



## 4+4+4 Eğitim Sisteminde Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Zorluklar\*

### The Challenges Faced by the Teachers of 1<sup>st</sup> Grade in the 4+4+4 Education System

Tuğba Boz<sup>a</sup> †, Ali Yıldırım<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Mimar Sinan University of Fine Arts, İstanbul, Turkey

<sup>b</sup>Middle East Technical University Northern Cyprus Campus, Güzelyurt, Turkish Republic of Northern Cyprus

#### Öz

Bu çalışma, 2012 yılında yürürlüğe giren 4+4+4 yeni okul sisteminin ilkökul birinci sınıf düzeyinde getirdiği değişikliklerle öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları ve farklı demografik gruplarla olan ilişkisini ortaya çıkarmak ve öğretmenlerin problemlerle başa çıkarken kullandıkları stratejileri saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, 301 birinci sınıf öğretmeninden anket yoluyla toplanmıştır. Katılımcıların kişisel özellikleri ile uyum ve hazırlık çalışmalarının uygulanmasında, birinci sınıf eğitim-öğretim programının planlama sürecinde, oyun ve fiziki etkinlikler dersini uygulamada, temel ve akademik becerileri kazandırmada ve sınıf yönetiminde karşılaştıkları sıkıntı, zorluk veya sorunlar frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalarıyla sunulmuştur. Aynı zamanda, katılımcıların kişisel özelliklerinin bu sıkıntılarla olan ilişkisini incelemek amacıyla bir dizi tek yönlü varyans analizi ve bağımsız örneklem t- testi teknikleri kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin 66-71 aylık öğrencilerle orta düzeyde sorun yaşarken 60-65 aylık öğrencilerle sık sık sorun yaşadıklarını ve aynı zamanda öğretmenlerin bu sorunlarla başa çıkmak için kullandıkları çeşitli yöntemleri ortaya çıkarmıştır. Okulun türü, sınıf mevcudu, 60- 65 aylık ve 66- 71 aylık yaş gruplarının sınıf dağılımının, yaşanan sorunlar ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** 4+4+4 eğitim sistemi, okula erken başlama yaşı, birleştirilmiş karma-yaşlı sınıf, eğitim politikalarının uygulanması

#### Abstract

This study investigates the difficulties teachers experienced at the first grade level in the new 4+4+4 school system introduced into Turkey in the 2012-2013 academic year, as well as the strategies they devised to deal with these problems. Through a self-administered questionnaire, data was collected from 301 first grade teachers. Demographics, the difficulties teachers faced in the new school system in adaptation and preparation activities, planning the school year, introducing games and physical education activities, teaching academic and basic skills and managing classrooms were the major issues raised. In addition, a series of one- way ANOVA and independent samples t-tests explored the relationships between background variables and the problems raised. The results revealed that teachers had most difficulties in teaching 60-65-month-old students. These difficulties were found to differ in relation to the type of school, class size and the number of 60-65, 66-71 and 72 (and more) month-old students in class.

**Keywords:** Turkish education system, early school entry age, mixed-age classrooms, implementation of education policy

© 2014 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

#### 1. Giriş

Son elli yıldır dünyada, bilim ve teknoloji, kültürel, ekonomik, eğitim, ve pek çok alanda gerek bireylerin istek ve ihtiyaçları gerekse küresel eğilimler doğrultusunda hızla değişen ve sürekli yenilenen sistemlerin oluştuğunu görmekteyiz. Bu değişim ve gelişimler, bazen toplumun her kesimini bazen ise bir grubu

\* Bu çalışma EPOK-2014 Gaziantep'te sunulmuştur.

†ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Tuğba Boz, Subsidiary Office of Rectorship, Mimar Sinan University of Fine Arts, İstanbul, Turkey, E-mail address: tugba.boz@msgsu.edu.tr / Tel: +90212 2455239

ilgilendiren boyutlarda olabilmektedir. Eğitimdeki değişimlerin ise, özellikle merkezi ve bürokratik eğitim sisteminin hakim olduğu ülkelerde çok daha kapsamlı ve karmaşık seyrettiği bir gerçek. Aynı zamanda, Türkiye gibi taşranın yetki alanının sınırlı kaldığı ve bu sebeple bölgesel ihtiyaçları gözetmek üzere alınacak inisiyatiflerin yerel aktörlere fazla tanınmadığı ülkelerde bu değişimlerin toplum üzerindeki etkisi ve kapsamı daha da büyümekte, her bir birey için daha da kritik önem taşımaktadır. Bir yandan da, eğitimdeki değişimlerle ilgili alınan kararlar, yapılan kanunlar ve bu kanunların uygulanmasına ilişkin yapılan düzenlemeler büyük ölçüde merkezi idare tarafından kararlaştırılsa da politikaların mahalli uygulama aşaması, sonuçlarını belirleyen en önemli faktör olarak görülmektedir (Maynard-Moody ve Musheno, 2000; Fullan, 2001, 2007).

Datnow, Hubbord ve Mehan'ın (2005) belirttiği üzere reformlar/hizmet politikaları kağıt üzerinde yeterince ayrıntılı olmadığı için önemli detayların yorumu yerel aktörlere düşmektedir ve bu da uygulamada farklılıklara yol açmaktadır. Özellikle, eğitim değişimleri açısından bunu yorumlayacak olursak, halihazırda iki okulun bile arasında birçok farklılık bulunmaktayken, değişikliklerin aynı şekilde uygulanmasını ve aynı sonucu vermesini beklemek mümkün görünmemektedir. Bu sebeple, Pressman & Wildavsky; Bardach; Berman & McLaughlin; Elmore; Van Meter & Van Horn eğitimde değişimin sonuçlarını belirleyen en önemli faktörlerden birinin uygulama süreci olduğunu iddia etmektedir (akt. McLaughlin, 1987). Denilebilir ki eğitim politikalarıyla ilgili kararlar merkezden alınsa bile, bir yandan da eğitimdeki değişimin başarısını belirleyen uygulama aşamasıdır ya da Lipsky'nin (1981) söylediği üzere devletin görünen yüzü cephedeki bürokratların politikayı nasıl hayata geçirdiğidir.

Hem dünyada hem de Türkiye'de yapılan araştırmalar ve söylemler çoğunlukla uygulamaların planlama aşamasına odaklanmaktadır. Oysa ki, eğitimde yeni uygulamaların başarılı olması önemli ölçüde bu uygulamaların uygulama aşamasında değerlendirilmesine ve elde edilen bilgiler ışığında gerekli düzeltme çalışmalarının yapılmasına bağlıdır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasını öngören kanun için de bu durum böyledir. Genel hatlarıyla, bu kanunla sistemde yapılan değişiklikler; (1) zorunlu eğitimin 8 yıldan 12 yıla çıkarılması, (2) eğitim yapısının üç basamaklı dört yıl süreyle ilkököl, ortaokul ve lise olarak yapılandırılması, (3) ortaokul seviyesi eğitim programlarına çeşitli seçmeli derslerin eklenmesi, lise düzeyindeki öğrencilerin seçebileceği derslerin saatinin arttırılması ve bu derslerin çeşitlendirilmesi ve (4) zorunlu okula başlama yaşının 72 aylıktan 66 aylığa düşürülmesi ve veli iznine ve rızasına bağlı olarak da 60 aylık çocukların da okula kabul edilebilmesidir. Okula başlama yaşının düşürülmesi ile birlikte okulun açıldığı günden itibaren başlayan ve üç ay süren uyum ve hazırlık çalışmaları dönemi de programa ilave edilmiştir. Aynı zamanda, yine yaşın düşürülmesi ile birlikte haftalık beş saat oyun ve fiziki etkinlikler dersi, beden eğitimi ve spor dersinin yerine getirilmiştir. Tüm bu değişiklikler ilk bakışta sadece okul yapısını ilgilendiriyor gibi görünse de, zaten halihazırda uygulanmakta olan eğitim programlarının ve kitapların değişmemesi ama bu program için ayrılan sürenin kısaltılmasının (uyum ve hazırlık çalışmaları dönemi sebebiyle) olası birçok probleme sebebiyet vereceği düşünülmüştür. Okula başlama yaşının düşürülmesi ile sınıfta 5, 5.5 ve 6 yaşını bitirmiş çocukların aynı programda eğitime tabi tutulmasının da farklı sorunlara yol açabileceği öngörülmüştür. Yaşın bir yaş düşürülmesine bağlı olarak, anasınıfına devam edebilecek olan öğrencilerin birinci sınıfa başlamasının da (AÇEV ve ERG'nin Nisan 2013'te yayınladığı rapora göre, bu oran tüm Türkiye'de %32'dir) bilişsel, fiziksel, psikomotor ve sosyo-duyusal becerilerinin gelişim düzeyi ile ilgili endişe oluşturmuştur.

Bu sebeple, bu araştırma, 2012-2013 yılından itibaren birinci sınıf düzeyinde hayata geçirilen uygulamalarla öğretmenlerin ne gibi zorluklar veya problemlerle karşılaştığını değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Bununla birlikte, çalışmanın bir amacı da öğretmen grupları arasında var olan uygulama farklılıklarını ortaya çıkarmaktır, çünkü literatüre göre, her öğretmen değişimi aynı karşılamamaktadır (Gordon, 2003; Hargreaves, 2004; Turley, 2005). Öğretmenlerin değişimlere gösterdiği tepkiler, davranış ve tutumlar değişkenlere göre farklılık göstermektedir. Wedell'e (2009) göre, sınıf mevcudu, öğretmenin mesleki gelişimi ve tecrübesi, sınıf ve okuldaki materyal ve kaynak yeterliliği ve okulun altyapısı gibi değişkenler, öğretmenlerin değişim veya politikalarla olan tecrübelerini etkilemekte, davranış ve tutumlarında farklılığa yol açabilmektedir.

Buna göre bu çalışmada cevap aranan araştırma soruları şunlardır:

1. Birinci sınıf düzeyinde uygulanan "uyum ve hazırlık çalışmalarında" öğretmenler ne gibi zorluklarla karşılaşmışlardır ve bu zorluklar aşağıda yer alan değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermekte midir: (a) okul türü, (b) öğretmenlik tecrübesi, (c) sınıf mevcudu, (d) öğrenci yaş grupları?

2. Birinci sınıf düzeyindeki eğitim-öğretim programının “planlama” sürecinde öğretmenler ne gibi zorluklarla karşılaşmışlardır ve bu zorluklar aşağıda yer alan değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermekte midir: (a) okul türü, (b) öğretmenlik tecrübesi, (c) sınıf mevcudu, (d) öğrenci yaş grupları?

3. Birinci sınıf düzeyindeki eğitim-öğretim programında “oyun ve fiziki etkinlikler dersini işlemede” öğretmenler ne gibi zorluklarla karşılaşmışlardır ve bu zorluklar aşağıda yer alan değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermekte midir: farklılık göstermekte midir: (a) okul türü, (b) öğretmenlik tecrübesi, (c) sınıf mevcudu, (d) öğrenci yaş grupları?

4. Birinci sınıf düzeyindeki eğitim-öğretim programında “temel becerileri öğretimde” öğretmenler ne gibi zorluklarla karşılaşmışlardır ve bu zorluklar aşağıda yer alan değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermekte midir: (a) okul türü, (b) öğretmenlik tecrübesi, (c) sınıf mevcudu, (d) öğrenci yaş grupları?

5. Birinci sınıf düzeyindeki eğitim-öğretim programında “öğrenim alanlarını kazandırmada” öğretmenler ne gibi zorluklarla karşılaşmışlardır ve bu zorluklar aşağıda yer alan değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermekte midir: (a) okul türü, (b) öğretmenlik tecrübesi, (c) sınıf mevcudu, (d) öğrenci yaş grupları?

6. Birinci sınıf düzeyindeki eğitim-öğretim programında “sınıf yönetiminde” öğretmenler ne gibi zorluklarla karşılaşmışlardır ve bu zorluklar aşağıda yer alan değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermekte midir: (a) okul türü, (b) öğretmenlik tecrübesi, (c) sınıf mevcudu, (d) öğrenci yaş grupları?

7. Birinci sınıf düzeyindeki eğitim-öğretim programında farklı yaş gruplarını eğitirken öğretmenler ne gibi zorluklarla karşılaşmışlardır ve bu zorluklar aşağıda yer alan değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermekte midir: (a) okul türü, (b) öğretmenlik tecrübesi, (c) sınıf mevcudu, (d) öğrenci yaş grupları?

8. Öğretmenler eğitim-öğretim yılı içerisinde yaşadıkları sorunları çözmek için ne tür önlemler alıyorlar?

## 2. Yöntem

### 2.1. Örneklem

Bu araştırma için hedef evren İç Anadolu bölgesinde ve Akdeniz bölgesindeki bir ilde görev yapan tüm öğretmenlerdir. Bu öğretmenlerden ulaşılabılır evren olacak şekilde örneklem seçimi yapılmıştır. Örneklem seçimi için iki aşamalı orantısız tabakalı örnekleme yürütülmüştür. Öncelikle, bu iki ildeki ilçeler TÜİK’den alınan ve çok sayıda ekonomik, sosyal ve kültürel değişkenlere göre belirlenen sosyoekonomik gelişmişlik veri setine göre homojen olarak beş gruba ayrılmış ve buna göre her bir grubun örneklemede temsil edilmesi sağlanmıştır. Bu sayede, literatürde bahsedildiği üzere yeni sistemin ekonomik, sosyal veya kültürel olarak farklılaşan bölgelerdeki olası farklı mahalli uygulamaları, çalışmada temsil edilmiştir. İkinci aşamada, Akdeniz bölgesindeki ilden, toplamda 30 resmi devlet okulu ve özel okul seçilmiştir. İç Anadolu bölgesindeki ilden de toplamda 43 resmi devlet okulu ve özel okul seçilmiştir. Toplam 73 okulda bulunan tüm birinci sınıf öğretmenleri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu okullarda bulunan 351 öğretmenden toplamda 301’inden geri dönüş sağlanmıştır (%86).

Ankete katılan öğretmenlerin, %96.2’si devlet, % 3.8’i özel okulda çalışmaktadır ve aynı zamanda %18.1’i 14 yıl ve daha az, %16.4’ü 15-17 yıl, %18.4’ü 23-27 yıl, %16.4’ü 28-33 yıl, %13.7’si ise 34 yıl ve daha fazla öğretmenlik tecrübesine sahiptir. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, öğretmenlerin okuttukları birinci sınıf mevcudu ise, %51.8’inin 20-29 öğrenci arası değişkenlik gösterirken, %20’ye yakınının 20 ve daha az öğrenciye sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, %28.7’sinin okula kayıt yaşı 60-65 aylık olan öğrencisi olmadığını belirtirken, %31.7’si 1-3 arası, %17.4’ü 4-5 arası, %14.7’si 6 ve daha fazla öğrencisi olduğunu belirtti. Okula kayıt yaşı 66-71 aylık öğrencilerin, okula başlaması zorunlu tutulduğu için sınıflarda daha yoğunlukla temsil edildiğini görmekteyiz. Öğretmenlerin, %22.2’sinin okula kayıt yaşı 66-71 aylık olan 4 ve daha az, %19.8’inin 5-8, %14’ünün 9-12, %18.8’inin 13-19, %18.4’ünün ise 20 ve daha fazla öğrencisi vardır. Sınıflarda en çok temsil edilen öğrenci grubu okula kayıt yaşı 72 ve üstü olan öğrencilerdir. Öğretmenlerin, %19.1’inin okula kayıt yaşı 72 aylık ve üstü 1 öğrencisi varken, %19.8’inin 2-6 öğrencisi, %22.5’inin 7-15 öğrencisi, %17.1’inin 16-20 öğrencisi, %15.7’sinin ise 21 ve daha fazla öğrencisi vardır.

## 2.2. Veri Toplama Araçları ve Analizi

Tarama modeline uygun olarak araştırmanın sorularına cevap verecek nitelikte anket hazırlanmıştır. Tüm veri toplama araçları birinci sınıf programlarıyla ilgili yazılan makale ve çalıştay raporlarının derin incelenmesi sonucu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Anketin güvenilirliğini ölçmek üzere cronbach alpha yöntemi uygulanmış ve 0.98 katsayısı ile anketin çok yüksek iç tutarlılığa sahip olduğu bulunmuştur. Ön uygulama, bir grup alt örnekleme yapılmış ve elde edilen sonuç dahilinde ankete son şekli verilmiştir. Veri toplama süreci öncelikle üniversite etik kurulundan (Protokol Numarası: 54850036-300-2294) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nden izin yazısının (Protokol Numarası: 81576613/605/1032734) alınmasından sonra başlatılmıştır. Veri toplama süresi, her iki ilde toplamda 73 okula anketler tek tek dağıtıldığı için yaklaşık iki ay sürmüştür.

Veriler hem betimsel hem de çıkarımsal yöntemlerle analiz edilmiştir. Katılımcıların kişisel özellikleri ile uyum ve hazırlık çalışmalarının uygulanmasında, birinci sınıf eğitim-öğretim programının planlama sürecinde, oyun ve fiziki etkinlikler dersini uygulamada, temel ve akademik becerileri kazandırmada ve sınıf yönetiminde karşılaştıkları sıkıntı, zorluk veya sorunlar frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalarıyla sunulmuştur. Bulguların sunulma aşamasında bazı noktalarda, ankette “her zaman” ve “sıklıkla” şeklinde ayrı ayrı sunulan derecelendirme, “çoğunlukla” olarak yeniden kodlanmıştır. Ankette yazılı “çok sorun yaşadım” ve “orta derecede sorun yaşadım” derecelendirmeleri “genellikle sorun yaşadım” şeklinde tekrardan kodlanmıştır. Aynı zamanda, demografik değişkenlerin bu sıkıntı, zorluk ve sorunlar ile anlamlı farklılıklar oluşturup oluşturmadığını incelemek amacıyla bir dizi tek yönlü varyans analizi ve bağımsız örneklem t-testi teknikleri kullanılmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla Sheffé testi kullanılmıştır. Kullanılan çıkarımsal yöntemler betimsel amaçlar dahilinde incelenmiştir. Araştırmacı, tüm araştırma boyunca hakkaniyet ilkesine bağlı kalarak; her türlü kararında tutarlı, tarafsız ve gerçeklere dayalı bir tutum sergilediğini özellikle vurgulamak istemektedir.

## 3. Bulgular

### 3.1. Yeni Eğitim Sisteminde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Zorluklar

Yeni eğitim sisteminin getirmiş olduğu değişikliklerle birinci sınıf eğitiminin hem yapısı hem de programları değişmiş ve öğretmenler için bu yeni sistemle gelen değişikliklerle, aşağıda başlıklar halinde sunulan zorluklar yaşanmıştır. Sadece çoğunlukla/genellikle karşılaşılan zorluklar raporlanmıştır.

*Uyum ve hazırlık çalışmalarında karşılaşılan zorluklar.* Tablo 1’de gösterildiği üzere, Öğretmenlerin %76.2’si, uyum ve hazırlık çalışmalarında okula kayıt yaşı 60-65 aylık olan öğrenciler ile ( $\bar{X} = 3.02$ ), %55’i anaokuluna gitmemiş öğrencilerle ( $\bar{X} = 2.4$ ) çoğunlukla problem yaşadıklarını belirttiler. Aynı zamanda da, %35.5’i 66-71 aylık öğrencilerle de ara sıra zorluklarla karşılaştığını ifade etti ( $\bar{X} = 2.03$ ). Ayrıca, öğretmenlerin %34.4’ü materyal bulmada çoğunlukla sorun yaşadığını belirtti ( $\bar{X} = 1.82$ ).

Tablo 1

*Uyum ve Hazırlık Çalışmalarında Karşılaşılan Zorluklar*

	$\bar{X}$	Ss
Okula kayıt yaşı (OKY) 60- 65 aylık olan öğrencilerle sorun yaşama.	3.02	.96
OKY 66- 71 aylık olan öğrencilerle sorun yaşama.	2.03	1.02
OKY 72 aylık ve üstü olan öğrencilerle sorun yaşama.	.85	.87
Sınıfın <u>fiziksel koşullarının elverişli olmamasından</u> dolayı sorun yaşama.	1.67	1.28
<u>Sınıf mevcudunun fazla olmasından</u> dolayı sorun yaşama.	1.19	1.37
<u>Materyal eksikliğinden dolayı</u> sorun yaşama.	1.82	1.31

Tablo 1 (devamı)

	$\bar{X}$	Ss
Anasınıfına gitmiş öğrencilerin ilgisini uyum ve hazırlık çalışmaları etkinliklerine yoğunlaştırmada sorun yaşama.	1.47	1.17
Uyum ve hazırlık çalışmaları için etkinlik bulmada sorun yaşama.	1.39	1.16

*Yeni okul sistemini planlamada karşılaşılan zorluklar.* Tablo 2’de görüldüğü üzere, Planlama sürecinde, öğretmenlerin %71.5’i Türkçe’yi ( $\bar{X} = 1.87$ ), % 72.3’ü ise matematik dersini farklı yaş gruplarından gelen öğrencilerle işlemekte ( $\bar{X} = 1.96$ ) genellikle sorun yaşadığını bildirdi. Hayat bilgisi dersini işlemekte Türkçe ve matematikte karşılaştığı kadar sorun bildirilmese de %52.9’u genellikle sorun yaşadığını bildirdi ( $\bar{X} = 1.57$ ). Son olarak, öğretmenlerin yarısından fazlası ilk okuma-yazmayı öğretmeye ne zaman başlayacağını belirlemede sorun yaşadığını belirtti ( $\bar{X} = 1.49$ ).

Tablo 2

*Planlamada Karşılaşılan Zorluklar*

	$\bar{X}$	Ss
Türkçe dersini farklı yaş gruplarından gelen öğrencilerin seviyesine uygun işleme	1.87	.94
Matematik dersini farklı yaş gruplarından gelen öğrencilerin seviyesine uygun işleme	1.96	.90
Hayat bilgisi dersini farklı yaş gruplarından gelen öğrencilerin seviyesine uygun işleme	1.57	.89
Uyum ve hazırlık çalışmaları süreci sonunda öğrencilerime ilk okuma-yazmayı öğretmeye ne zaman başlayacağını belirleme	1.49	1.08
Yıllık planında, uyum ve hazırlık çalışmaları bitiminden bu eğitim- öğretim yılı sonuna kadar olan sürenin planını yapma	1.36	1.08

*Oyun ve fiziki etkinlikler dersinde karşılaşılan zorluklar.* Tablo 3’te gösterildiği gibi, Öğretmenlerin yarısından fazlası, oyun ve fiziki etkinlikler dersinde, genelde karşılaştıkları problemlerin, ders için okul ( $\bar{X} = 1.57$ ) ve sınıf koşullarını ayarlama ( $\bar{X} = 1.52$ ) ve bu ders için materyal bulmada ortaya çıktığını ifade etti ( $\bar{X} = 1.59$ ).

Tablo 3

*Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinde Karşılaşılan Zorluklar*

	$\bar{X}$	Ss
Haftalık programında oyun ve fiziki etkinlikler dersi için ayrılması gereken beş ders saatini verimli kullanma	1.16	1.00
Oyun ve fiziki etkinlikler dersini uygularken materyal bulma	1.59	1.01
Oyun ve fiziki etkinlikler dersini işlemek için sınıf koşullarını ayarlama	1.52	1.04
Oyun ve fiziki etkinlikler dersini işlemek için okul koşullarını ayarlama	1.57	1.05
Oyun ve fiziki etkinlikler dersi için etkinlik bulma	1.32	.99

*Temel becerileri öğretirken karşılaşılan zorluklar.* Tablo 4’te görüldüğü üzere, temel becerileri kazandırırken en çok problem yaşanan yaş grubu okula kayıt yaşı 60-65 aylık olan öğrenciler oldu. Öğretmenlerin hemen hemen %60’ı bu yaş grubuna, (1) yönergeleri anlama ( $\bar{X} = 2.45$ ), dinleme ( $\bar{X} = 2.43$ ) ve uygulama ( $\bar{X} = 2.41$ ); (2) kitabı/defteri düzgün kullanmayı öğretirken ( $\bar{X} = 2.47$ ) en çok sorunu yaşadığını belirtti. Öğretmenlerimizin yarısından fazlası ise (3) tuvalet gereksinimini düzenli karşılama ( $\bar{X} = 2.38$ ), (4) araç-gereç (makas, tutkal vb.) ( $\bar{X} = 2.35$ ), (5) çizgi çizme ( $\bar{X} = 2.37$ ), (6) kalem tutma ( $\bar{X} = 2.27$ ); ve (7) kendini ifade etme davranışlarını kazandırırken ( $\bar{X} = 2.36$ ) çok sorun yaşadığını belirtti. Bu becerileri kazandırmada, okula kayıt yaşı 66-71 aylık öğrencilerle orta düzeyde problemler yaşanılırken okula kayıt yaşı 72 aylık ve üstü öğrencilerle neredeyse hiç problem yaşanmadı.

Tablo 4

## Temel Becerileri Öğretirken Karşılaşılan Zorluklar

	OKY 60- 65 aylık öğrenciler		OKY 66- 71 aylık öğrenciler		OKY 72 aylık ve üstü öğrenciler	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Kalem tutma	2.27	.90	1.53	.82	.62	.70
Silgi kullanma	2.01	.97	1.26	.90	.49	.67
Boyama	2.03	1.01	1.29	.89	.50	.67
Çizgi çizme	2.37	.80	1.46	.88	.67	.74
Sırada doğru oturma	2.25	.91	1.48	.91	.68	.76
Kitap/ defteri düzgün kullanma	2.47	.72	1.68	.89	.76	.76
Araç gereç (makas, tutkal vb.) kullanma	2.35	.84	1.56	.89	.61	.68
Tuvalet gereksinimini düzenli karşılama	2.38	.84	1.55	.90	.62	.73
Beslenme gereksinimini düzgün karşılama	2.20	.91	1.43	.89	.58	.71
Yönergeleri dinleme	2.43	.81	1.67	.87	.67	.72
Yönergeleri anlama	2.45	.78	1.67	.87	.72	.78
Yönergeleri yerine getirme	2.41	.80	1.68	.85	.73	.75
Kendini sözlü ifade etme	2.36	.82	1.58	.86	.67	.74

*Öğrenme alanlarını kazandırırken karşılaşılan zorluklar.* Tablo 5'te gösterildiği üzere, öğretmenler, temel becerileri kazandırmada olduğu gibi, en çok zorluğu 60- 65 aylık öğrencilerle yaşadı. En çok sorunla karşılaşılan davranış el yazısını öğretmede ortaya çıktı. Öğretmenlerin %64.4'ü bu yaş grubuna (1) el yazısını öğretmede ( $\bar{X} = 2.49$ ), %61.5'i (2) metin oluşturmada ( $\bar{X} = 2.46$ ) çok sorun yaşadığını belirtti. Ayrıca %59.4'ü, bu yaş grubuna, (3) yazma becerilerini kazandırırken (harf, kelime) ( $\bar{X} = 2.39$ ) sorun yaşadığını belirtti. Öğretmenlerin yarısından fazlası, (4) metin okutmaya ( $\bar{X} = 2.32$ ); (5) sesleri/harfleri ayırt etmeyi ( $\bar{X} = 2.27$ ); (6) çıkarma işlemi öğretmede ( $\bar{X} = 2.29$ ) çok sorun yaşadığını belirtti. Okula kayıt yaşı 66- 71 aylık olan öğrencilerle bu becerileri kazandırmada orta düzeyde sorun yaşanılırken 72 aylık ve üstü çocuklarda neredeyse hiç problemle karşılaşmadı.

Tablo 5

## Akademik Becerileri Kazandırırken Karşılaşılan Zorluklar

	OKY 60- 65 aylık öğrenciler		OKY 66- 71 aylık öğrenciler		OKY 72 aylık ve üstü öğrenciler	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Sesleri/ harfleri ayırt etme	2.27	.90	1.44	.83	.56	.62
Bitişik eğik yazı	2.49	.79	1.64	.85	.74	.75
Sesleri/ harfleri okuma	2.27	.88	1.39	.87	.56	.65
Sesleri/ harfleri yazma	2.39	.88	1.55	.87	.63	.69
Kelime okuma	2.28	.87	1.44	.81	.58	.63
Kelime yazma	2.37	.86	1.55	.82	.62	.65
Metin okuma	2.32	.88	1.51	.84	.58	.62
Metin oluşturma	2.46	.80	1.66	.85	.69	.71
Noktalama işaretleri	2.15	.90	1.35	.85	.52	.64
Rakamları yazma	2.23	.88	1.36	.85	.53	.61
Doğal sayılarla toplama	2.29	.88	1.42	.86	.58	.62
Doğal sayılarla çıkarma	2.19	.88	1.37	.87	.57	.65
Geometrik şekillerden yapılar oluşturma	2.26	.88	1.45	.86	.63	.68

*Sınıf yönetiminde karşılaşılan zorluklar.* Tablo 6'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin hemen hemen %55'i, okula kayıt yaşı 60-65 aylık olan öğrencilerin (1) söz kesmeden dinlemede ( $\bar{X} = 2.27$ ), (2) sınıf ve okul kurallarına uymasında ( $\bar{X} = 2.26$ ), (3) dikkatini derse yoğunlaştırmada ( $\bar{X} = 2.44$ ), (4) ders etkinliklerine katılımını sağlamada ( $\bar{X} = 2.25$ ) çok sorun yaşadığını belirtti. Okula kayıt yaşı 66- 71 aylık olan öğrencilerle bu becerileri kazandırmada orta düzeyde sorun yaşanılırken 72 aylık ve üstü çocuklarda neredeyse hiç problemle karşılaşmadı.

Tablo 6  
Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Zorluklar

	OKY 60- 65 aylık öğrenciler		OKY 66- 71 aylık öğrenciler		OKY 72 aylık ve üstü öğrenciler	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Söz kesmeden dinlemesini sağlama	2.27	.91	1.68	.83	.94	.77
Sınıf ve okul kurallarına uymasını sağlama	2.26	.93	1.61	.85	.82	.75
Dikkatini derse yoğunlaştırmasını sağlama	2.44	.88	1.69	.86	.83	.74
Etkili iletişim kurma	2.10	.99	1.50	.86	.64	.69
Ders etkinliklerine katılmasını sağlama	2.25	.97	1.45	.86	.66	.71

### 3.2. Öğretmenlerin Karşılaştığı Diğer Zorluklar

Tablo 7’de görüldüğü üzere, açık uçlu sorularda öğretmenlerin belirttiği ve sorun yaratan diğer konuların çoğu uyum ve hazırlık çalışmaları ile ilgilidir. Küçük öğrencilerin okula uyumda daha fazla sorunla karşılaştığı ve daha çok hastalık şikâyetinde bulunduğu ve uyum ve hazırlık çalışmaları kitaplarının geç geldiği için bu dönemde materyal bulmada sorunların yaşandığı öne sürülmüştür. Aynı zamanda, uyum ve hazırlık çalışmaları sırasında anaokuluna gitmeyen öğrenciler ile küçük öğrencilerin aktiviteleri yaparken yoruldukları belirtilmiştir. 72 aylık ve üstü öğrencilerin ise uyum ve hazırlık döneminde yaptıkları çalışmaları zaten çoğu anaokuluna gittiği için orada yaptıkları ve bu yüzden çabuk sıkıldıkları belirtilmiştir. Bunların dışında, Türkçe okuma parçalarının uzunluğundan söz edilmiş ve öğrencilerin bu parçaları okurken sıkıldığı ifade edilmiştir.

Tablo 7  
Karşılaşılan Diğer Zorluklar

	<i>n</i>
Küçük yaşlı öğrenciler okula uyum problemi yaşaması	10
Uyum ve hazırlık çalışmaları kitaplarının zamanında gelmemesi	7
Küçük yaşlı öğrencilerin çabuk sıkılması	6
Küçük yaşlı öğrencilerin çabuk yorulması	6
Türkçe okuma parçalarının uzun ve sıkıcı olması	4
72 ay ve üstü öğrencilerin uyum çalışmalarında sıkılması	3
Daha fazla asılsız ağruların bildirilmesi	3

### 3.3. Karşılaşılan Zorluklarla Değişkenler Arası İlişkiler

Yaşanılan zorlukların, okul türü, öğretmenlik tecrübesi, sınıf mevcudu ve üç farklı yaş grubunun sınıfta dağılımı arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu bölümde kullanılan çıkarımsal istatistiksel analizler, betimleme amacıyla kullanılmıştır. Farklı grupların, yeni sistemle gelen değişikliklerle ilgili tecrübeleri arasındaki ilişkiler keşfedilmeye çalışılmıştır.

*Okul türü.* Okulun türünün, uyum ve hazırlık çalışmalarında karşılaşılan sorunlarda anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür,  $t(286)=4.32, p<.01$ . Devlet okulunda çalışan öğretmenlerin ( $\bar{X}=1.64$ ) özel okullarda çalışan öğretmenlere ( $\bar{X}=.35$ ) göre daha fazla sorunla karşılaştığı görülmüştür. Aynı zamanda, okul türünün yeni sistemde planlamada ortaya çıkan sorunlarda da anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır,  $t(286)=4.32, p<.01$ . Devlet okulunda çalışan öğretmenlerin ( $\bar{X}=1.65$ ) özel okullarda çalışan öğretmenlere ( $\bar{X}=.75$ ) göre daha fazla sorunla karşılaştığı görülmüştür.

*Sınıf mevcudu.* Sınıf mevcudunun, uyum ve hazırlık çalışmalarında [ $F(6, 283) = 3.778, p= 0.001$ ], oyun ve fiziki aktiviteler dersini uygularken [ $F(6, 283) = 3.778, p= 0.001$ ] ve temel becerileri 66-71 aylık öğrencilere kazandırmada [ $F(6, 283) = 3.778, p= 0.001$ ] ve genel anlamda 66-71 aylık öğrencilere öğretmede [ $F(6, 268) = 3.397, p= 0.001$ ] ortaya çıkan problemlerde anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır.

*60-65 aylık öğrencilerin sınıfta dağılımı.* Uyum ve hazırlık çalışmaları sırasında karşılaşılan zorluklarda 60-65 aylık öğrencilerin sınıfta dağılımı anlamlı bir fark oluşturmuştur [ $F(4, 265) = 3.778, p = 0.00$ ]. Sheffé testi gruplar arasındaki anlamlı farklılığı incelemek için kullanılmış, ve bir ya da iki ( $\bar{X} = 1.74$ ) ile dört ya da beş ( $\bar{X} = 1.94$ ) 60-65 aylık öğrencisi olan öğretmenlerin grup ortalama puanları ile bu yaş grubunda hiç

öğrencisi olmayan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 1.25$ ) grup ortalama puanlarında hiç öğrencisi olmayan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır. Aynı zamanda, bu yaş grubunun sınıfta dağılımı planlamada ortaya çıkan sorunlarda da anlamlı bir fark oluşturmuştur [ $F(4, 265) = 3.778, p = 0.00$ ]. Sheffé testi gruplar arasındaki anlamlı farklılığı incelemek için kullanılmış ve üç ( $\bar{X} = 2.02$ ) ile dört ya da beş ( $\bar{X} = 1.85$ ) ile altı ve daha fazla ( $\bar{X} = 1.80$ ) 60-65 aylık öğrencisi olan öğretmenlerin grup ortalama puanları ile bu yaş grubunda hiç öğrencisi olmayan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 1.21$ ) grup ortalama puanlarında hiç öğrencisi olmayan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır.

*66- 71 aylık öğrencilerin sınıf dağılımı.* Uyum ve hazırlık çalışmaları sırasında karşılaşılan zorluklarda 66-71 aylık öğrencilerin sınıfta dağılımı anlamlı bir fark oluşturmuştur [ $F(4, 267) = 5.427, p = 0.00$ ]. Aynı zamanda, bu yaş grubunun sınıfta dağılımı planlamada ortaya çıkan sorunlarda da anlamlı bir fark oluşturmuştur [ $F(4, 267) = 4.926, p = 0.001$ ]. Bu yaş grubunun sınıfta dağılımı bu yaş grubuna öğretmenlik yapmada ortaya çıkan sorunlarla anlamlı bir fark oluşturmuştur [ $F(4, 251) = 4.665, p = 0.003$ ].

### 3.4. Zorluklara Yönelik Öğretmenlerin Geliştirdiği Yöntemler

Tablo 8’de görüldüğü üzere, açık uçlu sorularda sorulan öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerle başa çıkma yöntemleri sorularına toplamda 119 öğretmen cevap vermiştir. Bunlardan en çok başvurulan yöntemin, aile desteği ve yardımını alma olduğunu görmekteyiz ( $n=52$ ). Öğretmenler, özellikle yaşı küçük olan veya anaokuluna gitmeyen öğrencilerin velilerinden, çocuklarının okula uyum sürecini hızlandırmak ve okuma-yazma çalışmalarını geliştirmek için yardım aldığını belirtmiştir. Bazı öğretmenler, bu amaçla, veli toplantılarında, aileyi bilgilendirici konuşmalar yaptığını bildirmişlerdir. Açık uçlu sorulara cevap veren 50 öğretmen, okuma-yazma çalışmalarıyla veya okula uyumla ilgili sorunların üstesinden gelmek için özellikle küçük öğrencilerle bireysel ilgilendiklerini belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenler, küçük öğrencilerle anaokuluna gitmemiş öğrencilerin psikomotor becerilerini geliştirmek için onlarla daha çok ilgilendiğini ( $n=31$ ) ve küçük öğrencilere daha az ödev verdiğini de bildirmiştir ( $n=4$ ). Ayrıca çoğu öğretmenimizin ( $n=33$ ) farklı yaş grupları için farklı öğretim tekniklerini kullandığını ve sadece çok azının tüm sınıfa aynı şekilde homojen bir öğretimde bulunduğunu görmekteyiz ( $n=4$ ).

Tablo 8

#### Sorunları Çözmek Üzere Kullanılan Yöntemler

Yöntemler	<i>n</i>
Ailelerden destek ve yardım isteme	52
Sık sık oyun, şarkı ve tekerleme yaptırma	50

Tablo 8 (devamı)

Yöntemler	<i>n</i>
Zorluk yaşayan öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme	50
Sık sık kuralların tekrar edilmesi	35
Diğer bilgi kaynaklarından (internet gibi) yararlanılması	33
Psiko-motor becerileri geliştirmek için ek ilgi gösterilmesi	31
Farklı yaş gruplarına farklı öğretim gerçekleştirilmesi	30
Motivasyonu artırıcı etkinliklerin düzenlenmesi	20
Konuların sık sık tekrarının yapılması	17
Diğer 1. sınıf öğretmenlerinden yardım istenilmesi	10
Anaokulu öğretmenlerinden yardım istenilmesi	10
Drama tekniğinin kullanılması	8
Görsel materyallerden yararlanılması	8
Öğrencilere rehberlik hizmeti sağlanması	7
Sınıfta büyük öğrencilerden yardım alınması	7
Okuma parçalarının kısa tutulması	5
Küçük yaş gruplarına daha az ödev verilmesi	4
Farklı yaş grupları için homojen öğretim ve planlama uygulanması	4
Okul personelinden yardım istenilmesi	2

Diğer bir yöntem, öğretmenler, öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmak ve özellikle çabuk sıkılan yaşı küçük öğrencilerin dersi takip etmesini sağlamak için şarkı, fıkra ve oyun gibi aktivitelere ( $n=50$ ) ve görsel materyallere ( $n=8$ ) ders sırasında daha fazla yer verdiklerini belirtmişler ve sınıf yönetiminde drama tekniğinden yararlandıklarını da bildirmişlerdir ( $n=8$ ). Ayrıca öğretmenler, okuma parçalarını kısa tuttuklarını



ve farklı kaynaklardan okuma parçaları edindiklerini ve özellikle uyum ve hazırlık çalışmaları kitapları okullara geç geldiği için bu dönem yapılması gereken çalışmaları planlamada başka kaynaklardan yararlanıldığı bildirilmiştir ( $n=33$ ).

Öğretmenler, sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlarla başa çıkmada, öğrencilere dış motivasyon kaynakları (çikolata, şeker vb.) sağlamıştır ( $n=20$ ). Ayrıca, sık sık konuların ( $n=17$ ) ve kuralların ( $n=35$ ) tekrar edildiği de bildirilmiştir.

Öğretmenler, bu süreçte sadece ailelerin desteğini almadığını, aynı zamanda diğer birinci sınıf öğretmenlerinden ( $n=10$ ), anasınıflı öğretmenlerinden ( $n=20$ ), sınıftaki büyük öğrencilerden ( $n=7$ ) ve özellikle tuvalet gereksinimini karşılamada küçük öğrencilere yardım etmesi için okul personelinin ( $n=2$ ) yardım aldığını belirtmektedir.

#### 4. Tartışma

Yeni eğitim sisteminde, uygulamanın ilk yılında, birinci sınıf düzeyinde öğretmenlerin karşılaştığı zorluklara ve bu zorlukların üstesinden gelmek için kullandıkları yöntemlere bakıldığında problemlerin ve zorlukların en çok 60-65 aylık öğrencilerle yaşandığı görülmektedir. Fakat, okula başlama yaşı, bütünsel anlamda incelendiğinde, okula erken başlayan çocukların geç başlayanlara göre daha avantajlı ya da dezavantajlı olduğuna dair bir sonuca ulaşmak mümkün değildir (Faust, Kratzmann ve Wehner, 2012; Lawlor, Clark, Ronalds ve Leon, 2006; Lincove ve Painter, 2006; Martin, 2009). Özellikle, yapılan meta-analiz çalışmaları (Kern ve Friedman, 2008; Stipek, 2002), okula erken yaşta başlamanın olumlu veya olumsuz bir etkisinden bahsetmemektedir (Dockett ve Perry, 2007, 2009; Weininger, 1974). Bu aşamada üzerinde daha çok anlaşılan ve fikir birliği sağlanan konu, okula hazırbulunuşluktur (Dockett ve Perry, 2007). Araştırmalar birinci sınıf eğitime gelişimsel ve psikolojik düzeyde hazır bulunan öğrencilerin daha kolay bir okula uyum süreci geçirdiğini, daha az problem davranış sergilediğini ve daha başarılı olduğunu savunmaktadır (Chan, 2012; Entwisle & Alexander, 1998). Fakat, okula geçiş süreci ve hazırbulunuşluluk sadece çocuğun gelişimsel olarak hazır olmasını ifade etmemektedir. Arnold, Barlett, Gowani ve Merali (2007), Kagan (1995), UNICEF, (2012)'e göre, okula hazırbulunuşluluk, (a) okulun öğrenciye, (b) öğrencinin okula ve (c) aile ve çevrenin de çocuğun okula başlamasına hazır olmasıdır, ve bu bileşenler belli bir yaşa göre şekillenmemektedir. Bu durumda, okula hazırbulunuşluluk, öğretmenin, okulun ve ailenin, çocuğun okula başlamasına hazır olma durumudur ve genelde erken çocukluk eğitiminin de birincil amaçlarındandır. Ailenin hazırbulunuşluluğu, temel ve akademik becerileri kazandırmada ailenin okul öncesi dönemde çocuğuyla geçirdiği zamanın nitelik ve niceliğine göre belirlenmekte iken (Al Otaiba vd., 2011; DeCicca, 2007; Morris, Bloodgood, ve Perney, 2003), okulun hazırbulunuşluluğu, çocukların gelişimlerini hızlandıracak oyun ve fiziki etkinlikler gibi dersler için okulun altyapısı ve kaynakları ile ilgilidir (Ginsburg, 2007).

Bu durumda, bu çalışmaya bağlı kalarak, yeni sistemde özellikle öğretmenlerin temel ve akademik becerileri kazandırmada yaşadığı yoğun sorunlara bakarsak, okula kayıt yaşı 60-65 aylık olan öğrencilerin gelişimsel olarak okula hazır olmadığı sonucuna varabiliriz. Öğretmenlerin, bu öğrenci grubuna temel becerileri kazandırırken, a) çocukların tuvalet gereksinimini karşılamada ve kitabı/deferi düzgün kullanmada yaşanan yoğun sorunlarının öz bakım becerilerinin tam gelişmemiş olmasından; (b) yönergeleri anlamadınleme-uygulamada yaşanan yoğun sorunların ise çocuğun okul bilincinin gelişmemesinden ve bilişsel/dil gelişiminin tam tamamlanmamış olmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Akademik becerilerde de özellikle el yazısı ve yazmada yaşanan yoğun sorunların, çocukların ince motor becerilerinin ve el-parmak kaslarının henüz yeteri kadar gelişmediğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu gibi yazı yazmada önemli becerilerin kaynağını, Robinson (2008)'in belirttiği üzere, bilek kemik/kaslarının tam gelişimini 6 yaşına kadar tamamlamasına da bağlayabiliriz.

Araştırmanın diğer bulguları da okulun altyapısının ve öğretmenlerin de bu yaş grubu için hazır olmadığını göstermektedir. Zira, bu yaş gurubuyla yaşanan sorunlar bir yana, oyun ve fiziki etkinlikler dersinde yaşanan materyal bulma sıkıntısı, uyum ve hazırlık çalışmaları kitaplarının okullara geç gelmesi gibi eğitim materyallerinin tedarik sorunu; her bir öğretmene düşen öğrenci sayısının fazlalığı (yüzde 80'inin 20'den fazla öğrencisi bulunmakta) ve bu yaş grubunun gelişimini hızlandıracak en önemli derslerden oyun ve fiziksel aktiviteler için gerekli olan koşulların okullarda ve sınıflarda bulunmaması, okulların ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın hem bu öğrenci grubunun okula başlamasına hazır olmadığını hem de yeni sistemin hazırlıklarının tamamlanmadan okullarda uygulanmaya başlandığını açıkça göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin planlamada yaşadığı sorunlar, aldıkları hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin onları karma

yaşlı ve küçük yaş öğrenci grubuna öğretmenlik yapmak için hazırlamadığını ve bu durumun onları zorladığını göstermektedir.

Araştırmanın diğer bulgularından, sorunlarla ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere baktığımızda okul türünün, sınıf mevcudunun ve 60-65 aylık ile 66-71 aylık öğrencilerin sınıfta dağılımının yaşanan sorunların yoğunluğunda farklılık oluşturduğu görülmektedir.

Okul türünün, uyum ve hazırlık çalışmaları ve karma yaşlı sınıflara öğretmede farklılık oluşturmasını, Dronkers ve Roberts'ın (2008) belirttiği gibi, özel okulların öğretmenlere hem fiziki koşullar hem de materyal bakımından zengin bir ortam sağlamasından ve onlara daha fazla rehberlik etmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Sınıf mevcudu ise, erken çocukluk eğitiminde, öğretmenin her bir öğrencinin gelişimini takip edebilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Araştırmalarda da altı çizildiği üzere, sınıf mevcudu, temel eğitimin ilk yıllarında, öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişiminde etkilidir (Pedder, 2006). Bu sebeple 66-71 aylık öğrencilerin akademik davranışları ediniminde sınıf mevcudunun farklılık oluşturması beklenilebilir. Nitekim, 60-65 aylık ile 66-71 aylığın sınıftaki mevcudiyeti bu yaş grubuyla yaşanan sorunların yoğunluğunda da farklılık oluşturmaktadır. Zorlukların üstesinden gelmede, öğretmenlerin uyguladığı yöntemler ise literatüre uygun görünmekte. Özellikle, erken çocukluk eğitiminde, ailenin katılımının önemi her fırsatta karşılaştığımız bir gerçek. Ayrıca, öğretmenlerin derslerde sıkça oyun ve şarkılara yer vermesi de, çocukların gelişimleri açısından umut verici niteliktedir ki oyun, çocuğun bilişsel, dil ve sosyo-duygusal gelişimini hızlandırması bakımından çok önemli (Dockett & Perry, 2009; Nonoyama-Tarumi & Bredenberg, 2009). Etkinlikler sırasında ise, yorulan küçük öğrenciler ve sıkılan büyük öğrenciler için, bu aşamada, heterojen öğretimin daha uygun olduğunu savunabiliriz. Fakat unutulmamalıdır ki karma eğitim geleneksel sınıf öğretiminden farklı olmasından dolayı farklı teknik bilgi ve beceri gerektirmektedir ve bu tür öğretimlerin başarısı da öğretmenin bu becerilere ne kadar sahip olduğu ile yakından ilgilidir (Joan, 1996). Bu sonuçlara bakarak, özellikle MEB, okullar öğretmenler ve sivil toplum kuruluşları (STK) için, şu önerileri listeleyebiliriz:

- Öğrencilerin okula hazırbulunuşluluğunu hızlandıracak programlar öğrenciler okula başlamadan uzun bir süre uygulanabilir. Dünya genelinde evden okula geçiş döneminde öğrenciyi okula en hızlı ve etkili şekilde hazırlayacak farklı programlar uygulanmaktadır. Bu programların sonuçlarının genelde iyi yönde olduğu gözlemlenmiştir (La Paro, Pianta ve Cox, 2000). Bu aşamada MEB veya okullar öğrencilerin gelişimlerini hızlandıracak programları uygulayarak veya teşvik ederek (ailelere çocuklarıyla yapabilecekleri ödevler vermek gibi) bütün çocukların gelişimsel olarak eşit düzeyde okula başlamasını sağlamalıdır.
- Karma sınıflarda eğitim-öğretimin daha etkili olabilmesi ve öğretmenlerin bu tür sınıf yapılanmalarını avantaja çevirmek üzere gerekli olan bilgi ve becerilerle donatılması gerekmektedir.
- Aileleri bilinçlendirecek ve bilgilendirecek program veya seminerlerin okullarda veya MEB tarafından sağlanması önerilmektedir. Özellikle, çocukların gelişiminin kilometre taşları üzerine anne eğitimi programları düzenlenebilir.
- Her bir öğretmene düşen öğrenci sayısı azaltılabilir, fakat yine sınıf mevcudu ile ilgili daha detaylı bir araştırma yapılması önerilmektedir. Sadece bu araştırmaya bağlı kalınarak, bu bağlamda, sınıf mevcudunun yaşanan zorluklarla ilişkisinin olduğu saptanmıştır ama bu ilişkinin ne yönde olduğu gelecek araştırmalara konu olabilir.
- Uyum ve hazırlık süreci, oyun ve fiziki etkinlikleri uygulamada yararlı ve gerekli görülen materyaller okullara ve öğretmenlere STK'lar veya MEB tarafından sağlanabilir.

## 5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Öncelikle araştırmada, uygulama düzeyindeki farklılıkları değerlendirmek için olan sorular sadece nesnel değişkenleri içermektedir. Bilinen bir gerçek ki bir öğretmenin mesleğini sevme oranı yaşadığı zorlukla ilgili algısını etkileyebilir. Fakat çalışmanın bir sınırlaması olarak öznel değişkenler farklı farklı ölçekler gerektirdiği için dahil edilmemiştir. Aynı zamanda, öğretmenlerin algısını etkileyebilecek birçok değişken (sınıfın ve okul kültürü, ailelerin kültürel/ekonomik/sosyal birikimleri vb.) mevcuttur; fakat araştırmanın kapasitesinin üstüne çıkacağından bu boyutlar da dahil edilmemiştir. Bir diğer sınırlama, velilerin ve müdürlerin programa dair tecrübeleri çalışmaya katılmamıştır. Çalışmada, 2012-2013 yılından itibaren gelen programın değerlendirilmesinin yapılması amaçlanmıştır; bu sebeple anketteki sorular söz konusu yılda uygulanan programa odaklanmıştır. Diğer birçok boyut (öğretmenlerin öğretim tekniği, kitapların niteliği, öğrencilerin detaylı psikolojik algıları vb.) bu çalışmada yer almamaktadır. Farklı araştırmalarda bu boyutlarla ilgili algılar, tutumlar veya inançlar çalışılabilir. Bunun yanında, araştırma sonuçlarının

genellenilebilirliği sadece Antalya ve Ankara illerindeki okullarla kısıtlıdır. Araştırmanın sayılısı ise anketlerde verilen cevapların doğru ve samimi olduğu ve ayrıca TUIK'ten alınan verilerin geçerli olduğudur.

### Kaynakça

- ACEV (Anne ve Çocuk Eğitim Vakfı) & ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2012). *Erken Çocukluk Eğitimi ve 4+4+4 Düzenlemesi*. İstanbul: Anne ve Çocuk Eğitim Vakfı ve Eğitim Reformu Girişimi.
- Al Otaiba, S., Connor, C. M., Folsom, J. S., Greulich, L., Meadows, J., & Li, Z. (2011). Assessment Data-informed Guidance to Individualize Kindergarten Reading Instruction: Findings from a Cluster-randomized Control Field Trial. *The Elementary School Journal*, 111 (4), 535-560.
- Arnold, C., Barlett, K., Gowani, S., & Merali, R. (2007). *Is Everybody Ready? Readiness, Transition and Continuity: Lessons, Reflections and Moving Forward*. Commissioned for the Education for All Global Monitoring Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education. Paris: UNESCO.
- Chan, W. L. (2011). Expectations for the Transition from Kindergarten to Primary School amongst Teachers, Parents and Children. *Early Child Development and Care*, 182 (5), 639-664.
- Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2005). *Extending Educational Reform: From One School to Many*. London and New York: Routledge.
- DeCicca, P. (2007). Does Full-day Kindergarten Matter?: Evidence from the First Two Years of Schooling. *Economics of Education Review*, 26 (1), 67-82.
- Dronkers, J., & Roberts, P. (2008). Differences in Scholastic Achievement of Public, Private, Government-dependent, and Private Independent Schools: A Cross-National analysis. *Education Policy*, 22 (4), 541-577.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to School*. Sydney, Australia: UNSW Press Book.
- Dockett, S., & Perry, B. (2009). Readiness for School. *Australian Journal of Early Childhood*, 34 (1), 20-26.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the Transition to First Grade: The Nature of Transition and Research on Factors Affecting it. *Elementary School Journal*, 98 (4), 351-364.
- Faust, G., Wehner, F., & Kratzmann, J. (2012). Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule: Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten [Özet]. *Journal für Bildungswissenschaft Online*, 2, 38-61.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4. baskı). New York, NY: Teachers College Press.
- Ginsburg, K. R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-child Bonds. *Pediatrics*, 119, 182-191.
- Gordon, T. (2003). *Teacher Effectiveness Training*. New York, NY: Three Rivers Press.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and Exclusive Educational Change: Emotional Responses of Teachers and Implications for Leadership. *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 24 (3), 287-309.
- Joan, G. (1996). Implementing Multi-age Education. *Research Roundup*, 13(1), 1-5.
- Kagan, S. L. (Ed.) (1995) *Reconsidering Children's Early Development and Learning: Toward Common Views and Vocabulary*. Washington, DC: National Education Goals Panel.
- Kern, M. L., & Friedman, H. S. (2008). Early Educational Milestones as Predictors of Lifelong Academic Achievement, Midlife adjustment, and Longevity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30 (4), 419- 430.
- La Paro, K. M., Pianta, R. & Cox, M. (2000). Kindergarten Teachers' Reported use of Kindergarten to First Grade Transition Practices. *Elementary School Journal*, 101 (1), 147-158.
- Lawlor, D.A., Clark, H., Ronalds, G., & Leon, D. A. (2006) Season of Birth and Childhood Intelligence: Findings from the Aberdeen Children of the 1950s Cohort Study. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 481-499.
- Lincove, J. A., & Painter, G. (2006). Does the Age that Children Start Kindergarten Matter?: Evidence of Long term Educational and Social Outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28 (2), 53-79.
- Lipsky, M. (1981). *Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Martin, A. J. (2009). Age Appropriateness and Motivation, Engagement, and Performance in High School: Effects of age within Cohort, Grade Retention, and Delayed School Entry. *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 101-114.

- Maynard-Moody, S., & Musheno, M. (2000). State Agent or Citizen Agent: Two Narratives of Discretion. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10 (2), 329-358.
- McLaughlin, M. W. (1987). Learning from Experience: Lessons from Policy Implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9 (2), 171-178.
- Morris, D., Bloodgood, J., & Perney, J. (2003). Kindergarten Predictors of First and Second Grade Reading Achievement. *Elementary School Journal*, 104 (2), 93-109.
- Nonoyama-Tarumi, Y., & Bredenberg, K. (2009). Impact of School Readiness Program Interventions on Children's Learning in Cambodia. *International Journal of Educational Development*, 29, 39-45.
- Pedder, D. (2006). Are Small Classes Better? Understanding Relationships between Class-Size, Classroom Practices and Pupils' learning. *Oxford Review of Education*, 32 (2), 213-234.
- Robinson, M. (2008). *Child Development from Birth to Eight: A Journey through the Early Years*. Milton Keynes, UK and New York, NY: Open University Press.
- Stipek, D. (2002). At what Age should Children enter Kindergarten? A Question for Policy-makers and Parents. *Society for Research in Child Development Social Policy Report*, 16, 1-16.
- Turley, S. (2005). Professional Lives of Teacher Educators in an era of Mandated Reform. *Teacher Education Quarterly*, 32 (4), 37-59.
- UNICEF (2012). *School Readiness and Transition*. New York: UNESCO.
- Wedell, M. (2009). *Planning Educational Change: Putting People and their Contexts First*. London and New York: Continuum.
- Weininger, O. (1974). *Early School Entry: A Study of Some Differences in Children Remaining at Home and those Attending School*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse.
- TUIK. (2013). *Ankara ili Cadde Sokak Bazında Gelişmişlik Düzeyleri* [veri dosyası]. Ankara.