür. “Tamamen katılıyorum” yanıtını veren kadın öğretmenlerin oranı % 2,6, erkek öğretmenlerin oranı ise % 0'dır.

Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin programın değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinde yalnızca bir maddede anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Bu maddeye ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde kadın öğretmenlerin bu maddeye erkek öğretmenlere oranla daha olumlu yanıt verdikleri söylenebilir. Bu bulgudan hareketle, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre programın süresini daha uygun buldukları söylenebilir.

4.1.4. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

4.1.4.1. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okutulan sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 4.16.'da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kikare Testi Sonuçları									
İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın KAZANIMLARI;	Okutulan Sınıf Düzeyi		Tamamen	Katılmıyorum	Kısmen	Katılıyorum	Tamamen	χ^2	p
			Katılmıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum			
1. Programda açık olarak ifade edilmiştir.	1. sınıf	f	12	11	46	46	14	12,142	0,016
		%	3,9	3,6	15,0	15,0	4,6		
	2. sınıf	f	2	17	73	70	16		
		%	0,7	5,5	23,8	22,8	5,2		
2. Programda meydana gelebilecek değişikliklere açıktır.	1. sınıf	f	2	17	53	43	14	5,059	0,281
		%	0,7	5,5	17,3	14,0	4,6		
	2. sınıf	f	1	20	81	67	9		
		%	0,3	6,5	26,4	21,8	2,9		
3. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.	1. sınıf	f	13	24	52	38	2	2,026	0,731
		%	4,2	7,8	16,9	12,4	0,7		
	2. sınıf	f	17	37	64	53	7		
		%	5,5	12,1	20,8	17,3	2,3		
4. Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirme odaklıdır.	1. sınıf	f	2	18	56	48	5	_*	_*
		%	0,7	5,9	18,2	15,6	1,6		
	2. sınıf	f	3	35	70	65	5		
		%	1,0	11,4	22,8	21,2	1,6		
5. Sınıf ortamında uygulanabiliridir.	1. sınıf	f	4	10	63	43	9	8,072	0,089
		%	1,3	3,3	20,5	14,0	2,9		
	2. sınıf	f	5	19	61	83	10		
		%	1,6	6,2	19,9	27,0	3,3		
6. Gerçek yaşamla uyumludur.	1. sınıf	f	4	19	60	41	5	4,629	0,328
		%	1,3	6,2	19,5	13,4	1,6		
	2. sınıf	f	7	24	64	76	7		
		%	2,3	7,8	20,8	24,8	2,3		
7. Öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirme odaklı	1. sınıf	f	5	38	54	25	7	1,339	0,855
		%	1,6	12,4	17,6	8,1	2,3		
	2. sınıf	f	9	61	65	34	9		
		%	2,9	18,8	20,8	10,3	2,7		

değildir.		%	2,9	19,9	21,2	11,1	2,9		
8. Kendi içinde tutarlıdır.	1.sınıf	f	4	19	58	46	2	-*	-*
		%	1,3	6,2	18,9	15,0	0,7		
	2.sınıf	f	5	27	81	60	5		
		%	1,6	8,8	26,4	19,5	1,6		
9. Öğrenciler için ulaşılabilir değildir.	1.sınıf	f	2	45	56	22	4	11,954	0,018
		%	0,7	14,7	18,2	7,2	1,3		
	2.sınıf	f	10	77	50	39	2		
		%	3,3	25,1	16,3	12,7	0,7		
10. Programın içeriğiyle tutarlıdır.	1.sınıf	f	1	22	57	44	5	4,448	0,349
		%	0,3	7,2	18,6	14,3	1,6		
	2.sınıf	f	4	42	62	61	9		
		%	1,3	13,7	20,2	19,9	2,9		
11. Öğrencilerin el göz koordinasyonlarını geliştirme odaklıdır.	1.sınıf	f	0	7	45	68	9	10,559	0,032
		%	0,0	2,3	14,7	22,1	2,9		
	2.sınıf	f	5	22	48	84	19		
		%	1,6	7,2	15,6	27,4	6,2		
12. Sınıf ortamında ölçülebilir.	1.sınıf	f	1	15	57	50	6	2,454	0,653
		%	0,3	4,9	18,6	16,3	2,0		
	2.sınıf	f	2	21	64	83	8		
		%	0,7	6,8	20,8	27,0	2,6		
13. Programda anlaşılır olarak ifade edilmiştir.	1.sınıf	f	3	26	47	50	3	-*	-*
		%	1,0	8,5	15,3	16,3	1,0		
	2.sınıf	f	4	28	66	74	6		
		%	1,3	9,1	21,5	24,1	2,0		
14. Aşamalılık ilkesine uygundur.	1.sınıf	f	4	17	59	48	1	7,609	0,107
		%	1,3	5,5	19,2	15,6	0,3		
	2.sınıf	f	3	19	71	74	11		
		%	1,0	6,2	23,1	24,1	3,6		
15. Öğrencilerin dikkat becerilerini geliştirme odaklıdır.	1.sınıf	f	0	9	71	42	7	14,175	0,007
		%	0,0	2,9	23,1	13,7	2,3		
	2.sınıf	f	6	23	65	73	11		
		%	2,0	7,5	21,2	23,8	3,6		
16. Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun değildir.	1.sınıf	f	3	43	60	20	3	6,503	0,165
		%	1,0	14,0	19,5	6,5	1,0		
	2.sınıf	f	6	76	58	31	7		
		%	2,0	24,8	18,9	10,1	2,3		
17. Öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlama odaklıdır.	1.sınıf	f	1	16	58	46	8	4,115	0,391
		%	0,3	5,2	18,9	15,0	2,6		
	2.sınıf	f	4	20	65	71	18		
		%	1,3	6,5	21,2	23,1	5,9		

*Beklenen değeri, 5'ten küçük olan hücre sayısı toplam hücre sayısının %20'sini aşmaktadır. Bu nedenle anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanmamıştır.

Tablo 4.16.'da araştırmaya katılan öğretmenlerin programın kazanımlarına ilişkin görüşlerinin her bir madde için okutulan sınıf düzeyine göre frekans, yüzde, kıkare ve anlamlılık değerleri verilmektedir. Tabloda yer alan sonuçlar incelendiğinde

İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde “programda açık olarak ifade edilmiştir”, “öğrenciler için ulaşılabilir değildir”, “öğrencilerin el göz koordinasyonlarını geliştirme odaklıdır” ve “öğrencilerin dikkat becerilerini geliştirme odaklıdır” maddelerinde okutulan sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

“Programda açık olarak ifade edilmiştir” maddesine “tamamen katılmıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenlerinin oranı % 3,9, 2.sınıf öğretmenlerinin oranı % 0,7'dir. “Katılmıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenlerinin oranı % 3,6, 2.sınıf öğretmenlerinin oranı % 5,5'tir. “Kısmen katılıyorum” yanıtının oranı 1.sınıf öğretmenleri için % 15,0, 2.sınıf öğretmenleri için % 23,8'dir. “Katılıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenlerinin oranı % 15,0 iken 2.sınıf öğretmenlerinin oranı 22,8'dir. “Tamamen katılıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenleri % 4,6 oranında, 2.sınıf öğretmenleri ise % 5,2 oranındadır.

“Öğrenciler için ulaşılabilir değildir” maddesine “tamamen katılmıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenlerinin oranı % 0,7, 2.sınıf öğretmenlerinin oranı % 3,3'tür. “Katılmıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenlerinin oranı % 14,7, 2.sınıf öğretmenlerinin oranı % 25,1'dir. “Kısmen katılıyorum” yanıtının oranı 1.sınıf öğretmenleri için % 18,2, 2.sınıf öğretmenleri için % 16,3'tür. “Katılıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenlerinin oranı % 7,2 iken 2.sınıf öğretmenlerinin oranı 12,7'dir. “Tamamen katılıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenleri % 1,3 oranında, 2.sınıf öğretmenleri ise % 0,7 oranındadır.

“Öğrencilerin el göz koordinasyonlarını geliştirme odaklıdır” maddesine “tamamen katılmıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenlerinin oranı % 0,0, 2.sınıf öğretmenlerinin oranı % 1,6'dır. “Katılmıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenlerinin oranı % 2,3, 2.sınıf öğretmenlerinin oranı % 7,2'dir. “Kısmen katılıyorum” yanıtının oranı 1.sınıf öğretmenleri için % 14,7, 2.sınıf öğretmenleri için % 15,6'dır. “Katılıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenlerinin oranı % 22,1 iken 2.sınıf öğretmenlerinin oranı 27,4'tür. “Tamamen katılıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenleri % 2,9 oranında, 2.sınıf öğretmenleri ise % 6,2 oranındadır.

“Öğrencilerin dikkat becerilerini geliştirme odaklıdır” maddesine “tamamen katılmıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenlerinin oranı % 0,0, 2.sınıf öğretmenlerinin oranı % 2,0’dır. “Katılmıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenlerinin oranı % 2,9, 2.sınıf öğretmenlerinin oranı % 7,5’dir. “Kısmen katılıyorum” yanıtının oranı 1.sınıf öğretmenleri için % 23,1, 2.sınıf öğretmenleri için % 21,2’dir. “Katılıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenlerinin oranı % 13,7 iken 2.sınıf öğretmenlerinin oranı 23,8’dir. “Tamamen katılıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenleri % 2,3 oranında, 2.sınıf öğretmenleri ise % 3,6 oranındadır.

Okutulan sınıf düzeyinin, öğretmenlerin programın kazanımlarına ilişkin görüşlerine yönelik dört maddede anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu maddelere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde 2.sınıf öğretmenlerinin 1.sınıf öğretmenlerine oranla daha olumlu yanıt verdikleri söylenebilir.

4.1.4.2. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı’nın İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı’nın içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerinin okutulan sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 4.17.’de sunulmuştur.

İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı’nın İÇERİĞİ;	Okutulan Sınıf Düzeyi		Tamamen	Katılmıyorum	Kısmen	Katılıyorum	Tamamen	χ^2	p
			Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum			
18. Öğrenciler için anlamlı bilgiler sunmaktadır	1.sınıf	f	1	14	64	46	4	-*	-*
		%	0,3	4,6	20,8	15,0	1,3		
	2.sınıf	f	3	20	79	69	7		
		%	1,0	6,5	25,7	22,5	2,3		
19. Programın kazanımlarıyla tutarlıdır.	1.sınıf	f	2	22	57	44	4	4,321	0,364
		%	0,7	7,2	18,6	14,3	1,3		
	2.sınıf	f	4	42	61	62	9		
		%	1,3	13,7	19,9	20,2	2,9		
20. Öğrencilerin dikkat	1.sınıf	f	2	50	48	26	3	8,893	0,064
		%	0,7	16,3	15,6	8,5	1,0		

becerilerini geliştirmeye yönelik bilgileri ele almamaktadır.	2.sınıf	f	4	66	45	51	12		
		%	1,3	21,5	14,7	16,6	3,9		
21. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun değildir.	1.sınıf	f	3	41	48	32	5	0,853	0,931
		%	1,0	13,4	15,6	10,4	1,6		
	2.sınıf	f	3	59	61	45	10		
		%	1,0	19,2	19,9	14,7	3,3		
22. Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bilgileri ele almamaktadır.	1.sınıf	f	2	49	47	25	6	1,435	0,838
		%	0,7	16,0	15,3	8,1	2,0		
	2.sınıf	f	2	75	54	38	9		
		%	0,7	24,4	17,6	12,4	2,9		
23. Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygundur.	1.sınıf	f	4	21	58	41	5	2,016	0,733
		%	1,3	6,8	18,9	13,4	1,6		
	2.sınıf	f	2	28	86	53	9		
		%	0,7	9,1	28,0	17,3	2,9		
24. Öğrencilerin derse yönelik ilgileri dikkate alınarak hazırlanmıştır.	1.sınıf	f	4	21	62	38	4	0,444	0,979
		%	1,3	6,8	20,2	12,4	1,3		
	2.sınıf	f	5	28	81	57	7		
		%	1,6	9,1	26,4	18,6	2,3		
25. Öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlamaya yönelik bilgileri ele almamaktadır.	1.sınıf	f	2	51	51	24	1	5,557	0,235
		%	0,7	16,6	16,6	7,8	0,3		
	2.sınıf	f	7	69	61	33	8		
		%	2,3	22,5	19,9	10,7	2,6		
26. Aşamalılık ilkesine uygun değildir.	1.sınıf	f	1	55	46	22	5	2,274	0,686
		%	0,3	17,9	15,0	7,2	1,6		
	2.sınıf	f	6	74	61	30	7		
		%	2,0	24,1	19,9	9,8	2,3		
27. Sınıf öğretmenlerinin uygulamaları için uygun değildir.	1.sınıf	f	3	49	49	21	7	1,590	0,811
		%	1,0	16,0	16,0	6,8	2,3		
	2.sınıf	f	7	64	62	31	14		
		%	2,3	20,8	20,2	10,1	4,6		
28. Okul öncesi ile ilkokul birinci sınıf programının kesişimi niteliğindedir.	1.sınıf	f	2	17	53	52	5	8,764	0,067
		%	0,7	5,5	17,3	16,9	1,6		
	2.sınıf	f	6	19	59	72	22		
		%	2,0	6,2	19,2	23,5	7,2		
29. Ders kitabında anlaşılır olarak ifade edilmiştir.	1.sınıf	f	2	28	54	37	8	5,537	0,237
		%	0,7	9,1	17,6	12,1	2,6		
	2.sınıf	f	6	30	60	66	16		
		%	2,0	9,8	19,5	21,5	5,2		
30. İçeriğe ayrılan süre ile uyumlu değildir.	1.sınıf	f	4	25	45	37	18	6,904	0,141
		%	1,3	8,1	14,7	12,1	5,9		
	2.sınıf	f	2	54	60	46	16		
		%	0,7	17,6	19,5	15,0	5,2		
31. Farklı becerileri kazandırmaya yönelik bilgileri dengeli olarak ele almaktadır.	1.sınıf	f	0	19	62	44	4	-*	-*
		%	0,0	6,2	20,2	14,3	1,3		
	2.sınıf	f	5	35	71	60	7		
		%	1,6	11,4	23,1	19,5	2,3		
32. Öğrencilerin gelişim	1.sınıf	f	3	38	48	36	4	3,546	0,471
		%	1,0	12,4	15,6	11,7	1,3		

özellikleri dikkate alınarak hazırlanmamıştır.	2.sınıf	f	3	61	55	47	12		
		%	1,0	19,9	17,9	15,3	3,9		
33. Öğrencilerin el göz koordinasyonlarını geliştirmeye yönelik bilgileri ele almaktadır.	1.sınıf	f	0	10	54	63	2	8,607	0,072
		%	0,0	3,3	17,6	20,5	0,7		
	2.sınıf	f	2	25	61	80	10		
		%	0,7	8,1	19,9	26,1	3,3		
34. Farklı derslere ait bilgileri dengeli olarak ele almaktadır.	1.sınıf	f	2	25	51	48	3	-*	-*
		%	0,7	8,1	16,6	15,6	1,0		
	2.sınıf	f	3	29	69	71	6		
		%	1,0	9,4	22,5	23,1	2,0		
35. Okul öncesi eğitim almış öğrenciler için uygun değildir.	1.sınıf	f	1	43	44	24	17	6,265	0,180
		%	0,3	14,0	14,3	7,8	5,5		
	2.sınıf	f	9	51	51	41	26		
		%	2,9	16,6	16,6	13,4	8,5		
36. Öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmeye yönelik bilgileri ele almaktadır.	1.sınıf	f	1	23	59	41	5	-*	-*
		%	0,3	7,5	19,2	13,4	1,6		
	2.sınıf	f	5	20	77	70	6		
		%	1,6	6,5	25,1	22,8	2,0		

*Beklenen değeri, 5'ten küçük olan hücre sayısı toplam hücre sayısının %20'sini aşmaktadır. Bu nedenle anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanmamıştır.

Tablo 4.17.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin görüşlerinin her bir madde için okutulan sınıf düzeyine göre frekans, yüzde, kıkare ve anlamlılık değerleri verilmektedir. Tabloda yer alan sonuçlar incelendiğinde İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerinde okutulan sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.1.4.3. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin okutulan sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 4.18.'de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kikare Testi Sonuçları									
İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ;	Okutulan Sınıf Düzeyi		Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	χ^2	p
37. Programın kazanımlarıyla tutarlı değildir.	1.sınıf	f	1	43	69	15	1	-*	-*
		%	0,3	14,0	22,5	4,9	0,3		
	2.sınıf	f	3	72	66	35	2		
		%	1,0	23,5	21,5	11,4	0,7		
38. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.	1.sınıf	f	5	33	57	34	0	-*	-*
		%	1,6	10,7	18,6	11,1	0,0		
	2.sınıf	f	3	34	77	58	6		
		%	1,0	11,1	25,1	18,9	2,0		
39. Öğrencilerin dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri ele almaktadır.	1.sınıf	f	1	16	53	55	4	-*	-*
		%	0,3	5,2	17,3	17,9	1,3		
	2.sınıf	f	1	22	69	80	6		
		%	0,3	7,2	22,5	26,1	2,0		
40. Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun değildir.	1.sınıf	f	2	48	51	23	5	-*	-*
		%	0,7	15,6	16,6	7,5	1,6		
	2.sınıf	f	4	65	68	37	4		
		%	1,3	21,2	22,1	12,1	1,3		
41. Programın içeriğiyle tutarlıdır.	1.sınıf	f	5	20	58	44	2	8,272	0,082
		%	1,6	6,5	18,9	14,3	0,7		
	2.sınıf	f	9	39	52	74	4		
		%	2,9	12,7	16,9	24,1	1,3		
42. Sınıf ortamında uygulanabilir değildir.	1.sınıf	f	5	56	47	19	2	3,419	0,490
		%	1,6	18,2	15,3	6,2	0,7		
	2.sınıf	f	5	78	55	32	8		
		%	1,6	25,4	17,9	10,4	2,6		
43. Öğrencilerin derse yönelik ilgilerini dikkate almamaktadır.	1.sınıf	f	4	58	43	22	2	-*	-*
		%	1,3	18,9	14,0	7,2	0,7		
	2.sınıf	f	4	77	54	36	7		
		%	1,3	25,1	17,6	11,7	2,3		
44. Öğrencilerin el göz koordinasyonlarını geliştirmeye yönelik etkinlikleri ele almamaktadır.	1.sınıf	f	3	63	44	18	1	-*	-*
		%	1,0	20,5	14,3	5,9	0,3		
	2.sınıf	f	5	89	52	31	1		
		%	1,6	29,0	16,9	10,1	0,3		
45. Aktif öğrenme etkinliklerine yer vermektedir.	1.sınıf	f	0	18	62	46	3	-*	-*
		%	0,0	5,9	20,2	15,0	1,0		
	2.sınıf	f	3	25	65	78	7		
		%	1,0	8,1	21,2	25,4	2,3		
46. Öğrencilerin gelişim	1.sınıf	f	3	20	68	36	2	-*	-*

özelliklerini dikkate almaktadır.	2.sınıf	%	1,0	6,5	22,1	11,7	0,7		
		f	8	29	72	63	6		
		%	2,6	9,4	23,5	20,5	2,0		
47. Sürece ayrılan zaman ile uyumludur.	1.sınıf	f	16	33	44	32	4	3,294	0,510
		%	5,2	10,7	14,3	10,4	1,3		
	2.sınıf	f	14	54	52	52	6		
		%	4,6	17,6	16,9	16,9	2,0		
48. Öğrenciler arasındaki yaş farkından olumsuz etkilenmektedir.	1.sınıf	f	7	17	32	44	29	5,917	0,205
		%	2,3	5,5	10,4	14,3	9,4		
	2.sınıf	f	18	28	29	55	48		
		%	5,9	9,1	9,4	17,9	15,6		
49. Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri ele almaktadır.	1.sınıf	f	3	19	62	41	4	2,297	0,681
		%	1,0	6,2	20,2	13,4	1,3		
	2.sınıf	f	4	20	80	64	10		
		%	1,3	6,5	26,1	20,8	3,3		
50. Sınıf öğretmenlerinin uygulamaları için uygundur.	1.sınıf	f	15	13	55	41	5	4,354	0,360
		%	4,9	4,2	17,9	13,4	1,6		
	2.sınıf	f	10	25	76	60	7		
		%	3,3	8,1	24,8	19,5	2,3		
51. Farklı yöntem ve tekniklerin kullanımına olanak sağlamaktadır.	1.sınıf	f	2	14	58	51	4	-*	-*
		%	0,7	4,6	18,9	16,6	1,3		
	2.sınıf	f	2	19	78	73	6		
		%	0,7	6,2	25,4	23,8	2,0		
52. Aşamalılık ilkesine uygundur.	1.sınıf	f	2	16	65	43	3	-*	-*
		%	0,7	5,2	21,2	14,0	1,0		
	2.sınıf	f	5	20	78	68	7		
		%	1,6	6,5	25,4	22,1	2,3		
53. Okul öncesi eğitim almış öğrenciler için uygun değildir.	1.sınıf	f	1	36	47	30	15	10,616	0,031
		%	0,3	11,7	15,3	9,8	4,9		
	2.sınıf	f	12	56	43	44	23		
		%	3,9	18,2	14,0	14,3	7,5		
54. Öğrenmeyi somutlaştırmaktadır.	1.sınıf	f	3	17	61	44	4	-*	-*
		%	1,0	5,5	19,9	14,3	1,3		
	2.sınıf	f	4	24	80	66	4		
		%	1,3	7,8	26,1	21,5	1,3		
55. Öğretmenlerin öğrencileriyle bireysel olarak ilgilenmelerine olanak sağlamaktadır.	1.sınıf	f	3	16	68	38	4	5,934	0,204
		%	1,0	5,2	22,1	12,4	1,3		
	2.sınıf	f	6	33	70	61	8		
		%	2,0	10,7	22,8	19,9	2,6		
56. Öğrenci merkezlidir.	1.sınıf	f	1	21	54	46	7	3,725	0,445
		%	0,3	6,8	17,6	15,0	2,3		
	2.sınıf	f	3	21	66	72	16		
		%	1,0	6,8	21,5	23,5	5,2		
57. Öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlamaya yönelik etkinlikleri ele almaktadır.	1.sınıf	f	1	14	51	59	4	2,389	0,665
		%	0,3	4,6	16,6	19,2	1,3		
	2.sınıf	f	3	22	64	78	11		
		%	1,0	7,2	20,8	25,4	3,6		

58. Grup etkinliklerine yer vermemektedir.	1.sınıf	f	1	45	52	23	8	6,102	0,192
		%	0,3	14,7	16,9	7,5	2,6		
	2.sınıf	f	8	55	77	33	5		
		%	2,6	17,9	25,1	10,7	1,6		
59. Öğrenciler için sıkıcıdır.	1.sınıf	f	7	23	54	43	2	3,465	0,483
		%	2,3	7,5	17,6	14,0	0,7		
	2.sınıf	f	7	41	64	59	7		
		%	2,3	13,4	20,8	19,2	2,3		
60. Kullanışlı materyaller önermektedir.	1.sınıf	f	10	17	66	34	2	12,209	0,016
		%	3,3	5,5	21,5	11,1	0,7		
	2.sınıf	f	4	45	84	39	6		
		%	1,3	14,7	27,4	12,7	2,0		
61. Gerçek yaşamla uyumlu etkinlikleri ele almaktadır.	1.sınıf	f	8	15	65	40	1	4,102	0,392
		%	2,6	4,9	21,2	13,0	0,3		
	2.sınıf	f	7	25	85	54	7		
		%	2,3	8,1	27,7	17,6	2,3		
62. Bireysel etkinliklere yer vermektedir.	1.sınıf	f	2	9	49	66	3	-*	-*
		%	0,7	2,9	16,0	21,5	1,0		
	2.sınıf	f	3	15	70	83	7		
		%	1,0	4,9	22,8	27,0	2,3		
63. Öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmelerine olanak sağlamaktadır.	1.sınıf	f	4	11	52	57	5	3,645	0,456
		%	1,3	3,6	16,9	18,6	1,6		
	2.sınıf	f	2	17	67	78	14		
		%	0,7	5,5	21,8	25,4	4,6		
64. Öğrencilerin dikkatlerini çekmemektedir.	1.sınıf	f	3	44	57	12	13	5,099	0,277
		%	1,0	14,3	18,6	3,9	4,2		
	2.sınıf	f	8	65	72	24	9		
		%	2,6	21,2	23,5	7,8	2,9		
65. Öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri ele almamaktadır.	1.sınıf	f	3	51	44	24	7	2,084	0,720
		%	1,0	16,6	14,3	7,8	2,3		
	2.sınıf	f	8	70	65	25	10		
		%	2,6	22,8	21,2	8,1	3,3		
66. Öğrencileri güdülemektedir.	1.sınıf	f	5	15	67	38	4	-*	-*
		%	1,6	4,9	21,8	12,4	1,3		
	2.sınıf	f	2	22	87	63	4		
		%	0,7	7,2	28,3	20,5	1,3		

*Beklenen değeri, 5'ten küçük olan hücre sayısı toplam hücre sayısının %20'sini aşmaktadır. Bu nedenle anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanmamıştır.

Tablo 4.18.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin programın öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin her bir madde için okutulan sınıf düzeyine göre frekans, yüzde, kıkare ve anlamlılık değerleri verilmektedir. Tabloda yer alan sonuçlar incelendiğinde İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinde “okul öncesi eğitim almış öğrenciler için uygun değildir” ve “kullanışlı materyaller önermektedir” maddelerinde okutulan sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

“Okul öncesi eğitim almış öğrenciler için uygun değildir” maddesine “tamamen katılmıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenlerinin oranı % 0,3, 2.sınıf öğretmenlerinin oranı % 3,9’dur. “Katılmıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenlerinin oranı % 11,7, 2.sınıf öğretmenlerinin oranı % 18,2’dir. “Kısmen katılıyorum” yanıtının oranı 1.sınıf öğretmenleri için % 15,3, 2.sınıf öğretmenleri için % 14,0’dır. “Katılıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenlerinin oranı % 9,8 iken 2.sınıf öğretmenlerinin oranı 14,3’dir. “Tamamen katılıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenleri % 4,9 oranında, 2.sınıf öğretmenleri ise % 7,5 oranındadır.

“Kullanışlı materyaller önermektedir” maddesine “tamamen katılmıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenlerinin oranı % 3,3, 2.sınıf öğretmenlerinin oranı % 1,3’tür. “Katılmıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenlerinin oranı % 5,5, 2.sınıf öğretmenlerinin oranı % 14,7’dir. “Kısmen katılıyorum” yanıtının oranı 1.sınıf öğretmenleri için % 21,5, 2.sınıf öğretmenleri için % 27,4’tür. “Katılıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenlerinin oranı % 11,1 iken 2.sınıf öğretmenlerinin oranı 12,7’dir. “Tamamen katılıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenleri % 0,7 oranında, 2.sınıf öğretmenleri ise % 2,0 oranındadır.

Okutulan sınıf düzeyinin, öğretmenlerin programın öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşlerine yönelik iki maddede anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu maddelere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde ilk maddeye 2.sınıf öğretmenleri, ikinci maddeye ise 1.sınıf öğretmenlerinin daha olumlu yanıt verdikleri söylenebilir.

4.1.4.4. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı’nın Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı’nın değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin okutulan sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 4.19.’da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kikare Testi Sonuçları									
İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın DEĞERLENDİRME SÜRECİ;	Okutulan Sınıf Düzeyi		Tamamen	Katılmıyorum	Kısmen	Katılmıyorum	Katılmıyorum	χ^2	p
			Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum			
67. Programın kazanımlarıyla tutarlıdır.	1. sınıf	f	1	9	68	48	3	7,082	0,132
		%	0,3	2,9	22,1	15,6	1,0		
	2. sınıf	f	4	22	74	68	10		
		%	1,3	7,2	24,1	22,1	3,3		
68. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun değildir.	1. sınıf	f	1	33	68	23	4	11,161	0,025
		%	0,3	10,7	22,1	7,5	1,3		
	2. sınıf	f	3	56	61	48	10		
		%	1,0	18,2	19,9	15,6	3,3		
69. Süreç değerlendirmeye odaklanmaktadır.	1. sınıf	f	1	30	56	39	3	5,454	0,244
		%	0,3	9,8	18,2	12,7	1,0		
	2. sınıf	f	1	25	84	59	9		
		%	0,3	8,1	27,4	19,2	2,9		
70. Öğrencilerde iletişim becerilerine yönelik gelişimi ortaya koymamaktadır.	1. sınıf	f	0	42	60	21	6	9,325	0,053
		%	0,0	13,7	19,5	6,8	2,0		
	2. sınıf	f	5	74	59	34	6		
		%	1,6	24,1	19,2	11,1	2,0		
71. Programın içeriğiyle tutarlı değildir.	1. sınıf	f	1	52	50	20	6	-*	-*
		%	0,3	16,9	16,3	6,5	2,0		
	2. sınıf	f	4	69	72	30	3		
		%	1,3	22,5	23,5	9,8	1,0		
72. Geçerli ölçme ve değerlendirme araçları önermektedir.	1. sınıf	f	2	25	61	37	4	-*	-*
		%	0,7	8,1	19,9	12,1	1,3		
	2. sınıf	f	5	31	82	57	3		
		%	1,6	10,1	26,7	18,6	1,0		
73. Öğrenme-öğretme süreciyle tutarlı değildir.	1. sınıf	f	1	49	56	20	3	-*	-*
		%	0,3	16,0	18,2	6,5	1,0		
	2. sınıf	f	3	69	67	35	4		
		%	1,0	22,5	21,8	11,4	1,3		
74. Öğrencilerde dikkat becerilerine yönelik gelişimi ortaya koymamaktadır.	1. sınıf	f	0	47	53	27	2	-*	-*
		%	0,0	15,3	17,3	8,8	0,7		
	2. sınıf	f	5	70	62	35	6		
		%	1,6	22,8	20,2	11,4	2,0		
75. Sürece ayrılan zaman ile uyumlu değildir.	1. sınıf	f	2	36	48	34	9	3,249	0,517
		%	0,7	11,7	15,6	11,1	2,9		
	2. sınıf	f	6	53	51	53	15		
		%	2,0	17,3	16,6	17,3	4,9		
76. Öğrencilerin ihtiyaçlarına	1. sınıf	f	4	31	49	43	2	-*	-*
		%	1,3	10,1	16,0	14,0	0,7		

uygundur.	2.sınıf	f	5	23	82	63	5		
		%	1,6	7,5	26,7	20,5	1,6		
77. Güvenilir ölçme ve değerlendirme araçları önermektedir.	1.sınıf	f	2	24	62	37	4	-*	-*
		%	0,7	7,8	20,2	12,1	1,3		
	2.sınıf	f	5	34	87	46	6		
		%	1,6	11,1	28,3	15,0	2,0		
78. Öğrencilerde yaratıcılık becerilerine yönelik gelişimi ortaya koymaktadır.	1.sınıf	f	2	19	70	36	2	-*	-*
		%	0,7	6,2	22,8	11,7	0,7		
	2.sınıf	f	6	23	78	65	6		
		%	2,0	7,5	25,4	21,2	2,0		
79. Öğrencilere öğrendiklerini kullanma fırsatı vermektedir.	1.sınıf	f	2	21	63	39	4	-*	-*
		%	0,7	6,8	20,5	12,7	1,3		
	2.sınıf	f	3	23	82	64	6		
		%	1,0	7,5	26,7	20,8	2,0		
80. Ürün değerlendirmeye odaklanmaktadır.	1.sınıf	f	2	15	67	40	5	0,122	0,998
		%	0,7	4,9	21,8	13,0	1,6		
	2.sınıf	f	3	22	89	57	7		
		%	1,0	7,2	29,0	18,6	2,3		
81. Öğrencilerin aktif olarak derse katılmalarını sağlamaktadır.	1.sınıf	f	3	16	53	52	5	2,675	0,614
		%	1,0	5,2	17,3	16,9	1,6		
	2.sınıf	f	3	20	65	76	14		
		%	1,0	6,5	21,2	24,8	4,6		
82. Öğrencilere grupla çalışma alışkanlığı kazandırmamaktadır.	1.sınıf	f	0	47	39	36	7	12,453	0,014
		%	0,0	15,3	12,7	11,7	2,3		
	2.sınıf	f	7	61	73	29	8		
		%	2,3	19,9	23,8	9,4	2,6		
83. Öğrencilerin eğlenerek öğrendiklerini ortaya koymaktadır.	1.sınıf	f	2	17	60	44	6	3,688	0,450
		%	0,7	5,5	19,5	14,3	2,0		
	2.sınıf	f	4	16	72	74	12		
		%	1,3	5,2	23,5	24,1	3,9		
84. Kullanışlı ölçme ve değerlendirme araçları önermektedir.	1.sınıf	f	3	25	65	33	3	-*	-*
		%	1,0	8,1	21,2	10,7	1,0		
	2.sınıf	f	3	33	90	48	4		
		%	1,0	10,7	29,3	15,6	1,3		
85. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının (portfolyo, proje vb.) kullanılmasına olanak sağlamaktadır.	1.sınıf	f	4	22	62	38	3	4,092	0,394
		%	1,3	7,2	20,2	12,4	1,0		
	2.sınıf	f	4	23	78	63	10		
		%	1,3	7,5	25,4	20,5	3,3		
86. Öğrencilerde el göz koordinasyonlarına yönelik gelişimi ortaya koymaktadır.	1.sınıf	f	1	10	56	56	6	2,680	0,613
		%	0,3	3,3	18,2	18,2	2,0		
	2.sınıf	f	4	16	70	74	14		
		%	1,3	5,2	22,8	24,1	4,6		

*Beklenen değeri, 5'ten küçük olan hücre sayısı toplam hücre sayısının %20'sini aşmaktadır. Bu nedenle anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanmamıştır.

Tablo 4.19.'da araştırmaya katılan öğretmenlerin programın değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin her bir madde için okutulan sınıf düzeyine göre frekans,

yüzde, kıkare ve anlamlılık değerleri verilmektedir. Tabloda yer alan sonuçlar incelendiğinde, İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinde “öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun değildir” ve “öğrencilere grupla çalışma alışkanlığı kazandırmamaktadır” maddelerinde okutulan sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

“Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun değildir” maddesine “tamamen katılmıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenlerinin oranı % 0,3, 2.sınıf öğretmenlerinin oranı % 1,0'dır. “Katılmıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenlerinin oranı % 10,7, 2.sınıf öğretmenlerinin oranı % 18,2'dir. “Kısmen katılıyorum” yanıtının oranı 1.sınıf öğretmenleri için % 22,1, 2.sınıf öğretmenleri için % 19,9'dur. “Katılıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenlerinin oranı % 7,5 iken 2.sınıf öğretmenlerinin oranı 15,6'dır. “Tamamen katılıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenleri % 1,3 oranında, 2.sınıf öğretmenleri ise % 3,3 oranındadır.

“Öğrencilere grupla çalışma alışkanlığı kazandırmamaktadır” maddesine “tamamen katılmıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenlerinin oranı % 0,0, 2.sınıf öğretmenlerinin oranı % 2,3'tür. “Katılmıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenlerinin oranı % 15,3, 2.sınıf öğretmenlerinin oranı % 19,9'dur. “Kısmen katılıyorum” yanıtının oranı 1.sınıf öğretmenleri için % 12,7, 2.sınıf öğretmenleri için % 23,8'dir. “Katılıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenlerinin oranı % 11,7 iken 2.sınıf öğretmenlerinin oranı 9,4'tür. “Tamamen katılıyorum” yanıtını veren 1.sınıf öğretmenleri % 2,3 oranında, 2.sınıf öğretmenleri ise % 2,6 oranındadır.

Okutulan sınıf düzeyinin, öğretmenlerin programın öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşlerine yönelik iki maddede anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu maddelere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde ilk maddeye 2.sınıf öğretmenleri, ikinci maddeye ise 1.sınıf öğretmenlerinin daha olumlu yanıt verdikleri söylenebilir.

4.2. NİTEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'na ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiş, kodlar

oluşturulmuştur. Bu bölümde, öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplara ait kodların frekansları tablolar şeklinde sunulmuştur.

4.2.1. Kişisel Bilgiler

Bu bölümde araştırmanın nitel boyutuna katılan öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi, mezuniyet durumu bilgileri yer almaktadır.

4.2.1.1. Cinsiyet

Çalışmanın nitel boyutuna katılan 15 öğretmenin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 4.20.'de sunulmuştur.

Cinsiyet	f
Kadın	9
Erkek	6
Toplam	15

Tablo 4.20.'de çalışma grubunun cinsiyetlerine göre dağılımının frekans değerleri verilmektedir. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin 9'unun kadın, 6'sının erkek öğretmen olduğu görülmektedir.

4.2.1.2. Mezuniyet Durumu

Çalışmanın nitel boyutuna katılan 15 öğretmenin mezun oldukları bölümlere göre dağılımı Tablo 4.21.'de sunulmuştur.

Mezuniyet	f
Sınıf Öğretmenliği	14
Farklı Fakülteler	1
Toplam	15

Tablo 4.21.'de öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre dağılımının frekans değerleri verilmektedir. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin 14'ünün sınıf

öğretmenliği mezunu olduğu, bir öğretmenin farklı bir fakülteden mezun olduğu görülmektedir.

4.2.1.3. Mesleki Kıdem

Çalışmanın nitel boyutuna katılan 15 öğretmenin mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 4.22.' de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları	
Hizmet Yılı	f
15-20 yıl	5
21-25 yıl	3
26-30 yıl	4
31-35 yıl	3
Toplam	15

Tablo 4.22.'de öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımının frekans değerleri verilmektedir. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin 5'inin 15-20 yıl, 3'ünün 21-25 yıl, 4'ünün 26-30 yıl, 3'ünün 31-35 yıllık deneyime sahip oldukları görülmektedir.

4.2.1.4. Okutulan Sınıf Düzeyi

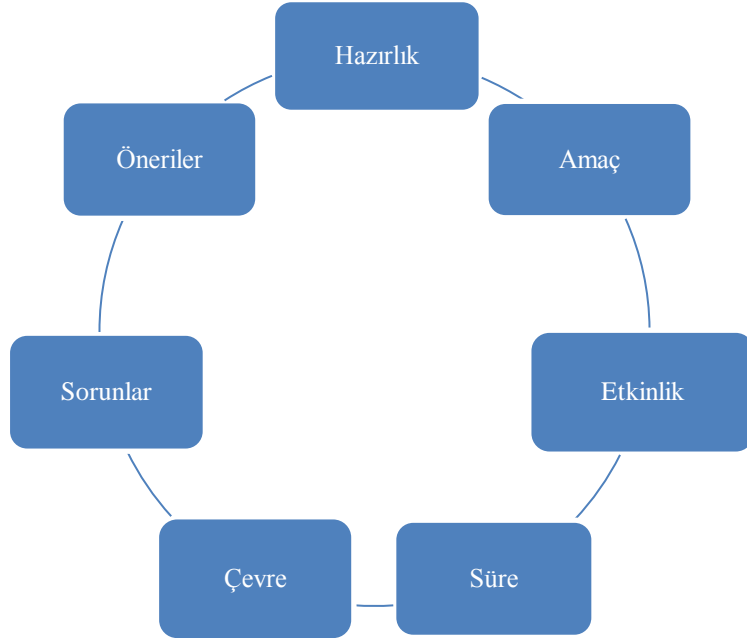
Çalışmanın nitel boyutuna katılan 15 öğretmenin okuttukları sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 4.23.' de sunulmuştur.

Tablo 4.23. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları	
Okutulan Sınıf	f
1. Sınıf	8
2. Sınıf	7
Toplam	15

Tablo 4.23.'de öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine göre dağılımının frekans değerleri verilmektedir. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin 8'inin 1.sınıf, 7'sinin 2.sınıf öğretmeni oldukları görülmektedir.

4.2.2. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin Uyum ve Hazırlık Programı'na ilişkin sorulan sorulara verdikleri cevapların çözümlenmesiyle oluşturulan tema, kategori ve kodlar tablolar halinde yer almaktadır. Hazırlık, amaç, etkinlik, süre, çevre, sorunlar ve öneriler olmak üzere 7 adet temaya ulaşılmış ve temalar Şekil 4.1'de sunulmuştur.



Şekil 4.1. Nitel Verilerden Elde Edilen Temalar

4.2.2.1. “Hazırlık” Temasına Ait Bulgular

4.2.2.1.1. Öğretmenlerin Programı Uygulamaya Başlamadan Önceki Bilgi Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin Uyum ve Hazırlık Programı'nı uygulamaya başlamadan önceki bilgi düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4.24.'te sunulmuştur.

Tablo 4.24. Öğretmenlerin Programı Uygulamaya Başlamadan Önceki Bilgi Düzeylerine İlişkin Görüşleri		
Kategoriler		f
Yetersiz	Toplantı/hizmet içi eğitim yapılması	5
	Kitapçık verilmemesi	4
	Toplantı/hizmet içi eğitim yapılmaması	2

	Toplam	11
Yeterli	Kitapçık verilmesi	2
	Diğer öğretmenlerden bilgi alma	1
	Programı geçen sene uygulamış olma	1
	Toplam	4

Tablo 4.24’te öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı’na uygulamaya başlamadan önceki bilgi düzeylerine ilişkin görüşlerinin frekans değerleri yer almaktadır. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde, 11 öğretmen programı uygulamaya başlamadan önce program hakkında yeterli bilgileri olmadığını, 4 öğretmen ise yeterli bilgileri olduğunu belirtmişlerdir. 5 öğretmen programla ilgili toplantı-hizmet içi eğitimin yapıldığını, ancak programı uygulamaları için yeterli bilgiyi elde edemediklerini, 2 öğretmen ise bir hizmet içi eğitim yapılmadığını ifade etmişlerdir. 4 öğretmen program uygulanmaya başlamadan önce uyum ve hazırlık kitaplarının kendilerine temin edilmediğini, 2 öğretmen ise programdan önce kitaplardan bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerden bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Hizmet içi eğitim yapıldı, biz onla ilgili bilgi vereceklerini zannettik ama bize verilen işte Avrupa’da şu şekilde, Türkiye’de bu şekilde hani o eğitimin içeriğiyle değil de nerede uygulandığını, nasıl uygulandığını anlattılar bize. İçeriği hakkında bilgi verilmedi. Yani biz çok tatmin olmadık.” (ö7)

“Çok az bir bilgimiz vardı. Sadece küçüklerinde birinci sınıfa alınacağını biliyorduk. Başka da ne yapacağız bilmiyorduk yani küçük yaştakilerle büyük yaştakilerin aynı ortamda eğitim alacağını biliyorduk.” (ö1)

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir kısmının program hakkında bilgi sahibi olmadan programı uygulamaya başladıkları görülmektedir. Bunun yanında hizmet içi eğitimlerle ve toplantılarla yapılan bilgilendirmelerin yetersiz kaldığı söylenebilir. Gündoğan-Çöğenli ve Uçansoy’un (2014) çalışmalarında da öğretmenlerin Uyum ve Hazırlık Programı’yla ilgili aldıkları hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yenilenen programlara ilişkin verilen hizmet içi eğitimlerin etkili bir hale getirilmesi, öğretmenlerin programı uygulama sürecinde karşılaştıkları

sorunların en aza indirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu eğitimlere ilişkin düzenlemeler yapılmalı, uyum ve hazırlık süreci daha verimli hale getirilmeye çalışılmalıdır.

4.2.2.1.2. Öğretmenlerin Programı Uygulamaya Başlamadan Önce Yaptığı Hazırlıklar

Sınıf öğretmenlerinin Uyum ve Hazırlık Programı'nı uygulamaya başlamadan önce yaptığı hazırlıklara ilişkin bulgular Tablo 4.25.'de sunulmuştur.

Tablo 4.25. Öğretmenlerin Programı Uygulamaya Başlamadan Önce Yaptığı Hazırlıklara İlişkin Görüşleri		
Kategoriler		f
Hazırlık yok	Kitapların geç gelmesi	7
	Toplam	7
Hazırlık var	Araştırma	3
	Diğer öğretmenlerden bilgi alma	3
	Kitapları inceleme	2
	Toplam	8

Tablo 4.25'te öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nı uygulamaya başlamadan önce yaptığı hazırlıklara ilişkin görüşlerinin frekans değerleri yer almaktadır. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde, 7 öğretmen kitaplar geç geldiği için hazırlık yapmadan doğrudan uygulamaya başladıklarını, 8 öğretmen ise hazırlık yaparak uygulamaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Hazırlık yaptığını ifade eden 3 öğretmen internetten çeşitli kaynakları araştırdıklarını, 3 öğretmen tecrübeli öğretmenlerden bilgi aldıklarını, 2 öğretmen ise Uyum ve Hazırlık Çalışmaları kitaplarını incelediklerini belirtmişlerdir. Hazırlık yapmadığını ifade eden öğretmenlerin tamamı kitapların zamanında gönderilmemesinden dolayı hazırlık yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerden bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Önceki yıllar verilen uyum haftası kitaplarını inceledim, arkadaşlarla konuştum, hizmet içi eğitim kursunu almadım, kitapçık verilmedi.” (ö5)

“İnternette MEB'in kitabını indirerek kullanmaya başladık, yoksa kitap bile gönderilmedi, bırakın hazırlığı daha içeriğin ne olduğunu bilmiyorduk.” (ö6)

Elde edilen bulgulara göre programı uygulamaya başlamadan önce hazırlık yapmayan öğretmenlerin sebep olarak kaynak sıkıntısını gösterdikleri görülmektedir. Araştıran ve tecrübeli öğretmenlerden bilgi alan az sayıda öğretmene karşılık öğretmenlerin birçoğunun Uyum ve Hazırlık Çalışmaları kitaplarına bağlı kalarak uygulamalarını şekillendirdiği söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlere sağlanan ders kitabı haricinde çeşitli kaynak kitapların geliştirilmesi, hem öğretmenlerin gerekli hazırlıkları yaparak uygulamaya başlamalarına, hem de uygulama sürecinde etkinlikleri daha etkili ve eğlenceli hale getirmelerine yardımcı olacaktır.

4.2.2.1.3. Öğretmenlerin Uyum ve Hazırlık Programı'nın Diğer Derslere Hazırlamasına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin Uyum ve Hazırlık Programı'nın diğer derslere hazırlamasına ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 4.26.'da sunulmuştur.

Tablo 4.26. Öğretmenlerin Uyum ve Hazırlık Programı'nın Diğer Derslere Hazırlamasına İlişkin Görüşleri		
Kategoriler		f
Matematik	Sayma	2
Okuma Yazma	Sesler	2
Hayat Bilgisi	Soyut kavramlar	1
Anasınıfı	Tekrar	1

Tablo 4.26'da öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın diğer derslere hazırlamasına ilişkin görüşlerinin frekans değerleri yer almaktadır. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde 2 öğretmenin matematik dersine hazırlama konusunda görüş belirttikleri görülmektedir. Bu öğretmenler, program süresince basit sayma etkinliklerinin yapıldığını ifade etmişlerdir. Okuma yazmaya hazırlık kategorisinde görüş belirten iki öğretmen program süresince seslerin verilmediğine değinmişlerdir. Hayat bilgisine hazırlama konusunda görüş belirten bir öğretmen ise soyut kavramların olmasından dolayı çocukların zorlandığını ifade etmiştir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerden bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Diğer derslerle ilgili çok da bir şey yok, matematikte bile en fazla olsa sayma var, öyle çok da hazırlıyor diyemeyiz.” (ö8)

“Uyum haftası oldukça uzun. Çocuk aldığı müddetçe vereceksin. Biz iki buçuk, üç hafta uyum haftası yaptık ondan sonra hemen sesleri tanıtmaya başladık.” (ö3)

Öğretmenlerin Uyum ve Hazırlık Programı'nın diğer derslere hazırlamada belli bir düzeyde yardımcı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Ancak öğretmenlerin uygulamayı esnek tuttuğu, özellikle ilk okuma yazma öğretimine geçişi geciktirmesinden dolayı programa bire bir uyulmadan seslerin verilmeye başlandığı görülmektedir. Bu konuya ilişkin programda yeni düzenlemelere gidilerek gerekli görülen sürenin tespit edilmesi veya öğrenciler gruplara ayrılarak uygulamanın teorikte de esnetilmesi söz konusu olabilir. Gündoğan-Çöğenli ve Uçansoy'un (2014) çalışmalarında da uyum ve hazırlık çalışmalarının matematik, okuma yazma ve hayat bilgisine hazırlamaya katkısından bahsedilmiştir. Yapılan çalışmada öğretmenler tarafından matematikte sayı sezdirme, okuma yazmaya ilişkin ses hissettirme çalışmalarının yapıldığı ifade edilmiştir. Özdemir ve Sezginsoy-Şeker'e (2013) göre Uyum ve Hazırlık Programı, hayat bilgisi ve matematik dersi kazanımlarının kazandırılması açısından bir giriş niteliği taşımaktadır.

4.2.2.2. “Amaç” Temasına Ait Bulgular

4.2.2.2.1. Öğretmenlerin Uyum ve Hazırlık Programı'nın Amaçlarına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin Uyum ve Hazırlık Programı'nın amaçlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 4.27.'de sunulmuştur.

Kategoriler		f
Okula uyum-hazırlık	Okula alışma	9
	Okula hazırlık	3
	Okula uyum	2
	Toplam	14
Öğrencilerin temel becerilerini geliştirme	Sosyal beceriler	5
	El becerileri	4
	Konuşma ve ifade becerileri	1
	Toplam	10

Tablo 4.27’de öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı’nın amaçlarına ilişkin görüşlerinin frekans değerleri yer almaktadır. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin programın amaçlarını, okula uyum-hazırlık ve öğrencilerin temel becerilerini geliştirme şeklinde iki kategoride ele aldıkları görülmektedir. Programın, öğrencilerin okula uyum ve hazırlığının sağlanmasını amaçladığını belirten öğretmenlerden 9’u programın çocukların okula alışmalarını, 3’ü okula hazırlanmalarını, 2’si ise okula uyum sağlamalarını amaçladığını ifade etmişlerdir. Programın, öğrencilerin temel becerilerini geliştirmeyi amaçladığını ifade eden öğretmenlerden 5’i sosyal becerilerin, 4’ü el becerilerinin, 1’i ise konuşma ve ifade becerilerinin gelişmesinin amaçlandığını belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerden bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Programda, çocuklar küçük yaşta başladı okula alışsın, doğrudan okuma yazmaya geçmeden biraz eğlensin, okulun eğlenceli bir yer olduğunu düşünsün amaçları bu bence.” (ö3)

“Öğrencileri tanıma, okula hazırlama, ısındırma amaçlanmıştı. Amacına uygun yapılsaydı daha iyi olurdu. Yani biraz daha planlı, öğretmene yardımcı çalışmaları gösteren kılavuz kitap verilseydi.” (ö4)

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin programın, çocukların okula uyum ve hazırlığının sağlanmasını ve çocukların temel becerilerinin geliştirilmesini sağlamayı amaçladığı görüşünde oldukları görülmektedir. Bilir (2005) de, okul içi faaliyetlere oyun havası verilmesinin ve okul etkinliklerine yavaş yavaş geçmenin önemine değinmiştir. Ülkü’nün (2007) çalışmasında velilerin ilkokula hazırlıkta okuldan beklentilerinin küçük kas becerilerinin geliştirilmesi ve yazı yazmaya başlama ya da hazırlanma olarak belirtildiği sonucuna ulaşılmıştır. Memişoğlu ve İsmetoğlu’nun (2013) çalışmalarında yöneticiler eğitim-öğretime daha erken yaş grubundaki öğrencilerin dahil edilmesini olası hedeflerden biri olarak görmüşlerdir. Hazırlık çalışmaları öğrencileri hakkında bilgi sahibi olmadıkları yeni bir duruma ve yeni ortama alıştırmaya yöneliktir (Bilgili, 2007). Yeşilyaprak (2001)’a göre okula alıştırmaya programlarında önemli olan öğrencinin ihtiyaçlarına, okulun amaç ve koşullarına göre öğrenci gelişimine ve uyumuna hizmet edebilecek programların hazırlanması gerektiğidir (Akt: Bilgili, 2007).

4.2.2.3. “Etkinlik” Temasına Ait Bulgular

Uyum ve Hazırlık Programı'nın öğrencilerin seviyelerine uygunluğu, uygulanabilirliği ve uygulanma düzeyi “etkinlik” teması altında incelenmiştir.

4.2.2.3.1. Öğretmenlerin Programın Öğrencilerin Seviyelerine Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin Uyum ve Hazırlık Programı'nın öğrencilerin seviyelerine uygunluğuna ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 4.28.'de sunulmuştur.

Tablo 4.28. Öğretmenlerin Programın Öğrencilerin Seviyelerine Uygunluğuna İlişkin Görüşleri		
Kategoriler		f
Uygun değil	Anasınıfına giden çocuklar için	6
	Yaşları büyük olan öğrenciler için	5
	Yaşları küçük olan öğrenciler için	2
	Toplam	13
Uygun	Eğlenceli	2
	Toplam	2

Tablo 4.28'de öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın öğrencilerin seviyelerine uygunluğuna ilişkin görüşlerinin frekans değerleri yer almaktadır. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmının programın öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı görüşüne sahip oldukları görülmektedir. 6 öğretmen anasınıfına giden öğrencilerin, 5 öğretmen ise yaşları büyük olan öğrencilerin sıkıldığını, bu nedenle onlar için uygun olmadığını belirtirken, 2 öğretmen, yaşları küçük olan öğrencilerin bazı etkinlikleri uygulamada zorlandıklarını, bu nedenle onlar için programı uygun bulmadıklarını ifade etmişlerdir. 2 öğretmen ise programın uygun olduğu görüşüne sahiptir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerden bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Herkes için diyemeyiz. Anasınıfına gitmiş çocuklar çok sıkıldı, ne zaman okuma yazmaya geçeceğiz diye soruyorlardı, yine mi boya, yine mi kesme yapıştırma diyorlardı. Hiç zevk almadılar yani bizimkiler çok sıkıldı. Çok sıkıcı yapmak

istemediler. Onlara basit kaldı. Ama hiç anasınıfına gitmemişse çocuk onun için güzel oluyor.”(ö3)

“Program küçük yaş grubuna göre yapılmış, okul öncesi ağırlıklı, büyük yaş grupları sıkılmakta, okuldan soğumakta, ders işlemeyi zorlaştırmaktadır. Büyüklerin cezalandırıldığını düşünüyorum.” (ö5)

“Genellikle anasınıfına yönelik çalışmalardı, anasınıfına hepsi de gittikleri için, boyamadan sıkıldılar, makastan sıkıldılar, biraz gereksiz kaldı. Çocuk neden burada daha farkında değil. 72 aylık çocuk da var, o daha bir baskın. 20 tane kendini ifade edebilen, 5-10 tane edemeyen çocuk varsa onlar tamamen basılıyorlar. Programın ikisini aynı anda karşılaştırması çok saçma.” (ö12)

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin programın öğrencilerin seviyelerine uygunluğuna ilişkin görüşlerinde, öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumu ve yaş farkına göre farklılaşma olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, okul öncesi eğitim almış öğrenciler için programın tekrar niteliğinde olmasından dolayı sıkıcı olduğu, yaşı büyük öğrencilerin birtakım temel becerilerinin gelişmiş olmasından dolayı programa gerek duymadıkları görüşünde oldukları görülmektedir. Lokumcu-Tozar’ın (2011) okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin okul olgunluk düzeylerini araştırdığı çalışmasında okul öncesi eğitim almış öğrencilerin almayanlara göre sosyal, duygusal ve fiziksel becerilerinin daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gögebakan (2011), okul öncesi eğitimin çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini sağlamayı, benlik kavramlarını geliştirmeyi, kendilerini ifade etmelerine yardımcı olmayı amaçladığını ifade etmektedir. Buna göre okul öncesi eğitim almış öğrencilerin ilkökula bir takım becerileri kazanmış olarak başlaması olağan bir durumdur. Külekçi’nin (2013) çalışmasında 60 aylık öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin okula başlamak için yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gelişim seviyeleri, ilgileri, ihtiyaçları ve yetenekleri göz önüne alınarak hazırlanan programlar öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları en aza indirebilir (Özbek, 2003, akt: Gögebakan, 2011). Bilir’e (2005) göre ilkökul birinci sınıf öğrencileri, yetenekleri, gelişme hızları, ilgileri, gereksinimleri ve okul olgunluk düzeyleri bakımından birbirlerinden farklılıklar gösterirler. Birinci sınıf öğretmeni, bu durumu bilmeli ve işe onları her yönüyle tanımaya çalışmakla başlamalıdır.

4.2.2.3.2. Öğretmenlerin Programın Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin Uyum ve Hazırlık Programı'nın uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 4.29.'da sunulmuştur.

Kategoriler		f
Uygulanabilir değil	Yaş farkı	5
	Sınıf ortamı	5
	Program yoğunluğu	1
	Toplam	11
Uygulanabilir	Sınıf mevcudu	2
	Okul öncesi eğitim	2
	Toplam	4

Tablo 4.29'da öğretmenlerin programın uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin frekans değerleri yer almaktadır. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde, 11 öğretmen programın uygulanabilir olmadığını, 4 öğretmen ise programı uygulanabilir bulduklarını ifade etmişlerdir. Programın uygulanabilir olmadığını ifade eden öğretmenlerden 5'i sınıfta öğrenciler arasındaki yaş farkından dolayı dengesizliklerin ortaya çıktığını, 5'i ise sınıf ortamında uygulamanın sıkıntı yarattığını belirtmişlerdir. 1 öğretmen programın yoğunluğundan dolayı uygulanabilirliğinin olmadığını ifade etmiştir.

Programın uygulanabilir olduğu yönünde görüş bildiren 4 öğretmenin 2'si sınıf mevcudunun az olmasından dolayı, 2'si ise sınıfındaki öğrencilerin anasınıfına gitmemiş olmasından dolayı uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerden bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Hayat bilgisinde konu veriyorsun, ekstra etkinlik veriyorsun, çalışma veriyorsun. Peki hem on iki hafta süreç devam edecek. Uyduğunu farz et, mart ortası nisan başına geldiğini düşün. Yeni geçiyor çocuk okumaya, hem sen bunu okutacaksın hem etkinliğini yaptıracaksın ve hangi arada bu kazanımları bitireceksin. Bu çocuk ikinci sınıf düzeyine nasıl yetişecek. Peşinden yaz tatili gelecek aile okutturamayacak, çalıştıramayacak, unutacak, hop çocuk senenin başında tekrar birinci sınıf düzeyinde girecek.” (ö8)

“Bunlar öğretimin yanında vakit geçirici şeyler olur, programın tamamı olmaz. İlk okuma yazmanın yanında resim dersinde onlardan bir tanesini yaptırayım gibi olabilir. Oyun ve fiziki etkinlikler dersinde uygulanabilir bir şey gibi. Ama tek başına uygula olmuyor. Çocukta zaten 5 dakikadan fazla dikkat yok ki, derste bile yok.” (ö10)

“Uygulanabilir. Ben çok şey görmedim, programı uygulanabilir buluyorum. Bizim gibi yani anasınıfından gelmemiş çocuklara, anasınıfı ortamını kısa da olsa o ortamı hazırlamış olduk.” (ö2)

“Bu program 4+4+4 ün bir ürünü, bu sebeple düşünülmeden biz uygulayıcılardan bilgi alınmadan yapılmış bir program. Bilinçli veliler küçük çocukları zaten bir şekilde okula göndermemektedir. Evde çocuğun bakımından kurtulmak isteyen bilinçsiz veliler okula göndermekte, onlar da ilgisiz olmaktadır. Bu sebeple bu programın bir tarafı devamlı eksik olacaktır.” (ö5)

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir kısmının programın uygulanabilir olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir. Bunun için, programı uygulayanların görüşlerinin alınmaması, programın bitiminde birinci sınıf programının geri kalan kısmının tamamlanması için yeterli sürenin kalmaması, çocuklar için gerekli becerilerin öğretilmesi sürecini geciktirmesi gibi nedenler ileri sürdükleri görülmektedir. Sınıf mevcudunun az olmasının ve öğrencilerin okul öncesi eğitim almamış olmasının programın uygulanabilirliğinin artmasında başlıca sebepler olduğu söylenebilir. Gözütok ve diğerleri (2013) çalışmalarında, kitaplarda yer alan bazı etkinliklerin kalabalık sınıflarda, bazılarının ise sınıf ortamında gerçekleştirilebilmesinin olanaklı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Peker-Ünal (2012), araştırmasında programın fiziki altyapısının oluşturulmadan uygulamaya konduğu sonucuna ulaşmıştır. Güven'e (2012) göre, bir ülkede yapılan eğitim reformunun ihtiyaç analizi yapılarak başlatılması ve ön uygulamaların yapılması gerekmektedir. Gerekli düzeltmeler yapılarak sorunlar en aza indirildiğinde uygulamaya geçilmelidir.

4.2.2.3.3. Öğretmenlerin Programı Uygulama Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin Uyum ve Hazırlık Programı'nı uygulama düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4.30.'da sunulmuştur.

Tablo 4.30. Öğretmenlerin Programı Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri		
Kategoriler		f
Tamamen	Belirtilen sürede	4
	Toplam	4
Kısmen	7-8 hafta	8
	Son hafta dışında	2
	Birkaç hafta	1
	Toplam	11

Tablo 4.30’da öğretmenlerin programı uygulama düzeylerine ilişkin görüşlerinin frekans değerleri yer almaktadır. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde, 4 öğretmen programı öngörülen sürede tamamladıklarını, 11 öğretmen ise programın bir kısmını uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden 8’i programı 7-8 hafta uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerden bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Uyguladık ama kısa kestik, 12 hafta hayatta kimse uygulayamaz. Bunu yazan bile gelsin hepsini uygulasin ben mesleği bırakır giderim.” (ö10)

“Program bir şekilde delinmekte, uyum haftası kısaltılmakta. Diğer ders kitapları uyum haftası hesaba katılmadan hazırlanıyor, bunları yetiştirmek için program revize ediliyor.” (ö5)

“Okulların büyük kısmı kendi bildiklerini yaptılar. Çünkü son derece yanlış bir uygulamaydı. Ben de bir kısmını uyguladım ama bir kısmı yarıda keserek harf öğretmeye başladım.” (ö6)

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin programı uygun olarak değerlendirmedikleri için ve birinci sınıf programının kalan kısmını yetiştirmek için programın tamamını uygulamadıkları görülmektedir. Programın uygulanma süresinin 1.sınıfın kalan kısmında verilmesi gereken kazanımların yetiştirilmesi için yeniden düzenlenmesi sağlanabilir.

4.2.2.4. “Süre” Temasına Ait Bulgular

4.2.2.4.1. Öğretmenlerin Programın Süresine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin Uyum ve Hazırlık Programı'nın süresine ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 4.31.'de sunulmuştur.

Kategoriler		f
Uzun	Sıkıcı	8
	Okul öncesi eğitimin tekrarı	5
	Toplam	13
Uygun	Yeterli	2
	Toplam	2

Tablo 4.31'de öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın süresine ilişkin görüşlerinin frekans değerleri yer almaktadır. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde 13 öğretmen programın süresini uzun bulduklarını, 2 öğretmen ise sürenin uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Programın süresinin uzun olduğunu ifade eden öğretmenlerden 8'i öğrencilerin sıkıldığını, 5'i okul öncesi eğitimin tekrarı niteliğinde etkinlikler olduğunu belirtmişlerdir. Sürenin uygun olduğunu belirten 2 öğretmen, etkinliklerin tamamlanması için sürenin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerden bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Programın en büyük sıkıntısı süre bölümü. İlk yarı sadece iki ses a-e verilecek fakat 2. yarı yıl Türkçe kitabı ilk konu 2 sayfalık bir okuma metni. Böyle bir durumda programı nasıl uygulayabiliriz. Bunun ne kadar uygulanacağı pratikte görülmüş, ilk yarı eskiden olduğu gibi tüm sesler öğretmenler tarafından verilmişti.” (ö6)

“Yani şimdi bölgeye göre değişir. Bizim okulumuzda bana uygundu. Hani bazı bölgelerde çocuk hazır gelir anasınıfından gelen çocuklar vardır onlara uzun gelebilir ama bizim çocuklarımız anasınıfından gelmediği için bize uygundu.” (ö2)

“Süresi iyi yani o belirledikleri sürede o etkinlikler tamamlanabilir.” (ö11)

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin büyük bir kısmının programın süresini uzun buldukları söylenebilir. Çocukların okul öncesi eğitim almış olmaları nedeniyle

sıkılmaları bu görüşün başlıca sebepleri arasında gösterilmektedir. Programın süresini uygun bulan öğretmenlerin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin ağırlıkta olduğu sınıflarda görev yaptıkları görülmektedir. Gözütok ve diğerlerinin (2013) çalışmalarında bazı etkinliklerin süresi kırk dakika olarak belirtilmesine karşın etkinliğin, ders süresini dolduracak uzunlukta olmadığı, araç-gereçlerin eksik olduğu durumlarda bu sorununun daha da belirginleşeceği belirtilmiştir. Dockett ve Perry (2003) intibak programlarının sürelerinin ve şartlarının farklı olması gerektiğini, çünkü çocukların, ailelerin ve toplumların farklı ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir (akt: Bilgili, 2007).

4.2.2.5. “Çevre” Temasına Ait Bulgular

Öğretmenlerin Uyum ve Hazırlık Programı'nın uygulanmasında fiziki koşulların, materyallerin uygunluğu ve velilere ilişkin görüşleri “çevre” teması altında incelenmiştir.

4.2.2.5.1. Öğretmenlerin Programın Uygulanmasında Fiziki Koşulların ve Materyallerin Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin Uyum ve Hazırlık Programı'nın uygulanmasında fiziki koşulların ve materyallerin uygunluğuna ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 4.32.'de sunulmuştur.

Tablo 4.32. Öğretmenlerin Programın Uygulanmasında Fiziki Koşulların Uygunluğuna İlişkin Görüşleri		
Kategoriler		f
Uygun değil	Sınıfların uygun olmaması	6
	Yetersiz materyal	6
	Toplam	12
Uygun	Sınıf mevcudunun az olması	3
	Toplam	3

Tablo 4.32'de öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın uygulanmasında fiziki koşulların uygunluğuna ilişkin görüşlerinin frekans değerleri yer almaktadır. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde, 12 öğretmen fiziki koşulları uygun bulmadıklarını, 3 öğretmen ise uygun bulduklarını ifade etmişlerdir. Fiziki koşulların uygun olmadığını ifade eden öğretmenlerden 6'sı sınıfların programın

uygulanması için uygun olmadığını, 6'sı ise materyal eksikliğinden dolayı uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir. Fiziki koşulların uygun olduğunu ifade eden öğretmenler ise, sınıf mevcudunun az olmasından dolayı sınıf ortamında uygulamanın sıkıntı yaratmadığını belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerden bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Sınıfta yer yok mesela çocuk köşeleri olması gerek, kukla köşesi, başka etkinlikler olması gerekir, bunu sınıfta yapamıyoruz zaten. Dışarıda çıkıp yapamıyorsun. Çocukları dışarıda toplayamıyorsun çünkü çocuklar dışarı çıktıkları zaman oyun oynama ihtiyacı duyuyorlar.” (ö1)

“Okulun fiziki koşulları yetersiz. Ayrıca hiçbir tedbir alınmadığı için laboratuvar, teknoloji tasarım odası, bilgisayar odaları hatta kütüphaneler iptal edilerek dersliğe dönüştürüldü. O kadar acele edilerek ve gereken tedbirler alınmadan geçilen bu sistemde eğitim öğretim materyalleri bile ilk üç ay okullara gönderilmedi.” (ö6)

Elde edilen bulgulara göre, mevcudu az olan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin okulların fiziki koşullarını uygun bulduğu, diğerlerinin ise bulmadığı söylenebilir. Fiziki koşulların uygun olmadığı görüşüne sahip öğretmenlerden bazıları, okullardaki öğrenci sayısının artmasından dolayı derslik sıkıntısı yaşandığını, bu nedenle etkinliklerin uygulanabilmesi için uygun alanlar oluşturulamadığını belirtmişlerdir. Bu da etkinlikler için sınıf ortamı dışında daha donanımlı ortamlara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Materyal olarak yalnızca ders kitabının olduğu, onun da pek çok okula zamanında ulaştırılmadığı görülmektedir. Memişoğlu ve İsmetoğlu'nun (2013) çalışmalarında yöneticilerin büyük bir kısmı altyapı eksikliğini karşılaşılan sorunlardan en önemlisi olarak nitelendirmiş, uygulama için sınıfların yeterli büyüklük ve donanıma sahip olmaması, oyun bahçelerinin ve alanlarının yetersizliği altyapı eksikliği olarak ifade edilmiştir. Peker-Ünal'ın (2013) çalışmasında öğretmenler, eğitim materyali yokluğu ve programa uygun kitapların okula ulaşmaması sorunlarını dile getirmişlerdir. Yılmaz ve Altinkurt'un (2011) çalışmalarında fiziki altyapı ve donanım eksikliğinin sistemin önemli sorunları arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.2.5.2. Öğretmenlerin Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Kitaplarına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin Uyum ve Hazırlık Programı'nın kitaplarına ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 4.33.'de sunulmuştur.

Tablo 4.33. Öğretmenlerin Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Kitaplarına İlişkin Görüşleri		
Kategoriler		f
Olumsuz	Açıklayıcı olmaması	2
	Dikkat çekici olmaması	1
	Materyal gereksinimi	1
	Toplam	4
Olumlu	Öğrenci seviyesine uygun olması	1
	Toplam	1

Tablo 4.33'de öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Çalışmaları kitaplarına ilişkin görüşlerinin frekans değerleri yer almaktadır. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde, kitabı beğenmediğini ifade eden öğretmenlerin ifadeleri kitabın yeterince açıklayıcı olmadığı, dikkat çekici olmadığı, çok fazla materyal gerektiren etkinlikleri içerisinde barındırdığı yönündedir. 1 öğretmen ise kitabın öğrenci seviyesine uygun olduğunu ifade etmiştir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerden bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Kitapçıklardan bakarak direk başladık. Bir öğretmeni çağır da ben şu kitabı yazacağım arkadaş bir bak şu kitaba de ya. Hani bu kadar pedagojiden hiç anlamayanlar. Çocuklara uygun değil, yapın demiş bir etkinlik yazmış ama bir sürü araç gereç lazım onun için, bunları bize veren yok kendimiz temin ediyoruz.”(ö3)

“Kitapları beğenmedim. Bu anasınıfında daha eğlenceli oluyor. Neden? Çünkü gerçekten çok güzel şeyler yapılmış dışardan kaynak aldıkları için, soluk renkler tam olarak anlam ifade etmiyor. Bizim bile bazen ne yapılması gerektiğini anlamadığımız şeyler oldu. Çok açıklayıcı değildi. Çok da çocuklara bir şey kazandıracak nitelikte değildi açıkçası.” (ö13)

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin Uyum ve Hazırlık Çalışmaları kitaplarına yönelik görüşlerinin ağırlıklı olarak olumsuz olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kitapları yeterince açıklayıcı ve dikkat çekici bulmadığı, kitapta yer alan etkinliklerin mevcut imkanlarla uygulanmasında zorluklar yaşandığı görülmektedir. Gözütok ve diğerlerinin (2013) çalışmalarında Uyum ve Hazırlık Çalışmaları kitaplarına ilişkin; etkinlik yönergelerinde dil ve anlatım hatalarının olduğu ve bu hataların yönergelerin anlaşılmasını güçleştirdiği, bazı yönergeler ile kullanılan görseller arasında uyumsuzluk olduğu, etkinliklerde kullanılan bazı görsellerin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmadığı, yalınlık ve basitlik ilkesine uyulmadan hazırlandığı, gerçek yaşamla uyum sağlamadığı, yoksulluk ve şiddet gibi örtük mesajlar içerdiği ve şiddet içeren çizimler kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

4.2.2.5.3. Öğretmenlerin Velilere İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin velilere ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 4.34.'de sunulmuştur.

Tablo 4.34. Öğretmenlerin Velilere İlişkin Görüşleri		
Kategoriler		f
Yardımcı olma	Materyal	6
	İletişim	5
	Ödevler	1
	Uyum sorunu	1
	Toplam	13
İlgi düzeyi	Aşırı ilgi	3
	İlgisiz olma	1
	Toplam	4

Tablo 4.34'de öğretmenlerin velilere ilişkin görüşlerinin frekans değerleri yer almaktadır. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin, velilerin programın uygulanmasına yardımcı olma ve ilgi düzeylerine ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. 6 öğretmen velilerden materyal sağlamak için yardım istediklerini, 5 öğretmen velilerle iletişim halinde olduklarını belirtmişlerdir. 1 öğretmen velilerin verilen ödevlerin tamamlanmasına, 1 öğretmen ise uyum sorunu yaşayan öğrencilere yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. 3 öğretmen velilerin aşırı ilgili ve programa çok fazla dahil olma çabasında olduklarını, 1 öğretmen ise velilerin ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerden bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Velilerin bize pek katkısı olmadı genelde, araç gereç istediğimizde getiriyorlar ama.” (ö3)

“Aileler ödevlendirmelerde, uyum sorunu yaşayan öğrencilerde destek oldular. İlgisiz ailelerin problem çıkardığı da oldu, destek vermediler.” (ö4)

Elde edilen bulgulara göre, velilerin öğretmenler tarafından programın uygulanması sürecinde çok fazla dahil edilmek istenmediği, yalnızca gerekli gördükleri zamanlarda yardımcı olmalarına ihtiyaç duydukları söylenebilir. Velilerin aşırı ilgileri kadar ilgisizliklerinin de öğretmenler tarafından dile getirildiği görülmektedir. Göğebakan’ın (2011) çocukları anasınıfına devam eden velilerin görüşlerini incelediği çalışmasında velilerin (anneler) çocuklar istemedikçe birlikte herhangi bir etkinlik yapmadıkları, küçük bir kısmının her gün birlikte etkinlik yaptıkları, çok az kısmının ise gerek olmadığından ve vakit bulamadığından etkinlik yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yavuzer (2001, akt: Bilgili, 2007), çocukların bu gibi duygu durumlarını, anne-babalarının rahatlığı, kaygı ve korkuları, endişe ve güvensizlikleri ya da kararsızlıklarının etkileyeceğini; bu durumda aile-öğretmen-okulun çocuk için işbirliği içinde olması, çocuğun eğitimine iyi bir başlangıç yapmasına ve gelecek eğitim yıllarına olumlu ve kalıcı etkiler bırakmasına neden olacağını belirtmiştir. Yörükoğlu’na (2001, akt: Bilgili, 2007) göre, aileler çocuk eğitiminde öyle bir çizgide durmalı ki, çocuk hem her an onları yanında hissederek destek bulmalı, hem de hiç görmeyerek kendini özgür hissetmelidir. Çocukların okula hazırlık sürecinde destek olabilmeleri amacıyla velilere bu konuda eğitimler verilebilir. Böylece velilerin hem okula uyum sürecine etkili olarak katılmaları, hem de çocukların bulunduğu dönem özellikleri hakkında daha çok bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.

4.2.2.6. “Sorunlar” Temasına Ait Bulgular

4.2.2.6.1. Öğretmenlerin Programın Uygulaması Sırasında Karşılaştıkları Güçlükler

Sınıf öğretmenlerinin Uyum ve Hazırlık Programı’nın uygulaması sırasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin bulgular Tablo 4.35.’de sunulmuştur.

Tablo 4.35. Öğretmenlerin Programın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Güçlükler		
Kategoriler		f
Yaş	Yaş farkının dengesizlik yaratması	5
	Temel becerilerinin yeterince gelişmemesi	5
	Okulu sevmemeleri	2
	Basit etkinlikler	1
	Toplam	13
Süre	Sürenin uzun olması	10
	Toplam	10
Fiziki koşullar	Uygulama alanı olmaması	3
	Kalabalık sınıflar	2
	Materyal eksiklikleri	1
	Toplam	6
Aileler	İlgisizlik	1
	Toplam	1

Tablo 4.35’de öğretmenlerin programın uygulaması sırasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin frekans değerleri yer almaktadır. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin programın uygulanması sırasında karşılaştıkları güçlükler yaş, süre, fiziki koşullar ve ailelerden kaynaklanan sorunlar olarak kategorilere ayrılmaktadır. Yaş faktöründen kaynaklı sorunlara yönelik görüş bildiren öğretmenlerden 5’i yaş farkının dengesizlik yaratmasından, 5’i küçük yaştaki öğrencilerin temel becerilerinin yeterince gelişmemiş olmasından, 2’si okulu sevmemelerinden, 1’i ise yaşı büyük olan öğrenciler için etkinliklerin basit kalmasından dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Süre faktöründen kaynaklı sorunlara yönelik görüş bildiren öğretmenler, sürenin uzun olmasından dolayı sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Fiziki koşullar faktöründen kaynaklı sorunlara yönelik görüş bildiren öğretmenlerden 3’ünün uygulama alanının olmaması, 2’sinin sınıfların kalabalık olması, 1’inin ise materyal eksikliklerinden dolayı sorun yaşadıkları görülmektedir. Aileler faktöründen kaynaklı sorunlara yönelik görüş bildiren 1 öğretmen ailelerin ilgisizliğinin sorun oluşturduğunu belirtmiştir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerden bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Küçüklerle büyüklerin aynı sınıfta olması, sınıfların çok kalabalık olması, yani günümüzde okuma yazma bilen öğrencilerin olması da tabii, bunu birisi beş dakikada

yaparken diğeri on beş yirmi dakikada yaptılar. Sınıfta çok büyük bir dengesizlik oldu, birisi yapıyor birisi tümünden yapamıyor meselesi oldu. Bir öğretmenin yapamayanların yanında olurken bu sefer yapanların başında olamıyorsun, o çocuklarla ilgilenemiyorsun. Yani böyle karışıklıklar oldu.” (ö1)

“Çocukların çok küçük oluşu, bir kısmının sosyal, fiziksel, ruhsal hazır olmadığı görüldü. Süre çok fazlaydı, okullar bu programı uygulamak için hiç uygun değil.” (ö6)

“Çocuklar arasındaki ay farkı sıkıntı yarattı. Yaşı okula uygun olmadan okula başlayanlar oldu. Süre uzun geldi, sıkıldılar.” (ö12)

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntıların büyük bir bölümünü öğrencilerin yaş faktörü oluşturmaktadır. Küçük yaştaki öğrencilerin programı uygulamada zorlandıkları, büyük yaştaki öğrencilere ise basit geldiğinden programın her iki grup için de sorun oluşturduğu söylenebilir. Gündüz ve Çalışkan’ın (2013) çalışmalarında 72-84 aylık öğrencilerde okul olgunluğu ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinde sorun yaşanmadığı, 66-72 aylık öğrencilerde bazı sorunlar yaşandığı ve bu sorunların 60-66 aylık öğrencilerde daha yoğun olarak gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Programın süresinin uzun olmasının da öğrencilerin sıkılmasına yol açtığı görülmektedir. Bunun dışında programı uygulama alanının olmaması, sınıfların kalabalık olması da programın uygulanmasını güçleştiren etmenler arasındadır. Külekçi’nin (2013) çalışmasında öğretmenler, okulun fiziki koşullarının 60-66 aylık öğrenciler için uygun olmamasını sınıflarda yaşanan sorunların kaynaklarından biri olarak belirtmişlerdir. Özdemir, Aydın ve Bozkurt’un (2013) çalışmasında yenilenen eğitim sisteminin en büyük olumsuzluğu fiziki alt yapı ve donanım eksikliği olarak belirlenmiştir. Peker-Ünal’ın (2013) çalışmasında öğretmenler, öğretmenlere yenilenen programlar hakkında verilen eğitimin yetersiz oluşu, altyapı eksikliği, 66 aylık çocukların uyum sorunları, 1.sınıf programının çocukları okula alıştırmada, temel becerileri kazandırmada ve okulu sevdirmede yetersiz olması gibi sorunları dile getirmişlerdir. Uşun ve Karagöz’ün (2009) çalışmalarında da yeni programların uygulanmasında ve boyutlarında bazı sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Yeni programı uygulayan öğretmenlerin okulların alt yapısı ve olanaklarının eksikliği, materyal eksikliği, sınıfların kalabalık olması, ders süresinin yetersizliği, gibi nedenlerle programın uygulamasında güçlük çektikleri ortaya çıkmıştır.

Yapılan çalışmalarda benzer sorunların dile getirildiği görülmektedir. Öğretmenler, yöneticiler, veliler ve Milli Eğitim Bakanlığı bu sorunların dikkate alınması, çözüm önerilerinin geliştirilmesi ve bu önerilerin uygulamaya konması için işbirliği içinde çalışmalar yürütebilir.

4.2.2.7. “Öneriler” Temasına Ait Bulgular

4.2.2.7.1. Öğretmenlerin Programın Daha Etkili Hale Getirilmesi İçin Önerileri

Sınıf öğretmenlerinin Uyum ve Hazırlık Programı'nın daha etkili hale getirilmesi için önerilerine ilişkin bulgular Tablo 4.36.'da sunulmuştur.

Tablo 4.36. Öğretmenlerin Programın Daha Etkili Hale Getirilmesi İçin Önerileri		
Kategoriler		f
Fiziki koşullar	Sınıfların mevcudu azaltılmalı	4
	Gerekli koşullar sağlanmalı	4
	Materyal temin edilmeli	4
	Esnek uygulama olmalı	3
	Toplam	15
Öğrenci	Yaş grupları oluşturulmalı	5
	Okul öncesi eğitim almayan öğrencilere uygulanmalı	4
	Yalnızca küçük yaştakilere uygulanmalı	2
	Küçük yaştaki öğrenciler okula alınmamalı	2
	Toplam	13
Süre	Süre azaltılmalı	5
	Program hafifletilmeli	1
	Ayrı bir dönem veya sınıfta uygulanmalı	1
	Toplam	7
Öğretmen	Görüş alınmalı	2
	Sınıftaki öğretmen sayısı artırılmalı	1
	Toplam	3

Tablo 4.36'da öğretmenlerin programın daha etkili hale getirilmesi için önerilerine ilişkin frekans değerleri yer almaktadır. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin programı daha etkili hale getirmek için önerileri fiziki koşullar, öğrenci, süre ve öğretmen kategorilerinden oluşmaktadır. Fiziki koşullar kategorisine ilişkin

öneride bulunan öğretmenlerden 4'ü sınıf mevcudunun azaltılması, 4'ü uygulamalar için gerekli koşulların oluşturulması, 4'ü gerekli materyallerin sağlanması, 3'ü ise programın koşullara uygun olarak esnek bir şekilde uygulanması yönünde öneri getirmişlerdir. Öğrenci kategorisine yönelik olarak 5 öğretmen sınıfta yaş grupları oluşturulması, 4 öğretmen okul öncesi eğitim almamış öğrencilere uygulanması, 2 öğretmen programın yalnızca küçük yaştaki öğrencilere uygulanması, 2 öğretmen ise küçük yaştaki öğrencilerin okula alınmaması yönünde öneride bulunmuşlardır. Süre kategorisine yönelik olarak 5 öğretmen sürenin azaltılmasını, 1 öğretmen programın 1.sınıf programının geri kalan kısmını yetiştirmek amacıyla hafifletilmesini, 1 öğretmen ise programın ayrı bir dönem veya sınıf programı olmasını önermişlerdir. Öğretmen kategorisine yönelik olarak 2 öğretmen program düzenlenirken öğretmenlerin görüşlerinin alınması, 1 öğretmen ise programı uygulamak için sınıfta birden fazla öğretmen olması yönünde öneriler getirmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerden bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Küçük yaştakilerin alınmaması bence. En büyük sorunun o olduğunu düşünüyorum ve aynı düzeydeki öğrencilerin bir sınıfta olması gerektiğini düşünüyorum ben.” (ö1)

“Hiç anasınıfına gitmemiş çocukları bir sınıf ya da küçük grupları bir sınıf büyük grupları bir sınıf yapabilirlerdi ya da anasınıfını zorunlu hale getirecekler. Bir de böyle bir program getirildiyse diğer derslerin yetiştirilebilecek şekilde hafifletilmesi lazım.” (ö8)

“Sınıflarda oyunlarla ilgili eğitim materyalleri olabilir uyum sürecinde. Çünkü aynı bir anasınıfı ortamının olması lazım. O kadar süreyi uzun tutuyorsun ama çocukları aktif tutabilmek için küçük legolar olabilir, değişik basit şekiller yapabilecek çok çeşitli materyal eksikliğimiz oluyor. Ama bunları yaptırmak için yine sınıf mevcudu önemli.” (ö13)

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin programın uygulaması sırasında yaşadıkları güçlükler doğrultusunda öneriler getirdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin okulların fiziki koşulları, öğrenciler arasındaki yaş farkına göre yapılacak düzenlemeler, programın süresinin düzenlenmesi gibi konulara dikkat çektikleri görülmektedir.

Gündoğan-Çöğenli ve Uçansoy'un (2014) çalışmasında öğretmenlerin, çalışmanın uygulamaya konmadan önce pilot uygulamasının yapılarak öğretmenlerden görüş alınması, etkinlik sürelerinin azaltılması ve 12 haftalık uyum sürecinin esnetilmesi, okul öncesi eğitim şartının konması ve sınıfların küçük yaş gruplarından ve büyük yaş gruplarından oluşan çocukların bir arada öğrenim görmelerini sağlayacak biçimde şubelere ayrılması şeklinde önerilerde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Peker-Ünal'ın (2013) çalışmasında öğretmenler, altyapının geliştirilmesi, eğitimde politik kararlar alınmasından vazgeçilmesi, eğitimle ilgili konularda öğretmenlerin de görüşlerinin alınması, okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi gibi öneriler getirmişlerdir. Gündüz ve Çalışkan (2013), öğretim programları ve okulun fiziksel özellikleri 60-66 ve 66-72 aylık çocukların gelişim özelliklerine göre düzenlenirse bu yaş grubundaki çocukların okula başlayabileceğini belirtmişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'na ilişkin görüşlerinin nicel ve nitel olarak incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda getirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. SONUÇLAR

5.1.1. Nicel Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın kazanımları, içeriği, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu saptanmıştır.

Öğretmenler programın kazanımlarına ilişkin; öğrencilerin el göz koordinasyonlarını geliştirme ve eğlenerek öğrenmesini sağlama odaklı olduğu, programda açık olarak ifade edildiği, sınıf ortamında ölçülebilir ve uygulanabilir olduğu görüşündedirler. Ayrıca, kazanımların öğrenciler için ulaşılabilir olmadığı, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmadığı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olduğu görüşlerine kısmen katılmaktadırlar.

Öğretmenler programın içeriğine ilişkin, öğrencilerin el göz koordinasyonlarını geliştirmeye yönelik bilgileri ele aldığı, içeriğin okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf programının kesişimi niteliğinde olduğu, öğrencileri için anlamlı bilgiler sunduğu görüşündedirler. Ayrıca, içeriğin aşamalılık ilkesine uygun olmadığı, öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlamaya yönelik bilgileri ele almadığı, sınıf öğretmenlerinin uygulamaları için uygun olmadığı görüşüne kısmen katılmaktadırlar.

Öğretmenler programın öğrenme öğretme sürecine ilişkin, öğrenciler arasındaki yaş farkından olumsuz etkilendiği, bireyselle etkinliklere yer verdiği, öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmesine olanak sağladığı görüşündedirler. Ayrıca, öğrenme öğretme sürecinin öğrencilerin el göz koordinasyonlarını geliştirmeye yönelik

etkinlikleri ele almadığı, sınıf ortamında uygulanabilir olmadığı, öğrencilerin derse yönelik ilgilerini dikkate almadığı görüşüne kısmen katılmaktadırlar.

Öğretmenler programın değerlendirme sürecine ilişkin öğrencilerde el göz koordinasyonlarına yönelik gelişimi ortaya koyduğu, öğrencilerin aktif olarak derse katılmalarını sağladığı görüşündedirler. Ayrıca, değerlendirme sürecinin programın içeriğiyle ve öğrenme öğretme süreciyle tutarlı olmadığı görüşüne kısmen katılmaktadırlar.

Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın kazanımlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre, içeriğine ilişkin görüşlerinin okutulan sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Bunun dışında programın diğer boyutlarında yalnızca birkaç maddenin cinsiyete göre ve okutulan sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Nitel Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'na ilişkin görüşlerini almak amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğretmenlerin büyük bir kısmının programı uygulamaya başlamadan önce yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin bir kısmının hazırlık yapmadan programı uygulamaya başladıkları, bir kısmının uyum ve hazırlık çalışmaları kitabına göre programı biçimlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın amaçlarını çocukları okula alıştırmaya ve hazırlama, çocukların temel becerilerini geliştirme şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Bu sonuç, araştırmanın nicel boyutunda ortaya çıkan, programın kazanımlarının öğrencilerin el göz koordinasyonlarını geliştirme odaklı olduğu görüşüyle benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin birçoğu İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını düşünmektedirler. Bu konuda okul öncesi eğitim alan ve yaşı büyük olan çocuklar için uygun olmadığı yönünde görüş belirtilmiştir. Bu sonuç, araştırmanın nicel boyutunda ortaya çıkan, programın

kazanımlarının öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olduğu görüşüne kısmen katılım gösteren öğretmenlerin görüşleriyle paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın süresini uzun buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin birçoğu programın uygulanmasında fiziki koşulları yetersiz olarak değerlendirmektedir. Bunun nedenleri ise, sınıf ortamının uygun olmaması ve materyallerin yetersiz olması şeklinde ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler velilerin, programın uygulanmasına yardımcı oldukları görüşündedirler. Ancak programın uygulanması sürecine çok fazla dahil edilmek istenmedikleri, gerekli görülen zamanlarda yardımcı olmalarına ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin çoğu programın uygulanabilir olmadığı görüşüne sahiptir. Bunun nedenleri olarak öğrenciler arasındaki yaş farkı, sınıf ortamının uygun olmaması ve programın yoğunluğunu göstermişlerdir. Öte yandan araştırmamızın nicel boyutunda öğretmenler programın sınıf ortamında uygulanabilir olduğu görüşüne olumlu yanıt vermişlerdir. Araştırmada ortaya çıkan bu iki sonuç birbiriyle örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin programın uygulanması sırasında yaş, süre, fiziki koşullar ve ailelerden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler programın uygulanması sırasında karşılaştıkları güçlüklerden biri olarak öğrenciler arasındaki yaş farkını göstermişlerdir. Bu da araştırmamızın nicel boyutunda ortaya çıkan, programın öğrenme öğretme sürecinin öğrenciler arasındaki yaş farkından olumsuz etkilendiği bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin programın daha etkili hale getirilmesi için önerileri yaşadıkları sıkıntılarla paralellik göstermektedir. Bu öneriler fiziki koşullar, öğrenci, süre ve öğretmen faktörlerine yönelik öneriler olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırmamızın nicel ve nitel boyutlarında ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında, birbirini destekler nitelikte sonuçların olduğu görülmektedir. Bunun dışında araştırmamızın nicel kısmında öğretmenlerin olumlu görüş belirttikleri noktalardan bazıları, nitel kısımda öğretmenler tarafından olumsuz olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin verdikleri yanıtlar, nitel boyutunda yapılan görüşmelerle derinlemesine incelenme olanağı bulmuşlardır.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler

1. Öğrenciler yaşlarına göre veya anasınıfına gitme durumuna göre gruplara ayrılarak Uyum ve Hazırlık Programı'nın daha etkili uygulanması sağlanabilir.
2. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı için belirlenen süre azaltılabilir. Sürenin aynı kalması durumunda İlkokul Birinci Sınıf Programı'nın diğer derslere ait olan kısmı hafifletilebilir.
3. Sınıflar etkinlikler için uygun hale getirilerek, okullarda programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli etkinlik ortamı sağlanabilir.
4. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları kitabının yanında, etkinlikler için önerilen materyaller okullara sağlanabilir.
5. Program çevre koşullarına ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre esnek olarak uygulanabilir.
6. Öğretmenler ve aileler programla ilgili daha fazla bilgilendirilerek, öğrencilerin okula uyum sürecinde daha etkili olmaları sağlanabilir.
7. Kitapların içeriği yapılan araştırmalardan hareketle yeniden düzenlenebilir.

5.2.2. Araştırmacılara İlişkin Öneriler

1. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı'nın uygulandığı 12 haftalık süreçte okullara gidilerek gözlemler yapılabilir.
2. Öğretmenler dışında yöneticiler, veliler ve öğrencilerle de programa ilişkin görüşmeler yapılabilir.
3. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Çalışmaları kitaplarının içeriği ayrıntılı bir şekilde incelenip değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Aközbek, A. (2008). *Lise I. sınıf matematik öğretim programının cıpp değerlendirme modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (genel liseler, ticaret meslek liseleri, endüstri meslek liseleri)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi: M.Ö.1000-M.S.2010*. (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alpar, R. (2012). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik*. (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Arı, R., Üre, Ö., & Yılmaz, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Konya: Mikro Yayıncılık.
- Aşkar, P., Paykoç, F., Korkut, F., Olkun, S., Yangın, B., & Çakıroğlu, J. (2010). Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu. <http://www.erg.sabanciuniv.edu> adresinden 12 Aralık 2010 tarihinde erişilmiştir.
- Baş, T. (2008). *Anket nasıl hazırlanır, uygulanır, değerlendirilir?* 5. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bilgili, F., & Yurtal, F. (2009). İlköğretim birinci sınıflara uygulanan eğitim-öğretime hazırlık çalışmalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 277-288.
- Bilgili, F. (2007). *İlköğretim I. sınıfa yeni başlayan öğrencilere uygulanan eğitim-öğretime hazırlık çalışmalarının öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilkokuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 87-100.

- Black, P. (2001). Formative assessment and curriculum consequences. In D., Scott, (Eds.). *Curriculum and assessment*. Westport, Connecticut: Ablex Publishing.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 15. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 17. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Christie, C. A., & Alkin, M. C. (2012). An evaluation theory tree. In M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation roots* (2nd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi: Konya.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Second Edition. NJ: Pearson Education.
- Çetin, D. (2010). *İlköğretim 1. sınıf matematik programına yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. 18. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dereli, E. (2012). Okulöncesi öğretmenleri ile ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık süreci ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılarak incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*. 30, 1-20.
- Dockett, S., & Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 163-177.

- Dockett, S., & Perry, B. (2002). Who's ready for what? Young children starting school. *Contemporary Issues'in Early Childhood Journall*, 3(1), 1-30.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Eğitim Reformu Girişimi, (2012). 4+4+4 düzenlemesi ile neler değişti? Yeni sisteme geçişte neler izlenmeli? http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/444_Bilgi_Notu_Ne_Degisti_SON.pdf _ adresinden 31.07.2013 tarihinde ulaşılmıştır.
- Eğitim Reformu Girişimi, (2012). 4+4+4 bilgi notu. <http://erg.sabanciuniv.edu/> adresinden 31.07.2013 tarihinde ulaşılmıştır.
- Eğitim Reformu Girişimi, (2012). İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi: Alt komisyonun kabul ettiği metin hakkında bilimsel bulgular ve insan hakları ilkeleri ışığında değerlendirme. http://bilimakademisi.org/sites/default/files/duyuru/ERG_4%2B4_Yeni_Gercekce.pdf adresinden 31.07.2013 tarihinde alınmıştır.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40, 186-197.
- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 38, 94-106.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. 6. Baskı. Ankara: Edge Akademi.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2006). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Background paper prepared for the education for all global monitoring report.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation - alternative approaches and practical guidelines*. 3rd Edition. New York: Longman.
- Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J. & Kienhuis, M. (2010). Making the transition to primary school: an evaluation of a transition program for parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 10, 1-17.
- Göğebakan, Ş. (2011). *Çocuğunu okul öncesi eğitim kurumuna gönderen (6 yaş) annelerin okul öncesi eğitime ilişkin görüşlerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Görmez, E. (2007). *İlköğretim birinci sınıf çocuklarının okul olgunluğu ve matematik hazırbulunuşluk düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Gözütok, D., Ulubey, Ö., Akçatepe, A., G., Koçer, E., & Rüzgar, E. (2013). 4+4+4 yapılanması kapsamında hazırlanan uyum ve hazırlık çalışmaları kitaplarının değerlendirilmesi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*. 47(1), 327-350.
- Gündoğan-Çöğenli, A., & Uçansoy, A. (2014). Sınıf öğretmenlerinin uyum ve hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 4(1), 01-26.
- Gündüz, F., & Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(8), 379-398.

- Gündüz, F. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve Fatih Projesi yasa tasarısı = Reform mu?. *İlköğretim Online*. 11(3), 556-577.
- İnal, G. (2010). Okula başlama ve okula uyum. F. Alisinanoğlu (Ed.). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. İstanbul: Fastbook.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*. 1, 112-133.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*. 33(7), 14-26.
- Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce 2 Dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (cipp) modeli ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kelly, A., V. (2004). *The curriculum: Theory and practice*. (Fifth Edition). London: Sage Publications.
- Kelting-Gibson, L. (2013). Analysis of 100 years of curriculum designs. *International Journal of Instruction*. 6(1), 39-58.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Köşker, Y. (2013). *Köyde ve kentte yaşayan 6 yaş çocuklarının okul olgunluklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Kumral, O., & Saracaloğlu A., S. (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 1(2), 28-35.
- Kumral, O. (2010). *Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakóltesi sınıf öğretmenliği eğitim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kutluca-Canbulat, A., & Tuncel, M. (2012). Okula alma uygulamaları ve bireyselleştirilmiş destek eğitiminin etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(3), 2059-2089.
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, 21. Basım. İstanbul: Nobel Yayınevi.
- Külekçi, E. (2013). 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(2), 369-377.
- Leech, N., L., & Onwuegbuzie, A., J. (2007). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*. 43, 265–275.
- Lokumcu-Tozar, S., B. (2011). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarındaki farklılıklar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Marsh, C., J. (2005). *Key concepts for understanding curriculum*. Third Edition. New York & London: Routledge, Taylor & Francis.
- McBryde, C., Ziviani, J., & Cuskelly, M. (2004). School readiness and factors that influence decision making. *Occupational Therapy International*, 11(4), 193-208.
- MEB, EARGED (2010). Modüler program uygulamalarının değerlendirilmesi. Ankara. <http://yegitek.meb.gov.tr/> adresinden 28.07.2013 tarihinde ulaşılmıştır.

- MEB, (2012a). *İlkokul 1.sınıf uyum ve hazırlık çalışmaları kitabı*. Milli Eğitim Yayınları.
- MEB, (2012b). *İlkokul 1. sınıf öğrenci çalışma kitabı – 1*. Milli Eğitim Yayınları.
- MEB, (2012c). *İlkokul 1. sınıf öğrenci çalışma kitabı – 2 kes-kullan*. Milli Eğitim Yayınları.
- MEB, (2012d). 12 yıl zorunlu eğitim, sorular ve cevaplar. Ankara.
- MEB, (2006). Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin). *Öğretmen kılavuz kitabı -1*. Milli Eğitim Yayınları.
- Memişoğlu, S., & İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu eğitimde 4+4+4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(2), 14-42.
- Miles, M., & Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis*. Second Edition. California: Sage Publications.
- Oktay, A. (2013). İlköğretime hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen temel faktörler. A., Oktay, (Ed). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde* (23-36). Ankara: Pegem Akademi.
- Oktay, A., & Unutkan, Ö., P. (2003). *İlköğretime hazır oluş ve okulöncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması: erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Ornstein, A., C., & Hunkins, F., P. (2004). *Curriculum foundations: principles and theory*. 4th. Edition. Boston, Mass: Allyn and Bacon.
- Önder, A., & Gülay, H. (2010). 5-6 yaş çocukları için okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Index Copernicus Journal (IOJES)*. 2(1), 204-224.
- Özbek, Ö., Y. (2011). *60-72 aylık çocuklara uygulanan aile katılımlı ilköğretime hazırlık programının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Özdemir, E., & Sezginsoy-Şeker, B. (2013). The investigation of orientation and preparation activities: in terms of mathematics and social studies attainments. *Journal of Education and Future*. 4, 17-33.
- Özdemir, G., Aydın, T., & Bozkurt, A., T. (2013). Eğitim sistemindeki inovatif değişimlere yönelik ilköğretim okul yöneticilerinin görüşleri (Gaziantep İli Örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(4), 70-77.
- Özdemir, S. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2), 126-149.
- Özen-Altunkaymak, Ş., & Akman, B. (2013). İlkokula hazırlık sürecinde öğretmen, ailenin rolü ve sorumlulukları. T., Erdoğan, (Ed). *İlkokula hazırlık ve ilkokul programları içinde* (135-151). Ankara: Eğiten Kitap.
- Parlett, M., & Hamilton, D. (1972). Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs. *Centre for Research in the Educational Sciences University of Edinburgh*. (ERIC Document Number: ED167634).
- Peker-Ünal, D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 uygulamasına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(4), 324-335.
- Polat-Unutkan, Ö. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Resmi Gazete, (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Sayı: 28735. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/08/20130814.pdf> adresinden 21.02.2014 tarihinde ulaşılmıştır.
- Sağlam, M., & Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 18, 175-188.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. 20. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stufflebeam, D., L., Madaus, G., F., & Kelleghan, T. (2002). *Evaluation models viewpoints on educational and human services evaluation* Second Edition. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Şimşek, Ö. (2011). *60- 72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tantekin-Erden, F., & Altun, D. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*. 13 (2), 481-502.
- Tan, Ş., & Erdoğan A. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme* (Genişletilmiş 6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşkın, N. (2013). İlkokula hazır bulunuşluk ve hazır bulunuşluğu etkileyen faktörler. T., Erdoğan, (Ed). *İlkokula hazırlık ve ilkokul programları içinde* (1-10). Ankara: Eğiten Kitap.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2010). Overview of contemporary issues in mixed methods research. In Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.) *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: a typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*. 1, 77-100.
- Topcu, Z. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve türkçe dil becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Türk Dil Kurumu, (2014). Bilim ve sanat terimleri ana sözlüğü.
- Türkoğlu, A. (2011). *109 soruda öğretmenlik mesleğine giriş*. İzmir: Teknofset Matbaacılık.

- UNESCO, (2010). Institute of Statistics'ten hesaplayan Friedrich Huebler. <http://huebler.blogspot.com/2010/05/age.html> adresinden 21.01.2014 tarihinde ulaşılmıştır.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. 1. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uşun, S., & Karagöz, E. (2009). İlköğretim 2. kademe matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 22, 101-116.
- Ülkü, B. (2007). *Anasınıfı ve ilköğretim 1. sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin, çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme, "teoriler ve teknikler"*. 6. Baskı. Ankara: Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Walker, D., F. (2003). *The fundamentals of curriculum, passion and professionalism*. Second Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weiss, C., H. (1998). Have we learned anything new about the use of evaluation?. *American Journal of Evaluation*. 19 (1), 21-33.
- Wholey, J., S., Hatry, H., P., & Newcomer, K., E. (2010). *Handbook of practical programme evaluation*. Third Edition. San Francisco: Jossey Bass: A Wiley Imprint.
- Woodhead, M., & Moss, P. (2007). *Early childhood and primary education*. United Kingdom: The Open University.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim 1. sınıfa başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri. *Uluslararası İnsanbilimleri Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Yazgan, Y. (2003). Çocuğunuz okula başlıyor. *Çocuk ve Aile Dergisi*, Eylül Sayısı.

- Yeşil-Dağlı, Ü. (2012). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden velilerin ilkokula hazır bulunuşluk ile ilgili görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*. 52, 231-243.
- Yeşil, D. (2008). *Okulöncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin okula uyumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7.baskı.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 8 (1), 942-973.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yüksel, İ., & Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

EKLER**EK 1: UYGULAMA İZİNİ**

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



SAYI : 24878430/ 300/ 520
KONU :

AYDIN
04/04/2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞAKANLIĞINA

İLGİ:20.03.2014 tarih ve 1195414 sayılı yazı.

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nurtaç ÜSTÜNDAĞ' ın "**İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**" adlı tez çalışması için Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından uygun görülen yazı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Nurtaç ÜSTÜNDAĞ Doç. Dr. Fatma Neval GENÇ
Enstitü Müdürü

Ek:1- 20.03.2014 tarih ve 1195414 sayılı yazı. (1 Sayfa)

GEÇİT NO	300
TARİH	04.04.2014
KAYIT NO	57

EK 2: İLKOKUL BİRİNCİ SINIF UYUM VE HAZIRLIK PROGRAMI'NIN DEĞERLENDİRİLMESİ ANKETİ

Değerli Meslektaşım;

Bu anket 2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programının değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Sizden alınacak bilgiler bu programın geliştirilmesine katkıda bulunacaktır. Bu nedenle lütfen tüm soruları yanıtlayınız. Anketi size uygun olan seçeneğin karşısındaki boşluğa (X) işareti koyarak yanıtlamanız yeterli olacaktır. Sorulara vereceğiniz yanıtların içten olması çok önemlidir. Yanıtlarınız araştırmacı dışında kimse tarafından okunmayacağı gibi yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır.

Araştırmaya yapacağınız katkılardan dolayı sizlere teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Arş. Gör. Nurtaç ÜSTÜNDAĞ
Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

- | | | | |
|--|--|---|--|
| 1) Cinsiyetiniz
<input type="checkbox"/> Kadın
<input type="checkbox"/> Erkek | 2) Yaş Grubunuz
<input type="checkbox"/> 20-25 yaş
<input type="checkbox"/> 26-30 yaş
<input type="checkbox"/> 31-35 yaş
<input type="checkbox"/> 36- 40 yaş
<input type="checkbox"/> 41 yaş ve üstü | 3) Mesleki Deneyim
<input type="checkbox"/> 0-5 yıl
<input type="checkbox"/> 6-10 yıl
<input type="checkbox"/> 11-15 yıl
<input type="checkbox"/> 16-20 yıl
<input type="checkbox"/> 21 yıl ve üstü | 4) Eğitim Düzeyiniz
<input type="checkbox"/> Lisans
<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans
<input type="checkbox"/> Doktora
<input type="checkbox"/> Diğer..... |
|--|--|---|--|

5) Mezun Olduğunuz Üniversite/ Fakülte/ Bölüm:.....

6) Çalıştığınız Kurumun Adı:.....

7) Okutmakta Olduğunuz Sınıf Düzeyi: 1 2

8) İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programıyla ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?

Evet Hayır

BÖLÜM II. İLKOKUL BİRİNCİ SINIF UYUM VE HAZIRLIK PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞ ÖLÇEĞİ

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programının KAZANIMLARI;					
1 Programda açık olarak ifade edilmiştir.					
2 Programda meydana gelebilecek değişikliklere açıktır.					
3 Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.					
4 Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirme odaklıdır.					
5 Sınıf ortamında uygulanabiliridir.					
6 Gerçek yaşamla uyumludur.					
7 Öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirme odaklı değildir.					
8 Kendi içinde tutarlıdır.					

9	Öğrenciler için ulaşılabilir değildir.					
10	Programın içeriğiyle tutarlıdır.					
11	Öğrencilerin el göz koordinasyonlarını geliştirme odaklıdır.					
12	Sınıf ortamında ölçülebilirdir.					
13	Programda anlaşılır olarak ifade edilmiştir.					
14	Aşamalık ilkesine uygundur.					
15	Öğrencilerin dikkat becerilerini geliştirme odaklıdır.					
16	Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun değildir.					
17	Öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlama odaklıdır.					
		Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Tamamen Katılmıyor
İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programının İÇERİĞİ;						
18	Öğrenciler için anlamlı bilgiler sunmaktadır.					
19	Programın kazanımlarıyla tutarlıdır.					
20	Öğrencilerin dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik bilgileri ele almamaktadır.					
21	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun değildir.					
22	Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bilgileri ele almamaktadır.					
23	Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygundur.					
24	Öğrencilerin derse yönelik ilgileri dikkate alınarak hazırlanmıştır.					
25	Öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlamaya yönelik bilgileri ele almamaktadır.					
26	Aşamalık ilkesine uygun değildir.					
27	Sınıf öğretmenlerinin uygulamaları için uygun değildir.					
28	Okulöncesi ile ilkokul birinci sınıf programının kesişimi niteliğindedir.					
29	Ders kitabında anlaşılır olarak ifade edilmiştir.					
30	İçeriğe ayrılan süre ile uyumlu değildir.					
31	Farklı becerileri kazandırmaya yönelik bilgileri dengeli olarak ele almaktadır.					
32	Öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmamıştır.					
33	Öğrencilerin el göz koordinasyonlarını geliştirmeye yönelik bilgileri ele almaktadır.					
34	Farklı derslere ait bilgileri dengeli olarak ele almaktadır.					
35	Okulöncesi eğitim almış öğrenciler için uygun değildir.					
36	Öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmeye yönelik bilgileri ele almaktadır.					
İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programının ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ;						
37	Programın kazanımlarıyla tutarlı değildir.					
38	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.					
39	Öğrencilerin dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri ele almaktadır.					
40	Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun değildir.					
41	Programın içeriğiyle tutarlıdır.					
42	Sınıf ortamında uygulanabilir değildir.					
43	Öğrencilerin derse yönelik ilgilerini dikkate almamaktadır.					
44	Öğrencilerin el göz koordinasyonlarını geliştirmeye yönelik etkinlikleri ele					

	almamaktadır.					
45	Aktif öğrenme etkinliklerine yer vermektedir.					
46	Öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate almaktadır.					
47	Sürece ayrılan zaman ile uyumludur.					
48	Öğrenciler arasındaki yaş farkından olumsuz etkilenmektedir.					
49	Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri ele almaktadır.					
50	Sınıf öğretmenlerinin uygulamaları için uygundur.					
51	Farklı yöntem ve tekniklerin kullanımına olanak sağlamaktadır.					
52	Aşamalılık ilkesine uygundur.					
53	Okulöncesi eğitim almış öğrenciler için uygun değildir.					
54	Öğrenmeyi somutlaştırmaktadır.					
55	Öğretmenlerin öğrencileriyle bireysel olarak ilgilenmelerine olanak sağlamaktadır.					
56	Öğrenci merkezlidir.					
57	Öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlamaya yönelik etkinlikleri ele almaktadır.					
58	Grup etkinliklerine yer vermemektedir.					
59	Öğrenciler için sıkıcıdır.					
60	Kullanışlı materyaller önermektedir.					
61	Gerçek yaşamla uyumlu etkinlikleri ele almaktadır.					
62	Bireysel etkinliklere yer vermektedir.					
63	Öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmelerine olanak sağlamaktadır.					
64	Öğrencilerin dikkatlerini çekmemektedir.					
65	Öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri ele almamaktadır.					
66	Öğrencileri güdülemektedir.					
İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programının DEĞERLENDİRME SÜRECİ;		Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Tamamen Katılmıyor
67	Programın kazanımlarıyla tutarlıdır.					
68	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun değildir.					
69	Süreç değerlendirmeye odaklanmaktadır.					
70	Öğrencilerde iletişim becerilerine yönelik gelişimi ortaya koymamaktadır.					
71	Programın içeriğiyle tutarlı değildir.					
72	Geçerli ölçme ve değerlendirme araçları önermektedir.					
73	Öğrenme-öğretme süreciyle tutarlı değildir.					
74	Öğrencilerde dikkat becerilerine yönelik gelişimi ortaya koymamaktadır.					
75	Sürece ayrılan zaman ile uyumlu değildir.					
76	Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygundur.					
77	Güvenilir ölçme ve değerlendirme araçları önermektedir.					
78	Öğrencilerde yaratıcılık becerilerine yönelik gelişimi ortaya koymaktadır.					
79	Öğrencilere öğrendiklerini kullanma fırsatı vermektedir.					
80	Ürün değerlendirmeye odaklanmaktadır.					
81	Öğrencilerin aktif olarak derse katılmalarını sağlamaktadır.					
82	Öğrencilere grupla çalışma alışkanlığı kazandırmamaktadır.					
83	Öğrencilerin eğlenerek öğrendiklerini ortaya koymaktadır.					

84	Kullanışlı ölçme ve değerlendirme araçları önermektedir.					
85	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının (portfolyo, proje vb.) kullanılmasına olanak sağlamaktadır.					
86	Öğrencilerde el göz koordinasyonlarına yönelik gelişimi ortaya koymaktadır.					

**EK 3: İLKOKUL BİRİNCİ SINIF UYUM VE HAZIRLIK PROGRAMI'NA
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**

I. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Hangi üniversite / fakülte / bölümden mezun oldunuz?
2. Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız?
3. Çalıştığınız kurumun adı nedir?
4. Okutmakta olduğunuz sınıf düzeyi nedir? () 1 () 2

II. GÖRÜŞME SORULARI

5. İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Programı uygulanmaya başlamadan önce program hakkında ne düzeyde bilgi sahibiydiniz?
6. Programı uygulamadan önce ne gibi hazırlıklar yaptınız? (Programla ilgili kitapçık verildi mi? Hizmet içi eğitim yapıldı mı?)
7. Programla neler amaçlanmaktadır? Programın amaçlarına ne düzeyde ulaştığını düşünüyorsunuz?
8. Programın öğrencilerin seviyesine ne derece uygun olduğunu düşünüyorsunuz?
9. Program için belirlenen süre uyum sürecinin tamamlanmasında ne derece uygundur?
10. Okulların fiziki koşulları programın uygulanması için ne derece uygundur? Kullanılan materyaller ne derece yeterli olmuştur?
11. Programın uygulanmasında aile katılımı nasıl sağlandı? Velilerle nasıl bir işbirliği sağlandı? Örneklerle anlatır mısınız?
12. Programın uygulanabilirliği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
13. Programı ne ölçüde uyguladığınızı düşünüyorsunuz?
14. Programının uygulanması sırasında karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
15. Programın etkililiğinin artırılması konusunda önerileriniz nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Nurtaç ÜSTÜNDAĞ

Doğum Yeri ve Tarihi : Ünye / 26.06.1989

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : İlköğretim Matematik Öğretmenliği / Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Projeler :

Gündoğdu K., Saracaloğlu A.S., Çengel M., Altay B., Altın M., Üstündağ N., Aydın İli Okullarında Karakter Eğitiminin İncelenmesi, Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Aydın, Türkiye, 01.02.2014, 01.02.2016.

Saracaloğlu A.S., Gündoğdu K., Çengel M., Altın M., Altay B., Üstündağ N., Adnan Menderes Üniversitesi'nde Görevli Personelin Eğitim Profilinin Çıkarılması, Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Aydın, Türkiye, 01.02.2014, 01.02.2016.

Çalıştığı Kurumlar : Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İletişim

e-posta Adresi : nurtac.ustundag@adu.edu.tr