



T.C.

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

OKULUN HAZIR OLMASI AÇISINDAN İLKOKULLARIN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Fatih GÜNER

BURSA

2020



T.C.

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

OKULUN HAZIR OLMASI AÇISINDAN İLKOKULLARIN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Fatih GÜNER

Danışman

Prof. Dr. Hülya KARTAL

BURSA

2020

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

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

Fatih GÜNER

26/06/2020



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 05/06/2020

Tez Başlığı/ Konusu: Okulun Hazır Olması Açısından İlkokulların İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 193 sayfalık kısmına ilişkin, 04/06/2020 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %7'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

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

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

Gereğini saygılarımla arz ederim.

26/06/2020

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Fatih GÜNER
Öğrenci No: 811434001
Anabilim Dalı: Temel Eğitim
Programı: Sınıf Eğitimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora

Prof. Dr. Hülya KARTAL

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Okulun Hazır Olması Açısından İlkokulların İncelenmesi” adlı doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Danışman

Fatih GÜNER

Prof. Dr. Hülya KARTAL

Temel Eğitim Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda 811434001 numara ile kayıtlı Fatih GÜNER'in hazırladığı "Okulun Hazır Olması Açısından İlkokulların İncelenmesi" konulu doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 26/06/2020 günü 16.00-17.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının **(başarılı/başarısız)** olduğuna **(oybirliği/oy çokluğu)** ile karar verilmiştir.

Üye (Sınav Komisyonu Başkanı)

Prof. Dr. Asude BİLGİN

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye (Tez Danışmanı)

Prof. Dr. Hülya KARTAL

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Rüçhan UZ

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL

Marmara Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ YILMAZ

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Önsöz

Yaklaşık beş yıl önce doktora öğrenimim bir ayrılık ile başlamıştı. Doktora öğrenimime devam edebilmek için severek yaptığım sınıf öğretmenliği yerine okul yöneticiliği görevini üstlenmiş sonrasında yurt dışı görevim nedeniyle de Türkiye'deki öğrencilerden uzak kalmıştım. Öncelikle, Çanakkale ili Biga ilçesi Balıklıçeşme İlkokulu'nda 2015 yılında 3/B sınıfı olarak vedalaştığım öğrencilerime ve onların ailelerine doktora öğrenimim başında bana gösterdikleri anlayış için teşekkür ederim.

Kendisini tanıdığımdan bu yana dinamik, heyecanlı ve umut dolu olan Prof. Dr. Hülya KARTAL'a, akademik ve mesleki anlamda bana kattığı herşey için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu süreçte en büyük kazanımım Prof. Dr. Hülya KARTAL'ın odasında incelediğim materyaller ve bana tavsiye ettiği nitelikli çocuk eserleri oldu. Prof. Dr. Asude BİLGİN, Prof. Dr. Rüçhan UZ ve Doç. Dr. Nalan KURU hocalarıma tez izleme sürecindeki önerileri için teşekkür ederim. Bursa Uludağ Üniversitesi'nden Prof. Dr. Aynur OKSAL ve Prof. Dr. Mızrap BULUNUZ'a, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nden hocam Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ'e bana her konuda destek oldukları için teşekkür ederim.

11.11.2011 tarihinden bu yana hayata bakış açısıyla ufkumu genişleten ve her zaman bana destek olan eşim Adile Sümeyra GÜNER'e yaşamımı güzelleştirdiği için çok teşekkür ederim. Varlıklarıyla bana her zaman enerji veren ve eğlence dolu bir tez yazma süreci yaşatan kızım Sare ve oğlum Ömer'e de sevgilerimi iletiyorum. Hem yurt dışı görevim hem de Türkiye'de bulunduğum sürelerde doktora öğrenimim nedeniyle kendileri ile yeterince birlikte olma fırsatı bulamadığım annem Nuray GÜNER ve babam Sami GÜNER'e gösterdikleri sabır ve anlayış için teşekkür ederim.

Fatih Güner

Özet

Yazar	: Fatih GÜNER
Üniversite	: Bursa Uludağ Üniversitesi
Anabilim Dalı	: Temel Eğitim Anabilim Dalı
Bilim Dalı	: Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	: Doktora Tezi
Sayfa Sayısı	: XV+176
Mezuniyet Tarihi	: 26/06/2020
Tez	: Okulun Hazır Olması Açısından İlkokulların İncelenmesi
Danışmanı	: Prof. Dr. Hülya KARTAL

OKULUN HAZIR OLMASI AÇISINDAN İLKOKULLARIN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinden elde edilecek nicel ve nitel veriler aracılığıyla ilkokulların okula başlayan çocuklar için hazır olma durumunun bütüncül olarak belirlenmesi ve *okulun çocuk için hazır olması* boyutunda öne çıkarılan öğretmen niteliklerinin incelenmesidir.

Araştırma, karma araştırma desenlerinden yakınsayan paralel karma desen ile tasarlanmış ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ilinde yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verileri, çalışma evrenindeki 881 sınıf öğretmeni arasından tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 617 sınıf öğretmeninden “Kabul Formu”, “Bilgi Formu” ve Kartal ve Güner (2019) tarafından geliştirilen “İlkokulun Hazır Oluşunu Değerlendirme Aracı (İHODA)” ile toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler üzerinde frekans, yüzde, tek yönlü varyans analizi ve Tukey HSD testi hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise 20 ilkokul birinci sınıf öğretmeninden görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin analizi yapılırken betimsel analiz yaklaşımı göz önüne alınmıştır.

Araştırmada İHODA ile sınıf öğretmenlerinden elde edilen nicel bulgular, çalışma evrenindeki ilkokulların okula başlayan çocuklar için genel anlamda hazır olduğunu göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin İHODA'nın alt boyutlarına yönelik katılım ortalamaları en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya doğru “Okula geçiş uygulamaları”, “Ortak kullanım alanlarındaki fiziki düzenlemeler (OKAFD)”, “Fiziki güvenlik önlemleri”, “Öğretmen hazırlıkları” şeklinde sıralanmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin İHODA puan ortalamalarında öğrenim düzeyi değişkeninin etkili bir unsur olduğu belirlenmiştir. Ancak araştırma ile mesleki kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi, okutulan sınıf düzeyi ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin İHODA puan ortalamalarını anlamlı düzeyde etkilemediği tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin “Öğretmen hazırlıkları” alt boyutu puan ortalamaları mesleki kıdem ve birinci sınıf okutma deneyimine göre farklılık göstermiştir. Bunun yanı sıra öğretmen hazırlıkları ile ilgili diğer nicel bulgular, aile ile birinci sınıf öğretmeni arasındaki iletişiminin okul başlamadan önce kurulması konusunda ilkokulların desteklenmesi gerektiğini göstermiştir. Öğretmen hazırlıkları ile ilgili elde edilen nitel bulgular araştırma kapsamına

alınan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin beşte ikisinin herhangi bir destek almadan ya da diğer okul personeli ve öğrenci aileleri ile işbirliği geliştirilmeden hazırlıklar yürüttüklerini göstermiştir. Okula geçiş uygulamaları ile ilgili elde edilen nitel araştırma bulguları ise okula geçiş uygulamalarında karşılaşılan az sayıdaki sorunun birkaç noktada toplandığını göstermiş ve çalışma kapsamına alınan ilkokullarda okula geçiş süreci ile ilgili fon eksikliği sorununu öne çıkarmıştır. Ayrıca fiziki güvenlik önlemleri ile ilgili hem nicel hem de nitel boyutta elde edilen sonuçlar, araştırma kapsamına alınan ilkokulların öncelikle iç mekanlarında küçük yaş grubundaki çocuklar göz önünde bulundurularak fiziki güvenlik önlemleri alınması gerektiğini göstermiştir. Ancak araştırmanın birbirini destekleyen nicel ve nitel bulguları, araştırma kapsamına alınan ilkokulların okula başlayan çocuklar için genel anlamda hazır olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma ile “Fiziki güvenlik önlemleri” ve “Öğretmen hazırlıkları” başlıklarında belirlenen eksiklikler başta olmak üzere ilkokullarda okula başlayan çocukların yaşadıkları okul kaynaklı sorunların giderilmesine yönelik İlkokulun Hazır Oluşunu Destekleme Programı’nın (İHODEP) geliştirilmesi önerilmiştir. Ayrıca araştırmacılara, okula hazır olmanın odağında “okul” kavramına yer verilen Okul Temelli Geçiş Modeli (OTGM) geliştirmeleri önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Okula geçiş, okula geçiş uygulamaları, okula hazır olma, okulun çocuk için hazır olması.

Abstract

Author	: Fatih GÜNER
University	: Bursa Uludağ University
Field	: Primary Education Programme
Branch	: Primary Education
Degree Awarded	: PhD Thesis
Page Number	: XV+176
Degree Date	: 26/06/2020
Thesis	: An Investigation of Elementary Schools in terms of Schools' Readiness
Supervisor	: Prof. Dr. Hülya KARTAL

AN INVESTIGATION OF ELEMENTARY SCHOOLS IN TERMS OF SCHOOLS' READINESS

This study aims to holistically determine elementary schools' readiness for children who are starting school and to determine teacher qualifications, which are featured in the dimension of *schools' readiness for children*, based on the quantitative and qualitative data obtained from classroom teachers.

This study was performed in the city of Çanakkale, Turkey in the 2018-2019 school year by employing a convergent parallel mixed-method design, which is one of the mixed method designs. The data in the quantitative part of the study were obtained by means of "Consent Forms" and "Information Forms" filled in by a total of 617 classroom teachers, selected out of 881 classroom teachers through a stratified sampling method, and by means of "Elementary Schools' Readiness Assessment Tool (ESRAT)" designed by Kartal and Güner (2019). The quantitative data obtained were analyzed using frequency, percentage, average, the one-way analysis of variance (ANOVA), and Tukey's honestly significant difference test. The qualitative data of the study were collected through interviews with 20 first-grade classroom teachers. The analysis of the qualitative data was performed by following a descriptive analysis method.

The quantitative findings obtained from classroom teachers by means of ESRAT demonstrated that the elementary schools in this study were ready for children who are starting school. The sub-dimensions with the highest average level of participation from the classroom teachers were respectively "Implementations of transition to school", "Physical arrangements in common use areas (PACUA)", "Physical security measures" and "Teachers' preparations." Furthermore, the variable of the level of education had a significant impact on the average scores of the classroom teachers on ESRAT. Yet, the study found that the variables of professional seniority, first-grade teaching experience, grade level and the socio-economic level of the school environment had no significant effect on the average scores of the classroom teachers on ESRAT. Moreover, the average scores of the classroom teachers in the sub-dimension of "Teachers' preparations" varied according to professional seniority and

first-grade teaching experience. The quantitative findings of the study regarding teachers' preparations was that schools should be supported in establishing communication between families and first-grade teachers before school starts. The qualitative findings of the study regarding teachers' preparations showed that two out of five of the first-grade classroom teachers make the preparations without any support or without collaborating with other staff and families. The qualitative findings of the study regarding implementations of transition to school demonstrated that there were a few problems that revolve around several issues in implementations of transition to school and the most notable one was the lack of funding for the transition to school process in the schools included in this study. Also, the quantitative and qualitative findings on physical security measures indicated that more physical security measures should be taken for the small-age group in the interiors of the elementary schools included in this study. However, the elementary schools analysed in this study were ready for children who are starting elementary school, based on the quantitative and qualitative findings of the study that are congruent with each other.

The study suggested the development of the Support Program for Elementary Schools' Readiness (SPESR) to focus particularly on the setbacks in the dimensions of "Physical security measures" and "Teachers' preparations" as well as to overcome the school-related problems that are experienced by children who are starting elementary school. The study lastly suggested the development of a School-Based Transition Model (SBPD) that places the focus of school readiness on the concept of "school".

Keywords: Practices of transition to school, school readiness, schools' readiness for children, transition to school.

İçindekiler

	Sayfa No
Önsöz.....	iv
Özet	v
Abstract	vii
İçindekiler.....	ix
Tablolar Listesi.....	xii
Şekiller Listesi.....	xiv
Kısaltmalar Listesi.....	xv
1. Bölüm Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Problem Cümlesi	8
1.5. Araştırmanın Alt Problemleri	8
1.6. Varsayımlar	9
1.7. Sınırlılıklar.....	10
1.8. Tanımlar.....	10
2. Bölüm Kuramsal Çerçeve	12
2.1. Okula Hazır Olma.....	12
2.2. Okula Hazır Olma İle İlgili Yaklaşımlar	13
2.2.1. Olgunlaşma yaklaşımı	14
2.2.2. Çevresel yaklaşım.....	14
2.2.3. Sosyal yapılandırmacı yaklaşım	15
2.2.4. Etkileşimci yaklaşım	15

2.3. Okula Hazır Olma Kavramının Boyutları	15
2.3.1. Çocuğun okul için hazır olması boyutu.....	16
2.3.2. Ailenin okul için hazır olması boyutu	17
2.3.3. Okulun çocuk için hazır olması boyutu.....	17
2.4. Çocuk İçin Hazır Hale Getirilen Okulların Özellikleri	18
2.5. Ekolojik Sistemler Modeli.....	24
2.6. Okulun Çocuk İçin Hazır Olması Açısından Okulların İncelenmesi	26
2.7. Okulun Çocuk İçin Hazır Olması Açısından Ülkemizde Yürütülen Uygulamalar	29
2.8. Okulun Çocuk İçin Hazır Olması Boyutuna Yer Verilen Araştırmalar	33
3. Bölüm Yöntem	55
3.1. Araştırmanın Modeli.....	55
3.2. Yakınsayan Paralel Desenin Nicel Boyutu.....	57
3.2.1. Yakınsayan paralel desenin nicel boyutunda belirlenen örneklem.	58
3.2.2. Yakınsayan paralel desenin nicel boyutunda kullanılan veri toplama araçları ..	61
3.2.3. Yakınsayan paralel desenin nicel boyutunda elde edilen verilerin analizi.	64
3.3. Yakınsayan Paralel Desenin Nitel Boyutu	66
3.3.1. Yakınsayan paralel desenin nitel boyutunda belirlenen çalışma grubu.	67
3.3.2. Yakınsayan paralel desenin nitel boyutunda kullanılan veri toplama aracı.....	68
3.3.3. Yakınsayan paralel desenin nitel boyutunda elde edilen verilerin analizi.	70
3.3.4. Yakınsayan paralel desenin nitel boyutuna ilişkin geçerlik ve güvenirlik.	71
3.4. Araştırma Süreci	72
3.4.1. Ön hazırlık süreci	73
3.4.2. Araştırma sürecinin nicel boyutu.....	74
3.4.3. Araştırma sürecinin nitel boyutu	74
3.4.4. Bilimsel etiğe uygunluk.....	74

4. Bölüm Bulgular	76
4.1. Nicel Bulgular.....	76
4.1.1. Sınıf öğretmenlerinin İHODA'ya ilişkin katılımlarından elde edilen bulgular..	76
4.1.2. Sınıf öğretmenlerinin İHODA ve alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının bağımsız değişkenler açısından analizinden elde edilen bulgular	81
4.2. Nitel Bulgular	94
4.2.1. Fiziki düzenlemelere ilişkin nitel bulgular	94
4.2.2. Fiziki güvenlik önlemlerine ilişkin nitel bulgular	97
4.2.3. Öğretmen hazırlıklarına ilişkin nitel bulgular	100
4.2.4. Okula geçiş uygulamalarına ilişkin nitel bulgular	102
5. Bölüm Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	110
5.1. Sonuç ve Tartışma	110
5.2. Öneriler.....	131
6. Bölüm Kaynakça	134
EKLER	163
EK-1 Araştırma İzni	163
EK-2 Çalışma Evreni ve Yakınsayan Paralel Desenin Nicel Boyutunda Belirlenen Örneklemin İlçe MEM, Okul ve Okulun Hizmet Alanına Göre Dağılımı	164
EK-3 Yakınsayan Paralel Desenin Nicel Boyutunda Kullanılan Veri Toplama Araçları ..	168
EK-4 Yakınsayan Paralel Desenin Nitel Boyutunda Belirlenen Çalışma Grubunun İlçe MEM, Okul ve Okulun Hizmet Alanına Göre Dağılımı... ..	171
EK-5 Yakınsayan Paralel Desenin Nitel Boyutundaki Çalışma Grubuna Yöneltilen Görüşme Soruları	172
Öz Geçmiş	173
EK-6 Tez Çoğaltma ve Elektronik Yayımlama İzin Formu	176

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>		<i>Sayfa</i>
1.	İlkokul Birinci Sınıf Uyum Haftası Program (İBSUHP) Örneği.....	32
2.	Yakınsayan Paralel Desenin Nicel Boyutundaki Örneklemin Belirlenmesinde Göz Önüne Alınan Veriler.....	59
3.	Yakınsayan Paralel Desenin Nicel Boyutu Kapsamına Alınan Sınıf Öğretmenlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımları.....	60
4.	İlkokulun Hazır Oluşunu Değerlendirme Aracı'nın (İHODA) İç Tutarlılık Katsayılarına İlişkin Bulgular	63
5.	Yakınsayan Paralel Desenin Nicel Boyutu Kapsamında Elde Edilen Veri Setinin Tanımlayıcı İstatistiksel Değerlerine İlişkin Bulgular.....	65
6.	Yakınsayan Paralel Desenin Nitel Boyutu Kapsamında Belirlenen Çalışma Grubunun Görev Yapılan Okul Çevresinin Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı.....	67
7.	Sınıf Öğretmenlerinin İHODA'daki İfadelere Katılma Derecelerine Göre Dağılımları.....	76
8.	Sınıf Öğretmenlerinin İHODA ve Alt Boyutlarına Katılma Derecelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	81
9.	Sınıf Öğretmenlerinin "OKAFD" Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	82
10.	Sınıf Öğretmenlerinin "Fiziki Güvenlik Önlemleri" Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	84

11.	Sınıf Öğretmenlerinin “Öğretmen Hazırlıkları” Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	86
12.	Sınıf Öğretmenlerinin “Okula Geçiş Uygulamaları” Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	89
13.	Sınıf Öğretmenlerinin İHODA Puan Ortalamaları.....	90
14.	Sınıf Öğretmenlerinin İHODA Puan Ortalamalarının Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	92
15.	Okulun İlkokula Başlayan Çocuklar için Fiziki Açından Hazırlanmasına İlişkin Bulgular.....	94
16.	İlkokula Başlayan Çocukların Okulda Fiziki Güvenliklerinin Sağlanmasına İlişkin Bulgular.....	97
17.	Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokula Başlayan Çocuklar için Yaptıkları Hazırlıklara İlişkin Bulgular.....	100
18.	İlkokullarda Yer Verilen Okula Geçiş Uygulamalarına İlişkin Bulgular.....	103
19.	Birinci Sınıf Öğretmenleri Tarafından İlkokullarda Etkili Olduğu Düşünülen Okula Geçiş Uygulamalarına İlişkin Bulgular	105
20.	Okula Geçiş Uygulamalarında Karşılaşılan “Okul” Odaklı Sorunlara İlişkin Bulgular.....	107

Şekiller Listesi

<i>Şekil</i>		<i>Sayfa</i>
1.	Ekolojik Sistemler Modeli.....	24
2.	Karma Yöntem Tasarım Matrisi	55
3.	Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Deseni Tasarımı.....	56
4.	Durum Çalışması Desenleri.....	66
5.	Yakınsayan Paralel Desenin Nitel Boyutunda Elde Edilen Verilerin Analizi..	70

Kısaltmalar Listesi

AGFI	: Düzenlenmiş Uyum İndeksi
GFI	: Uyum İyiliği İndeksi
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
IFI	: Fazlalık Uyum İndeksi
İBSUHP Örneği	: İlkokul Birinci Sınıf Uyum Haftası Program Örneği
İHODA	: İlkokulun Hazır Oluşunu Değerlendirme Aracı
İHODEP	: İlkokulun Hazır Oluşunu Destekleme Programı
NCCA	: İrlanda Ulusal Müfredat ve Değerlendirme Birliği
NEGP	: Amerikan Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
OKAFD	: Ortak Kullanım Alanlarındaki Fiziki Düzenlemeler
OTGM	: Okul Temelli Geçiş Modeli
ÖMGY	: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri
OYGM	: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü
One-Way ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
PGFI	: Basitlik Uyum İndeksi
PNFI	: Normlandırılmış Basitlik Uyum İndeksi
RMSEA	: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
SRMR	: Standardize Edilmiş Ortak Ortalamaların Karekökü
TSE	: Türk Standardları Enstitüsü
Tukey HSD Testi	: Tukey Tam Olarak Önemli Fark Testi
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

1. Bölüm

Giriş

1.1. Problem Durumu

Küçük yaş gurubundaki çocuklar tarafından tanınmayan birçok kişinin bulunduğu ve her şeyin büyük olarak nitelendirildiği kalabalık bir okul ortamı, okulun ilk günlerinde onlar için bir endişe kaynağı olabilir. Ancak çocuklara önemli deneyimlerin sunulduğu okulun ilk günleri, yeni arkadaşlık ve öğrenmeler aracılığıyla onlar için özgüven dolu eğlenceli bir zaman dilimine de dönüştürülebilir. Eğitimde ve okullarda gerçekleştirilecek yenilikleri düşünürken öncelikle çocukların hak ettikleri eğitim ve okul ortamları ile karşılaşmalarını sağlamak gerekmektedir (Burke & Burke, 2005). Okul ve toplum, gelişimsel okul öncesi programları ile çocukları okula hazırlarken diğer bir taraftan okullar da çocuklar için hazır bir hale getirilmelidir (Kagan, 1994).

Okula geçişte yaşanan ortam değişikliğinin ve ortamlar arası süreksizliklerin olumsuz etkilerini azaltabilmek için okula geçiş uygulamalarında, çocukların sosyo-ekonomik ve kültürel durumlarının bilinmesi gerekmektedir. Çünkü okulun çocuğu kabul etmeye hazır olması ile okula geçişin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi beklenebilir (Margetts, 2007). Bir başka ifade ile okula geçişin sorunsuz bir şekilde gerçekleşmesi hem çocuğun okula hazır olmasına hem de okulun çocuk için hazır olmasına bağlıdır. Ayrıca başarılı bir okula geçiş sürecinde, ebeveynlerin bu sürece katılımları ve çocuğa destek olmaları da oldukça önemli görülmektedir (Arnold, Bartlett, Gowani & Merali, 2007).

İlkokula başarılı bir geçişin sağlanabilmesi için çocuğun aşamalı bir şekilde okuldaki süreçlerle karşılaştırılması ve okul öncesi eğitiminde yer verilen bazı uygulamalara ilkokullarda da yer verilmesi gerekmektedir. Çocuğun kardeş veya arkadaşlarının bulunduğu ilkokul ortamına geçişi daha kolay olabilmektedir (Yeboah, 2002). Ayrıca ilkokula başlamadan önce okula uyum sağlama ilgili muhtemel sorunları öngörebilmek adına aile ve

toplum ile ortaklaşa çalışılmalıdır. Çocuklar, ebeveynler, okul öncesi öğretmenleri ve ilkokul öğretmenleri okula geçiş sürecine dahil edildiklerinde, okul ve toplumun hazır olma ile ilgili sorumluluklarının da farkına varılabilir (Dockett & Perry 2009). Çünkü okula başlamaya ilişkin kamu hizmetlerinin ve aile desteğinin önemsendiği, çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak için hazırlıklı olan okullara erişimin sağlandığı toplumlarda, okula hazır çocuklardan bahsetmek mümkün olabilir (Ballantyne, Sanderman & McLaughlin, 2008). Okula hazır olma, bağlantısal bir kavram olduğundan bu kavramla ilgili kararlarda hem çocuğun hem okulun hem de toplumun göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Graue, 2006).

Okula hazır olma alanyazında genellikle üç boyutlu bir kavram olarak ele alınmaktadır. Okula hazır olmada çocuğa odaklanılan ilk boyutta, çocuğun aldığı eğitim ve onun gelişim özellikleri incelenmektedir. Ancak Bracey (2005a), hazır olmada sadece bireysel özelliklerin incelenmesini ve bu noktada bireysel özelliklerin tespit edilebilmesi için bireylere testler uygulanmasını anlamsız bulmaktadır. Ayrıca *okula hazır olma* kavramı ile ilgili olarak yalnızca çocukların okul için hazır olmaları gerektiği yaklaşımı, alanyazındaki çok sayıda araştırma (Ackerman & Barnett, 2005; Arnold ve diğerleri, 2007; Bracey, 2005a; Broström 2005; Dockett & Perry 2009; Fabian & Dunlop, 2007; Knitzer & Lefkowitz, 2005; Margetts, 2007; Murphey & Burns, 2002; Suzuki, 2012; Weigel & Martin, 2006; Wynn, 2002) ile eleştirilmektedir.

Çocuğun okula hazır olmasında aile ortamının ve okul öncesi ortamın ele alındığı diğer bir boyutta, ebeveynlerin ve bakıcıların okula geçiş sürecindeki davranış ve tutumları ile okul öncesi dönemde çocuğa sunulan ortamın niteliği önemli görülmektedir. Okula başlamadan önce çocuğun içinde bulunduğu aile ve komşuları, çocuğun sosyal-duygusal ve akademik gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Widen, Orozco, Horng & Loeb, 2020). “Çocuğun gelişim özellikleri, okula geçiş uygulamaları, aile ve toplum desteği arasında olumlu bir etkileşim gerçekleştirildiğinde küçük yaştaki çocuklar, okulda başarılı bir şekilde

öğrenim görmeye hazır olurlar” (Brandt & Grace, 2005, s. 51). Okul öncesi dönemde sunulan programlar, çocukların temel eğitim programlarına aktif bir şekilde katılmalarına katkı sunmakla birlikte aile üyelerinin geçiş planlamalarına katılmaları için de önemli bir fırsat olarak görülmelidir (Rous, Hemmeter & Schuster, 1994). Okula hazır olan çocukları tanımlamaya yönelik hazır çocuk denkleminde de hazır toplumlar, hazır aileler, hazır hizmetler ve hazır okullar aracılığıyla çocukların okula hazırlıklı olmalarının sağlanabileceği ifade edilmektedir (Rhode Island KIDS COUNT, 2006).

Okula hazır olma kavramı ile ilgili olarak en son yer verilen *okulun çocuk için hazır olması* boyutunda ise okul ortamı, okulda uygulanan program, okul personelinin nitelikleri ve okula geçiş uygulamaları öne çıkarılmaktadır. “Çocuklar bir eğitim programından diğerine geçerken onların ortaya çıkan bireysel ihtiyaçlarının ve deneyimlerinin karşılanabilmesi için değişmesi gereken çocuklar değil, okullardır” (Suzuki, 2012, s. 13). “Okula hazır bir aile ortamından gelen ve gelişim özellikleri açısından ilkokula hazır olduğu düşünülen çocuğun, kendisi için hazır olmayan okul ortamı ve okul personeli ile karşılaşmasıyla okula uyum sağlamada sorunlar yaşayacağı düşünülebilir” (Kartal & Güner, 2018, s. 433). Bu bağlamda çocukların okula hazır olup olmadıklarının tespit edilmesi yerine, okulun tüm çocuklara başarılı olabilmeleri için fırsat sunması bir zorunluluktur (Powell, 2010; Rhode Island KIDS COUNT, 2006).

Çocuklar ilkokula başladıklarında daha önce karşılaştıkları ortamlardan farklı olarak belli bir disiplin çerçevesinde kurallara uyma, öğretmenin yönergelerini yerine getirme ve okuma yazma öğrenme gibi görevler üstlenmektedirler (Erkan, 2011). “İlkokul birinci sınıf, pek çok okul bölgesi için örgün eğitimin başlangıcıdır ve bu ortamda çocuklara yapılandırılmış öğrenme ortamı sunulmaktadır. Bu basamakta çocukların kendi ilgi alanlarını takip etmek yerine okuma ve matematik gibi onlara dışarıdan sunulan akademik konulara odaklanmaları gerekmektedir” (Sink, Edwards & Weir, 2007, s. 233). Bu nedenlere bağlı

olarak, ilkokula geçişlerin diğer eğitim basamaklarına yapılan geçişlere oranla daha fazla potansiyel sorun içerdiği söylenebilir. Ayrıca geçiş sorunları, çoğunlukla geçişin yaşandığı iki ortam arasındaki süreksizliklerden kaynaklanmaktadır (Dockett & Perry, 2007). Ancak farklı okul ortamları arasında gerçekleşen geçişler, yeni arkadaşlıklar edinme ve yeni öğrenme fırsatlarının yakalanmasını da beraberinde getirebilmektedir (Fabian & Dunlop, 2007). King ve Myers'e göre ilkokulun ilk yılları zorunlu eğitimin ağır koşullarından uzak, okul öncesi eğitimine yakın ancak zorunlu eğitim ortamı niteliğinde düzenlenebilirse çocukların bu farklı ortamdaki başlangıç yılları daha uyumlu bir şekilde geçecektir (akt. Bekman, 1990). Benzer bir şekilde ilkokula geçiş ile ilgili aşağıdaki ifadeler bu sürecin önemini ortaya koyar niteliktedir:

Çocuğun evden anaokuluna veya evden ilköğretim okuluna gidişi ile anaokulundan ilköğretime gidişi oldukça farklı süreçlerdir. Okul öncesi kuruma giderek ilköğretime başlayan çocuklar için okul oldukça tanıdık olsa da, okul öncesi ortamlar ve programlarla ilköğretim arasındaki benzerliğin az olduğu durumlarda, çocuk tıpkı ilk defa evden okula gelen bir çocuk gibi sorun yaşayabilir. Zira iki kurum arasındaki farklar çocuğu yeni katılacağı ortamın koşullarına yeterince hazırlamaz. Çocuklar okula geçmişe göre çok daha erken yaşlarda başlasalar da, programlı öğretimin temel basamağı sayılan ilköğretime başlama hala insan yaşamındaki en önemli olaylardan biridir (Oktay, 2013, s. 6).

Okul öncesinden ilkokula geçişte iki ortam arasındaki süreksizliklere bağlı olarak Türkiye (Kotaman, 2009; Oktay & Unutkan, 2005), ABD (Buchanan, Burts, Bidner, White & Charlottesworth, 1998; File & Gullo, 2002; Goldstein, 1997), Almanya (Griebel & Niesel, 2002), Avustralya (Margetts, 2002), Çin Halk Cumhuriyeti (Chan, 2012), Danimarka (Broström, 2002), İtalya (Corsaro & Molinari, 2000), İrlanda (O'Kane 2007, 2013), İzlanda (Einarsdóttir 2002, 2003a), Meksika (Urbina-Garcia 2014, Urbina-Garcia & Kyriacou 2018),

Yeni Zelanda (Peters, 2000) ve Yunanistan (Carida, 2011) gibi ülkelerde okula uyum sağlamada sorunlarla karşılaşmaktadır. Ancak okullaşma sorunlarının gelişmiş ülkelere göre farklılık gösterdiği gelişmekte olan ülkelerde, okulun çocuklar için hazır olmaları ile ilgili çok az şey bilinmektedir. Ayrıca okul öncesi ortamlar ile okul ortamları arasında sistem ve yürütülen uygulamalar açısından görülen süreksizlikler her zaman detaylı olarak incelenilmelidir (Early, 2004; Kagan & Neville, 1996). Erken çocukluk bakımı ve eğitimi ile ilkokul sistemi arasındaki boşluk ne kadar fazla olursa küçük yaş grubundaki çocukların ilkokul ortamlarına geçişleri de o düzeyde zorlu olacaktır (Britto, 2012).

Okulun çocuk için hazır olması boyutunda okulun nitelikleri öne çıkarılmaktadır (Nelson, 2005; Shore, 1998). Bu nedenle bu boyutta yürütülecek araştırmalarda okulun sosyo-ekonomik çevresinin *okulun çocuk için hazır olması* boyutunda etkili olup olmadığının incelenmesi gerekebilir. Nitekim ülkemizde devlete bağlı tüm okullar, okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi açısından bir belge (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a) aracılığıyla derecelendirilmiştir. Böylelikle bu boyut kapsamında ulusal düzeyde ilkokullara ilişkin incelenebilecek en genel ve geçerli niteliğin okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi olduğu söylenebilir. Ayrıca Correia ve Marques-Pinto (2016) da okula uyum sağlamada okulun rolüne odaklanılmasının gerekliliği üzerinde durmaktadır. Erken çocukluk bakım ve eğitimi ile ilkokul arasındaki uyumu arttıran yenilik, düzenleme ve incelemelere ise her zaman gereksinim duyulabilmektedir (Kaga, 2016).

Farklı toplum ve okul çevresindeki kişi ve öğretmenlerin okula hazır olmaya ilişkin algıları farklılık gösterebilmektedir (Dockett & Perry, 2016; Lin, Lawrence & Gorrell, 2003; Maxwell & Clifford, 2004). Bir başka ifade ile çocuğun okula hazır olması, okul ortamının doğasına bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bu nedenle okula hazır olmanın nesnesi olan “okul” mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır (Dockett & Perry, 2016). Sonuç olarak *okula*

hazır olma ile ilgili yürütülecek araştırmalarda okulların ve öğretmenlerin niteliklerine odaklanılmaya gereksinim duyulduğu söylenebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada sınıf öğretmenlerinden elde edilen nicel ve nitel veriler aracılığıyla ilkokullarda okula başlayan çocuklar için yapılan fiziki düzenlemeler, alınan fiziki güvenlik önlemleri ve birinci sınıf öğretmenleri tarafından yapılan hazırlıklar ile yürütölen okula geçiş uygulamalarının *okulun çocuk için hazır olması* boyutu bağlamında bütöncöl olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Böylelikle araştırma ile önceden belirlenen başlıklar altında ilkokulların okula başlayan çocuklar için hazır olma durumlarının tespit edilmesi planlanmaktadır. *Okulun çocuk için hazır olması* boyutunda önemli göröldüğu ifade edilen öğretmen nitelikleri hakkında alanyazında ayrıntılı bilgiye yer verilmemektedir. Bu nedenle araştırma ile ilkokula başlayan çocukları karşılayan sınıf öğretmenlerinin öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, okutulan sınıf düzeyi, birinci sınıf okutma deneyimi ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerinin de *okulun çocuk için hazır olması* bağlamında incelenmesi düşünölmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okula hazır olma ile ilgili ulusal alanyazınında sadece “çocuğun okula hazır olması” boyutu ile sınırlı olmayan bazı araştırmaların (Bağçeli Kahraman, 2012; Buldu & Er, 2016; Baydar, Küntay, Gökşen, Yağmurlu & Cemalcılar, 2008; Demirtaş-Zorbaş, 2016; Güner & Kartal, 2019; Karakuzu & Koçyiğit, 2016; Kartal & Güner, 2018; 2019; 2020; Özbek, 2011) yapıldığu görölmektedir. Bu araştırmalardan Kartal ve Güner’in (2018) derleme niteliğindeki araştırması, Kartal ve Güner’in (2019) ölçek geliştirme araştırması, Güner ve Kartal’ın (2019) durum çalışması niteliğindeki araştırması ile Kartal ve Güner’in (2020) fenomenolojik desen aracılığıyla Fransa ve Türkiye’de yürütölen araştırması doğrudan *okulun çocuk için hazır olması* boyutu bağlamında yürütölmüştür. Bu araştırmaların yanı sıra Buldu ve Er’in (2016)

araştırmasında yer verilen *okula hazır olma* ile ilgili modelde “Hazır okullar” başlığı altında “Hazır öğretmenler”, “Uyum uygulamaları”, “Fiziksel ortamlar”, “Materyal ve kaynaklar”, “Sağlık ve güvenlik uygulamaları”, “Çocuk aile öğretmen desteği” unsurları sıralanmaktadır. Ancak ülkemizde ilkokulların çocuklar için hazır hale getirilmeleri ile ilgili nitel ve nicel veriler aracılığıyla yürütülen herhangi bir araştırmaya ulaşmamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın *okulun çocuk için hazır olması* boyutunda hem nitel hem de nicel verilerin sunulduğu ulusal alanyazındaki ilk araştırma olduğu söylenebilir.

Ülkemizde okul öncesi eğitime zorunlu eğitim kapsamında yer verilmemektedir (Abazaoğlu, Yıldırım & Yıldızhan, 2015; Baydar ve diğerleri, 2008; Cerit, Akgün, Yıldız & Soysal, 2014; Koçyiğit, 2009; Tantekin Erden & Altun, 2014). Bununla birlikte ülkemizde ilkokullar ile okul öncesi eğitim kurumları arasında fiziki açıdan büyük farklılıkların tespit edildiği araştırmalar (Bay & Şimşek, 2014; Koçyiğit, 2014; Kotoman, 2009; Tantekin Erden & Altun, 2014) bulunmaktadır. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumları ile ilkokullarda uygulanan programlar arasında da çelişki ve uyumsuzluklar (Bay & Şimşek, 2014; Çalışkan Dedeoğlu & Alat, 2012; Kartal & Güner, 2017; Oktay & Unutkan, 2005) tespit edilmiştir. İlkokul ve okul öncesi eğitim kurumlarında yer verilen eğitim yaklaşımları da farklı felsefi temellere dayanmaktadır (Dockett & Perry, 2016; Oktay & Unutkan, 2005; Vedeier, 1984). Bu bağlamda iki eğitim düzeyi arasında görülebilecek bir boşluğun, okula hazır olmada ve okula uyum sağlamada yaşanabilecek sorunların temel kaynağı olacağı söylenebilir. Okula geçiş sürecinde, fiziksel ortam, öğretmen tutumu, öğretim programı ve ailenin okula katılım biçimi değişse de çocuklardan yeni okullarına uyum sağlamaları istenmektedir (Margetts, 1999). Bu ifadeler göz önüne alındığında, çocuğun okula hazır olmasını incelemek yerine öncelikle okulun çocuk için hazır olup olmadığının incelenmesinin ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda da okula geçiş sürecindeki çocuklar için düzenlemeler yapılmasının daha uygun bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenler, olumlu etkileşim ve çocuklara uygun eğitim yaklaşımları aracılığıyla çocukların gelişimlerini besleyen ortamlar oluşturmada önemli rol oynamaktadırlar (Willer & Bredekamp, 1990). Ayrıca *okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımında öğretmenlere odaklanılmaktadır (Suzuki, 2012). Bu sebeple *okulun çocuk için hazır olması* bağlamında öğretmenlerden elde edilecek verilerin de okul ortamları ve okulda yürütülen okula geçiş uygulamaları ile ilgili ayrıntılı sonuçlar ortaya koyacağı söylenebilir. Bununla birlikte *okulun çocuk için hazır olması* boyutunda önemli bir yeri olduğu ifade edilen öğretmen nitelik (Arnold ve diğerleri, 2007) ve kapasitesi (Arnold, Bartlett, Gowani & Shallwani, 2008; Bartlett, Arnold, Shallwani & Gowani, 2010; Correia & Marques-Pinto, 2016; Dockett & Perry, 2009) hakkında alanyazında ayrıntılı bilgiye yer verilmemektedir. Ancak bazı araştırmalarda okula başlayan çocuğu karşılayan öğretmenlerin deneyim (Einarsdóttir, 2003b; Güner & Kartal, 2019) ve bilgi seviyelerine (Arnold ve diğerleri, 2007; Britto & Limlingan, 2012; Cassidy, Mims, Rucker & Boone, 2003) kısmen değinildiği söylenebilir. Boyer'e (1995) göre okula geçiş sürecinde öğretmenlerin liderlik özellikleri öne çıkarılmaktadır. Bu bağlamda araştırmada incelenecek öğretmen niteliklerinin *okulun çocuk için hazır olması* boyutu açısından incelenmesi ile alanyazına katkıda bulunulacaktır.

1.4. Problem Cümlesi

Araştırma ile “*Okulun çocuk için hazır olması* bağlamında sınıf öğretmenlerinin ilkokullara yönelik görüşleri ve bu bağlamda etkili görülen sınıf öğretmeni nitelikleri nelerdir?” şeklindeki soruya cevap aramaktadır.

1.5. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmada *okulun çocuk için hazır olması* yaklaşımı bağlamında sınıf öğretmenlerinden elde edilecek nicel ve nitel veriler aracılığıyla ilkokulların okula başlayan çocuklar için hazır olma durumları bütüncül olarak belirlenmekte ve *okulun çocuk için hazır*

olması yaklaşımında öne çıkarılan öğretmen nitelikleri incelenmektedir. Bu doğrultuda araştırma ile aşağıdaki şu sorulara cevap aranmaktadır:

1- *Okulun çocuk için hazır olması* bağlamında sınıf öğretmenlerinin ilkokullara ilişkin İlkokulun Hazır Oluşunu Değerlendirme Aracı (İHODA) ile elde edilen görüşleri nelerdir?

2- *Okulun çocuk için hazır olması* bağlamında sınıf öğretmenlerinin İHODA ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları; öğrenim durumu, mesleki kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi, okutulan sınıf düzeyi ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3- *Okulun çocuk için hazır olması* bağlamında ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokullardaki “Fiziki düzenlemeler”, “Fiziki güvenlik önlemleri”, “Öğretmen hazırlıkları” ve “Okula geçiş uygulamaları” ile ilgili görüşleri hangi alt başlıklarda toplanmaktadır?

4- İlkokullarda İlkokul Birinci Sınıf Uyum Haftası Program (İBSUHP) Örneği (MEB, 2017) ile birlikte hangi okula geçiş uygulamaları yürütülmektedir?

5- İlkokul birinci sınıf öğretmenleri, okullarında yürütülen okula geçiş uygulamalarından hangilerini etkili bulmaktadırlar?

6- İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okula geçiş uygulamalarında karşılaştıkları “okul” kaynaklı sorunlar nelerdir?

1.6. Varsayımlar

- Araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenlerinden İlkokulun Hazır Oluşunu Değerlendirme Aracı (İHODA) ve görüşme soruları ile elde edilen yanıtlarda öğretmenlerin objektif ve samimi oldukları varsayılmaktadır.
- Araştırmada ilkokulların sosyo-ekonomik düzey açısından sınıflandırılmasında Hizmet Alanları ve Hizmet Puanları Çizelgesi (MEB, 2018a) esas alınmıştır. Bu çizelgeye göre okullar; coğrafi durum, ekonomik ve sosyal gelişmişlik düzeyi, ulaşım şartları ve hizmet gereklerinin karşılanması yönünden altı hizmet alanında

sınıflandırılmıştır. Araştırma ile çizelgedeki 1 ve 2. hizmet alanlarındaki okulların üst; 3 ve 4. hizmet alanlarındaki okulların orta; 5 ve 6. hizmet alanlarındaki okulların ise alt sosyo-ekonomik düzeyde olduğu varsayılmaktadır.

- Araştırmada *hazır olma* kavramı, bu konuda okulun kapasitesine odaklanılmasının öne çıkarıldığı *okulun çocuk için hazır olması gerektiği* yaklaşımı (Shore, 1998) doğrultusunda ele alınmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

- Araştırmanın verileri, Çanakkale ilinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde devlet ilkokullarına yönelik elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen veriler, sınıf öğretmenlerinden İlkokulun Hazır Oluşunu Değerlendirme Aracı (İHODA) ile edinilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen veriler, 20 ilkokul birinci sınıf öğretmeninden sekiz görüşme sorusu aracılığıyla elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Araştırmada *okulun çocuk için hazır olması*; okulda fiziki açıdan yürütülen hazırlıklar ve alınan önlemler, birinci sınıf öğrencileri için yapılan hazırlıklar ve okulda yürütülen ilkokula geçiş uygulamaları ile sınırlıdır.
- Öğretim programlarının çocuk için hazır olması ile ilgili yapılabilecek incelemeler araştırmada kapsam dışında tutulmuştur.

1.8. Tanımlar

Geçiş: “Erken çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar süregelen, bir ortamdan diğer bir ortama hareket etme sürecidir” (Rous, Myers & Stricklin, 2007, s.1).

Okula geçiş: “Çocukların yeni öğrenme ortamlarına katılmaları ve bu ortamlara alışmaları; ailelerin sosyokültürel bir sistem olan eğitim ile birlikte çalışmayı öğrenmeleri; okulların bireysel ve toplumsal çeşitliliği temsil eden sisteme, yeni çocuklar almak için hazırlık yapması süreçlerinin toplamıdır” (Britto, 2012, s. 8).

Okula Geçiş Uygulamaları: “Ailelerin ve öğretmenlerin, çocukların okula geçişini desteklemek için birbirleri ile iş birliği yaparak yürüttükleri uygulamalar ve kullandıkları araçlardır” (Broström, 2005, s. 3).

Okula Hazır Olma: “Çocukların; yeni okul ortamlarına geçişlerinde gerekli yeterlilikleri edinmeleri, kendileri için uygun ve ilgi çekici ortamlarda bireysel farklılıkları dikkate alan program ve okula geçiş uygulamaları ile karşılaşmaları, okula geçiş sürecinde öğretmen, aile ve toplum tarafından desteklenmeleri durumudur” (Kartal & Güner, 2019, s. 1808).

Okulun Çocuk için Hazır Olması: “Okulun, çocukların ve onların ailelerinin okula sorunsuz geçişlerini destekleme ve tüm çocukların öğrenmelerine katkıda bulunma gibi okul niteliklerine sahip olması durumudur” (Pianta & Kraft-Sayre 2003, s. 12).

2. Bölüm

Kuramsal Çerçeve

2.1. Okula Hazır Olma

Günümüzde *hazır olma* kavramı yerine hazır bulunuşluk, hazır olma, hazır oluş, okul olgunluğu gibi kavramların da kullanıldığı bilinmektedir (Erkan & Kırca, 2010). Ancak, *hazır olma* kavramı geçmişten günümüze değin genellikle birbirinden farklı iki kavram ile birlikte kullanılmıştır. Bunlar, *öğrenmeye hazır olma* ve *okula hazır olma* kavramlarıdır (Lewit & Baker, 1995). Bu iki kavram arasında belirgin bir farklılık bulunmaktadır (McTurk, Nutton, Lea, Robinson & Carapetis, 2008). Çocuk, öğrenmeye hazır olma durumuna belirli bir materyali öğrenmeye gelişimsel açıdan hazır olduğu zaman ulaşmaktadır. *Okula hazır olma* ise çocuğun, okulda uygulanan öğretim programlarının koşullarını karşılayabilmede sahip olduğu fiziksel, sosyal ve entelektüel yeteneğinin gelişmişlik düzeyine bağlıdır (Fegan, 2009). “Okula hazır olma kavramı ele alındığında ilk olarak çocuğun okula girerken ya da bir tarama testi yaptırırken sahip olduğu beceriler akla gelmektedir. Ancak çocuğa ilişkin bu beceriler sürecin yalnızca bir bölümünü oluşturmaktadır” (Pianta, 2002, s. 2). *Okula hazır olma*, okulda başarılı olmak için çocukta bulunması gereken belirli özelliklerden çok daha fazlasıdır. Bu kavram, okul ve toplumun *okula hazır olma* ile ilgili görev sorumluluklarını da kapsamaktadır (Noel, 2010). “Okula hazır olma, sadece küçük yaş grubundaki çocuklara ve onların ailelerine ait bir sorumluluk olarak algılanmaktadır. Ayrıca çocuklar, okula hazır olmalarını destekleyecek unsurlardan çok azını içeren ve kendilerine uygun koşulları sunamayan okul ortamlarına hazır olmaya fazlasıyla zorlanmaktadırlar” (Cassidy ve diğerleri, 2003, s. 199).

Okula hazır olma ile *geçiş* birbirleriyle yakından ilişkili iki kavramdır (Ahtola ve diğerleri, 2011; Arnold ve diğerleri, 2007; Correia & Marques-Pinto, 2016; LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer & Pianta, 2008). Yeni doğan bebeğin hastaneden eve getirilmesi, ev ortamına yapılan ilk geçiştir. Bu geçiş ile birlikte erken çocukluk döneminde gerçekleşen pek

çok geçiş, çocukta güven ve olumlu bir benlik duygusunun gelişiminde etkin rol oynamaktadır (Ebbeck, Saidon, nee Rajalachime & Teo, 2013). Okul öncesi ortamlardan ilkokul ortamlarına yapılan geçişler, diğer eğitim kademelerine yapılan geçişlere göre daha karmaşıktır (Fabian, 2002, Harper, 2005). Ancak eğitim kademeleri arasındaki bu tür geçişler sıralı bir biçimde gerçekleşmeleri ve gelişimsel bir sıra izlemeleri nedeniyle kolaylıkla incelenebilmektedir (Stoner, Angell, House & Bock, 2007).

Okula hazır olma ile ilgili olarak elde edilebilecek olumlu deneyimler, yaşamın her döneminde bireye birtakım avantajlar sağlayabilmektedir. Okula hazır olmanın avantajları üç gelişimsel noktada sıralanabilir. Birinci nokta, ilkokula geçişin tamamlandığı sekiz yaş civarına denk gelmektedir. Bu dönemde okula hazır olmanın avantajı, akademik katılımın ve başarının artması olarak ortaya çıkabilmektedir (Britto & Limlingan, 2012). Quirk, Dowdy, Goldstein ve Carnazzo'ya (2017) göre ilkokula hazır olma durumu, çocukların okuma akıcılıklarındaki varyansın neredeyse üçte birini açıklamaktadır. Okul öncesi ortamdan ilkokula başarılı bir geçiş, çocuğun gelecekteki iyi olma hali ve uzun vadeli okul başarısının belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Einarsdóttir, 2007). Okula hazır olmanın avantajının görülebileceği ikinci nokta, ergenlik veya lise dönemidir. Bu dönemde görülen akademik performans artışı ve mezuniyet oranlarındaki yükseliş, okula hazır olmanın bir ürünü olarak değerlendirilebilmektedir. Son olarak okula hazır olmanın bir avantajı da yetişkinlikte veya yetişkinlik sonrası dönemde bireylerin istihdam sonuçlarını iyileştirme şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Britto & Limlingan, 2012).

2.2. Okula Hazır Olma İle İlgili Yaklaşımlar

Çocuklar, onlar için ilgi çekici olan ve yaşlarına uygun şekilde düzenlenen fiziksel ortamlar, bireysel farklılıkları gözetilen öğretim programları ve onların öğrenmelerini kolaylaştırabilen öğretmenlerin bulunduğu bir öğrenme ortamı karşılaştıkları zaman okula hazır olabilirler (Cassidy ve diğerleri, 2003). “Aynı bölgede bulunan okulların, sınıfların ve

öğretmenlerin, *okula hazır olma* ile ilgili farklı tanımları olabilir. Bu durumda bir çevrede okula hazır olarak kabul edilen bir çocuğun, başka bir çevrede okula hazır olmadığı kabul edilebilir” (Ackerman & Barnett, 2005, s. 73). Bu noktada *hazır olma* kavramının farklı kişiler için farklı anlamları olabileceği (Meisels, 1999; Powell, 2010) anlaşılmaktadır. Ortaya çıkan bu durum *okula hazır olma* kavramının ele alındığı yaklaşımlardan kaynaklanabilir. Hazır olma kavramı “Olgunlaşma yaklaşımı”, “Çevresel yaklaşım”, “Sosyal yapılandırmacı yaklaşım” ve “Etkileşimsel yaklaşım” şeklinde ifade edilen dört temel yaklaşım aracılığıyla incelenebilmektedir.

2.2.1. Olgunlaşma yaklaşımı. Bu yaklaşıma göre her çocuğun gelişimi, önceden belirlenmiş bir dizi aşamayı takip etmektedir. Bu nedenle gelişimi hızlandırmada dış çevreden gelen müdahalelerin etkisi oldukça azdır. Olgunlaşma yaklaşımı, çocuğun hangi gelişim aşamasında olduğuna yönelik değerlendirmeler yapılması ve çocuğun okula başlama yaşının tespit edilmesinde herhangi bir sakınca görmemektedir (Dockett & Perry, 2002). Olgunlaşma yaklaşımına göre içsel unsurlar, birbiriyle yakından bağlantılı olan davranışı ve öğrenmeyi kontrol etmektedir. Bu biyolojik süreci hızlandırmak için çok az şey yapılabilir. Olgunlaşmacı yaklaşıma göre gelişim, önceden tahmin edilebilir aşamalar ile gerçekleştiğinden çocuğun bu aşamalar içindeki ilerleyişi incelenerek ölçülebilmektedir (Meisels, 1998).

2.2.2. Çevresel yaklaşım. Bu yaklaşımda hazır oluş, çocuğun davranışlarının uygulamalı özellikleri açısından tanımlanmakta ve öğrenmenin dış kanıtlarına odaklanılmaktadır. Çevresel yaklaşımda çocuğun zihin yapısı yerine onun ne yapabildiği ve nasıl davrandığı konuları ön plana alınmaktadır (Meisels, 1998). Hazır olmaya ilişkin çevresel yaklaşım ile bilgi ve becerilerin ölçümü uygun bulunmakla birlikte beceri ve davranışların sıralandığı listeler önemsenmektedir (Dockett & Perry, 2002). Bu nedenle çevresel yaklaşım, toplam beceri yaklaşımı olarak da ifade edilmektedir (Meisels, 1998).

2.2.3. Sosyal yapılandırmacı yaklaşım. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımda hazır oluş sürecinin değerlendirme odağı, çocuğun dışına taşınarak yaşanılan topluma götürülmektedir. Bu yaklaşımda özellikle de öğretmen ve ailelerin çocuğun okula hazır oluşuyla ilgili algıları öne çıkarılmaktadır (Meisels, 1998). Sosyal yapılandırmacı yaklaşımda *hazır olma* kavramının tanımlanmasındaki sosyal ve kültürel farklılıkların önemine işaret edilmektedir (Dockett & Perry, 2002). Bu yaklaşıma göre bir okul çevresinde okula hazır olarak kabul edilen çocuk, başka bir okul çevresinde okula hazır olarak kabul edilemeyebilir (Meisels, 1998).

2.2.4. Etkileşimci yaklaşım. Hazır olma ile ilgili geliştirilen yaklaşımlardan sonuncusu olan etkileşimci yaklaşımda çocuğa ilişkin bilgi, beceri ve yetenekler ile çocuğun yetiştirildiği ve öğrenim gördüğü ortamın özellikleri hazır olmanın odağına koyulmaktadır. Bu yaklaşımda, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasında okulun kapasitesine odaklanılmaktadır (Meisels, 1998). Etkileşimci yaklaşımda hazır olma kavramı, ilişkiler bağlamında değerlendirilmekte ve çocuğun tek başına, etkileşime girmeden bir test aracılığıyla okula hazır olup olmadığına ilişkin bir değerlendirmenin yapılması mümkün görülememektedir. Etkileşimci yaklaşım ile ilişkilerin bireyler arasında karşılıklı bir şekilde zamana bağlı olarak geliştirildiği varsayılmakta ve “okula hazır olma” kavramı bu bağlamda değerlendirilmektedir (Dockett & Perry, 2002). Bu nedenle, çocuğun okula geçişinin olumlu veya olumsuz bir deneyim olarak nitelendirilmesi, çocuk, ev, okul, akran grubu ve mahalle unsurları arasındaki bağlamların doğrudan ve dolaylı etkilerine bağlanabilmektedir (Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000).

2.3. Okula Hazır Olma Kavramının Boyutları

Bütüncül bir yaklaşım çerçevesinde ele alındığında *okula hazır olma*; “aile”, “toplum”, “okul” ve “hizmetler” şeklinde ifade edilen dört ekolojik alanın çocuklar için hazır olması anlamına gelmektedir (McTurk ve diğerleri, 2008). Günümüzde *okula hazır olma*,

okulun ve topluluğun okula hazır oluşa ilişkin sorumlulukları, ebeveyn nitelikleri, okula geçiş uygulamalarının etkisi ve toplumda yer verilen farklı hazır oluş tanımlarını kapsamaktadır (Graue, 1993; 2006).

Okula hazır olma ile ilgili en güncel tanımlamada Britto (2012), *okula hazır olma* kavramını üç boyutta açıklamaktadır. Alanyazında da (Arnold ve diğerleri, 2007; Britto & Limlingan, 2012; Dockett & Perry, 2009; Emig; 2000; Shore, 1998) *okula hazır olma* genellikle üç boyutlu bir kavram olarak incelenmektedir. Bu boyutlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Çocukların öğrenmelerine ve gelişimlerine odaklanılan boyut: Çocuğun okul için hazır olması boyutu,
2. Ebeveyn ve bakıcı davranışlarına ve bu kişilerin çocukların erken öğrenme ve gelişimine katkılarına odaklanılan boyut: Ailenin okul için hazır olması boyutu,
3. Okul ortamına, okul personeline ve çocukların okula sorunsuz geçişlerini destekleyen okul uygulamalarına odaklanılan boyut: *Okulun çocuk için hazır olması* boyutu (Britto, 2012, s. 7).

2.3.1. Çocuğun okul için hazır olması boyutu. *Okula hazır olma* ile ilgili boyutlardan *çocuğun okul için hazır olması*, muhtemelen üzerinde en çok çalışılan boyuttur. Bu boyutta hazır olmanın odağına çocukların becerileri, yetenekleri ve davranışları alınmaktadır. Çocuğun okula hazır olmasına odaklanılan uygulamalardan en fazla dezavantajlı grupta yer alan çocuklar yararlanabilmektedirler (Britto, 2012).

Çocuğun okula hazır olması, çocuktaki birbiriyle bağlantılı beş alanda görülen gelişmelere bağlanmaktadır. Bu alanlar, fiziksel sağlık ve motor gelişim, sosyal ve duygusal gelişim, öğrenme yaklaşımları, dil gelişimi, biliş ve genel bilgi şeklinde sıralanmaktadır (Arnold ve diğerleri, 2007; Bracey, 2005b; High, 2008; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2015; Rhode Island KIDS COUNT, 2006; Shore, 1998). Bu boyutta geçişin yapıldığı eğitim kademesinde akranlarıyla iyi ilişkiler kuran, kendisine

verilen görevleri yerine getirebilen ve sorumluluklarını bilen çocuğun okula hazır olduğu kabul edilmektedir (Britto, 2012). Ancak çocuğun okul başlangıcında okula hazır olma açısından değerlendirilmesi sırasında çoğu zaman sadece çocuğa odaklanılırken okul ve çevrenin çocuk için hazır olma durumu göz ardı edilebilmektedir (Kagan, 1990).

2.3.2. Ailenin okul için hazır olması boyutu. *Okula hazır olma* kavramını açıklamada öne sürülen boyutlardan bir diğeri, ailenin okula hazır olması boyutudur. *Okula hazır olma* kavramında aile, biyolojik olan ve biyolojik olmayan bakıcılar, kardeşler, diğer aile üyeleri ve küçük çocuklarla birlikte yaşayan üyeler olarak kabul edilmektedir. “Okul öncesi dönemde, çocuğa dış dünyayı tanıma olanağı veren, ona çeşitli alışkanlıklar kazandıran temel kurum ailedir” (Unutkan, 2006, s. 72). Bu nedenle okula hazır olan aileler, çocuklarının erken gelişim ve öğrenmeleri ile ilgilenen, onların okul geçişlerini kolaylaştıran ve onları bu geçişe hazırlayan aileler olarak tanımlanmaktadır (Britto, 2012).

Çocuğa olumlu uyarıcı ve deneyimlerin sunulduğu aile ortamları aynı zamanda etkili ebeveynlik ve okula hazır aile ortamları olarak kabul edilmektedir (Britto & Limlingan, 2012). Ailelerin okul için hazır olması, ebeveynlik inanç, tutum ve uygulamaları ile bağlantılıdır (Britto, 2012). Ailenin okul ortamına okul başlamadan önce olumlu bir şekilde katılmasıyla, çocuğun okula geçiş sürecine önemli ölçüde destek sağlanabilmektedir (Early, 2004). Çünkü okula uyum sağlama sürecinde karşılaşılan sorunlar ile ilgili en belirleyici unsur ailedir (Bağçeli Kahraman, Şen, Alataş & Tütüncü, 2018). Bununla birlikte küçük çocukların okula başlamadan önce farklı nitelikte çocuk bakımı yaşamaları, onların tekdüze bir gelişim süreci yaşamalarının da önüne geçmektedir (Phillips, McCartney, Sussman, 2006).

2.3.3. Okulun çocuk için hazır olması boyutu. *Okulun çocuk için hazır olması* boyutunda, çocuğun bir önceki eğitim ortamından yeni eğitim ortamına geçişini kolaylaştıran okul ortamlarına ve okul uygulamalarına odaklanılmaktadır. Hazır olmada okul niteliklerinin vurgulandığı bu boyutta, öğretmenin hazır olması, eğitim ve öğretim ortamının hazır olması,

eğitim ve öğretim programının hazır olması gibi unsurlara yer verilmektedir. *Okula hazır olma* ile ilgili boyutlara en son eklenen bu boyut, günümüzde hızla önem kazanmaktadır (Britto, 2012). Bu boyutta, çocukların ihtiyaçlarının karşılanması ve onların okula uyum sağlamlarının kolaylaştırılması için okulların geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Margetts & Kienig, 2013; Powell, 2010; Suzuki, 2012). Okula geçişi kolaylaştırmak için yürütölen uygulamalar ve çocukların gelişim özelliklerine göre düzenlenen okul ortamları, *okulun çocuk için hazır olması* boyutunda diğer boyutlara göre daha fazla önemsenmektedir (Britto, 2012).

Okulun çocuk için hazır olması, Noel (2010, s. 9) tarafından “Okulların, farklı geçmiş, bilgi ve deneyimleri olan çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilme durumudur” şeklinde ifade edilmektedir. *Okulun çocuk için hazır olması* boyutunda, *okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımına yer verilmekte ve bu boyutta fiziksel çevre, öğretim programları ve öğretim stratejilerinin bireysel farklılıkları dikkate alan bir esneklikte olması öne çıkarılmaktadır (Cassidy ve diğerleri, 2003).

2.4. Çocuk İçin Hazır Hale Getirilen Okulların Özellikleri

Çocuk için hazırlıklı hale getirilen okulların en temel özelliği, bu okullarda *okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımına yer verilmesidir. *Okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımı ilk olarak 1997 yılındaki Amerikan Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli’nde (NEGP) ifade edilmiştir. Bu panelde *okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımına yer verilen okullarda bulunması gereken on temel özellik belirlenmiştir. Bu özellikler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Hazır okullar, ev ile okul arasındaki geçişin kolaylaştırıldığı okullardır.
2. Hazır okullar, erken bakım ve eğitim programları ile ilkokullar arasında sürekliliği sağlamak için çaba sarf edilen okullardır.

3. Hazır okullarda, çocukların, karmaşık ve heyecan verici dünyayı öğrenmelerine ve anlamlandırmalarına yardımcı olunur.
4. Hazır okullar, her çocuğun başarılı olması için kararlı olan okullardır.
5. Hazır okullar, okul gününde çocuk ile etkileşime geçen her öğretmen ve her yetişkinin başarılı olması için kararlı olan okullardır.
6. Hazır okullarda, kazanımı arttırdığı kanıtlanan yaklaşımlar tanıtılır veya bu yaklaşımlar geliştirilir.
7. Hazır okullar, çocuklara fayda sağlanmadığı takdirde uygulamaların ve programların değiştirildiği, öğrenen organizasyonlardır.
8. Hazır okullar, topluluklarda çocuklara hizmet edilen okullardır.
9. Hazır okullar, elde edilen sonuçların sorumluluğunun alındığı okullardır.
10. Hazır okulların güçlü liderleri vardır (Shore, 1998, s. 8).

Okulun çocuk için hazır olması gerektiği yaklaşımına yer verilen okullarda, her çocuk ve aile okulun ilk günü sıcak bir şekilde karşılanmaktadır. Böylece çocuğun güvenli, mutlu ve başarılı olacağı beklentisi çocuğa ve ailesine iletilmektedir (Shore, 1998). Okulların çocuklar için hazırlıklı hale getirilebilmesi için okul çalışanlarının da okula başlayacak çocuklar için hazırlıklı olmaları gerekmektedir. Çünkü bu boyutta okulun fiziksel ortamı ve okul personelinin nitelikleri, çocuğun okula hazır olma durumu ve okulun çocuk için hazır olma düzeyini belirleyen önemli faktörler olarak kabul edilmektedir (Britto, 2012).

Okula geçişi kolaylaştırma, okul öncesi ortam ile okul ortamı arasındaki sürekliliği sağlama ve çocuk ile okulun ilk gününde iletişim geçme, çocuk için hazırlıklı olan okullarda yer verilen temel ilkelerden bazılarıdır (Shore, 1998). *Okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımına yer verilen okullarda, ev ile okul arasında sorunsuz bir geçişin olması ve çocuk bakımı ile okul deneyimi arasında süreklilik sağlanması noktalarında çok fazla çaba gösterilmesi gerekmektedir (Pianta, Cox, Taylor & Early, 1999a).

Okulun çocuk için hazır olması gerektiği yaklaşımına yer verilen okullarda, her öğrencinin istenilen öğrenme düzeyine ulaşip ulaşmadığı takip edilmekte, bireysel farklılıklar hoşgörüyle karşılamakta ve öğretmenlere gerekli destek sağlanmaktadır. Bu okullarda bir taraftan okulun güçlü yönleri geliştirilmeye çalışılırken diğer bir taraftan yürütülen okul iyileştirme süreçleriyle karşılaşılan zorlukların üstesinden gelinmektedir (Dowker, Schweinhart, Daniel-Echols, 2007). Bununla birlikte *okulun çocuk için hazır olması gerektiği* yaklaşımında, çocukların okula başlama şekilleri ve okula girişlerinde ne şekilde tarandıkları önemsenmektedir. Çünkü okulun ilk yıllarında çocukların karşılaşılabilecekleri okuma güçlüklerinde, çocuk ve aile kaynaklı unsur ile birlikte “okul” kaynaklı unsurların da belirleyici olduğu bilinmektedir (Snow, Burns & Griffin, 1998). *Okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımında, çocukların gelişimleriyle ilgili olarak ailelere iletilecek bilgiler ve çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının belirlenmesi önemli görülmektedir (Kagan, 1994).

Okulun çocuk için hazır olması gerektiği yaklaşımının benimsendiği okullarda, aileler ve çocuklar okula geldiklerinde onları bir öğretmen veya bir yardımcı personel karşılamaktadır. Ayrıca *okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımına yer verilen okullardaki öğretmenler, çocuklarla konuşurken onların göz hizasına gelmek için dizlerinin üstüne çökmektedirler. Bu yaklaşıma yer verilen okullarda, ebeveynler de zaman geçirebilmektedirler. Ayrıca *okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımına yer verilen okullarda sergilenen sanat eseri ve kitaplar aracılığıyla toplumun aynası olunmakta ve böylelikle tüm çocuklar, okullarında kendi kültürlerine yönelik unsurlar bulabilmektedirler (Wynn, 2002).

Çocuklar ilkokula başladıklarında ilkokul öğretmenleri çocukların gelişimlerinde ve okul geçişlerinde daha da önemli bir figüre dönüşmektedirler (Lewit & Baker, 1995). Bir başka ifade ile ilkokul öğretmenleri, etkili bir sınıf ortamı yaratmada ve küçük çocukların örgün eğitim deneyimine nasıl başlayacaklarını belirlemede etkin rol oynayan kişilerdir

(Arnold ve diğeri, 2007). Nitekim öğretmen-çocuk etkileşiminin kalitesi, okula hazır olmayı destekleyen en önemli unsurlardan biridir (Hatfield, Burchinal, Pianta & Sideris, 2016). Bununla birlikte *okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımına yer verilen okullarda çocuklar için hazırlık yapan öğretmenler bulunmaktadır (Scott-Little & Maxwell, 2000). Bu öğretmenler esnek öğrenme-öğretme yaklaşımları ile öğrencilerin öğrenme sürecine düzenli olarak katılmalarını sağlayabilmektedirler.

Okulun çocuk için hazır olması gerektiği yaklaşımını benimseyen öğretmenler, tüm öğrencileri başarıyı teşvik etmek için onlarla işbirliğine dayalı ilişkiler kurabilmektedirler (Dockett & Perry, 2009). Ayrıca erken çocukluk eğitimi almış ilkököl öğretmenleri, küçük yaş grubu sınıflarında daha etkili olabilmektedirler. Küçük yaş grubundaki çocukların gelişim ve öğrenmeleri ile ilgili bilgi sahibi olan öğretmenler, bu konuda bilgi sahibi olmayan öğretmenlere göre çocukların ve ailelerin okula geçişlerinin kolaylaştırılmasına daha fazla katkıda bulunabilmektedirler. Çünkü erken çocukluk eğitimi almış ilkököl öğretmenlerinin sınıflarında gelişimsel açıdan öğrencilere uygun nitelikte olan uygulama ve yöntemleri kullanma olasılıkları oldukça yüksektir. Tüm bu ifadeler göz önüne alındığında, ilkököl öğretmenlerine erken çocukluk dönemi odağında yapılan yatırımların, ilkökula geçiş sürecine ve eğitimin niteliğine katkı sunacağı söylenebilir (Britto & Limlingan, 2012). Bununla birlikte okul danışmanları, öğrenci merkezli pedagojilerin oluşturulma ve geliştirilmesi sürecinde ilkököl birinci sınıf öğretmenleriyle görüş alışverişinde bulunmalı, onlarla birlikte çalışmalıdırlar (Sink ve diğeri, 2007). “Okul personelinin çocuk gelişimiyle ilgili bilgi düzeyleri ve bu bilgiyi kullanma durumları, çocukların bireysel olarak okula hazır olma durumlarına bakılmaksızın onların okul başarısı için başat bir belirleyicidir” (Cassidy ve diğeri, 2003, s. 194-195). Bununla birlikte okul yöneticisi, öğretmen ve okuldaki sosyal hizmet görevlisinin *okulun çocuk için hazır olması* odağında birbirlerine sunacakları katkı oldukça önemlidir. Çünkü tüm çocukların okula geçişte yardıma ihtiyacı vardır ve bu noktada

çocuklara okul personelinin tümü ile destek verilebilir. Ayrıca okul yöneticisi, öğretmen ve sosyal hizmet görevlisi, erken çocukluk bakımı ve eğitimi ile ilgilenen kişiler ile bağlantı kurarak okula başlayan çocuklar hakkında bilgi toplamalıdır. Okul öncesi eğitimi personeli ile ilköğretim personeli arasında kurulacak olumlu iletişim sayesinde ev-okul etkileşiminde yürütülecek etkinliklerin de temeli atılabilir (Ahtola ve diğerleri, 2016). Böylelikle okula geçiş sürecinde yaşanabilecek sorunlara karşı önleyici tedbirler alınabilir (Curtis & Simons, 2008). Nitelikli öğretmen ve okul yöneticisi eksikliği yaşayan, uzun vadeli planlamaların önemsenmediği ve kaynakların savurgan bir şekilde kullanıldığı okullar, okula başlayan çocukların okuma başarısı için bir risk unsuruna dönüşmektedir (Snow ve diğerleri, 1998).

Okula geçiş sürecinde küçük yaş grubundaki çocukların yaşayabilecekleri olumsuzlukların etkisini en aza indirmek için *okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımının önemsendiği okul uygulamalarına ihtiyaç duyulabilmektedir (Kennedy, Cameron & Greene, 2012). Bir çocuğun hayatındaki bağlamlar arasında tutarlı ilişkilerin (öğretmen-öğretmen, öğretmen-aile) geliştirilmesi; eğitim politikaları ve öğretim programları aracılığıyla ortamlar arasında kesintisiz bir deneyim oluşturulması; okul, aile ve toplum bağlantılarının gelişimini düzenlemeye yönelik bölgesel girişimlerin yürütülmesi gibi uygulamalar okula geçiş uygulamaları olarak kabul edilmektedir (LoCasale-Crouch ve diğerleri, 2008). Okula geçiş uygulamaları, çocuklar okula başladıklarında onlara bu konuda destek olabilecek bağlantı ve ilişkiler kurmalarında rehberlik etmektedir (La Paro, Kraft-Sayre, & Pianta, 2003). Bu uygulamalara, okul öncesi programları ile okul programları arasında süreklilik sağlanması, okul öncesi öğretmenleri ile ilköğretim öğretmenleri arasında ziyaretler düzenlenmesi ve okul ile aileler arasında geçiş süreci odağında iş birliği yapılması (Broström, 2005) gibi uygulamalar örnek olarak gösterilebilmektedir. Okula geçiş uygulamaları, okulun ilk gününden önce başlamalı ve bir plan çerçevesinde yürütülmelidir (Rous ve diğerleri, 1994). Bu süreçte zaman yönetimine odaklanılmalı ve okula geçiş süreci

ile ilgili öğretmenlere gereksinim duydukları alanlarda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler sunulmalıdır (Early, 2004).

Okula başlayan çocuklarda kaygının en aza indirilmesi ve çocukların okula uyumlarının kolaylaştırılması adına gösterilen tüm çabalar, okula geçiş uygulamalarında çeşitlilik sağlamaktadır. *Okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımına yer verilen okullarda çeşitlendirilmiş okula geçiş uygulamaları ile farklı bilgi ve deneyimlere sahip çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için hazırlıklar yapılmaktadır (Ebbeck, Saidon, nee Rajalachime & Teo, 2013). Ancak eğitim-öğretim yılı başlamadan önce okula geçiş uygulamaları ile ilgili yapılacak planlamalar fazla çaba ve hazırlık gerektirmektedir (Early, 2004; Early, Pianta, Taylor & Cox, 2001). Okula geçiş sürecinde öğretmenlerin, geçiş planını yürütmeleri, çocuk ve aileye ilişkin bilgileri kaydetmeleri ve çocuğun geldiği kurumda görev yapan personel ile işbirliği içinde olmaları öne çıkarılmaktadır (Rosenkoetter, Hains & Dogaru, 2007). Yine bu bağlamda örneğin, sınıf listeleri geç bir zamana bırakılmadan oluşturulmalı, çocukların ailelerine ilişkin adres ve iletişim bilgileri mutlaka okul başlamadan önce toplanmalıdır. Okul başlamadan önce yapılacak bu tür hazırlıklar ve okula geçiş uygulamaları için öğretmenlere ek ücret ödenmesi gerekebilmektedir (Early, 2004). Ancak okula geçiş uygulamaları aracılığıyla okul öncesi deneyimler ile okul deneyimleri arasında uygun derecede süreklilik oluşturulabilir ve çocukların okula uyum sağlamalarına yardımcı olmak için stratejiler geliştirilebilir (Margetts, 1999). Çocuklar ilkokula başladıkları ilk gün, okul öncesi eğitim ortamları ile benzerlik göstermeyen bir fiziksel ortam ile karşılaşmaları durumunda okula uyum sağlamada zorluk yaşayacaklardır (Yalman, 2007). Ayrıca ilkokula başlayan sağlıklı bir çocuk sürekli olarak hareket halindedir. Bu durum onların büyüme ve gelişim halinde olmalarının olağan bir sonucudur (Yörükoğlu, 2003). Bu bağlamda ilkokullarda özellikle de küçük yaş grubunun bulunduğu sınıf ve koridorlarda düşme ve çarpmalara karşı diğer sınıf düzeylerinin bulunduğu sınıf ve koridorlara göre daha fazla önlem

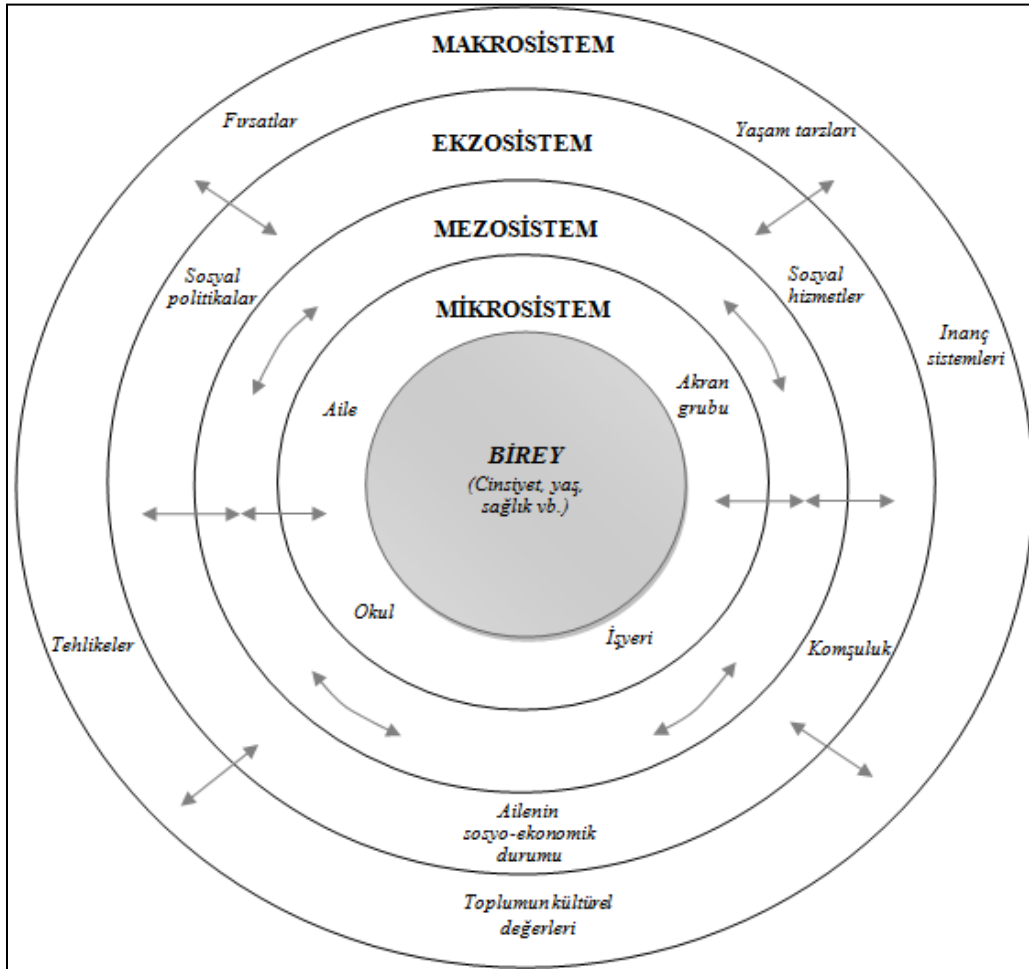
alınması gerekebilir. *Okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımının benimsendiği okullarda çocuklara güvenli ve uygun fiziksel ortamlar sunulmaktadır (Shore, 1998).

2.5. Ekolojik Sistemler Modeli

Okula hazır olma kavramının çok boyutlu olarak ifade edilmesinin temelinde *Ekolojik Sistemler Modeli* yer almaktadır. Bu model ile bireyi merkeze alan ve kuşatan sistemlerin sürekli bir biçimde bireyi etkilediği varsayılmaktadır (Bronfenbrenner, 1979; 1986; 1994). Ekolojik Sistemler Modeli'nde yer verilen sistemler Şekil 1'de gösterilmektedir.

Şekil 1

Ekolojik Sistemler Modeli



Şekil 1'de yer verilen sistem ve unsurlar, Bronfenbrenner'den (1994, s. 39-40) alınmıştır.

Şekil 1'de yer verilen Ekolojik Sistemler Modeli'nde, bireyin gelişimini doğrudan etkileyen ve yüz yüze etkileşime girilen aile, okul, iş yeri ve akran grubu mikrosistem

içerisinde; aile-okul ve okul-iş yeri ilişkileri gibi mikrosistemler arasındaki ilişkilere mezosistem içerisinde yer verilmektedir. Mikrosistem, bireyin içinde bulunduğu ortam ve en yakınında bulunan unsurlardan oluştuğundan bu ekolojik sistemin birey üzerindeki etkisi mezosisteme göre daha fazladır. Bu modelde mikrosistemi ve mezosistemi doğrudan etkileyen ancak birey üzerinde dolaylı etkisi bulunan sosyal politikalar, komşuluk, sosyal hizmetler ve ailenin sosyo-ekonomik durumu gibi yapılara ekzosistemde yer verilmektedir. Modelin en dış katmanındaki makrosistem içerisinde yaşam tarzları, fırsatlar, tehlikeli durum ve inanç sistemleri gibi unsurlara yer verilmektedir. Şekil 1’de yer verilmeyen kronosistem ise daha çok bireyin yaşamında gerçekleşen değişimleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Bu sistemde, aile yapısı, sosyal statü, sosyo-ekonomik düzey ve yaşanılan yer vb. konularda gerçekleşen değişimlerin birey yaşamında geçici (örneğin, ergenlik) veya kalıcı nitelikte (örneğin, başka bir yerleşim birimine taşınma) sonuçları olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte kronosistemin bireyler üzerindeki etkisi zaman içerisinde değişebilmektedir (Bronfenbrenner, 1994).

Ekolojik Sistemler Modeli, bireylerin karar verme becerilerinde etkili olan faktörlerin tespit edilmesinden (Demir Yıldız & Dönmez, 2017), okula uyum modellerinin sınanmasına (Demirtaş-Zorbaş, 2016) kadar birçok konuda göz önüne alınabilmektedir. Bu modelde yer verilen sistemlerin aynı zamanda çocuğun okula uyum sağlamasını da etkilediği varsayılmaktadır. Bireyin okula hazır oluşunu etkileyen sistemler ve bu sistemlere ilişkin okul, aile, toplum, inanç sistemleri vb. yapıların bu modelde öne çıkarıldığı bilinmektedir. Ekolojik Sistemler Modeli’ne göre çocuğun arkadaşlarıyla ilişkileri, okul-aile iletişimi, yerel yönetimler, toplum değerleri ve yasalar “okula hazır olma” kavramını etkileyen başlıca faktörler olarak kabul edilmektedir. Bronfenbrenner’e göre Ekolojik Sistemler Modeli’nin okul mikrosistemi içerisinde “Okulların fiziksel yapısı”, “Öğretmenlere ve ailelere destek”, “Öğretmenler”, “Kaynaklar”, “Sağlık ve güvenlik uygulamaları” ve “Okula uyum

etkinlikleri” gibi başlıklara yer verilmektedir (akt. Buldu & Er, 2016). Okula geçiş ekolojisinde, geçişin yapısı, okul öncesi ortamın kalitesi, ailenin eğitim ortamı ile ilişkileri ve okul temelli politika ve uygulamalara yer verilmektedir (Pianta & Rimm-Kaufman, 2006).

2.6. Okulun Çocuk İçin Hazır Olması Açısından Okulların İncelenmesi

1990’lı yıllardan sonra *okula hazır olmanın* odak noktası, çocuğun *okula hazır olma* seviyesini ölçmekten ev ve okul ortamının hazır olma seviyesini ölçmeye doğru bir değişim göstermiştir (Nelson, 2005). Ancak *okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımı 1990’ların sonlarında ortaya çıkmasına rağmen okulların çocuklar için hazır olup olmadığı ile ilgili bir sorunun sorulmasında oldukça geç kalınmıştır (Kagan & Kauerz, 2006).

“Çocukların hazır oluşunu ölçecek uygun göstergelerle ilgili çok sayıda fikir ve araç olsa da okulun çocuklara hazır oluşunu ölçmeyle ilgili fikir birliğine henüz varılamamıştır” (Emig, 2000, s. 3). Grace ve Brandt (2006), *okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımı bağlamında “Geçiş ve iletişim”, “Pasif ve tekdüze”, “Dil ve kültür”, “Aktif ve bireyselleştirilmiş” şeklinde alt boyutlara yer verilen 18 maddelik bir anket geliştirmiştir. Murphey ve Burns (2002) ise *okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımını “Okula sorunsuz geçişler”, “Topluluk ile ortaklık”, “Öğretim ve çalışan gelişimi” ve “Kaynaklar” başlıklarında açıklamaktadır. Brandt ve Grace (2005) tarafından “Veli katılımı”, “Geçiş”, “İletişim”, “Erken çocukluk eğitime ilişkin sınıf uygulamaları”, “Erken çocukluk” ve “Veli eğitimi” şeklinde ifade edilen altı okul uygulamasını içeren 11 maddelik bir araç ile *okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımına odaklanılmıştır.

High/Scope Eğitim Araştırma Vakfı 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, Hazır Okul Değerlendirme Aracı’nın geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Vakıf, Hazır Okul Değerlendirme Aracı’ndan elde edilen verilerin bir araya getirilebileceği ve *okulun çocuk için hazır olması* ile ilgili okul profilinin elde edilebileceği

“www.readyschoolsassessment.org” şeklinde bir sanal platform oluşturmuştur (Bracey,

2005a). Hazır Okul Değerlendirme Aracı'nda sekiz boyutta 128 göstergeye yer verilmektedir. Her okulda okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve toplumu temsil eden üyelerden oluşan bir ekip, araçtaki her bir göstergede belirtilen eylemlerin hangi sıklıkla (hiç, nadiren, bazen, sıklıkla, her zaman) gerçekleştirildiğini kontrol etmektedir (Bracey, 2005b). High/Scope Eğitim Araştırma Vakfı tarafından geliştirilen Hazır Okul Değerlendirme Aracı'ndaki alt boyutlardan her birini temsil eden göstergeler aşağıda sıralanmıştır:

Liderler ve liderlik (14 gösterge): Okul müdürü okulun vizyonunu, her çocuğun başarılı olmasını sağlamak için kararlı olan okul olma şeklinde net bir şekilde bildirir. K-2 öğretmenlerinin tümü, okul öncesi eğitim alanında akademik eğitim almış, sınıf deneyimine sahip kişilerdir.

Geçişler (17 gösterge): Okul başlamadan önce bir komisyon, okula başlayacak çocuklar için geçiş faaliyetlerini aktif bir şekilde planlar. Okul başlamadan önce kayıta ve okula giriş sırasında destekleyici okul öncesi eğitim programları hakkında bilgi verilir.

Öğretmen destekleri (11 gösterge): Profesyonel gelişim programları, öğretmenlere çeşitli öğretme stratejileri sunar. Öğretmenlerin, planlama, ekip toplantıları yapma ya da iş arkadaşlarıyla çalışma için haftalık üç veya daha fazla boş zamanı bulunmaktadır.

İlgi çekici ortamlar (22 gösterge): Sınıflar temiz ve iyi durumdadır. Sınıfta bulunan basılı malzemeler arasında, her türlü malzeme bulunur: Hikâye kitapları, kurmaca olmayan yazın türü, resim, başvuru kitapları ve dergiler.

Etkili müfredatlar (17 gösterge): Tüm dil sanatları malzemelerinin ve yöntemlerinin uygulama konusunda bağlılığı gözlemlemek için prosedürler bulunmaktadır. Okulda, beklenenden daha düşük bir performans gösteren çocuklar tespit edilir ve bu çocuklara anında destek sağlanır.

Öğretmenler olarak veliler (19 gösterge): Veliler, okul çapındaki etkinliklere ve faaliyetlere katılmak için çeşitli ve esnek fırsatlara sahiptir. Öğretmenler, velilere okul programları ve çocukların gelişimleri ile ilgili sürekli olarak bilgi sağlarlar. Bunun içinde öğretmenler birden fazla yöntemi etkili ve tutarlı bir şekilde kullanırlar (örneğin, haber bültenleri, bülten panoları, notlar, dergiler, telefon görüşmeleri, elektronik posta, internet siteleri, bilgisayardan gönderilen mesajlar, veliler için kaynak odaları, ev ziyaretleri ve yüz yüze iletişim).

Çeşitliliğe saygı duyma (20 gösterge): Sınıfta, çeşitli kültürel geçmişleri ve deneyimleri gösteren çok sayıda malzeme bulunur. Dilsel azınlık grubundaki öğrencilerin büyük bir bölümü, yaşlarına uygun bir müfredat ile öğrenim görürler.

İlerlemeyi değerlendirme (8 gösterge): Okul müfredatının tüm alanlarında değerlendirmeler yapılır. Okulun hedeflere yönelik gerçekleşen ilerlemeyi değerlendirmek için sistematik, resmî yöntemleri vardır (Bracey, 2005b, s. 42).

Okulun çocuk için hazır olması boyutunda geliştirilmiş yukarıda açıklanan araçlar ile evden veya bakıcı ortamlarından okul öncesi eğitimi kurumlarına geçiş süreci incelenebilmektedir. *Okula hazır olma* ile ilgili ulusal alanyazında geliştirilen ve Türkçeye uyarlanan ölçme araçlarında da (Bağçeli Kahraman & Başal, 2013; Canbulat & Kırıktaş, 2016; Kutluca Canbulat & Canbulat, 2012; Oktay & Bilgin-Aydın, 2002; Savaşır & Erol, 2004; Seven, 2011; Temel, Ersoy, Avcı & Turla, 2004; Yalman & Ramazan, 2014) çocuğun okula hazır olması boyutuna odaklanılmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel ve dil gelişim alanlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen Boehm Temel Kavramlar Testi'nin Türkçe formu ilk olarak Akkök ve arkadaşları (2004) tarafından 286 anasınıfı öğrencisi ile yürütülen bir araştırmada kullanılmıştır. Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği, Akman (1995) tarafından 146 anasınıfı öğrencisi ile yürütülen bir araştırmada Türkçeye uyarlanmıştır. Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği'nin Bracken ve Panter (2011) tarafından gözden geçirilen 10

alt test ve 308 maddelik formu ise okul öncesi dönemdeki çocuklara bireysel olarak 15-20 dakikalık bir sürede uygulanabilmektedir. 1969 yılında Hildreth, Griffiths ve McGauvran tarafından geliştirilen ve çocuklar tarafından bireysel ve grup olarak yaklaşık 80 dakikada tamamlanabilen Metropolitan Okul Olgunluğu Testi'nin Türkçeye uyarlama çalışması ise Oktay (1983) tarafından yapılmıştır. Unutkan (2003) tarafından geliştirilen ve 60-78 aylık çocuklara uygulanabilen Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin "Uygulama Formu" çocuklar tarafından 30 dakikalık bir sürede tamamlanabilmektedir. Bu ölçeğin "Gelişim Formu" ise aileler tarafından doldurulmaktadır.

Okula hazır olma ile ilgili ulusal alanyazında genellikle çocuğun okula hazır olması boyutuna yer verilmektedir (Harman & Çelikler, 2012; Kartal & Güner, 2018). Okula hazır olma kavramı tüm eğitim kademeleri içinde geçerli bir kavram olmasına rağmen bu kavramın genellikle okul öncesi eğitiminden ilkokula geçiş bağlamında ele alındığı (Taşkın, 2013) bilinmektedir. Diğer bir taraftan Kartal ve Güner (2019), uluslararası alanyazından farklı olarak ulusal alanyazında *okula hazır olma* ile ilgili olarak *okulun çocuk için hazır olması* boyutuna odaklanılma yönünde bir değişimin yaşanmadığını ifade etmektedir. Bu bağlamda araştırmacılar, ilkokula geçişte *okulun çocuk için hazır olması* boyutuna odaklanmış ve İlkokulun Hazır Oluşunu Değerlendirme Aracı'nı (İHODA) geliştirmişlerdir. Bu araç, *okulun çocuk için hazır olması* boyutu bağlamında hem ulusal hem de uluslararası alanyazında ilkokullara yönelik geliştirilen ilk ölçme aracı olma özelliği taşımaktadır.

2.7. Okulun Çocuk İçin Hazır Olması Açısından Ülkemizde Yürütülen Uygulamalar

Ülkemizde 30/03/2012 tarih ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 11/04/2012 tarihli ve 28261 sayılı resmî gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği de yapılan yönetmelik değişiklikleri ile (21 Temmuz 2012 tarih ve 28260 sayılı resmî gazete ile 14/08/2013 tarih ve 28735 sayılı resmî gazete) bu kanuna göre yeniden düzenlenmiştir. Bu yasal düzenlemelerle

ülkemizde zorunlu eğitim, 8 yıldan 12 yıla çıkarılmış ve okullar; ilkokul, ortaokul ve lise olarak kademelendirilmiştir. İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012) doğrultusunda MEB (2012), okullarda kademeli bir şekilde fiziki dönüşümler yapılmasını resmî bir belge ile istemiştir. 2012 yılından günümüze kadar okullarda gerçekleştirilen bu fiziki düzenlemeler, Güner ve Kartal (2019) tarafından “Okulların fiziki açıdan çocuklar için hazır olması” ile ilişkilendirilmiştir.

MEB, İçişleri Bakanlığı ve Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı arasında Okullar ve Çevresinin Daha Güvenli Hale Getirilmesine Yönelik İşbirliği Protokolü'nün (2018) imzalanmasıyla 12 Eylül 2018 tarihinde ülkemizdeki tüm okullarda “Güvenli Okul Güvenli Gelecek” projesi başlatılmıştır. İçişleri Bakanlığı tarafından sahiplenilen bu proje, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından halen yürütülmektedir. Proje kapsamında ülke genelindeki okullar güvenlik durumları açısından öncelik derecelerine göre dört kategoride sınıflandırılmaktadır. Bu doğrultuda birinci ve ikinci derece öncelik kategorisinde yer verilen okullara özel güvenlik görevlisi sürekli olarak görevlendirilmektedir. Ayrıca bu iş birliği protokolü ile okullara çevre düzenlemesi, bakım-onarım ve temizlik hizmetleri için Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından personel desteğinin sağlanması planlanmaktadır. Ülkemizde okulların çevre güvenliğinin daha etkin bir şekilde sağlanabilmesine yönelik yürütülen “Güvenli Okul Güvenli Gelecek” projesi ile okulda alınan fiziki güvenlik önlemleri arasında bir ilişkinin kurulabileceği söylenebilir. Bununla birlikte “Güvenli Okul Güvenli Gelecek” projesinin okula başlayan çocukların fiziki açıdan güvenliklerinin sağlanmasına katkı sunması beklenmektedir.

“Okulun çocuk için hazır olması gerektiği yaklaşımı okula geçişi, yalnızca çocukların hazır olma durumlarına ve ailelerin eğitsel işlevlerine değil, öğretmenlere ve okullara da bağlamaktadır” (Suzuki, 2012, s. 13). Bu durum, öğretmen niteliklerinin de *okula hazır olma* açısından ele alınmasının gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Ülkemizde öğretmen nitelikleri,

Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü (OYGM) (2017) tarafından üç yeterlik alanındaki (*Mesleki bilgi, Mesleki beceri ve Tutum ve değerler*) 11 yeterlik ve 65 gösterge ile Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nde (ÖMGY) sıralanmıştır. Güner ve Kartal'a (2019) göre sınıf öğretmenlerinin *Tutum ve değerler* yeterlik alanındaki nitelik ve becerileri (kişisel özellikler ve iletişim kurma becerileri), ilkokula geçiş sürecinde daha fazla öne çıkarılmaktadır. ÖMGY, öğretmenler için bir mesleki kılavuz niteliğinde olduğundan (OYGM, 2017) bu içeriğin, ülkemizdeki öğretmenlerin okula başlayan çocuklar için hazırlıklı olmalarına katkı sunabilecek bir belge niteliğinde olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretim programları ile ilkokullarda uygulanan öğretim programları arasında devamlılık sağlanmasıyla iki ortam arasında kesintisiz deneyim oluşturulmakta (LoCasale-Crouch ve diğerleri, 2008; Rous, Hallam, Harbin, McCormick & Jung, 2007; Yangın, 2013) ve değişen fiziki ortama rağmen okula geçişin olumsuzlukları azaltılabilmektedir. Okul öncesi eğitimi kurumundan ilkokula geçiş süreci ile ilgili olarak bu iki eğitim kademesinde yer verilen öğretim programlarının ve çocuğa yönelik yaklaşımın birbirini destekleyici (İnal, 2012) ve tamamlayıcı (İnal, 2012; Rous ve diğerleri, 2007) nitelikte olması gerekmektedir. Bir başka ifade ile okul öncesi eğitimi programları, ilköğretim programlarının alt yapısını oluşturmalı dolayısıyla ilköğretim programları da okul öncesi eğitimi programlarının tam anlamıyla bir devamı niteliğinde olmalıdır (Oktay, 2013). Ayrıca ilkokula başlayan çocuklar için hazırlanan programlarda yer verilen kazanım sayılarının çok fazla olmaması ve programın öğrenci seviyesine uygun olması gerekmektedir (Bayat, 2015). Bu bağlamda MEB, 19 Ocak 2018 tarihinde ülkemizde uygulanmakta olan öğretim programlarını güncellemiştir. MEB (2018b), programlarda gerçekleştirilen güncellemeler aracılığıyla okul öncesi öğretim programı ile ilköğretim programları arasında ve ilköğretim programları ile ortaöğretim programları arasındaki tamamlayıcılığa dikkat çekmiştir. Yapılan bu program güncellemeleri, "Programın çocuk için hazır olması" bağlamında dolaylı olarak

da *okulun çocuk için hazır olması* boyutu kapsamında incelenebilmektedir (Güner & Kartal, 2019).

Okulun çocuk için hazır olması gerektiği yaklaşımının temelinde okulun nitelikleri ile çocuk ve aileler için sorunsuz geçişi destekleyen okul uygulamaları bulunmaktadır (Britto, 2012). Ülkemizde evden okula geçişin yaşandığı okul öncesi eğitimi kurumlarında; evden, okul öncesi eğitim kurumlarından veya anasınıflarından ilkokul birinci sınıflara geçişlerin yaşandığı ilkokullarda ve ilkokullardan beşinci sınıflara geçişlerin yaşandığı ortaokullarda, beş günlük bir uyum programı, okul açılmadan önce bir hafta süre ile uygulanmaktadır. Bu uygulama ilk olarak 2006-2007 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitimine ve ilkokul birinci sınıfa başlayan çocuklar için yürütülmüştü. Ancak MEB ilk defa, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 11-15 Eylül 2017 tarihleri arasında uygulanması için “Okul öncesi eğitim uyum haftası”, “İlkokul birinci sınıf uyum haftası” ve “Ortaokul beşinci sınıf uyum haftası” olmak üzere üç program örneği yayınlamıştır. İlkokul birinci sınıf öğrencileri için hazırlanan program örneği Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

İlkokul Birinci Sınıf Uyum Haftası Program (İBSUHP) Örneği

	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1.Etkinlik	Tanışma	Okulu tanıma	Sınıf	Kurallı öğrenme	Oyun
Zamanı	etkinlikleri	etkinlikleri	kahvaltısı	etkinlikleri	etkinlikleri
2.Etkinlik	Aile	Okulu tanıma	Sınıf	Kurallı öğrenme	Oyun
Zamanı	bilgilendirme	etkinlikleri	kahvaltısı	etkinlikleri	etkinlikleri

MEB’den (2017, s. 16) alınmıştır.

MEB (2017), Tablo 1’de yer verilen İBSUHP Örneği ile okulun öğrencilere tanıtılmasını, öğrencilerin birbirleriyle oynayarak tanışmalarını ve öğretmen-aile-çocuk bağının kurulmasını istemektedir. Bununla birlikte bakanlık, İBSUHP Örneği’nin (MEB,

2017) öğretmenler ve okul tarafından yeniden düzenlenebileceğini, öğrencinin ve çevrenin özelliklerine göre çeşitli etkinlikler aracılığıyla zenginleştirilebileceğini ifade etmektedir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı için hazırlanan İBSUHP Örneği (MEB, 2017), aynı içerikle araştırmanın yürütüldüğü 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 10-14 Eylül 2018 tarihleri arasında uygulanmak üzere yayınlanmıştır.

2.8. Okulun Çocuk İçin Hazır Olması Boyutuna Yer Verilen Araştırmalar

Bu başlık altında, *okula hazır olma* kavramı ile ilgili yürütülen araştırmalardan *okulun çocuk için hazır olması* boyutuna yer verilen araştırmalar sunulmaktadır.

Ackerman ve Barnett'in (2005) *okula hazır olma* kavramına yönelik kavramsal araştırmasında, aynı bölgede bulunan okullar ve öğretmenler tarafından *okula hazır olmanın* farklı şekillerde tanımlanabileceği ifade edilmiştir. Araştırmada bu durumun bir sonucu olarak bir çocuğun bir çevrede okula hazır olarak değerlendirilirken aynı çocuğun başka bir çevrede okula hazır olmadığı yönünde değerlendirilebileceği vurgulanmıştır. Bu tutarsızlığa karşı çıkmak adına ABD'deki bazı eyaletlerde ve okul bölgelerinde, *okula hazır olmanın* sadece çocuktaki birtakım bireysel özelliklerle açıklanamayacağı; kavramın okul ve toplum tarafından etkileşimli bir şekilde yürütülen sorumluluk olarak değerlendirilebileceği ifade edilmiştir. Ackerman ve Barnett'e (2005) göre *okula hazır olma* ile ilgili olarak "Çocuk okula hazır mı?" sorusu ile birlikte "Okullar ve toplumlar, küçük yaşlardaki çocukların birbirinden farklı ihtiyaçlarını karşılamada yeterince hazırlıklı mı?" sorusuna da cevap aranmalıdır. Araştırmada, *okulun çocuk için hazır olması* boyutu kapsamında okullarda geçiş sorunlarına odaklanıldığı, öğrenci ihtiyaçlarını gözetken eğitsel yaklaşımların benimsendiği ve öğrencilerin akademik nitelik taşımayan alanlarda da (sağlık, beslenme, sosyal hizmetler vb.) desteklendiği ifade edilmiştir.

Ahtola, Poikonen, Kontoniemi, Niemi ve Nurmi (2012) tarafından yapılan araştırma ile Finlandiya'da okula geçiş uygulamalarını düzenleyen okul idaresi, okul ve öğretmen

faktörleri incelenmiştir. Araştırma iki farklı şehirde 22 ilkokulda görev yapan 36 öğretmenin katılımı ile yürütülmüştür. Araştırmada ilkokul öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi kurumları ile birlikte yürütülen okula geçiş uygulamalarına yönelik görüşleri toplanmıştır. Ayrıca, okul idaresinde görevli çalışanlar ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma ile okula geçiş uygulamaları, okul öncesi eğitimi kurumları ve ilkokullardaki ekosistem düzeyinde alınan kararlar ve uygulanan yönergeler bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre uygulanan okula geçiş uygulamalarının sayısı ile ilkokul öğretmenlerinin mesleki deneyimleri arasında bir ilişki tespit edilememiştir. Bu sonuç ile birlikte araştırmada okul büyüklüğü ve okul öncesi ortakların sayısı ile okula geçiş uygulamalarının sayısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. İlkokula geçiş uygulamalarının ilişkili olduğu anlaşılan unsurların belediye düzeyindeki etkinlikler ve öğretmenlerin okula geçiş uygulamaları konusunda bildirdikleri önem düzeyi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlara göre, hem okula geçişin kendisi hem de geçişin yürütülme biçimi ekolojik bir bakış açısıyla incelenmelidir. Ahtola ve diğerlerine (2012) göre ilkokul geçişte ulusal ve yerel düzeyde uygulamalar önerilebilir ancak okula geçişin sorunsuz olması çift taraflı bir süreçtir. Bu nedenle araştırma ile okula geçişte öğretmen ve okul düzeyinde sorumluluk alınmasının temel bir unsur olduğu vurgulanmıştır. Araştırma, yerel etkinlikler düzeyinde okul öncesi eğitimi kurumları ile ilkokullardaki geçiş uygulamaları arasında bağlantı kurmayı desteklemesi nedeniyle önemli bulunmuştur.

Arı (2014) tarafından yürütülen araştırmada, ilkokul birinci sınıfa başlama yaşına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki 15 ilkokulda 50 birinci sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma tek durum deseni ile tasarlanmış ve veriler, görüşmeler aracılığıyla toplanarak betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada çocukların okula hazır olması ile ilgili bulguların yanı sıra *okulun çocuk için hazır olması* boyutu ile ilgili bazı

bulgulara da yer verilmiştir. *Okulun fiziki açıdan hazır olması* ile ilgili olarak, okul lavabolarının öğrenci boylarına göre yüksek olduğu; sıralar, yazı tahtaları ve panoların öğrenci boylarına uygun olmadığı ve merdivenlerin küçük yaştaki öğrenciler için güvenli olmadığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ilkokul birinci sınıfa başlayan çocukların duyuşsal gelişim gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldıkları ve ilkokul birinci sınıf programlarının aynı sınıfta öğrenim gören farklı yaş gruplarını dikkate alabilecek esneklikte olmadığı sonuçlarına araştırma aracılığıyla elde edilen sonuçlar arasında yer verilmiştir.

Bay ve Şimşek (2014) tarafından yürütülen araştırmada, çocukların ilkokula geçişte yaşadıkları sorunların tespit edilmesi ve ilkokula geçişte yaşanan bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Tipik durum çalışması deseninde yürütülen araştırmada veriler, Eskişehir ilindeki iki sınıf öğretmeni, iki okul öncesi öğretmeni, iki okul öncesi eğitimi alan uzmanı, iki sınıf eğitimi alanı uzmanı ve iki ebeveyn aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada *okulun çocuk için hazır olması* boyutu ile ilgili sonuçlara da ulaşılmıştır. Araştırmada ilkokul birinci sınıftaki çocukların, okul öncesi eğitimine göre hareketlerinin kısıtlandıkları ortamlarda öğrenim gördükleri ifade edilmiştir. Ayrıca çocukların birinci sınıfta otoriter öğretmen tutumlarıyla karşılaştıkları ve okul öncesi eğitiminde uygulanan program ile birinci sınıflarda uygulanan programlar arasında çelişki ve kopukluklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulların fiziki yapısı, okullarda uygulanan programlar arasındaki uyum ve öğretmen tutumları ile ilgili elde edilen bu sonuçlar, *okulun çocuk için hazır olması* boyutu kapsamında değerlendirilebilir.

Bracey (2005b) araştırmasında High/Scope Eğitim Araştırma Vakfı tarafından 1997 yılındaki NEGP’de tartışılan *okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımına odaklanıldığını ve bu yaklaşım doğrultusunda da vakfın Hazır Okul Değerlendirme Aracı’nı geliştirdiğini ifade etmektedir. Bracey’in (2005b) araştırmasında Hazır Okul Değerlendirme

Aracı'nın sekiz boyutu özetlenmektedir. Hazır Okul Değerlendirme Aracı'nın "Liderler ve liderlik" boyutunda 14 gösterge bulunmaktadır. Bu boyutta okul müdürünün, okulun vizyonunu açıkça ortaya koyması ve öğretmenlerin hem akademik hem de sınıf deneyimi açısından yeterli düzeyde olmaları önemsenmektedir. Aracın 17 göstergeye yer verilen "Geçişler" boyutunda, okuldaki geçiş komisyonunun okul başlamadan önce *okula geçiş uygulamalarını* aktif şekilde planlamasına odaklanılmaktadır. 11 göstergeye yer verilen "Öğretmen destekleri" boyutunda öğretmenlere yönelik gelişim programları ön plana çıkarılmaktadır. Aracın "İlgi çekici ortamlar" boyutunda 22 göstergeye yer verilmektedir. Bu boyutta sınıfların temiz olması, öğrenme ortamlarında öğrenciler için çeşitli türde materyallerin (hikaye kitapları, resim, başvuru kitapları, dergiler vb.) bulundurulmasının gerekli olduğu ifade edilmektedir. Aracın "Etkili müfredatlar" boyutundaki 17 gösterge ile okullarda uygulanan yöntem ve araç-gereçlerin, konu ile ilgili bağlantısı tespit edilebilmektedir. Ayrıca bu boyutta düşük performans gösteren çocukların belirlenmesi ve düşük performans sergileyen çocuklara anında müdahale edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Aracın "Öğretmenler olarak veliler" isimli boyutunda okul-aile etkileşimini güçlendirmek adına velilere sunulan fırsatlar ve öğretmenlerin veliler ile iletişim kurmak için geliştirdikleri yöntemler (haber bültenleri, bilgi panoları, dergiler, telefon görüşmeleri, elektronik postalar, ev ziyaretleri vb.) ele alınmaktadır. Aracın bu boyutunda 19 göstergeye yer verilmektedir. 20 göstergeye yer verilen "Çeşitliliğe saygı duyma" boyutunda ise anadili açısından dezavantajlı grupta bulunan öğrencilere yönelik müfredat ve uygulamalar ele alınmaktadır. Bu boyutta, sınıfta ve okul genelinde çeşitli kültürel unsurlara ilişkin malzemelerin bulundurulması gerektiği ifade edilmektedir. Aracın sekiz göstergeye yer verilen "İlerlemeyi değerlendirme" boyutunda okul müfredatının tüm boyutlarında değerlendirmeler yapılmakta ve okulun belirlenen hedeflere ulaşma derecesi sistematik yöntemlerle incelenmektedir.

Brandt ve Grace (2005) tarafından yürütülen araştırmada, *okula hazır olma* ile ilgili olarak “Çocuk için hazır olan okullar” ve “Okul için hazır olan çocuklar” isimli iki aracın geliştirilmesi ve geliştirilen araçların saha testlerinin yapılması amaçlanmıştır. *Okulun çocuk için hazır olması* boyutunda kullanılan “Çocuk için hazır olan okullar aracı” ile ilgili 11 madde “henüz oluşturulmadı” veya “iyi bir şekilde yapılandırıldı” şeklinde iki farklı yanıt seçeneği ile yanıtlanabilmektedir. Çalışmada aracın madde sayısının ve yanıt seçeneklerinin, kolaylık, netlik ve düşünce özgürlüğü prensiplerine göre tasarlandığı ifade edilmiştir. Araştırmada “Çocuklar için hazır olan okullar aracı” ile Hawaii Eyaleti’ndeki 148 ilkokulun neredeyse beşte dördünün anasınıfına başlayan çocuklar için iyi yapılandırılmış okul uygulama ve politikalarına sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Britto (2012) tarafından alanyazına sunulan belge, UNICEF Eğitim Bölümü’nden Abhiyan Jung Rana ve Cream Wright tarafından gözden geçirilmiştir. Belge ile *okula hazır olmanın* çok yönlü doğasının kavramsal olarak anlaşılmasını sağlamak, *okula hazır olmanın* önemini vurgulayan argümanları sunmak ve konu ile ilgili eylemsizliğin sonuçlarını göstererek eyleme geçilmesini teşvik etmek amaçlanmıştır. Bu amaçlara bağlı olarak belgede üç temel soruya odaklanılmıştır. “Okula hazır olma nedir?”, “Okula hazır olma neden önemlidir?” ve “Konu ile ilgili eylemsizliğin sonuçları nelerdir?” soruları ile belgede, *okula hazır olma* kavramı geniş bir kapsamda ele alınmış ve kavramın üç boyutu detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu boyutlar, “çocukların okula hazır olması”, “*okulun çocuk için hazır olması*”, “aile ve toplumun okula hazırlıklı olması” şeklinde sıralanmıştır. Ardından belge aracılığıyla *okula hazır olma* kavramının yalnızca bireysel olarak çocuklar için değil, aynı zamanda genel bağlamda sosyal ve ulusal kalkınma için neden önemli olduğu gerekçelendirilmiştir. Belge ile son olarak çocuk, aile, toplum ve ülkeler için eylemsizliğin sonuçlarıyla ilgili bilgiler sunulmuş ve eyleme geçmeye yönelik uluslararası stratejilere yer verilmiştir.

Britto ve Limlingan'ın (2012) kavramsal açıklamalarına yer verilen araştırması ile *okula hazır olma* kavramına ilişkin çok sayıda tanımın yapıldığı ifade edilmiştir. Araştırmada *okula hazır olma* ile ilgili tanımlamalara ilişkin fikir birliği ortaya koyulmakta, *okula hazır olma* kavramının çok boyutlu yapısı sunulmaktadır. Araştırmada *okula hazır olma*; çocukların okula hazır olmaları, *okulun çocuk için hazır olması* ve ailenin okula başlayan çocuğu desteklemesi şeklinde ifade edilen üç boyutta açıklanmaktadır. Erken çocukluk eğitimi almış ilkökul öğretmenlerinin, küçük yaş grubundaki çocuklardan oluşan sınıflarda daha etkili olabildikleri ve küçük yaştaki çocukların okula geçişlerini kolaylaştırdığı, çalışmada yer verilen ifadeler arasındadır. Ayrıca araştırmada çocuklarına olumlu uyarıcılar ve deneyimler sunan ailelerin, okula hazır oldukları ifade edilmektedir. Sonuç olarak Britto ve Limlingan'ın (2012) araştırmasında, birbirleriyle bağlantılı olan *okula hazır olma* ile ilgili her bir boyutun birlikte işlerlik göstermesi gerektiği ifade edilmiş ve *okula hazır olma* ile ilgili boyutların evden okula geçiş sürecindeki önemi üzerinde durulmuştur.

Buldu ve Er'in (2016) araştırmasında, çocukların okula hazır olmalarına yönelik öğretmen ve aile görüşleri incelenmektedir. Ayrıca çalışmada, öğretmen ve ailelerin ilkökula başlama yaşına yönelik eğitim politikaları ile ilişkili deneyimleri ele alınmaktadır. Kuram oluşturma deseninde yürütülen araştırmada, Ankara ilindeki 268 öğretmen ve 400 aile bireyinin *okula hazır olma* ile ilgili görüş ve deneyimleri karşılaştırılarak varsayımlar üretilmiştir. Buldu ve Er (2016) *okula hazır olmada*, çocuğun bireysel özelliklerinin yanı sıra program, öğretmen yeterlikleri ve öğrenme ortamlarının etkili olduğunu ifade etmektedir. Araştırmada ilkökuller ile ilgili olarak sınıfların yeteri kadar büyük olmadığı; okullardaki mobilya ve materyallerin çocuklar için uygun özellikler taşımadığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Bazı sınıf öğretmenlerinin küçük yaştaki öğrenci grubuyla ders işlemede kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna da ulaşılmıştır. Buldu ve Er'in (2016) araştırma sonunda geliştirdiği modelde, "hazır okullar", "hazır aileler", "hazır çocuklar", "toplum ve

kültür”, “ekonomi”, “eğitim politikaları”, “sosyal ve refah politikaları” unsurlarına yer verilmiştir. Modeldeki “hazır okullar” başlığı altında, “hazır öğretmenler”, “uyum uygulamaları”, “fiziksel ortamlar”, “materyal ve kaynaklar”, “sağlık ve güvenlik uygulamaları”, “çocuk-aile-öğretmen işbirliği” alt başlıklarına yer verilmiştir.

Cassidy ve diğerlerinin (2003) araştırmasında *okula hazır olma* kavramının çoğunlukla, sadece çocukları ve aileleri ilgilendiren bir konu olarak ele alındığı belirtilmektedir. Araştırma ile *okula hazır olma* kavramında, *okulun çocuk için hazır olması* boyutuna odaklanılmakta ve *okula hazır olma* ile ilgili açıklamalar üç noktada toplanmaktadır. Bu noktalardan birincisinde, okulun çocuklar için ilgi çekici hale getirilmesi ve çocuk merkezli yapılar içermesi gerektiğine ilişkin ifadelere yer verilmektedir. İkinci noktada, okullarda öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan müfredat ve değerlendirme sistemlerinin bulunması üzerinde durulmaktadır. Son noktada ise öğrenmeyi kolaylaştırabilen öğretmenlere odaklanılmaktadır. Araştırmada öğretim ortamına ilişkin sıralanan bu üç unsurun, çocuğun okula hazır olma durumunu önemli ölçüde belirlediği vurgulanmaktadır.

Curtis ve Simon’un (2008) araştırmasında, *okulun çocuk için hazır olması* boyutuna yönelik bir tanımın geliştirilmesi amacıyla alanyazın taranmış, uzman görüşüne başvurulmuş ve eğitim kurumlarına ziyaretler düzenlenmiştir. Araştırma ile *okulun çocuk için hazır olması* boyutunda birtakım ölçütler oluşturmak için dört okul ziyaret edilmiştir. Okul ziyaretleri, 2006 yılının mart ve mayıs ayları arasında ABD’nin Decatur (Georgia), Albuquerque (New Mexico), Hilo (Hawaii) ve Cleveland (Mississippi) şehirlerindeki ikisi devlet okulu, biri özel okul ve biri yarı özel okul niteliğindeki anaokullarına düzenlenmiştir. Okullarda yapılan gözlemlerden elde edilen sonuçlardan hareketle araştırmada, okulun çocuk için hazır olmasını sağlayabilecek dokuz yol tespit edilmiştir. Tespit edilen dokuz yol, çocukların başarılı olabildikleri, samimi bir atmosfere yer verilen ve güçlü liderleri bulunan okulların; aile, ebeveyn, toplum ve erken bakım sistemleri ile kurulan bağlantıları önemsemeleri ve kaliteyi

arttırma çabasında olmaları ile çocuklar için hazır olabilecekleri vurgusunu taşımaktadır. Ayrıca Curtis ve Simon'a (2008) göre tüm çocukların okula geçişlerde yardıma ihtiyacı vardır. Bu sürecin kolaylaştırılabilmesine yardımcı olabilmek adına öğretmen, okul yöneticisi ve sosyal hizmet görevlisinin erken çocukluk bakım ve eğitimi sağlayıcıları ile iletişime geçerek gelişimsel tarama, öğrenme planları, davranışsal kontrol listeleri, portfolyolar gibi araçlarla bilgi toplamaları gerekmektedir (Curtis & Simon, 2008).

Demirtaş-Zorbaş'ın (2016) araştırmasında, ilkokul birinci sınıfa başlayan çocukların okula uyumlarını etkileyen faktörler ekolojik yaklaşım çerçevesinde incelenmektedir. Bu bağlamda araştırmada birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeyleri, bireysel (dışa yönelim özellikleri) ve çevresel faktörler (aile katılımı, öğretmen ilişkisi, akran ilişkileri) doğrultusunda yordanmıştır. Araştırmanın verileri, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın merkez ilçelerindeki 81 öğretmen ve 517 ebeveyn aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada akran ve öğretmen ilişkileri ile öğrencilerin dışa yönelim özelliklerinin okula uyum düzeyini anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılrken; aile katılımının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sağlamalarını anlamlı düzeyde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada *okula hazır olma* kavramının sadece çocuğa ait bireysel özelliklerle açıklanamayacağı ekolojik yaklaşım aracılığıyla vurgulanmış, okula uyum sağlamada çocuğun okul mikrosistemi içerisinde kurduğu ilişkilere odaklanılmıştır.

Dockett ve Perry (2009), *okula hazır olma* kavramında çocuğun bireysel olarak öne çıkarılması ve çocuğun okula hazır olma durumunun belirli bir noktaya ulaşıp ulaşmadığının tespit edilmesini eleştirmektedir. Araştırmada *okula hazır olma* kavramının üç yönü ortaya koyulmaktadır: Çocuğun okula hazır olması, *okulun çocuk için hazır olması* ve okula başlayan çocuğun, ailesi ve toplum tarafından desteklenmesi. Araştırmada bu yönlerin her birinin öneminin farkına varılması durumunda sadece çocukların özelliklerine odaklanılmasının çocukların çıkarlarına karşı hareket edildiğini ortaya koyacağı ifade edilmektedir. Araştırma

boyunca, *okula hazır olma* kavramı ile ilgili yapılacak herhangi bir tartışmanın çocukların bilgi ve becerilerinin ölçülmesinden çok daha fazla işlem ve unsur içermesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Early (2004) tarafından yapılan araştırmada *okulun çocuk için hazır olması*, okulların tüm çocuklara hizmet vermeye hazırlıklı olmasına bağlanmaktadır. Araştırmada okulların tüm çocuklar için hazır olması gerektiğine yönelik vurgunun dikkatleri, küçük çocukların okula geçişini etkileyen, okul ya da öğretmen tarafından uygulanan hizmetlere ve programlara çektiği ileri sürülmektedir. Araştırmada geçiş etkinliklerinin fazla hazırlık gerektirmesi, öğretmen maaşlarının düşük düzeyde olması, sınıf mevcutlarının fazla olması, idari ve yapısal anlamda engellerle karşılaşılması, eğitim bölgeleri arasında koordinasyon eksikliğinin yaşanması gibi sorunlardan dolayı okulların, okula başlayacak çocuklar için hazır olamayabilecekleri ifade edilmektedir. Araştırma ile okulların zaman yönetimine ve çocuklar için sistematik bir geçiş planı geliştirmeye odaklanmaları önerilmektedir. Ayrıca araştırmada, okula geçiş uygulamaları ile ilgili öğretmenlere verilebilecek hizmet içi eğitimin okullardaki her türlü geçiş uygulamasının daha fazla kullanılmasını sağlayacağı belirtilmektedir.

Ebbeck ve diğerlerinin (2013) araştırmasında, küçük yaştaki çocukların ilkokula başlama yaşlarının sıklıkla tartışılması ve çocukların okula geçişlerini kolaylaştırmak için çaba gösterilmesi sonucunda, okullarda çeşitli ilkokula geçiş uygulamalarına yer verildiği ve *okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımının öne çıkarıldığı dile getirilmektedir. Araştırma ile Singapur'da ilkokula başlayan çocukların okula geçiş deneyimleri ve ilkokulların çocukların ihtiyaçlarını karşılama durumları belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile çalışma, 15 ilkokul birinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın örnekleminde bulunan öğrencilerin en az bir yıl okul öncesi eğitimi almış oldukları tespit edilmiştir. Araştırma bulgularından hareketle, Singapur'daki bazı ilkokullarda *okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımına yer verildiği anlaşılmıştır. Ancak

araştırma ile küçük çocukların okul kültürüne daha sorunsuz bir şekilde uyum sağlamaları için okullarda daha fazla değişikliğe yer verilmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Emig'in (2000) hazırladığı araştırma raporunda, *okula hazır olma* kavramına yatırım yapan toplumların desteklenmesi hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada 1997 yılında yapılan NEGP'nin önerileri, *okula hazır olma* ile ilgili yapılan tanımlama ve değerlendirmeler doğrultusunda sunulmaktadır. Araştırmada *okula hazır olma* ile ilgili yapılan tanımlama ve değerlendirmelerde, okulların küçük yaştaki çocuklar için hazır olma kapasiteleri üzerine kavramsal açıklamalar yapılmaktadır. Ardından araştırmada ekolojik bir çocuk gelişimi bakışıyla toplum yatırımlarına ilişkin bir çerçeve ortaya koyulmaktadır. Bu çerçeve ile ilgili açıklamalarda çocuk ile birlikte aynı zamanda çocuğun ailesi, erken çocukluk dönemi bakımı, okulu ve yakın çevresi de göz önünde bulundurulmaktadır. Raporda çocukların okula hazır olma durumlarını ölçecek çok sayıda uygun göstergenin bulunmasına rağmen okulun çocuklar için hazır olma durumunu belirlemede kullanılabilecek herhangi bir ölçüt bulunmadığı ifade edilmektedir. Emig'e (2000) göre *okulun çocuk için hazır olması* kapsamında ABD'deki okulların incelenebilmesi ile ilgili olarak üzerinde anlaşılan tek gösterge sağlık alanı ile ilgilidir.

Golan ve diğerleri (2011) tarafından yapılan araştırma ile Miami-Dade'de yürütülen "Hazır Okullar Miami" programı tanıtılmıştır. Araştırmada programın yeterli düzeyde hizmet alamamış çocukların akademik, sağlık ve sosyal çıktılarını iyileştirmek için köklü bir sistem değişikliği çabası olduğu ifade edilmiştir. Programın, Florida Üniversitesi'nin Lastinger Öğrenme Merkezi ve Erken Çocukluk Girişimi Vakfı tarafından W.K. Kellogg Vakfı'nın desteğiyle 2007 yılında başlatıldığı bilgisine yer verilmiştir. Hazır Okullar Miami Programı'nın çocukları etkin bir şekilde destekleyen sistemler oluşturmak için sağlık merkezleri, sosyal hizmet kurumları, erken çocukluk eğitimi kurumları, devlet okulu sistemleri ve yüksek eğitim kurumları arasında kaynak aktarımını ve işbirliğini desteklediği

belirtilmiştir. Program, *okulun çocuk için hazır olması* noktasında başarıya ulaşmış ve çeşitli hibeler kazanmıştır. ABD Eğitim Bakanlığı tarafından program, ülkenin umut vaat eden en etkili eğitim girişimlerinden biri olarak tanımlanmıştır. Araştırmada programın çıktıklarına dört alanda ulaşılabileceği ifade edilmiştir. Bunlar, “kaliteli eğitim ortamları”, “sağlık hizmetlerine erişim”, “ihtiyaçların önceden tespiti” ve “aile katılım fırsatları” olarak sıralanmaktadır.

Grace ve Brandt’in (2006), ABD’nin Hawaii Eyaleti’ndeki öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin 4-5 yaşındaki çocukların okula hazır olmaları ile ilgili görüşlerini, “Çocuğun okula hazır olması” ve “Okulun çocuk için hazır olması” bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın verileri, 24 odak grup görüşmesi ve 2604 anket ile toplanmıştır. Araştırmacılar araştırmanın *okulun çocuk için hazır olması* boyutunda, 1997 yılındaki NEGP’nin sonuçlarından hareketle geliştirdikleri 18 maddelik bir anketi uygulamışlardır. Araştırmada kullanılan anketin boyutları, “Geçiş ve iletişim”, “Dil ve kültür”, “Aktif ve bireyselleştirilmiş”, “Pasif ve tekdüze” başlıkları ile ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda *okula hazır olmanın* en değerli yönünün ne olduğuna ilişkin öğretmen, veli ve yönetici grupları arasında benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiştir.

Güner ve Kartal’ın (2019) araştırması, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde yürütülen doktora tez çalışmasının nitel boyutunda kullanılacak veri toplama aracına katkıda bulunmak amacıyla yürütülmüştür. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ilindeki 21 sınıf öğretmeninden görüşmeler aracılığıyla toplanan veriler, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, sınıf öğretmenlerin *okulun fiziki açıdan hazır olması* bileşenine ilişkin görüşleri “Sınıf düzenlemeleri”, “Ortak kullanım alanlarına ilişkin düzenlemeler” ve “Fiziki güvenlik önlemleri” temalarında toplanmıştır. Araştırmada *öğretmenin çocuk için hazır olması* bileşeninde sınıf öğretmenlerinin kendilerini, “Kişisel özellikler”, “Mesleki deneyim”, “İletişim”, “Sınıf yönetimi”, “Materyal geliştirme ve teknoloji kullanımı”, “Program bilgisi” ve “Kişisel ve mesleki gelişim” başlıklarında

değerlendirdikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmada öğretmenler, ev ziyaretlerinin düzenlenmesi, veli bilgilendirme toplantılarının yapılması, yakın çevreye geziler düzenlenmesi ve okul başlamadan önce ailelerle görüşülmesini okullarındaki etkili okula geçiş uygulamaları olarak belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarından hareketle tez çalışmasının nitel boyutunda kullanılacak veri toplama aracı üzerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır.

Harman ve Çelikler'in (2012) yaptığı araştırmada, "hazır olma" kavramı ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın sunulmuştur. Araştırma ile öncelikle, öğrenmeye yönelik hazır olma kavramı; bilişsel, sosyal ve eğitsel açılardan tanımlanmıştır. Ardından bu kavram, koşullu öğrenme kuramları ve bilişsel öğrenme kuramları perspektifinde incelenmiştir. Araştırmada son olarak ulusal ve uluslararası alanyazın sunulmuştur. Araştırma ile *okula hazır olma* alanyazınının çoğunlukla okul öncesi döneme yönelik olduğu ve incelenen araştırmalarda *okula hazır olmanın* çok boyutlu yapısı ile ilgili ifadeler oldukça sınırlı ölçüde yer verildiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak araştırma ile incelenen alanyazının tamamına yakınında çocukların hazır olma durumlarına odaklanıldığı belirlenmiştir.

Kagan'ın (1994) araştırmasında okulun ve toplumun küçük yaştaki çocuklar ve onların aileleri için hazır hale getirilirken göz önünde bulundurulması gereken başlıklar sıralanmıştır. *Okulun çocuk için hazır olması* yaklaşımına yer verilmesi sonucunda okullarda oluşacak olumlu bir okul ikliminin okullardaki diğer uygulamalara da katkı sunacağı araştırma ile dile getirilmiştir. Bu noktada araştırmada çocukların okula başlama şekilleri, okula girişlerde çocukların ne şekilde tarandıkları ve çocukların gelişimleriyle ilgili ailelere ne tür bilgiler iletildiği konuları üzerinde durulmuştur. Kagan (1994), küçük yaştaki çocuklara ve onların ailelerine hizmet vermeye hazır olan okulun, toplumun tamamına hizmet vermeye hazır olduğunu ifade etmiştir. Araştırma ile küçük yaştaki çocuklar için sorumluluk almanın reddedildiği ve okula gitmenin işleviyle ilgili belirsizliğin hoş görülebildiği toplumlarda, *okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımı ve erken çocukluk bakımı hareketinin

gelişemeyeceği vurgulanmıştır. Bu nedenle araştırmada eğitimcilerin aileler ve toplum ile birlikte eğitimin kalitesini arttırmak için çaba göstermeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Kartal ve Güner'in (2018) araştırmasında *okula hazır olma* ile ilgili ulusal alanyazındaki bilimsel makaleler, *okulun çocuk için hazır olması* boyutuna yer verilmesi açısından incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden iç içe geçmiş durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmada *okula hazır olma* kavramına yer verilen ve 2012-2017 yılları arasında 26 bilimsel dergide yayınlanmış makaleler incelenmiştir. İncelenen makalelerde, *okulun çocuk için hazır olması* boyutunun bileşenlerinden *okulun fiziki olarak hazır olması* bileşenine diğer bileşenlere oranla daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma ile *okulun fiziki olarak hazır olması* bileşenine yer verilen makalelerin büyük çoğunluğunda okulların birinci sınıf öğrencilerine fiziki açıdan uygun olmadığı yönünde sonuçların ortaya koyulduğu tespit edilmiştir. Araştırmada *öğretmenin çocuk için hazır olması* bileşeni ile ilgili olarak öğretmenlerin tutum ve değerler ile mesleki bilgi ve beceriler açısından okula başlayan çocuklar için hazır olamadıkları; *programın çocuklar için hazır olması* bileşeni ile ilgili olarak ise ilkökul programlarının öğrenci seviyesine uygun olmadığı yönünde sonuçlara yer verilen bilimsel makaleler tespit edilmiştir. Araştırma ile beş bilimsel makalede *okulun çocuk için hazır olması* boyutunun dolaylı olarak da olsa tüm bileşenleri ile ele alındığı belirlenmiştir. Ancak incelenen bilimsel makalelerin büyük çoğunluğunda çocuğun okula hazır olması boyutuna yer verildiği tespit edilmiştir.

Kartal ve Güner (2019) araştırmasında, ilkokulların *okulun çocuk için hazır olması* boyutu bağlamında incelenbilmesi için bir araç geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yürütülmekte olan doktora tez çalışması kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma alanyazında ilkokulları *okulun çocuk için hazır olması* boyutu kapsamında inceleyen bir aracın bulunmaması gerekçesiyle yürütülmüştür. Ölçek geliştirme basamakları göz önüne alınarak yürütülen araştırmanın verileri, iki farklı

örneklem aracılığıyla toplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, 26 madde ve dört boyuttan oluşan bir model elde edilmiş, doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen en iyi uyum değerleri ise modelin 24 madde ve dört boyutlu yapısını desteklemiştir. Araştırma ile geliştirilen İlkokulun Hazır Oluşunu Değerlendirme Aracı'nın (İHODA) orta üstü düzeyde bir sadeliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Dört faktörlü aracın iç tutarlılık kat sayıları, “Fiziki düzenlemeler” boyutu için .81; “Fiziki güvenlik önlemleri” boyutu için .91; “Öğretmen” boyutu için .83, “Geçiş” boyutu için .92 ve aracın dört faktörlü yapısı için .93 olarak bulunmuştur.

Kartal ve Güner (2020) tarafından yapılan araştırma ile Fransa ve Türkiye'deki ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okula başlayan çocukları karşılamadaki deneyimleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Fenomenolojik desende yürütülen araştırmanın verileri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Fransa ve Türkiye'den toplam 12 katılımcı aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarından hareketle hem Fransa hem de Türkiye'de hazırlık, destek ve işbirliği temalarına ulaşılmıştır. Araştırma ile Fransa'daki katılımcıların hazırlık ve destek odaklı deneyimler yaşadıkları tespit edilirken; Türkiye'deki katılımcıların ağırlıklı olarak hazırlık odaklı deneyimler yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca Fransa'daki katılımcıların okula başlayan çocuklar için hazır olmada farklı kurumlardan destek aldıkları ve eğitim akademileri ile işbirliği geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu sonuçtan farklı olarak Türkiye'deki katılımcıların ise çocuklar için hazırlıklı olma noktasında genellikle kurum içerisinde görevli diğer öğretmenler ile etkileşime girdikleri belirlenmiştir. Araştırma ile Türkiye'deki bazı katılımcıların ilkokula geçiş sürecinde yeterli zaman ve fon bulamadıklarını belirttikleri; Fransa'daki katılımcıların ise bu süreçte herhangi olumsuzluk belirtmedikleri görülmüştür. Araştırmada farklı ülkelerdeki mesleki gelişim kurumlarının okula hazır olma ile ilgili hizmetlerinde öğretmen gereksinimlerine göre uyarlamalar yapılması önerilmiştir. Sonuç olarak araştırma ile okulun çocuk için hazır olması boyutunda öğretmen bileşenine

odaklanılarak ulusal alanyazında okula hazır olma konusunun az sıklıkla yer verilen farklı bir yönü vurgulanmıştır.

Kennedy ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırmada okula geçiş, kültürel özellikler, beklentiler ve hedeflerden oluşan bir etkileşimin temelinde ele alınmıştır. Araştırma ile “geçiş” kavramının; çocuklar, aileler ve eğitim sağlayıcıları tarafından farklı şekillerde deneyim edilen kültürel, ekolojik ve dinamik bir süreç olarak ele alınabileceği ifade edilmiştir. Araştırmada, eğitim sağlayıcıları ve çocuk psikologları ile onların desteğini alan bireylerin, okula geçişi ekolojik ve dinamik bir çerçevede anlamaları için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca araştırma ile okula geçiş sürecinde yaşanan değişimin küçük çocuklara yönelik potansiyel nitelikteki olumsuz etkilerini en aza indirmek için kullanılacak stratejiler, *okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımı vurgulanarak tartışılmıştır. Araştırmada bu stratejileri sunmak amacıyla yerel vaka çalışmaları incelenmiştir. Araştırma sonucunda “Hazır okullara ilişkin kavramsal çerçeve” başlığı altında 22 uygulamaya yer verilmiştir. Bu uygulamalara “Uygulama 2: Aileye ve çocuğa gönderilen mektup”, “Uygulama 6: Aileye okul veya ortam ile ilgili dağıtılan genel el ilanları veya bültenler” ve “Uygulama 13: Çocuğu gelecekteki öğretmene ve sınıfına alıştırma” örnek olarak gösterilebilir.

Murphey ve Burns (2002) tarafından ABD'nin Vermont Eyaleti'nde 2000-2001 eğitim-öğretim yılında yürütülen araştırmada, anaokuluna hazır olma çok boyutlu olarak ele alınmıştır. Araştırma ile eyalet genelindeki 2992 çocuk, okula hazır olma açısından 181 öğretmen tarafından beş gelişim alanında (Sosyal ve duygusal gelişim, öğrenme yaklaşımları, iletişim, bilişsel gelişim ve genel bilgi düzeyi, fiziksel sağlık ve iyi olma hali) değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin, çocukların en az dörtte üçünü bireysel yeterliklerin her biri için “yapabilir” veya “bağımsız olarak performans gösterebilir” şeklinde değerlendirdikleri görülmüştür. Araştırmanın *okulun çocuk için hazır olması* boyutu ile ilgili

verileri ise 197 anaokulu yöneticisinden 15 maddelik bir anket ile toplanmıştır. *Okulun çocuk için hazır olması* boyutuna yönelik ankette, “Okula sorunsuz geçişler”, “Öğretim ve çalışan gelişimi”, “Topluluk ile ortaklık” ve “Kaynaklar” boyutları bulunmaktadır. Okul başlamadan önce okulda ziyaret veya tanıtım günleri düzenlenip düzenlenmediği sorusu “Okula sorunsuz geçişler” alt boyutunda yer alan sorulardan biridir. “Öğretim ve çalışan gelişimi” ile ilgili bir maddede sınıf mevcutlarına ilişkin sayısal bilgiler istenmektedir. “Topluluk ile ortaklık” boyutundaki maddelere örnek olan bir ifade, okul saatleri dışında çocuk bakımı için okul desteğinin olup olmadığının belirlenmesine yöneliktir. *Okulun çocuk için hazır olması* boyutuna yönelik geliştirilen anketin “Kaynaklar” boyutundaki bir ifade ile de çeşitli destek personellerinin (örneğin, davranış uzmanı) okulda bulunup bulunmadığı sorgulanmaktadır. Araştırmada okulların, %94 oranındaki ortalama kriter uygunluğu ile en çok “Kaynaklar” alt boyutunda etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ortalama uygunluk oranları bakımından bu boyutu %81 uygunluk oranı ile “Okula sorunsuz geçişler” alt boyutu, %71 uygunluk oranı ile “Topluluk ile ortaklık” alt boyutu ve %68 uygunluk oranı ile “Öğretim ve çalışan gelişimi” boyutu izlemiştir.

Noel (2010) araştırması ile Avustralya'nın Güney Queensland Bölgesi'nde bulunan bir ilkokuldaki öğretmen ve okul yöneticilerinin *okula hazır olma* kavramına ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmanın verileri, *okula hazır olma* kavramının bağlantılı olduğu unsurları ve konuları ortaya çıkarmak adına görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcıların *okula hazır olma* kavramına ilişkin görüşlerini, aile, öğretmen, okul ve toplumun rol ve sorumlulukları ile açıkladıkları görülmüştür. Öğretmen ve okul yöneticilerinden elde edilen açıklama ve tanımlamaların, *okula hazır olma* ile ilgili güncel alanyazın tarafından desteklenen tanımlar ile uyumlu olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarında, okul çalışanlarının *okula hazır olma* ile ilgili karmaşık ve geniş bir tanım benimsedikleri ortaya çıkarılmıştır.

Pianta, Cox, Taylor ve Early (1999b) tarafından yürütülen araştırmada, *okula hazır olmanın* boyutlarından *okulun çocuk için hazır olması* boyutunun bir yönü olan ve çocukların okula geçişini kolaylaştıran *okula geçiş uygulamaları*, öğretmen görüşleri aracılığıyla incelenmiştir. Araştırma ile ABD genelindeki anaokullarının çocuklar için hazır olma durumları betimlenmiştir. Ayrıca araştırma ile öğretmenlerin *okula geçiş uygulamalarında* karşılaştıkları engeller tespit edilmiştir. ABD’de ulusal bir örneklem kapsamında 3595 anaokulu öğretmeni ile 1996-1997 eğitim-öğretim yılında yürütülen araştırmada öğretmenlere anaokuluna geçiş ile ilgili 21 uygulamanın kullanımını ve *okula geçiş uygulamaları* sırasında karşılaşılan 15 engel hakkında sorular sorulmuştur. Araştırmada öğretmenlerin, *okula geçiş uygulamalarında* ev, okul, çocuk bakımı ve diğer bağlamlar arasında okul başlamadan önce bağlantı kurulması üzerinde durmadıkları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca *okula geçiş uygulamalarının* ev ile okul arasındaki sürekliliği desteklemediği ve çocuğun bakımı ile ilgilenen kişileri olumlu, destekleyici ilişkilere teşvik edemediği araştırmanın sonuçları arasında yer almıştır. Araştırmanın sonuçları, araştırmacılar tarafından yapılan başka bir araştırmada da (Pianta, Cox, Taylor & Early, 1999a) özetlenmiştir.

Powell (2010) *okula hazır olma* kavramına yönelik tanımlamaların, tartışılan bağlama göre değişebileceğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin *okula hazır olma* kavramına yükleyecekleri anlam ile ebeveynlerin bu kavrama yükleyecekleri anlamın farklı olabileceği; benzer bir şekilde politikacıların *okula hazır olma* kavramlarına yönelik algıları ile pediatristlerin bu kavrama yönelik algılarının farklılık gösterebileceği Powell (2010) tarafından sıklıkla belirtilmiştir. Ayrıca Powell (2010) araştırmasında okula hazır olma ile ilgili düşünce ve açıklamaların karmaşıklığına dikkat çekmektedir. Powell’e (2010) göre çocukları, “öğrenmeye ve okula hazır” veya “öğrenmeye ve okula hazır değil” şeklinde sınıflamak uygun değildir. Çocuğun okula hazır olmasının çoğunlukla, çocuğun bilişsel ve sosyal gelişim alanlarına bağlı olduğu ve okulların tüm çocukların başarılı olması için fırsatlar

sunmaları gerektiği bu araştırmada dile getirilmiştir. Araştırmada ağırlıklı olarak *okulun çocuk için hazır olması* boyutu ele alınmış ve çocuk için hazırlıklı olan okulların birtakım özellikleri sıralanmıştır. Bu özelliklerden bazıları “Çocuk için hazır olan okullarda, tek bir bedenin tüm çocuklar için uygun olmadığı bilinmektedir.”, “Çocuk için hazırlıklı olan okullar, çocukların farklı öğrenme tarzları ve tercihleri olabileceğinin farkındadırlar ve bu nedenle bu okullarda çocukların gelişimleri için birden fazla fırsat sunulur.” ve “Çocuk için hazırlıklı olan okullar, tüm çocukların başarısıyla ilgilenirler.” şeklindedir.

Shore (1998) tarafından hazırlanan rapor, 1997 yılında düzenlenen NEGP’deki *okula hazır olma* kavramının tanımlanmasına yönelik çabanın sonucunda ortaya çıkmıştır. Raporda çocukların okula hazır bir şekilde başlamalarının önemsendiği ancak okulun da çocuklar için hazır olmasının gerektiği belirtilmiştir. Raporda, eğitim danışmanlarından oluşan bir grubun panelde bir araya gelerek çocuk için hazır olan bir okulda yer verilmesi gereken 10 temel unsur belirledikleri ifade edilmiştir. Çocuk için hazır olan okullara ilişkin belirlenen 10 unsur aynı zamanda raporun odağını oluşturmuştur. Bu unsurlar, ev ile okul arasındaki geçişi kolaylaştırmak; erken bakım ve eğitim programları ile ilkökul arasındaki sürekliliği sağlamak için çaba göstermek; müfredat, eğitim ve diğer yöntemlerle dünyalarını anlamlandırmalarında çocuklara yardımcı olmak; özellikle yoksulluk ve ayrımcılık gibi konuların üstesinden gelirken her çocuğun başarılı olma amacına bağlı kalmak; okulda çocuklarla etkileşime giren her öğretmen ve her yetişkinin başarılı olma amacını canlı tutmak; hızlı müdahaleler ve esnek yaklaşımlar da dahil olmak üzere başarıyı yükselten yaklaşımlar geliştirmek; programları ve bazı uygulamaları (sınıf tekrarı, geç başlama ve diğer yollar), kullanıldığında çocuklara yarar sağlamıyorsa değiştirmek; topluluklarda çocuklara hizmet etmek; sonuçlar için sorumluluk almak; güçlü bir liderlik göstermek şeklinde sıralanmıştır. Raporda *okulun çocuk için hazır olması* ile ilgili olarak eğitimcilere okulların ilerlemelerini değerlendirebilmeleri için 10 temel unsurun her biri için soru listeleri sunulmuştur.

Şahin, Sak ve Tuncer'in (2013) araştırmasında, okul öncesi öğretmenleri ile ilkököl birinci sınıf öğretmenlerinin, ilkököl hazırlık sürecine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma, 2012 yılında Ankara ve Tokat illerindeki 35 okul öncesi öğretmeni ve 35 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılarak yürütülmüştür. Araştırma ile elde edilen verilerin derinlemesine incelenebilmesi için araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile en az lisans mezunu olan veya 15 yıldan daha fazla mesleki deneyimi bulunan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Araştırma ile elde edilen sonuçlar, öğretmen görüşlerinin beş temada toplandığını ve okul öncesi öğretmenleri ile ilkököl birinci sınıf öğretmenlerinin ilkököl hazırlık süreci ile ilgili görüşlerinin benzer olduğunu göstermiştir. *Okulun çocuk için hazır olması* ile ilgili olarak araştırmada, ilköküllerin ve okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların gelişimlerine uygun olması gerektiği belirtilmiştir. Bununla birlikte araştırmada, okul öncesine yönelik programlar ile ilkököl programlarının birbirleri ile uyumlu olmalarının önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca araştırmada öğretmenin çocuklara yaklaşımının ilkököl hazırlık sürecinde daha da önemli olduğu ve bu süreçte aileden sonra gelen en etkili faktörün “Öğretmen” faktörü olduğu ifade edilmiştir.

Wesley ve Buysse'nin (2003) araştırması, Kuzey Carolina'daki anaokulu öğretmenleri, okul yöneticileri ve ebeveynlerden oluşan 118 kişilik bir katılımcı grubu ile görüşmeler aracılığıyla yürütülmüştür. Araştırmada yedi temel soruya cevap aranmıştır. Bu sorular, “Çocuklar anaokuluna başlarken neler bilmelidirler?”, “Küçük yaşta çocuklar en iyi şekilde nasıl öğrenirler?”, “Çocuklar için anaokuluna hazır olmak ne anlama gelir?”, “Çocuklar anaokuluna başladıklarında en hazırlıklı oldukları alanlar nelerdir?”, “*Okulun çocuk için hazır olması* ne anlama gelir?”, “Anaokuluna hazır olmayı teşvik etmek için hangi kaynaklar bulunmaktadır? ve “Politika yapıcılara, yasa koyuculara ve velilere *okula hazır olma* ilgili hangi mesajları göndermek isterdiniz?” şeklinde sıralanmıştır. Araştırmada okul yöneticileri, *okulun çocuk için hazır olması* boyutu ile ilgili olarak *okulun fiziksel açıdan hazır*

olması bileşenini sıklıkla ele almışlardır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin uygun tesislere (yeni binalar, geniş sınıflar vb.) olan ihtiyaçları ön plana çıkardıkları görülmüştür. Öğretmen görüşleri ise okula geçiş stratejileri, gelişimsel müfredat, esnek öğretmen rolleri, aile ile etkileşim ve aileye destek konularında yoğunluk göstermiştir. *Okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımı ile yürütülecek çalışmalar için okullarda uzun bir planlama sürecine gereksinim duyulduğu düşüncesi, araştırmadaki katılımcıların tamamı tarafından ortaya koyulmuştur. Ayrıca araştırmada, okullardaki fiziksel çevre, derslerde kullanılan eğitsel stratejiler, okul çalışanlarının erken çocukluk gelişimiyle ilgili bilgileri, bireysel olarak çocukların ve ailelerin sosyal-kültürel bağamlarına yönelik farkındalıkları gibi konularda eksiklikler tespit edilmiştir.

Wynn (2002), “hazır olma” kavramının yalnızca çocuk ile ilgili olmadığını ve kavramın iki boyutlu bir yapısı olduğunu ifade etmektedir. Bu boyutlar Wynn (2002) tarafından “Çocukların sahip olduğu beceriler ve yetenekler” ve “Okulun çocuğun ihtiyaçlarını karşılamaya hazır olması” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada hazır olmanın, çocuğun okul öncesi eğitimine başlarken ya da anaokuluna girerken tarif edilebilmesinin ve belirli bir zamanda ele alınabilmesinin mümkün olmadığı üzerinde durulmuştur. Wynn’e (2002) göre çocuğun okula hazır olması, onun doğumu ile başlayan bir süreçtir. Bu nedenle araştırmada ebeveynlere, çocuğun okula hazır olmasını desteklemeye yönelik öneriler sunulmuştur. Bu önerilerden bazıları, “Çocuğun sağlıklı bir beslenme düzenine sahip olmasını sağlayın.”, “Çocuğunuzun başka bir çocuk ve grup halinde başka çocuklarla zaman geçirmesi için fırsatlar sunun.”, “Çocuğunuzun gerçekleştirmesi için ona görevler verin ve aldığı görevleri yerine getirebilmesi noktasında onu cesaretlendirin.”, “Çocuğunuzun dinleyin.”, “Çocuğunuzun farklı yerlere götürün.” şeklinde sıralanabilir. Araştırma ile okulun çocuğun ihtiyaçlarını karşılamaya hazır olup olmadığının nasıl belirlenebileceğine ilişkin bir başlık sunulmuştur. Bu başlık altında öncelikle, *okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımı

vurgulanmıştır. Ardından çocukların başarılı olmasına yardımcı olan ve çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya hazırlıklı olan okullarda bulunabilecek ortak nitelikler sıralanmıştır. Çalışmada ifade edilen bu nitelikler, “Aileler ve çocuklar bu okullarda kendilerini güvende hissederler.”, “Aile ve çocuk okula geldiğinde onları, bir öğretmen, bir yardımcı ya da herhangi bir okul çalışanı karşılar.”, “Bu okulların öğretmenleri, çocukların göz hizasına gelmek için onlarla konuşurken dizlerinin üstüne çökerler.”, “Ebeveynler, bu okullarda zaman geçirebilirler.”, “Bu okullar, temiz ve ilgi çekicidirler.”, “Okul, sergilediği sanat eserleri ve kitaplar aracılığıyla toplumun yapısını yansıtır.” şeklinde sıralanmıştır.

Zelyurt ve Özel’in (2015) araştırmasında, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun hakkındaki görüşleri, 72 ay altındaki çocukların okula uyum sağlamaları bağlamında ele alınmıştır. Tarama modelindeki çalışma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezindeki 185 ilkokul birinci sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada tuvalet, kantin ve bahçe gibi okuldaki ortak kullanım alanlarının, ilkokul birinci sınıf öğrencileri tarafından kullanılmadığı ve yeni programın esnek bir yapıda olmadığına yönelik öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Yeni öğretim programının öğrencilerin hazır olma seviyelerine uygun olmadığı yönünde sonuçların elde edildiği bu araştırma ile ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri açısından kendilerini yetersiz buldukları sonucuna da ulaşılmıştır.

Okula hazır olma kavramı ile ilgili yürütülen araştırmalardan *okulun çocuk için hazır olması* boyutuna yer verilen ulusal ve uluslararası araştırmalar hakkında genel bir değerlendirme yapılabilir. Uluslararası alanyazında *okulun çocuk için hazır olması* boyutunda yürütülen araştırmalar ile ağırlıklı olarak konuya ilişkin kavramsal açıklamaların yapıldığı söylenebilir. Bununla birlikte uluslararası alanyazında yapılan bu kavramsal açıklamalarda okulların da çocuklar için hazır olup olmadığının incelenmesi gerektiği üzerinde

durulmaktadır. Ulusal alanyazında ise *okula hazır olma* kavramı ile ilgili sistem ve okula başlama yaşında yapılan düzenlemelere bağlı olarak daha çok *çocuğun okul için hazır olması boyutu* doğrultusunda yürütülen araştırmaların olduğu görülmektedir. Ancak ulusal alanyazındaki bu araştırmalarda dolaylı olarak *okulun çocuk için hazır olması* boyutu ile ilgili sonuçlara ulaşıldığı ve bu sonuçların da ağırlıklı olarak *okulun fiziki açıdan çocuk için hazır olması* bileşeni ile ilgili olduğu söylenebilir. Sonuç olarak ulusal alanyazında *okula hazır olmanın* çok boyutlu yapısı ile ilgili ifadeler sınırlı ölçüde yer verildiği görülmektedir. Ulusal alanyazındaki boşluğun, ilkokulların okulun çocuk için hazır olması bağlamında incelenmesini konu edinen araştırmalar ile giderilebileceği düşünülmektedir.

3. Bölüm

Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Nicel ve nitel araştırma süreçlerinin birlikte yürütüldüğü bu araştırma, bir karma yöntem araştırması niteliğindedir. Bu tür araştırmalarda hem nitel hem de nicel veriler toplanabilmekte ve her iki veri türünün analizi yapılabilmektedir. Karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel verilerin birleştirilmesi ya da bütünleştirilmesi gerekmektedir (Creswell, 2016). Karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel süreçler arasındaki zamanlama ve önceliğe göre farklı desen tasarımları yapılabilmektedir. Johnson ve Onwuegbuzie (2004) tarafından dokuz farklı karma yöntem deseni tasarlanmıştır. Araştırmacıların geliştirdiği dokuz tasarım matrisine Şekil 2’de yer verilmektedir.

Şekil 2

Karma Yöntem Tasarım Matrisi

		Yöntemin zamanlaması	
		Eş zamanlı	Sıralı
Yöntemin önceliği	Eşit olma	NİTEL + NİCEL	NİTEL → NİCEL NİCEL → NİTEL
	Baskın olma	NİCEL + nitel	NİTEL → Nicel Nitel → NİCEL
		NİTEL + Nicel	NİCEL → nitel nicel → NİTEL

Not: → işareti sıralı araştırmalar, + işareti eş zamanlı araştırmalar için; büyük harfler önceliğin daha yüksek, küçük harfler ise önceliğin daha düşük olduğunu belirtir.

Johnson ve Onwuegbuzie’den (2004, s. 22) uyarlanmıştır.

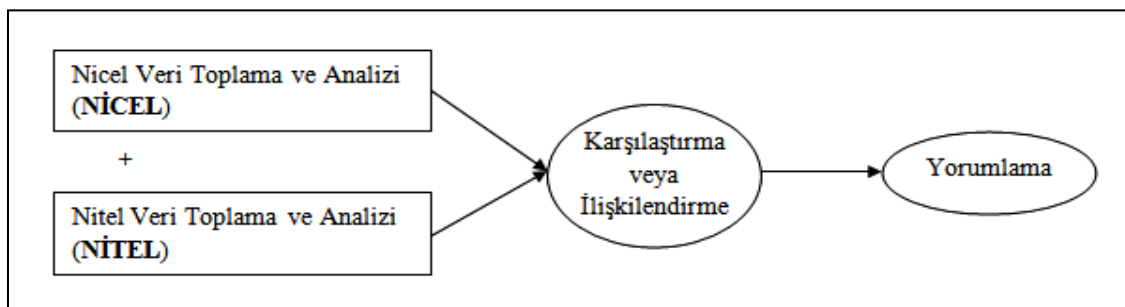
Nicel ve nitel verilere ulaşma olanağının bulunduğu durumlarda karma yöntem desenlerinin uygun araştırma yaklaşımları olarak kabul edildiğini belirten Creswell (2016), karma yöntem araştırmalarının yapılma nedenlerini şu maddeler ile sıralamaktadır:

- Nicel ve nitel veriler ile ortaya konulan farklı bakış açılarının karşılaştırılması,
- Nicel sonuçların, takibinde toplanan nitel veri ve analizleriyle açıklanması,
- Nitel verilerin toplanması ve analizini takiben ölçme aracının bir örnekleme uygulanmasıyla daha iyi ölçme araçlarının geliştirilmesi,
- Deneysel sonuçların bireylerin bakış açılarının dahil edilmesiyle daha anlaşılır hale getirilmesi,
- Marjinal bir grupta gerekli değişiklikleri daha iyi anlayabilmek için nitel ve nicel verilerin birleştirilmesi,
- Bir müdahale programına ihtiyaçla beraber bu programın etkisini daha iyi anlamak için zaman içerisinde nitel ve nicel verilerin toplanması (Creswell, 2016, s. 218).

Karma yöntem desenleri ile çok sayıda ve farklı türde (açık uçlu-kapalı uçlu) araştırma sorusunun cevaplandırılabilmesi (Johnson & Onwuegbuzie, 2004) ve araştırılan konunun çeşitli yönlerinin bütüncül bir bakış açısıyla sunulabilmesi (Davies, 2000) nedeniyle araştırmada karma yöntem deseni tercih edilmiştir. Yakınsayan paralel karma yöntem deseni Creswell (2016) tarafından yapılan tasarımı aşağıdaki Şekil 3'te gösterilmektedir.

Şekil 3

Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Deseni Tasarımı



Creswell'den (2016, s. 220) uyarlanmıştır.

Yakınsayan paralel karma yöntem deseninde nitel ve nicel veriler yaklaşık olarak yakın bir zaman diliminde toplanmakta ancak ayrı ayrı analiz edilmektedir. Araştırmanın son bölümünde ise nicel ve nitel veri türlerine ilişkin bulgular karşılaştırılarak konu ile ilgili

yorumlamalar yapılmaktadır. Yakınsayan paralel karma yöntem deseninde eş veya yakın zamanlı toplanan nitel ve nicel verilerin öncelikleri eşittir (Creswell, 2016). Bu desen ile analizleri ayrı ayrı yapılan veriler, araştırmanın yorumlama aşamasında birleştirilmektedir. Birleştirme sırasında farklı türdeki veriler karşılaştırılmakta ve bu verilerin birbirlerine yakınlığı tartışılmaktadır (Çepni, 2014). Araştırmada bu desen, sınıf öğretmenlerinden *okulun çocuk için hazır olması* bağlamında elde edilecek eşit önem düzeyindeki nicel ve nitel veriler ile ilkokullara yönelik bütüncül bir durum ve bakış açısı ortaya koyabilmek amacıyla tercih edilmiştir.

3.2. Yakınsayan Paralel Desenin Nicel Boyutu

Yakınsayan paralel desen ile tasarlanan araştırmanın nicel boyutu tarama modeli ile yürütülmüştür. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2007, s. 77). Araştırma ile ilkokulların *okulun çocuk için hazır olması* açısından kendi koşulları içinde var olduğu gibi sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler ile betimlenmesi amaçlanmış ve bu nedenle yakınsayan paralel desenin nicel boyutu, tarama modeli aracılığıyla yürütülmüştür.

Yakınsayan paralel desenin nicel boyutunda, genel tarama modellerinden “tekil tarama” ve “nedensel karşılaştırma” modellerine birlikte yer verilmiştir. Tekil tarama modeli ile değişkenlerin durumu miktar veya tür olarak tespit edilebilmektedir (Karasar, 2007). Araştırmanın birinci alt probleminde sınıf öğretmenlerinin İHODA aracılığıyla aldıkları puanlar ile ilgili frekans, yüzde ve ortalama gibi miktar ve oran hesaplamaları yapılacağından yakınsayan paralel desenin nicel boyutunda “tekil tarama” modeli tercih edilmiştir.

Nedensel karşılaştırma aracılığıyla bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenebilmektedir (Arslan, 2017). Araştırmanın ikinci alt probleminde sınıf öğretmenlerinin İHODA puan ortalamalarının; öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, birinci sınıf

okutma deneyimi, okutulan sınıf düzeyi ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir. Bu inceleme ile bağımsız değişkenlerin *okulun çocuk için hazır olması* boyutunda etkili olup olmadığı belirlenmektedir. Bu nedenle yakınsayan paralel desenin nicel boyutunda “tekil tarama” modeli ile birlikte “nedensel karşılaştırma” modeline de yer verilmektedir.

3.2.1. Yakınsayan paralel desenin nicel boyutunda belirlenen örneklem. Bilimsel araştırmalardan elde edilen sonuçlar, “genel evren” ve “çalışma evreni” şeklinde ifade edilen iki tür evrene genellenebilmektedir. Genel evreninin tanımlanabilmesi kolaydır. Ancak araştırma sonuçlarının genel evrene genellenebilmesi çoğu zaman imkansızdır. Çalışma evreni ise ulaşılabilen ve araştırma sonuçlarının genellenebildiği evrendir (Karasar, 2007). Araştırma ile ilkokullara yönelik elde edilecek sonuçların genel evrene genellenebilmesi mümkün görülememektedir. Bu nedenle araştırmada çalışma evreni belirlenmiştir. Yakınsayan paralel desenin çalışma evreni, Çanakkale ilindeki devlet ilkokullarında 2018-2019 eğitim-öğretim yılında görev yapan 881 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma evreni ile ilgili bu veriye “meb.k12.tr” uzantılı okul web siteleri aracılığıyla ulaşılmıştır.

Çalışma evreni içerisinde tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 617 sınıf öğretmeni yakınsayan paralel desenin nicel boyutunda örneklem olarak belirlenmiştir. Tabakalı örneklemede evren, araştırmacı tarafından önemli görülen bir değişkene göre kendi içerisinde benzeşik alt gruplara ayrılır ve her bir alt gruptan alt grubun evrendeki oranına göre örneklem sayısı belirlenir. Böylece örneklemin tüm alt grupları ile birlikte evreni temsil etmesi sağlanmaktadır (Karasar, 2007). Yakınsayan paralel desenin nicel boyutundaki örnekleme yer verilen sınıf öğretmenleri, görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre üç grupta sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma *Hizmet Alanları ve Hizmet Puanları Çizelgesi* (MEB, 2018a) doğrultusunda yapılmıştır. Çünkü ülkemizdeki tüm devlet okulları, bu çizelge ile coğrafi durum, ekonomik ve sosyal yönden gelişmişlik düzeyi, ulaşım şartları ve hizmet

gereklerinin karşılanması gibi özellikler açısından en elverişli koşuldaki okul çevresinden (1. hizmet alanı), en elverişsiz koşuldaki okul çevresine (6. hizmet alanı) doğru altı grupta sınıflandırılmıştır. Araştırmanın nicel boyutundaki örnekleme yer verilen sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okul çevreleri; üst (1 ve 2. hizmet alanı), orta (3 ve 4. hizmet alanı) ve alt sosyo-ekonomik düzey (5 ve 6. hizmet alanı) olarak bu araştırma için yeniden gruplandırılmıştır. Yakınsayan paralel desenin nicel boyutundaki örneklemin belirlenmesinde göz önüne alınan veriler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

Yakınsayan Paralel Desenin Nicel Boyutundaki Örneklemin Belirlenmesinde Göz Önüne Alınan Veriler

Okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi	Çalışma evreni (N)	Öğretmenlerin çalışma evrenindeki oranı (%)	Örneklem (n)
Üst düzey	495	56.2	347
Orta düzey	330	37.5	231
Alt düzey	56	6.3	39
Toplam	881	100	617

Tablo 2’ye göre çalışma evreninde üst düzey sosyo-ekonomik çevredeki okullarda görev yapan 495 (%56.2), orta düzey sosyo-ekonomik çevredeki okullarda görev yapan 330 (%37.5) ve alt düzey sosyo-ekonomik çevredeki okullarda görev yapan 56 (%6.3) öğretmen bulunmaktadır. Çalışma evreni içerisinde yer verilen aynı oranlar doğrultusunda örnekleme üst düzey sosyo-ekonomik çevredeki okullardan 347 (%56.2), orta düzey sosyo-ekonomik çevredeki okullardan 231 (%37.5) ve alt düzey sosyo-ekonomik çevredeki okullardan 39 (%6.3) öğretmen alınmıştır. Yakınsayan paralel desenin nicel boyutu kapsamına alınan sınıf öğretmenlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımına Tablo 3’te yer verilmektedir.

Tablo 3

Yakınsayan Paralel Desenin Nicel Boyutu Kapsamına Alınan Sınıf Öğretmenlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımları

Değişkenler		f	%
Öğrenim Durumu	Önlisans	84	13.6
	Lisans	486	78.8
	Lisansüstü	47	7.6
Mesleki Kıdem	5 yıl ve daha az	30	4.9
	6-10 yıl	52	8.4
	11-15 yıl	145	23.5
	16-20 yıl	105	17.0
	21 yıl ve üzeri	285	46.2
Birinci Sınıf Okutma Deneyimi	Yok	22	3.6
	1-3 kez	166	26.9
	4-6 kez	273	44.2
	7 kez ve daha fazla	156	25.3
Okutulan Sınıf Düzeyi	1.sınıf	143	23.2
	2.sınıf	154	25.0
	3.sınıf	137	22.2
	4.sınıf	132	21.4
	Diğer (Norm fazlası vb.)	51	8.3
Okul Çevresinin Sosyo-ekonomik Düzeyi	Alt	39	6.3
	Orta	231	37.4
	Üst	347	56.2
Toplam		617	100

Tablo 3'e göre araştırma kapsamına alınan 617 sınıf öğretmenin 84'ü (%13.6) önlisans, 486'sı (%78.8) lisans ve 47'si (%7.6) lisansüstü mezundur. 30 (%4.9) öğretmen 5 yıl ve daha az, 52 (%8.4) öğretmen 6-10 yıl arasında, 145 (%23.5) öğretmen 11-15 yıl arasında, 105 (%17.0) öğretmen 16-20 yıl arasında ve 285 (%46.2) öğretmen ise 21 yıl ve üzerinde öğretmenlik mesleğini yürütmüştür. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerden 22'si (%3.6) hiç birinci sınıf okutmamış, 166'sı (%26.9) 1-3 kez, 273'ü (%44.2) 4-6 kez ve 156'sı (%25.3) 7 kez ve daha fazla birinci sınıf okutmuştur. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında araştırmanın nicel boyutu kapsamına alınan 143 (%23.2) öğretmen birinci sınıf, 154 (%25.0) öğretmen ikinci sınıf, 137 (%22.2) öğretmen üçüncü sınıf, 132 (%21.4) öğretmen dördüncü sınıf okuturken, 51 (%8.3) öğretmenin ise müstakil bir sınıfı bulunmamaktadır. Araştırma kapsamında alınan sınıf öğretmenlerinden 39'u (%6.3) alt düzey, 231'i (%37.4) orta düzey ve 347'si (%56.2) üst düzey sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapmaktadır. Bununla birlikte yakınsayan paralel desenin nicel boyutu için belirlenen örneklemin büyüklük açısından çalışma evrenini temsil oranı ise %70'tir (617/881). Çalışma evrenindeki 881 sınıf öğretmeni ve tabakalı örnekleme aracılığıyla yakınsayan paralel desenin nicel boyutu kapsamına alınan örneklemin İlçe MEM, okul ve okulun hizmet alanına göre dağılımına EK 2'de yer verilmektedir.

3.2.2. Yakınsayan paralel desenin nicel boyutunda kullanılan veri toplama araçları. Yakınsayan paralel desenin nicel boyutuna ilişkin araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kabul Formu”, “Bilgi formu” ve Kartal ve Güner (2019) tarafından geliştirilen “İlkokulun Hazır Oluşunu Değerlendirme Aracı (İHODA)” ile toplanmıştır.

Kabul formu. Yakınsayan paralel desenin nicel boyutu kapsamına alınan sınıf öğretmenlerine sunulan bu form ile sınıf öğretmenlerinin araştırmaya katılma tercihleri “evet,

kabul ediyorum” ve “hayır, kabul etmiyorum” şeklinde seçmeli olarak sorulmuştur. Bu form, araştırma ve yayın etiğinin bir gereği olarak hazırlanmıştır.

Bilgi formu. Bu form, nicel boyut kapsamına alınan sınıf öğretmenlerinin öğrenim düzeyleri, mesleki kıdemleri, birinci sınıf okutma deneyimleri, okuttukları sınıf düzeyi ve görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin soruları içermektedir.

İlkokulun Hazır Oluşunu Değerlendirme Aracı (İHODA). İHODA'nın geçerlik ve güvenirlik çalışması, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kartal ve Güner (2019) tarafından Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet okullarında görevli sınıf öğretmenleri ile iki çalışma grubu şeklinde yürütülmüştür. Kartal ve Güner (2019) açımlayıcı faktör analizinde İHODA'ya ilişkin dört faktör ve 26 maddelik bir yapı tespit etmiştir. Ancak araştırmacılar doğrulayıcı faktör analizinde, aracın 24 madde ve dört faktörlü yapısı ile kabul edilebilir uyum değerlerine ($X^2/sd=1,829$; CFI=.91; IFI=.91; RMSEA=.07; SRMR=.08, PNFI=.71; PGFI=.64) ulaşmışlardır. Araca ilişkin iki uyum değerinde ise (GFI=.79 ve AGFI=.74) kabul edilebilir düzeye ulaşamamıştır. Ancak kabul edilebilir değer düzeyinde olmayan GFI ve AGFI, küçük örneklemelerde .80 değerine kadar düşebilmekte ve .80 değerine yakın değerler de kabul edilebilir düzey olarak değerlendirilmektedir (Anderson & Gerbing, 1984; Corral & Calvete, 2000; Marsh, Balla & McDonald, 1988). Bu nedenle Kartal ve Güner (2019) tarafından İHODA'nın .79'lik GFI ve .74'lük AGFI değerleri kabul edilebilir değer düzeyinde olarak yorumlanmıştır. Ayrıca aracın sınanan diğer yapıları göz önüne alındığında araştırmada ulaşılabilecek en uygun uyum değerlerinin elde edildiği görülmüştür. Bununla birlikte maddelerin faktörlere doğru olarak yüklenebilmesi için standardize edilmiş regresyon ağırlıklarının .50'nin üzerinde olması ve t değerlerinin 1,96 ($p<.05$ için) veya 2,58'den ($p<.01$ için) daha büyük değerler alması gerekmektedir (Kline, 2010). Bu bağlamda maddelerin standardize edilmiş regresyon ağırlıkları ($>.50$) ve 5,384 ile 13,137 değerleri arasında değişen t değerleri ile aracın dört faktör ve 24 maddeden oluşan yapısı desteklenmiştir. İHODA'nın

.64'lük basitlik uyum değeri (PGFI) ile yalınlık ve sadelik düzeyi “orta üstü” olarak belirlemiştir. Aracın kapsam ve görünüş geçerliği ise uzman görüşü alınarak yapılmıştır.

Yakınsayan paralel desenin nicel boyutu ile İHODA'nın geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Kartal & Güner, 2019) birbirine yakın zamanda yürütülmüştür. Ayrıca araştırmaların yürütüldüğü Çanakkale ve Balıkesir illerinin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi açısından aynı düzey (TR22) ve aynı endeks değerinde (0.51) oldukları (Kalkınma Bakanlığı, 2013) bilinmektedir. Bu nedenlere bağlı olarak aracın yapı geçerliği, yakınsayan paralel desenin nicel boyutu için tekrar incelenmemiştir. Ancak bu araştırma ile İHODA için iç tutarlık katsayısı hesaplama tekniklerinden Cronbach alfa tekniğine başvurulmuştur. Cronbach alfa tekniğinde parçalar arası ortak ilişki dikkate alınmakta ve bütün için tek bir tutarlılık katsayısı hesaplanmaktadır (Tavşancıl, 2014). İHODA'nın iç tutarlılık kat sayılarına ilişkin değerler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

İHODA'nın İç Tutarlılık Katsayılarına İlişkin Bulgular

Boyutlar	Cronbach alfa
I. Boyut Ortak Kullanım Alanlarındaki Fiziki Düzenlemeler (OKAFD)	0.86
II. Boyut Fiziki Güvenlik Önlemleri	0.92
III. Boyut Öğretmen Hazırlıkları	0.81
IV. Boyut Okula Geçiş Uygulamaları	0.93
İHODA	0.94

Tablo 4'e göre dört faktörlü aracın iç tutarlılık kat sayıları, “Ortak kullanım alanlarındaki fiziki düzenlemeler (OKAFD)” alt boyutu için 0.86; “Fiziki güvenlik önlemleri” alt boyutu için 0.92; “Öğretmen hazırlıkları” alt boyutu için 0.81, “Okula geçiş uygulamaları” alt boyutu için 0.93 ve aracın dört boyutlu yapısı için 0.94 olarak belirlenmiştir. İç tutarlılık

hesaplamalarında .80-1.00 arasında elde edilen Cronbach alfa değerleri, yüksek güvenilirlik düzeyine ulaşıldığına işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2012; Özdamar, 1999). Bu doğrultuda Tablo 4’te yer verilen sonuçlar, İHODA ve İHODA’nın her bir alt boyutunun yüksek güvenilirlik düzeyinde olduğunu göstermektedir. İHODA’nın “OKAFD” alt boyutunda dört, “Fiziki güvenlik önlemleri” alt boyutunda beş, “Öğretmen hazırlıkları” alt boyutunda üç ve “Okula geçiş uygulamaları” alt boyutunda 12 ifadeye yer verilmektedir. Toplamda 24 ifadeye yer verilen İHODA’da olumsuz bir ifade bulunmamaktadır. Araçtaki ifadelerin her birine katılma derecesi “Kesinlikle katılıyorum (5)” ifadesinden “Kesinlikle katılmıyorum (1)” ifadesine doğru 5’li Likert türünde dereceli bir şekilde tasarlanmıştır. Yakınsayan paralel desenin nicel boyutu kapsamında kullanılan veri toplama araçları (Bilgi formu, Kabul formu ve İHODA) Ek 3’te sunulmaktadır.

3.2.3. Yakınsayan paralel desenin nicel boyutunda elde edilen verilerin analizi.

Yakınsayan paralel desenin nicel boyutunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 24 (Statistical Package for Social Sciences) ile analiz edilmiştir. Tekil tarama modeli bağlamında sınıf öğretmenlerinden araştırmanın nicel boyutunda kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen verilerde frekans, yüzde ve ortalama puan hesaplamaları yapılmıştır. Yakınsayan paralel desenin nicel boyutu ile elde edilen ortalamalar, araştırmacı tarafından “Kesinlikle katılıyorum (4.21-5.00)”, “Katılıyorum (3.41-4.20)”, “Kısmen katılıyorum (2.61-3.40)”, “Katılmıyorum (1.81-2.60)” ve “Kesinlikle katılmıyorum (1.00-1.80)” şeklindeki düzey ve aralıklar doğrultusunda yorumlanmıştır. Nedensel karşılaştırma modeli bağlamında yakınsayan paralel desenin nicel boyutunda yer verilen bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okulun çocuk için hazır olma durumuna yönelik görüşlerinin, bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili yapılacak analizler için öncelikle elde edilen veri setinin normalliği incelenmiştir. Tablo 5’te veri setine ilişkin tanımlayıcı istatistiksel değerlere yer verilmektedir.

Tablo 5

Yakınsayan Paralel Desenin Nicel Boyutu Kapsamında Elde Edilen Veri Setinin Tanımlayıcı İstatistiksel Değerlerine İlişkin Bulgular

İHODA ve Boyutları	Basıklık Değeri	Çarpıklık Değeri
I. Boyut OKAFD	-.685	-.022
II. Boyut Fiziki Güvenlik Önlemleri	-.547	-.307
III. Boyut Öğretmen Hazırlıkları	-.486	-.511
IV. Boyut Okula Geçiş Uygulamaları	-.575	-.215
İHODA	-.521	-.151

Tablo 5'te İHODA ve İHODA'nın alt boyutları aracılığıyla elde edilen veri setinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.0 ile -1.0 arasında yer aldığı görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin +2.0 ile -2.0 arasında olması, verilerin normal dağılım gösterdiğini ve yapılacak analizlerde parametrik testlerin kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır (George & Mallery, 2010; Tabachnick & Fidell, 2013). Bazı araştırmalarda ise (Gürüş & Astar, 2014; Huck, 2012; Kim, 2013) basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.0 ile -1.0 değerleri arasında olması, normal dağılımın bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda yakınsayan paralel desenin nicel boyutu kapsamında elde edilen verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri, verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda araştırma ile sınıf öğretmenlerinin *okulun çocuk için hazır olması* bağlamında ilkokullara yönelik görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, parametrik testler aracılığıyla incelenmiştir. Böylelikle araştırmada yakınsayan paralel desenin nicel boyutu kapsamında elde edilen veriler ile tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ve Tukey HSD testi yapılmıştır. Bu analizlerde güven aralığı .95; anlamlılık düzeyi ise .05 olarak kabul edilmiştir.

3.3. Yakınsayan Paralel Desenin Nitel Boyutu

Yakınsayan paralel desen ile tasarlanan araştırmanın nitel boyutu “durum çalışması” deseninde yürütülmüştür. Nitel bir yaklaşım olan “durum çalışması” araştırmalarında gerçek bir yaşam, güncel bir durum veya durumlar hakkında bilgi toplanarak durum betimlemesi yapılmakta ve durum temaları ortaya koyulmaktadır (Creswell 2013). Durum çalışması ile ilgili olarak Yin (1994) dört tip desen ortaya koymaktadır. Bu desenler, “Bütüncül tek durum”, “İç içe geçmiş tek durum”, “Bütüncül çoklu durum” ve “İç içe geçmiş çoklu durum” desenlerine olarak sıralanmaktadır. Bu desenlere Şekil 4’te yer verilmektedir.

Şekil 4

Durum Çalışması Desenleri

	Tek durum	Çoklu durum
Bütüncül	Tip 1	Tip 3
İç içe geçmiş	Tip 2	Tip 4

Yin’den (1994, s. 39) uyarlanmıştır.

Yakınsayan paralel desen ile tasarlanan araştırmanın nitel boyutu, durum çalışması desenlerinden “İç içe geçmiş tek durum deseni (Tip 2)” aracılığıyla yürütülmüştür. İç içe geçmiş tek durum deseninde tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya birim olabileceği düşünülmekte ve birden fazla analiz biriminin varlığı kabul edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Yakınsayan paralel desenin nitel boyutunda ilkokulların okula başlayan çocuklar için hazır olma durumu bütüncül ve tek bir birim olarak ele alınmış ve ele alınan bu durum, “Fiziki düzenlemeler”, “Fiziki güvenlik önlemleri”, “Öğretmen hazırlıkları” ve “Okula geçiş uygulamaları” başlıkları ile ortaya koyulmuştur. Bu nedenle araştırmanın nitel boyutu iç içe geçmiş tek durum deseninde tasarlanmıştır.

3.3.1. Yakınsayan paralel desenin nitel boyutunda belirlenen çalışma grubu.

Yakınsayan paralel desenin nitel boyutunda belirlenen çalışma grubu, çalışma evreni içerisinde “tabakalı amaçlı örnekleme” yöntemi aracılığıyla belirlenmiştir. Tabakalı amaçlı örnekleme, araştırmada önceden belirlenmiş tabakalar içerisinde araştırmacının amacına göre yeni bir örnekleme belirlenmesidir (Johnson & Christensen, 2004). Bu bağlamda çalışma evrenindeki sınıf öğretmenleri araştırmacı tarafından Hizmet Alanları ve Hizmet Puanları Çizelgesi’nde (MEB, 2018a) yer verilen okullara göre sosyo-ekonomik düzey açısından daha önce tabakalandırılmıştı. Durum çalışmalarında ayrıntılı veriler elde etmek amaçlandığından (Creswell, 2013) ve ilkokulların okula başlayan çocuklar için hazır olması ile ilgili olarak ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinden ayrıntılı veriler elde edilebileceği düşünüldüğünden çalışma evreni içerisindeki tabakalardan 20 ilkokul birinci sınıf öğretmeni ile bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel boyutu için belirlenen çalışma grubunun görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre dağılımı Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6

Yakınsayan Paralel Desenin Nitel Boyutu Kapsamında Belirlenen Çalışma Grubunun Görev Yapılan Okul Çevresinin Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı

Sosyo-ekonomik Düzey	Çalışma Evreni	Çalışma Grubu
Üst	495	11
Orta	330	7
Alt	56	2
Toplam	881	20

Yakınsayan paralel desenin nitel boyutu kapsamına alınan 20 sınıf öğretmeni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ilindeki 15 farklı ilkokulda ilkokul birinci sınıfları okutmaktadırlar. Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin 12’si kadın, 8’i ise erkektir.

Çalışma grubunun İlçe MEM, okul ve okulun hizmet alanına göre dağılımına Ek 4’te yer verilmektedir.

3.3.2. Yakınsayan paralel desenin nitel boyutunda kullanılan veri toplama aracı.

Nitel veriler, yakınsayan paralel desenin nitel boyutu kapsamında belirlenen çalışma grubundan “görüşmeler” aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin sözlü iletişim yoluyla elde edildiği görüşmeler (mülakat), çoğu kez yüz yüze yapılmaktadır (Karasar, 2007). Yakınsayan paralel desenin nitel boyutu kapsamında da 20 ilkokul birinci sınıf öğretmeni ile görüşme süreci yüz yüze yürütülmüştür.

Görüşme sorularının hazırlanması aşamasında Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nden üç uzmanın görüşü alınmıştır. Bu aşamada alan uzmanları tarafından “Öğretim programlarının çocuk için hazır olması” bileşeni ve bu bileşen ile ilgili görüşme sorularının farklı nitelikteki araştırmalar aracılığıyla incelenmesi gerektiği belirtilerek araştırma kapsamından çıkarılması önerilmiştir. Bu öneriye ek olarak alan uzmanları, okula geçiş uygulamaları ile ilgili görüşme sorusunun yanı sıra ilkokullarda yürütülen okula geçiş uygulamalarının etkililiğine ilişkin bir görüşme sorusunun da görüşme sürecine eklenmesini önermişlerdir. Alan uzmanlarının bu önerileri, araştırmacı tarafından görüşme süreci ve sorularına yansıtılmıştır.

Yakınsayan paralel desende nicel ve nitel verilerden elde edilen bulguların birbirlerini doğrulayıp doğrulamadığının tespit edilmesi için bulgular karşılaştırılmaktadır. Bu doğrultuda nitel ve nicel veri türünün benzer yapı ya da başlıklar içeren araçlar ile toplanması gerekmektedir (Creswell, 2016). Bu nedenle yakınsayan paralel desenin nicel boyutundaki veri toplama araçlarından İHODA’nın alt boyutları ile yakınsayan paralel desenin nitel boyutunda kullanılan görüşme soruları arasında içerik açısından benzerlik gözetilmiş, görüşme sürecinde “Okulun fiziki yapısı”, “Fiziki güvenlik önlemleri”, “Öğretmen hazırlıkları” ve “Okula geçiş uygulamaları” ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

Görüşme soruları, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı sekiz devlet ilkokulunda görevli 21 ilkokul birinci sınıf öğretmenine sorularak bir ön uygulama yapılmıştır. Bu ön uygulama ile görüşme sorularının işleyişi, Güner ve Kartal (2019) tarafından incelenmiştir. Araştırmacılar öğretmen hazırlıkları kapsamında elde edilen verilerde okula başlayan çocuklara yönelik öğretmen hazırlıkları ile diğer sınıf düzeylerinde yürütülen öğretmen hazırlıkları arasında tam anlamıyla bir ayırt edicilik bulunamadığı çıkarımında bulunmuşlardır. Balıkesir ilinde yürütülen ön uygulama sonrasında görüşme sürecine ikisi ek soru olmak üzere toplam dört görüşme sorusu eklenmiştir. Ayrıca öğretmen hazırlıklarına ilişkin görüşme sorusunda şu düzenleme yapılmıştır:

Ön uygulama öncesi: “Kendinizi ilkokul birinci sınıf öğrencilerini okutmak için hazır hissediyor musunuz? Size göre bu konudaki güçlü ve zayıf yönleriniz nelerdir?”

(Güner & Kartal, 2019, s. 249).

Ön uygulama sonrası: Birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sağlamalarını kolaylaştırma ve onlara bu konuda destek olma noktasında kendinizi nasıl değerlendirirsiniz? [*Ek soru*]: Birinci sınıf öğretmeni olarak diğer sınıf düzeylerinden farklı olarak okul başlamadan önce hangi hazırlıkları yaptınız ve hangi konularda kimlerden ne gibi destek aldınız?

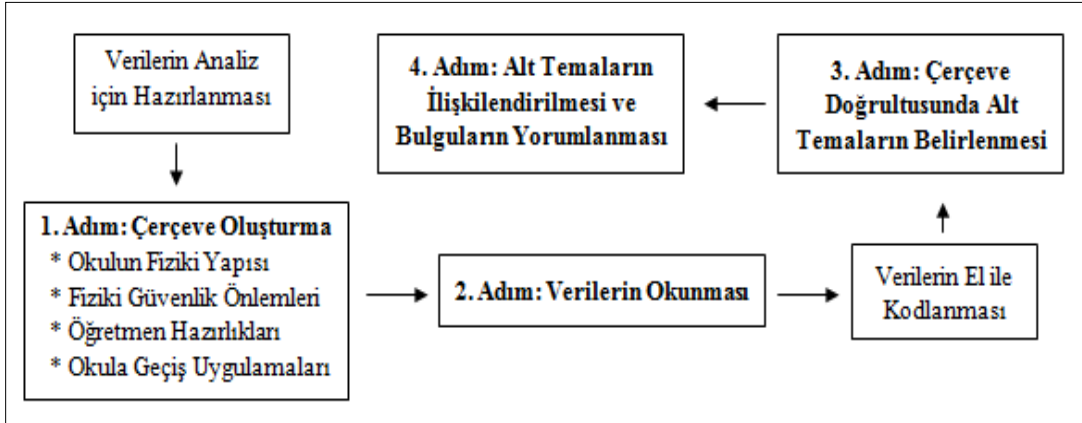
Ön uygulama sonrasında altı görüşme sorusu ve iki ek soru olmak üzere toplamda sekiz görüşme sorusu, yakınsayan paralel desenin nitel boyutu kapsamında belirlenen çalışma grubu dışındaki üç ilkokul birinci sınıf öğretmenine sorulmuştur. Bu öğretmenlerden görüşme sorularının net ve anlaşılır olduğu yönünde dönütler alınmıştır. Yakınsayan paralel desenin nitel boyutundaki görüşme sürecinde çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğretmenlerine yöneltilen görüşme sorularına EK 5'te yer verilmektedir.

3.3.3. Yakınsayan paralel desenin nitel boyutunda elde edilen verilerin analizi.

Yakınsayan paralel desenin nitel boyutunda elde edilen veriler araştırmacı tarafından el ile kodlanmış ve “betimsel analiz yaklaşımı” doğrultusunda analiz edilmiştir. Betimsel analizde araştırma sorularından, araştırmannın kavramsal çerçevesinden ya da görüşmelerden yola çıkılarak bir çerçeve oluşturulmakta ve bu çerçeveye göre bulgular tanımlanarak yorumlanabilmektedir (Çepni, 2014). Yakınsayan paralel desenin nitel boyutu ile ilgili başlıklar, “Okulun fiziki yapısı”, “Fiziki güvenlik önlemleri”, “Öğretmen hazırlıkları” ve “Okula geçiş uygulamaları” şeklinde araştırmannın amacı ve görüşme soruları aracılığıyla önceden belirlendiğinden bu boyuttaki verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2005) göre bu yaklaşıma ilişkin dört analiz basamağı bulunmaktadır. Yakınsayan paralel desenin nitel boyutunda elde edilen veriler, bu aşamalar dikkate alınarak Şekil 5’te yer verilen adımlar doğrultusunda analiz edilmiştir.

Şekil 5

Yakınsayan Paralel Desenin Nitel Boyutunda Elde Edilen Verilerin Analizi



Yıldırım ve Şimşek'ten (2005, s. 224) uyarlanmıştır.

Yakınsayan paralel desenin nitel boyutunda elde edilen verilerin analizi için öncelikle görüşme sorularında yer verilen dört başlıktan (Okulun fiziki yapısı, Fiziki güvenlik önlemleri, Öğretmen hazırlıkları, Okula geçiş uygulamaları) yola çıkılarak bir çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra çerçeveye göre elde edilen veriler okunmuştur. Ardından okunan

veriler el ile kodlanarak düzenlenmiş ve alt temalar belirlenmiştir. Bu aşamada gerekli noktalarda doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Son olarak tanımlanan bulgular birbirleri ile ilişkilendirilmiştir. Yakınsayan paralel desenin nitel boyutunda doğrudan alıntılara yer verilirken çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğretmenlerine yönelik kodlama yapılmış ve bu doğrultuda ilkokul birinci sınıf öğretmenleri “Ö1, Ö2... Ö20” şeklinde kodlanmıştır.

3.3.4. Yakınsayan paralel desenin nitel boyutuna ilişkin geçerlik ve güvenilirlik.

Nitel araştırmaların niteliğini arttırmak için yapı geçerliği, iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenilirlik özellikleri incelenebilmektedir (Yin, 1994). Yakınsayan paralel desenin nitel boyutuna yönelik yürütülen geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları aşağıda açıklanmaktadır.

Yapı geçerliği. Araştırmacı tarafından yakınsayan paralel desenin nitel boyutu kapsamında elde edilen veriler, bir araştırma raporu ile özetlenmiştir. Bu rapor ve yakınsayan paralel desenin nitel boyutu ile ilgili araştırma problemleri, yakınsayan paralel desenin nitel boyutu kapsamında belirlenen çalışma grubundan bir sınıf öğretmenine ve görüşme sorularının hazırlanması aşamasında daha önce de görüşü alınan bir uzmana sunulmuştur. Ardından sınıf öğretmenin ve alan uzmanının rapor ve alt problemler arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri alınmıştır.

İç geçerlik. Yakınsayan paralel desenin nitel boyutu kapsamında elde edilen sonuçlara nasıl ulaşıldığı araştırmada açıkça ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda yakınsayan paralel deseninin nitel boyutundaki çalışma grubundan doğrudan alıntılara da yer verilerek ulaşılan sonuçlar ve araştırmacı tarafından yapılan çıkarımlar kanıtlara dayandırılmıştır.

Dış geçerlik. Analitik genelleme doğrultusunda okulun çocuk için hazır olması boyutu kapsamında alt başlıklar ele alınarak konuya ilişkin genelleme ve yorumlar yapılmış, yakınsayan paralel desenin nitel boyutu kapsamında belirlenen çalışma grubu ve ilkokullar ile ilgili herhangi bir genelleme yapılması amaçlanmamıştır.

Görüşme sorularının hazırlanması aşamasında soruların araştırmanın amacına uygunluğu hakkında uzman görüşünün alınması, görüşme soruları ile ilgili bir ön uygulama çalışmasının yapılması (Güner & Kartal, 2019) ve veri analizi sürecinde betimsel analiz yaklaşımına ilişkin basamakların takip edilmesi ile yakınsayan paralel desenin nitel boyutunda geçerliliğe katkıda bulunulmuştur.

Güvenirlilik. Bu başlıkta araştırmanın nitel boyutu kapsamında oluşturulan alt temaların doğrulanması işlemi açıklanmıştır. Bu işlem için öncelikle yakınsayan paralel desenin nitel boyutu kapsamında elde edilen verilerden dörtte biri yansız atama yolu ile seçilmiştir. Seçilen veriler araştırmacı tarafından görüşme kodlama anahtarının boş formuna aktarılmıştır. Daha sonra verilerin ilgili oldukları alt temalar, tez izleme komitesinden bir alan uzmanı ve araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak görüşme kodlama anahtarına işaretlenmiştir. İki işaretleme arasında “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan maddeler belirlenmiş, Miles ve Huberman’ın (1994) formülüne göre %90’lık bir tutarlılık oranı hesaplanmıştır. Bu oranının %70 ve üzerinde olması bir güvenirlik işareti olarak kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Alan uzmanı ve araştırmacı görüş ayrılığı olan veriler üzerinde inceleme yaparak tüm maddelerde uzlaşma sağlamışlardır. Araştırmada görüşme kodlama anahtarı göz önüne alınarak oluşturulan alt temaların doğru olduğu dolayısıyla yakınsayan paralel desenin nitel boyutunun güvenilir olduğu düşünülmüştür.

3.4. Araştırma Süreci

Lazzari ve Kilgo’ya göre okula geçiş süreci ile ilgili planlamalar okulların başlamasından sonra 2-3 ay daha sürebilmektedir (akt. Kemp, 2003). Ayrıca okula geçiş uygulamalarına okullarda yıl boyunca yer verilebilmektedir (Conn-Powers, Ross-Allen & Holburn, 1990). Bu ifadelerden hareketle Güner ve Kartal (2019), ülkemizde ilkokulların *okulun çocuk için hazır olması* boyutu açısından aralık-ocak aylarından itibaren incelenebileceği çıkarımında bulunmuştur. Bu doğrultuda yakınsayan paralel desenin nicel ve

nitel verilerinin 17 Aralık 2018-5 Ocak 2019 tarihleri arasında toplanmasına karar verilmiştir. Ayrıca Suzuki'ye (2012) göre öğretmenler *okulun çocuk için hazır olması* bağlamında yürütülecek araştırmaların odağında bulunmalıdır. Çünkü öğretmenler, okula uyum sürecinde en önemli rolü üstlenmektedirler (Arnold ve diğerleri, 2007; Downer, Driscoll & Pianta, 2006; O'Kane, 2007; Lewit & Baker, 1995; Suzuki, 2012; Willer & Bredekamp, 1990). İlkokula geçiş sürecinde ilkokul ile ilkokul öncesi arasında görülen ortamlar arası farklılıklar, öğretmenler aracılığıyla azaltılarak ilkokula geçişin yumuşak bir şekilde gerçekleşmesi sağlanabilir.

Sonuç olarak araştırma ile elde edilecek nicel ve nitel veriler, çalışma evrenindeki ilkokullarda görevli sınıf öğretmenleri aracılığıyla 2018-2019 eğitim-öğretim yılının birinci dönemi sonuna kadar toplanmıştır. Aynı zaman aralığında elde edilen nicel ve nitel verilerin analizi ise yakınsayan paralel desen gereği birbirinden bağımsız olarak yapılmıştır. Ancak iki veri tabanı araştırmanın tartışma bölümünde birleştirilmiştir. Bu birleştirme, Creswell'in (2016) "yan yana karşılaştırma" olarak adlandırdığı yaklaşıma göre yapılmıştır. Bu yaklaşım doğrultusunda önce nicel bulguya ilişkin sonuç ardından nitel bulguya ilişkin sonuç ortaya koyulmaktadır. Daha sonra iki bilgi kaynağının birleştiği ve ayrıldığı noktalar belirlenerek istatistiksel bulgular doğrulanmakta veya reddedilmektedir.

3.4.1. Ön hazırlık süreci. Yakınsayan paralel desenin veri toplama araçlarından İlkokulun Hazır Oluşunu Değerlendirme Aracı (İHODA), 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kartal ve Güner (2019) tarafından geliştirilmiştir. Görüşme sorularının ön uygulama süreci ise 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Güner ve Kartal (2019) tarafından yürütülmüştür. Bu anlamda, yakınsayan paralel desenin veri toplama araçlarına ilişkin hazırlıklar, veri toplama sürecinin başlangıç tarihi olan 17 Aralık 2018 tarihinden önce tamamlanmıştır. Araştırma süreci öncesindeki hazırlıklar ile ilgili son olarak Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü kanalıyla Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma için izin alınmıştır.

Araştırma için alınan resmî izne Ek 1'de yer verilmektedir.

3.4.2. Araştırma sürecinin nicel boyutu. Yakınsayan paralel desenin nicel boyutunda Çanakkale ilindeki 112 ilkokuldan 89'u araştırma izni doğrultusunda ziyaret edilmiş, bu okullarda veri toplama süreci doğrudan araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından ziyaret edilen 89 ilkokuldan ikisi araştırmaya katılmayı kabul etmemiş ve iki okuldan ise belge dönüşü gerçekleşmemiştir. Yakınsayan paralel desenin nicel boyutunda 23 ilkokula ise çevrimiçi bağlantı adresi aracılığıyla belge iletilmiş ve bu okullardan belgeleri çevrimiçi olarak tamamlayan öğretmen sayıları bilgisi telefon görüşmesi aracılığıyla alınmıştır. Alınan bilgi doğrultusunda 23 ilkokulun beşinde herhangi bir çevrimiçi belgenin tamamlanmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak Çanakkale ilindeki 112 ilkokulun 103'ünden yakınsayan paralel desenin nicel boyutu kapsamında en az bir belge temin edilebilmiştir.

3.4.3. Araştırma sürecinin nitel boyutu. Yakınsayan paralel desenin nitel boyutunda yürütülen görüşme süreci, araştırmacı tarafından nicel boyutun yürütülmesi sırasında planlanmıştır. Yakınsayan paralel desenin nicel boyutu kapsamında araştırmacı tarafından doğrudan ziyaret edilen 89 ilkokul arasındaki 17 ilkokulda görev yapan 24 ilkokul birinci sınıf öğretmenine yüz yüze görüşme talebi sözlü olarak iletilmiştir. Görüşme talebine olumlu yanıt veren 15 ilkokuldaki 20 ilkokul birinci sınıf öğretmeni ile görüşme süreci araştırmacı tarafından 17 Aralık 2018-5 Ocak 2019 tarihleri arasında yüz yüze yürütülmüştür. Eğitim-öğretim sürecinin aksamaması için görüşmeler ders saatleri dışında yapılmış ve her bir görüşme yaklaşık 15-30 dakika arası ile sınırlı tutulmuştur. Görüşme sürecinde araştırmacı tarafından not tutularak veri kaydı gerçekleştirilmiştir.

3.4.4. Bilimsel etiğe uygunluk. Araştırma için Bursa Uludağ Üniversitesi'nden 2018 yılının kasım ayında "Sosyal ve beşeri bilimler araştırma ve yayın etik kurulu" onayı

alınmıştır. Üniversitenin ilgili bölümünden alınan etik kurul onayı doğrultusunda araştırmacı tarafından yakınsayan paralel desenin nicel boyutunda kullanılmak üzere örnekleme sınıf öğretmenlerine yönelik “Kabul formu” hazırlanmıştır. Bu formda yer verilen yazılı metin, yakınsayan paralel desenin nitel boyutunda yer verilen çalışma grubundaki ilkökul birinci sınıf öğretmenlerine de soru cümlesi biçiminde sözlü olarak iletilmiş ve katılımcı onayı alındıktan sonra görüşmelere geçilmiştir. Böylelikle gerekli resmî izinlerin alınmasının yanı sıra nitel veri temininin sağlandığı tüm sınıf öğretmenlerinden bireysel olarak da araştırma izni alınmıştır. Ayrıca yakınsayan paralel desenin nicel ve nitel boyutlarında kullanılan veri toplama araçları (Güner & Kartal, 2019; Kartal & Güner, 2019) araştırmacı tarafından bir alan uzmanı ile birlikte geliştirilmiş ve düzenlenmiştir. Bu noktada veri toplama araçlarının kullanımı ile ilgili diğer araştırmacının onayı alınmış, ayrıca araştırma sürecinde diğer araştırmacının görüşlerine de sıklıkla başvurulmuştur. Sonuç olarak araştırmanın bilimsel etik ilkelerine uygun olarak yürütüldüğü söylenebilmektedir.

4. Bölüm

Bulgular

Yakınsayan paralel desen araştırmalarında nicel ve nitel veriler, desenin yapısı gereği birbirinden bağımsız analiz edilmektedir. Bu nedenle araştırmanın nicel ve nitel bulguları ayrı başlıklarda sunulmaktadır. Bu bölümde öncelikle araştırmanın nicel bulguları sunulmaktadır.

4.1. Nicel Bulgular

Araştırmada “Kabul formu”, “Bilgi formu” ve “İlkokulun Hazır Oluşunu Değerlendirme Aracı (İHODA)” ile sınıf öğretmenlerinden nicel veriler elde edilmiştir. Araştırmanın 1 ve 2. alt problemi doğrultusunda yapılan analizlerden elde edilen bulgulara iki alt başlıkta yer verilmektedir.

4.1.1. Sınıf öğretmenlerinin İHODA’ya ilişkin katılımlarından elde edilen bulgular. Araştırmada öncelikle sınıf öğretmenlerinin *okulun çocuk için hazır olması* boyutu açısından ilkokullara ilişkin görüşleri İHODA’daki katılma dereceleri aracılığıyla belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin İHODA’da yer verilen her bir ifadeye katılımlarının katılma derecesi açısından dağılımları frekans ve yüzde olarak Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin İHODA’daki İfadelere Katılma Derecelerine Göre Dağılımları

İfadeler		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
(1) Okul kütüphanesi düzenlenirken birinci sınıf öğrencilerinin fiziksel gelişim özellikleri dikkate alınır.	f	266	202	91	37	21
	%	43.1	32.7	14.7	6.0	3.4

(2) Okuldaki spor salonu veya spor salonu olarak kullanılan alanlar düzenlenirken birinci sınıf öğrencilerinin fiziksel gelişim özellikleri dikkate alınır.	f	199	150	154	79	35
	%	32.3	24.3	25.0	12.8	5.7
(3) Okul bahçesi düzenlenirken birinci sınıf öğrencilerinin fiziksel gelişim özellikleri dikkate alınır.	f	220	196	134	44	23
	%	35.7	31.8	21.7	7.1	3.7
(4) Okul kantini düzenlenirken birinci sınıf öğrencilerinin fiziksel gelişim özellikleri dikkate alınır.	f	206	188	140	60	23
	%	33.4	30.5	22.7	9.7	3.7
(5) Okulumuzda, küçük yaş grubundaki çocuklar göz önünde bulundurularak olası deprem felaketi için gerekli önlemler alınır.	f	228	232	99	48	10
	%	37.0	37.6	16.0	7.8	1.6
(6) Okulumuzun birinci sınıf dersliklerinde, düşme ve çarpmalara karşı diğer sınıf düzeylerindeki dersliklerde alınan önemlerden farklı olarak güvenlik önlemleri alınır.	f	174	216	127	80	20
	%	28.2	35.0	20.6	13.0	3.2
(7) Okulumuzda küçük yaş grubundaki çocuklar göz önünde bulundurularak olası sel felaketi için gerekli önlemler alınır.	f	155	226	120	95	21
	%	25.1	36.6	19.4	15.5	3.4
(8) Okulumuzun birinci sınıf dersliklerinin bulunduğu koridorlarda, düşme ve çarpmalara karşı diğer sınıf düzeylerinin bulunduğu koridorlardan farklı olarak güvenlik önlemleri alınır.	f	151	193	148	106	19
	%	24.5	31.3	24.0	17.2	3.1
(9) Okulumuzda küçük yaş grubundaki çocuklar	f	190	231	121	63	12

göz önünde bulundurularak olası yangınlar için gerekli önlemler alınır.

(10) Okulumuzun birinci sınıf öğretmenleri, okula **f** 242 185 102 61 27

başlayacak öğrenciler ile okul başlamadan önce tanışırlar. **%** 39.2 30.0 16.5 9.9 4.4

(11) Okulumuzun birinci sınıf öğretmenleri, okula **f** 179 159 143 108 28

başlayacak öğrencilerin aileleri ile okul başlamadan önce tanışırlar. **%** 29.0 25.8 23.2 17.5 4.5

(12) Okulumuzun birinci sınıf öğretmenleri, okul **f** 160 235 136 72 14

öncesi eğitimi almış birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi gelişim raporlarını incelerler. **%** 25.9 38.1 22.0 11.7 2.3

(13) Okulumuz ile Okul Öncesi Eğitim Kurumları **f** 210 231 130 41 5

arasında koordinasyon sağlanır. **%** 34.0 37.4 21.1 6.6 .8

(14) Okulumuzda, ilkokula başlayan çocuklar için **f** 247 236 106 26 2

yapılan hazırlıklar ve geçiş etkinliklerinde aile katılımı sağlanır. **%** 40.0 38.2 17.2 4.2 .3

(15) İlkokula başlayacak çocukların okul **f** 293 234 70 15 5

başlamadan önce aileleri ile birlikte okulumuzu gezmelerine fırsat sağlanır. **%** 47.5 37.9 11.3 2.4 .8

(16) İlkokula başlayacak çocuklar için yapılacak **f** 312 229 58 16 2

hazırlıklar ve etkinlikler, okulumuzda okul başlamadan önce planlanır. **%** 50.6 37.1 9.4 2.6 .3

(17) Okulumuzda, birinci sınıf öğretmeni ile **f** 231 191 124 54 17

öğrenci ve öğrenci velisinin okul başlamadan önce okulda bir araya gelmeleri önemsenir. **%** 37.4 31.0 20.1 8.8 2.8

(18) Okulumuz erken bakım ve eğitim programları ile ilkokul arasındaki sürekliliği sağlamada başarılıdır.	f	206	233	142	31	5
	%	33.4	37.8	23.0	5.0	.8
(19) Okul öncesi eğitimi almakta olan öğrencilerin ilkokul birinci sınıf dersliklerini ziyaret etmeleri okulumuzda önemsenir.	f	218	238	108	43	10
	%	35.3	38.6	17.5	7.0	1.6
(20) Birinci sınıflara yönelik okula uyum haftası programı, okulumuzda amacına ulaşır.	f	353	207	45	11	1
	%	57.2	33.5	7.3	1.8	.2
(21) Okulumuz, evden ilkokula geçişi kolaylaştırır.	f	271	252	76	15	3
	%	43.9	40.8	12.3	2.4	.5
(22) Okulumuz, ilkokula başlayan çocuklar için düzenlenen geçiş etkinliklerinde yakın çevredeki esnaf, sivil toplum kuruluşları ve halkın desteğini alır.	f	158	211	163	66	19
	%	25.6	34.2	26.4	10.7	3.1
(23) İlkokula başlayan çocuklar için düzenlenen geçiş etkinlikleri, okulumuzda şenlik havasında gerçekleşir.	f	188	203	171	48	7
	%	30.5	32.9	27.7	7.8	1.1
(24) Birinci sınıf öğretmenleri ile okul öncesi eğitimi öğretmenleri arasında sınıf ziyaretleri yapılması okulumuzda önemsenir.	f	164	207	151	74	21
	%	26.6	33.5	24.5	12.0	3.4

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmenlerinin dörtte üçünden fazlası İHODA'nın 15, 16, 20 ve 21. ifadelerine *katılıyorum* veya *kesinlikle katılıyorum* şeklinde görüş bildirmiştir. Bu sonuç çalışma evrenindeki okullarda;

- Okul başlamadan önce çocukların aileleri ile birlikte okulu gezmelerine fırsat tanındığını,

- İlkokula başlayacak çocuklar için yürütülecek hazırlıkların okul başlamadan önce planlandığını,
- Birinci sınıf öğrencilerine yönelik yürütülen uyum programının amacına ulaştığını ve
- Evden ilkokula geçişin kolaylaştırıldığını göstermektedir.

Bu sonuçlardan hareketle, çalışma evrenindeki okulların İHODA’da belirtilen yukarıdaki okula geçiş uygulamaları açısından çocukların okula başlamasına hazır olduğu söylenebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri İHODA’da yer verilen 2, 22 ve 23. ifadelerle *kısmen katılıyorum* yönünde görüş bildirmiştir. Bu sonuç ise çalışma evrenindeki okulların;

- Spor alanlarında fiziki düzenlemeler yapılması,
- Okula geçiş uygulamalarında toplum desteğinin alınması,
- Okula geçiş uygulamalarının coşkulu bir şekilde yürütülmesi konularında desteklenebileceklerini ortaya koymaktadır.

Bu sonuçlardan hareketle de çalışma evrenindeki okulların belirtilen durumlar açısından okula başlayan çocuklar için tam anlamıyla hazır olamadıkları söylenebilir. Bu sonuçların yanı sıra araştırmanın örnekleme alınan sınıf öğretmenlerinin yaklaşık beşte biri İHODA’nın 8 ve 11. ifadelerine *katılmıyorum* veya *kesinlikle katılmıyorum* doğrultusunda görüş bildirmiştir. Bu sonuç çalışma evrenindeki okulların;

- Okul koridorlarının fiziki güvenlik önlemleri açısından birinci sınıf öğrencilerine göre düzenlenmesi,
- Aile-öğretmen iletişiminin okullar açılmadan önce başlaması konularında mutlaka desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın örnekleme alınan sınıf öğretmenlerinin İHODA ve alt boyutlarına yönelik katılma derecelerinin ortalama ve standart sapma değerlerine Tablo 8’de yer verilmektedir.

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin İHODA ve Alt Boyutlarına Katılma Derecelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Araç ve boyutlar	N	Ortalama	Ss
Boyut I: OKAFD	617	3.84	.94
Boyut II: Fiziki Güvenlik önlemleri	617	3.75	.94
Boyut III: Öğretmen Hazırlıkları	617	3.73	.96
Boyut IV: Okula Geçiş Uygulamaları	617	4.04	.70
İHODA	617	3.84	.71

Tablo 8 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin İHODA'nın alt boyutlarına yönelik katılım ortalamalarının en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya doğru "Okula geçiş uygulamaları", "OKAFD (Ortak kullanım alanlarındaki fiziki düzenlemeler)", "Fiziki güvenlik önlemleri" ve "Öğretmen hazırlıkları" olarak sıralandığı tespit edilmiştir. Araştırma ile "Okula geçiş uygulamaları" alt boyutunda en yüksek katılım ortalamasına ($\bar{X}= 4.04$) ve "Öğretmen hazırlıkları" alt boyutunda ise en düşük katılım ortalamasına ($\bar{X}= 3.73$) ulaşılmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin İHODA ve alt boyutların her birinden aldıkları puan ortalamasının *katılıyorum* düzeyinde ($3.41 \leq \bar{X} \leq 4.20$) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin çalışma evrenindeki ilkokulları *okulun çocuk için hazır olması* boyutu açısından genel anlamda olumlu şekilde değerlendirdiklerini göstermektedir.

4.1.2. Sınıf öğretmenlerinin İHODA ve alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının bağımsız değişkenler açısından analizinden elde edilen bulgular. Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemine cevap aranmış, sınıf öğretmenlerinin İHODA ve alt boyutlarında aldıkları puan ortalamalarının bağımsız değişkenler açısından analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin “Ortak kullanım alanlarındaki fiziki düzenlemeler (OKAFD)” alt boyutu puan ortalamalarının bağımsız değişkenler açısından analizinden elde edilen bulgular. Sınıf öğretmenlerinin “OKAFD” alt boyutunda elde ettikleri puan ortalamalarının öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi, okutulan sınıf düzeyi ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analiz sonuçlarına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9

Sınıf Öğretmenlerinin “OKAFD” Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenim Düzeyi	Gruplar arası	13.651	2	6.826	7.789	.000*
	Gruplar içi	538.055	614	.876		
	Toplam	551.706	616			
Mesleki Kıdem	Gruplar arası	13.871	4	3.468	3.946	.004*
	Gruplar içi	537.835	612	.879		
	Toplam	551.706	616			
Birinci Sınıf Okutma Deneyimi	Gruplar arası	16.005	3	5.335	6.105	.000*
	Gruplar içi	535.702	613	.874		
	Toplam	551.706	616			
Okutulan Sınıf Düzeyi	Gruplar arası	6.605	4	1.651	1.854	.117
	Gruplar içi	545.101	612	.891		
	Toplam	551.706	616			
Okul Çevresinin Sosyo-ekonomik	Gruplar arası	1.487	2	.744	.830	.437
	Gruplar içi	550.219	614	.896		

Düzeyi	Toplam	551.706	616
---------------	---------------	----------------	------------

* $p < .05$

Tablo 9 aracılığıyla elde edilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin “OKAFD” alt boyutu puan ortalamaları, öğrenim düzeyi ($F = 7.789; p < .05$), mesleki kıdem ($F = 3.946; p < .05$) ve birinci sınıf okutma deneyimi ($F = 6.105; p < .05$) değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Farklılığın görüldüğü gruplar Tukey HSD testi ile tespit edilmiştir. Yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre;

- Öğrenim düzeyi önlisans olan sınıf öğretmenlerinin “OKAFD” alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X} = 4.1667$), öğrenim düzeyi lisansüstü ($\bar{X} = 3.5266$) ve öğrenim düzeyi lisans ($\bar{X} = 3.8246$) olan sınıf öğretmenlerinin “OKAFD” alt boyutu puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek;
- Mesleki kıdem değişkeni açısından, 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi bulunan sınıf öğretmenlerinin “OKAFD” alt boyutu puan ortalamasının ($\bar{X} = 4.0009$), mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3.5962$) ve mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3.7000$) “OKAFD” alt boyutu puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek;
- Birinci sınıf okutma deneyimi açısından, 7 kez ve daha fazla ilkokul birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin “OKAFD” alt boyutu puan ortalamasının ($\bar{X} = 4.0881$), hiç ilkokul birinci sınıf okutmamış sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3.5000$), 1-3 kez ilkokul birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3.6867$) ve 4-6 kez ilkokul birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3.8379$) “OKAFD” alt boyutu puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın “OKAFD” alt boyutuna yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin “OKAFD” alt boyutu puan ortalamalarının okutulan sınıf düzeyi ($F = 1.854; p > .05$) ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi ($F = .830; p > .05$)

değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Araştırma ile elde edilen bu sonuçlar, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve ilkokul birinci sınıf okutma deneyiminin sınıf öğretmenlerinin “OKAFD” alt boyutuna ilişkin katılımlarında etkili faktörler olduğunu göstermiş ancak okutulan sınıf düzeyi ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin “OKAFD” alt boyutuna ilişkin katılımlarında belirleyici olmadığını ortaya koymuştur.

Sınıf öğretmenlerinin “fiziki güvenlik önlemleri” alt boyutu puan ortalamalarının bağımsız değişkenler açısından analizinden elde edilen bulgular. Sınıf öğretmenlerinin “Fiziki güvenlik önlemleri” alt boyutunda aldıkları puan ortalamalarının öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi, okutulan sınıf düzeyi ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analiz sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Sınıf Öğretmenlerinin “Fiziki Güvenlik Önlemleri” Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımsız	Varyans	Kareler	Sd	Kareler	F	p
Değişkenler	Kaynakları	Toplamı		Ortalaması		
Öğrenim Düzeyi	Gruplar arası	4.758	2	2.379	2.662	.071
	Gruplar içi	548.626	614	.894		
	Toplam	553.384	616			
Mesleki Kıdem	Gruplar arası	13.723	4	3.431	3.891	.004*
	Gruplar içi	539.661	612	.882		
	Toplam	553.384	616			
Birinci Sınıf	Gruplar arası	6.301	3	2.100	2.354	.071
	Gruplar içi	547.083	613	.892		

Deneyimi	Toplam	553.384	616			
Okutulan Sınıf	Gruplar arası	4.738	4	1.185	1.321	.261
Düzeyi	Gruplar içi	548.646	612	.896		
	Toplam	553.384	616			
Okul Çevresinin	Gruplar arası	6.344	2	3.172	3.560	.029*
Sosyo-ekonomik	Gruplar içi	547.040	614	.891		
Düzeyi	Toplam	553.384	616			

* $p < .05$

Tablo 10’da yer verilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin “Fiziki güvenlik önlemleri” alt boyutu puan ortalamalarının öğrenim düzeyi ($F = 2.662$; $p > .05$), ilkokul birinci sınıf okutma deneyimi ($F = 2.354$; $p > .05$) ve okutulan sınıf düzeyi ($F = 1.321$; $p > .05$) değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak araştırma ile sınıf öğretmenlerinin “Fiziki güvenlik önlemleri” alt boyutu puan ortalamalarının mesleki kıdem ($F = 3.891$; $p < .05$) ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi ($F = 3.560$; $p < .05$) değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre,

- Mesleki kıdem açısından, kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan sınıf öğretmenlerinin “Fiziki güvenlik önlemleri” alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X} = 3.9032$), kıdemi 6-10 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3.4615$) ve kıdemi 11-15 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3.6166$) “Fiziki güvenlik önlemleri” alt boyutu puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek;
- Orta düzey sosyo-ekonomik okul çevresinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin “Fiziki güvenlik önlemleri” alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X} = 3.8797$), alt düzey sosyo-

ekonomik okul çevresinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin “Fiziki güvenlik önlemleri” alt boyutu puan ortalamasından ($\bar{X}= 3.5436$) yüksek bulunmuştur.

Araştırma ile “Fiziki güvenlik önlemleri” alt boyutundan elde edilen sonuçlar, öğrenim düzeyi, ilkokul birinci sınıf okutma deneyimi ve okutulan sınıf düzeyi değişkenlerinin çalışma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin “Fiziki güvenlik önlemleri” alt boyutuna ilişkin görüşlerini etkileyen unsurlar arasında yer almadığını göstermiştir. Bununla birlikte analiz sonuçları ile mesleki kıdem ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin “Fiziki güvenlik önlemleri” alt boyutuna ilişkin görüşlerinde belirleyici olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin “öğretmen hazırlıkları” alt boyutu puan ortalamalarının bağımsız değişkenler açısından analizinden elde edilen bulgular. Sınıf öğretmenlerinin “Öğretmen hazırlıkları” alt boyutunda elde ettikleri puan ortalamalarının öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi, okutulan sınıf düzeyi ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analiz sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Sınıf Öğretmenlerinin “Öğretmen Hazırlıkları” Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımsız	Varyans	Kareler	Sd	Kareler	F	p
Değişkenler	Kaynakları	Toplamı		Ortalaması		
Öğrenim Düzeyi	Gruplar arası	1.987	2	.993	1.057	.348
	Gruplar içi	577.063	614	.940		
	Toplam	579.050	616			
Mesleki Kıdem	Gruplar arası	10.747	4	2.687	2.893	.022*
	Gruplar içi	568.303	612	.929		

	Toplam	579.050	616			
Birinci Sınıf	Gruplar arası	11.113	3	3.704	3.998	.008*
Okutma	Gruplar içi	567.936	613	.926		
Deneyimi	Toplam	579.050	616			
Okutulan Sınıf	Gruplar arası	6.519	4	1.630	1.742	.139
Düzeyi	Gruplar içi	572.530	612	.936		
	Toplam	579.050	616			
Okul Çevresinin	Gruplar arası	3.273	2	1.636	1.745	.176
Sosyo-ekonomik	Gruplar içi	575.777	614	.938		
Düzeyi	Toplam	579.050	616			

* $p < .05$

Tablo 11’de yer verilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin “Öğretmen hazırlıkları” alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları, öğrenim düzeyi ($F= 1.057; p > .05$), okutulan sınıf düzeyi ($F= 1.742; p > .05$) ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi ($F= 1.745; p > .05$) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yine Tablo 11’de yer verilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin “Öğretmen hazırlıkları” alt boyutunda elde ettikleri puan ortalamaları, mesleki kıdem ($F= 2.893; p < .05$) ve birinci sınıf okutma deneyimi ($F= 3.998; p < .05$) açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey HSD testinin sonuçları;

- Kıdemi 5 yıl ve daha az olan sınıf öğretmenlerinin “Öğretmen hazırlıkları” alt boyutu puan ortalamasının ($\bar{X}= 4.1222$), kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}= 3.6725$) ve kıdemi 16-20 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}= 3.6032$) “Öğretmen hazırlıkları” alt boyutu puan ortalamasından yüksek,

- Yine mesleki kıdem açısından, kıdemi 6-10 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin “Öğretmen hazırlıkları” alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X}= 3.9679$), kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}= 3.6725$) ve kıdemi 16-20 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}= 3.6032$) “Öğretmen hazırlıkları” alt boyutu puan ortalamasından yüksek,
- Birinci sınıf okutma deneyimi açısından, 7 kez ve daha fazla ilkokul birinci sınıf okutmuş olan sınıf öğretmenlerinin “Öğretmen hazırlıklar” alt boyutundan aldıkları puan ortalaması ($\bar{X}= 3.5812$), hiç ilkokul birinci sınıf okutmamış olan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}= 4.0303$) ve 1-3 kez ilkokul birinci sınıf okutmuş olan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}= 3.9096$) “Öğretmen hazırlıkları” alt boyutunda elde ettikleri puan ortalamasından daha düşük çıktığını göstermektedir.

Araştırma ile öğrenim düzeyi, okutulan sınıf düzeyi ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin “Öğretmen hazırlıkları” alt boyutunda belirttikleri görüşlerde etkili olmadığı belirlenmiştir. Ancak mesleki kıdem ve ilkokul birinci sınıf okutma deneyiminin sınıf öğretmenlerinin “Öğretmen hazırlıkları” alt boyutuna ilişkin görüşlerinde belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin “okula geçiş uygulamaları” alt boyutu puan ortalamalarının bağımsız değişkenler açısından analizinden elde edilen bulgular. Sınıf öğretmenlerinin “Okula geçiş uygulamaları” alt boyutu puan ortalamalarının öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi, okutulan sınıf düzeyi ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analiz sonuçlarına Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12

Sınıf Öğretmenlerinin “Okula Geçiş Uygulamaları” Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımsız	Varyans	Kareler	Sd	Kareler	F	p
Değişkenler	Kaynakları	Toplamı		Ortalaması		
Öğrenim Düzeyi	Gruplar arası	3.527	2	1.763	3.556	.029*
	Gruplar içi	304.467	614	.496		
	Toplam	307.993	616			
Mesleki Kıdem	Gruplar arası	2.616	4	.654	1.311	.265
	Gruplar içi	305.377	612	.499		
	Toplam	307.993	616			
Birinci Sınıf	Gruplar arası	1.029	3	.343	.685	.561
	Gruplar içi	306.964	613	.501		
	Toplam	307.993	616			
Okutma	Gruplar arası	3.174	4	.794	1.593	.174
	Gruplar içi	304.819	612	.498		
	Toplam	307.993	616			
Okutulan Sınıf	Gruplar arası	2.506	2	1.253	2.518	.081
	Gruplar içi	305.487	614	.498		
	Toplam	307.993	616			
Sosyo-ekonomik	Gruplar arası	2.506	2	1.253	2.518	.081
	Gruplar içi	305.487	614	.498		
	Toplam	307.993	616			

* $p < .05$

Tablo 12’de yer verilen analiz sonuçları, sınıf öğretmenlerinin “Okula geçiş uygulamaları” alt boyutu puan ortalamalarının sadece öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir ($F = 3.556$; $p < .05$). Farklılığın görüldüğü grupların belirlenmesi için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, önlisans mezunu sınıf

öğretmenlerinin “Okula geçiş uygulaması” alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X}= 4.1647$), lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}= 4.0463$) ve lisansüstü mezunu olan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}= 3.8227$) “Okula geçiş uygulaması” alt boyutu puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte tek yönlü varyans analizi sonuçları, sınıf öğretmenlerinin “Okula geçiş uygulamaları” boyutu puan ortalamalarının mesleki kıdem ($F= 1.311$; $p>.05$), birinci sınıf okutma deneyimi ($F= .685$; $p>.05$), okutulan sınıf düzeyi ($F= 1.593$; $p>.05$) ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi ($F= 2.518$; $p>.05$) değişkenleri açısından anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır

Araştırma ile ulaşılan sonuçlar, öğrenim düzeyinin sınıf öğretmenlerinin “Okula geçiş uygulamaları” boyutuna ilişkin görüşlerinde etkili olduğunu ortaya koyarken; mesleki kıdem, ilkokul birinci sınıf okutma deneyimi, okutulan sınıf düzeyi ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin “Okula geçiş uygulamaları” boyutuna katılımlarında etkili olmadığını ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin İHODA puan ortalamalarının bağımsız değişkenler açısından analizinden elde edilen bulgular. Sınıf öğretmenlerinin öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi, okutulan sınıf düzeyi ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre İHODA’dan aldıkları puan ortalamaları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Sınıf Öğretmenlerinin İHODA Puan Ortalamaları

Bağımsız değişkenler	Gruplar	N	Ortalama	Ss
	Önlisans	84	4.0106	.62224
Öğrenim Düzeyi	Lisans	486	3.8422	.70131
	Lisansüstü	47	3.6029	.91858
Mesleki Kıdem	5 yıl ve daha az	30	3.9218	.43573

	6-10	52	3.7748	.75817
	11-15	145	3.7661	.69431
	16-20	105	3.7756	.76662
	21 yıl ve üzeri	285	3.9195	.71643
	Henüz olmadım	22	3.8371	.55128
Birinci Sınıf Okutma	1-3 kez	166	3.8368	.70488
Deneyimi	4-6 kez	273	3.8098	.73318
	7 kez ve üzeri	156	3.9238	.71236
	1. sınıf	143	3.7897	.70274
	2. sınıf	154	3.8867	.73872
Okutulan Sınıf Düzeyi	3. sınıf	137	3.8053	.72593
	4. sınıf	132	3.8237	.71378
	Müstakil sınıfı yok	51	4.0587	.61988
	Üst	347	3.8128	.72111
Okul Çevresinin Sosyo-ekonomik Düzeyi	Orta	231	3.9019	.67513
	Alt	39	3.8245	.86865

Öğrenim düzeyine ilişkin Tablo 13'teki bulgular, sınıf öğretmenlerinin öğrenim düzeylerinin yükseldikçe İHODA'da yer verilen ifadelere katılma düzeylerinin azaldığını göstermiştir. Kıdem değişkeni açısından, kıdemi 5 yıl ve daha az olan öğretmenler ile kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin İHODA puan ortalamaları, diğer üç kıdem grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin İHODA puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Ayrıca 7 kez veya daha fazla birinci sınıf okutmuş olan sınıf öğretmenlerinin İHODA puan ortalamalarının, birinci sınıf okutmamış olan sınıf öğretmenleri, 1-3 kez birinci sınıf okutmuş olan sınıf öğretmenleri ve 4-6 kez birinci sınıf okutmuş olan sınıf öğretmenleri gruplarının her

birinin İHODA puan ortalamalarından biraz yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte müstakil sınıfı bulunmayan sınıf öğretmenlerinin İHODA puan ortalamaları, müstakil sınıfı bulunan dört alt grubun her birinin İHODA puan ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Ayrıca 1. sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin İHODA puan ortalamaları, 2, 3 ve 4. sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin her birinin İHODA'dan aldıkları puan ortalamalarından az bir farkla düşük bulunmuştur. Okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi açısından orta düzey çevrede bulunan okullardaki sınıf öğretmenlerinin İHODA puan ortalamaları, alt ve üst sosyo-ekonomik çevredeki okullarda çalışan öğretmen gruplarının her birinin İHODA puan ortalamalarından yüksek çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin İHODA puan ortalamalarının öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi, okutulan sınıf düzeyi ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analiz sonuçlarına Tablo 14'te yer verilmiştir.

Tablo 14

Sınıf Öğretmenlerinin İHODA Puan Ortalamalarının Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımsız	Varyans	Kareler	Sd	Kareler	F	p
Değişkenler	Kaynakları	Toplamı		Ortalaması		
Öğrenim Düzeyi	Gruplar arası	5.060	2	2.530	5.019	.007*
	Gruplar içi	309.491	614	.504		
	Toplam	314.551	616			
Mesleki Kıdem	Gruplar arası	3.421	4	.855	1.683	.152
	Gruplar içi	311.130	612	.508		
	Toplam	314.551	616			
Birinci Sınıf	Gruplar arası	1.316	3	.439	.859	.462

Okutma	Gruplar içi	313.235	613	.511		
Deneyimi	Toplam	314.551	616			
Okutulan Sınıf	Gruplar arası	3.307	4	.827	1.626	.166
Düzeyi	Gruplar içi	311.244	612	.509		
	Toplam	314.551	616			
Okul Çevresinin	Gruplar arası	1.123	2	.562	1.100	.334
Sosyo-ekonomik	Gruplar içi	313.428	614	.510		
Düzeyi	Toplam	314.551	616			

* $p < .05$

Tablo 14'te yer verilen tek yönlü varyans analizi sonuçları, sınıf öğretmenlerinin İHODA puan ortalamaları arasında sadece öğrenim düzeyi değişkeni açısından istatistiksel olarak farklılık olduğunu göstermektedir ($F = 5.019$; $p < .05$). Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, öğrenim düzeyi önlisans olan sınıf öğretmenlerinin İHODA puan ortalaması ($\bar{X} = 4.0106$), lisansüstü mezunu sınıf öğretmenlerinin İHODA puan ortalamasından ($\bar{X} = 3.6029$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin İHODA puan ortalamalarının mesleki kıdem ($F = 1.683$; $p > .05$), birinci sınıf okutma deneyimi ($F = .859$; $p > .05$), okutulan sınıf düzeyi ($F = 1.626$; $p > .05$) ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine ($F = 1.100$; $p > .05$) göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Elde edilen bu analiz sonuçları, mesleki kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi, okutulan sınıf düzeyi ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin İHODA'ya katılımlarında belirleyici bir faktör olmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuçtan farklı olarak araştırmada öğrenim düzeyi değişkeninin araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenlerinin İHODA'ya katılımlarında etkili bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Nitel Bulgular

Bu bölümde araştırmanın 3, 4, 5 ve 6. alt problemlerini cevaplamak için elde edilen nitel bulgular sunulmuştur. Nitel bulguların yakınsayan paralel desenin nicel boyutunda kullanılan veri toplama araçlarından İHODA'nın alt boyutları ve yakınsayan paralel desenin nitel boyutunda yer verilen görüşme soruları sıralamasına göre sunulması planlanmıştır. Bu nedenle araştırma ile elde edilen nitel bulgular, “Fiziki düzenlemeler”, “Fiziki güvenlik önlemleri”, “Öğretmen hazırlıkları” ve “Okula geçiş uygulamaları” başlıkları altında sunulmaktadır. Öncelikle, çalışma grubuna alınan ilkokul birinci sınıf öğretmenleri aracılığıyla “Fiziki düzenlemeler” başlığı altında elde edilen nitel bulgulara aşağıda yer verilmektedir.

4.2.1. Fiziki düzenlemelere ilişkin nitel bulgular. Bu başlık altında çalışma grubuna alınan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinden “Okulunuzun fiziki yapısı, birinci sınıf öğrencilerine uygunluk açısından nasıldır? Değerlendirmelerinizi okulunuzdan örneklerle açıklayabilir misiniz?” görüşme sorusu aracılığıyla elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırmada okulun ilkokula başlayan çocuklar için fiziki açıdan hazırlanması ile ilgili olarak ulaşılan alt temalara Tablo 15’te yer verilmektedir.

Tablo 15

Okulun İlkokula Başlayan Çocuklar için Fiziki Açıdan Hazırlanmasına İlişkin Bulgular

Fiziki Düzenlemelere İlişkin Alt Temalar	Öğretmen Kodları
Ortak kullanım alanlarında fiziki düzenleme yapılma durumu	
a) Ortak kullanım alanlarında yeterli düzeyde fiziki düzenleme yapılması	Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16, Ö20
b) Ortak kullanım alanlarındaki fiziki düzenlemelerin yetersiz olması	Ö2, Ö3, Ö6, Ö9, Ö14, Ö17, Ö18
İlkokul birinci sınıf dersliklerinin okul içerisinde konumlandırılması	

a) İlkokul birinci sınıf dersliklerinin okul içerisindeki konumunun uygun olması	Ö4, Ö5, Ö6, Ö11, Ö13
b) İlkokul birinci sınıf dersliklerinin okul içerisindeki konumunun uygun olmaması	Ö17

İlkokul birinci sınıf dersliklerinde fiziki düzenleme yapılma durumu

a) İlkokul birinci sınıf dersliklerinde gerekli fiziki düzenlemelerin yapılmaması	Ö6, Ö19
b) İlkokul birinci sınıf dersliklerindeki fiziki düzenlemelerin yeterli olması	Ö10

Tablo 15'e bakıldığında çalışma grubu aracılığıyla okulların ilkokula başlayan çocuklar için fiziki açıdan hazırlanması ile ilgili olarak üç alt başlığa ulaşıldığı anlaşılmaktadır. İlkokullardaki fiziki düzenlemelere ilişkin bu başlıkların, "Ortak kullanım alanlarında fiziki düzenleme yapılma durumu", "İlkokul birinci sınıf dersliklerinin okul içerisinde konumlandırılması" ve "İlkokul birinci sınıf dersliklerinde fiziki düzenleme yapılma durumu" olduğu belirlenmiştir. Tablo 15'e bakıldığında ilkokullarda okula başlayan çocuklar için yapılan fiziki hazırlıklar ile ilgili her bir alt temada olumlu ve olumsuz öğretmen görüşlerine yer verilen ikişer alt başlığın olduğu belirlenmiştir.

Ortak kullanım alanlarında fiziki düzenlemeler yapılma durumu ile ilgili olumlu yönde görüş bildiren öğretmenlerden Ö1 kodlu öğretmen, "*Okulumuzun fiziki yapı açısından birinci sınıf öğrencilerine uygunluğu arttırmak için okulumuzda bazı çalışmalar yapıldı. Örneğin, okulumuzun kantin ve kütüphanesinde birinci sınıfların boylarına uygun yükseklikte sıra ve masalar yaptırıldı.*" ifadesini kullanmıştır. Benzer bir şekilde Ö12 kodlu öğretmen "*Okulumuzdaki tuvalet, çok amaçlı salon ve kütüphane gibi alanlar tüm yaş gruplarına göre yapılandırılmıştır. İlkokul birinci sınıf dersliklerinin bulunduğu katlardaki tuvaletlerde*

bulunan lavabo ve klozetlerde yükseklik ve boyut açılarından değişiklik yapılarak bu yapılar küçük yaş grubu öğrencilerinin kullanabilecekleri şekilde düzenlenmiştir.” diyerek ortak kullanım alanlarındaki fiziki düzenleme yapılmama durumu ile ilgili olumlu yönde görüş bildirmiştir. Bu bulgulardan farklı olarak Ö2 kodlu öğretmen *“Okulumuzda birinci sınıf öğrencileri için herhangi bir fiziki düzenleme yapılmamıştır. Yapılan hazırlıklar genel olarak tüm öğrencilere yöneliktir. Bütün öğrencilerin kullandığı alanlar birinci sınıflar tarafından da kullanılmaktadır. Ayrıca okul bahçesi ve spor alanları özellikle de hareketli küçük yaş grubu öğrencileri için yeterli genişlikte değildir.”* ifadesiyle ortak kullanım alanlarında fiziki açıdan özellikle okula başlayan çocuklar için herhangi bir düzenleme yapılmadığını bildirmiştir.

İlkokul birinci sınıf dersliklerinin okul içerisinde uygun olarak konumlandırıldığını belirten Ö4 kodlu öğretmenin ifadesi *“Mümkün olduğunca birinci sınıflara uygundur. Örneğin birinci sınıflar zemin katta bulunuyor ve birinci sınıfların kullandıkları tuvaletler de bu katta. Böylece birinci sınıf öğrencilerinin binaya giriş ve çıkışları daha kolay oluyor.”* şeklindedir. Ö4 kodlu öğretmenin belirttiği bu görüşten farklı olarak Ö17 kodlu öğretmen ilkokul birinci sınıf dersliklerinin okul içerisinde konumlandırılması ile ilgili olarak *“Fiziki açıdan yeterli değil. Tuvaletler üst katta olduğundan tuvalet ihtiyacı olan birinci sınıf öğrencilerinin merdiven kullanmaları bence uygun değil.”* ifadesini kullanmıştır.

İlkokul birinci sınıf dersliklerinde fiziki düzenlemeler yapılması ile ilgili alt temada diğer alt temalardan farklı olarak sınıf öğretmenlerinin olumsuz görüşlerine daha fazla yer verildiği görülmüştür. Ö19 kodlu öğretmen *“Okulumuz standart yapıdaki sınıflardan oluşmuştur. Birinci sınıfların diğer sınıflardan farklı olması gerekmektedir. Sınıfların dar olması ve sıra ile doldurulmuş olması birinci sınıf öğrencileri için büyük zorluk oluşturmaktadır.”* ifadesiyle ilkokula başlayan çocuklara yönelik standart yapıda olmayan, farklı sınıf yapılarının oluşturulması gerektiğini dile getirmiştir. İlkokul birinci sınıf

dersliklerinde öğrenciler için gerekli fiziki düzenlemelerin yapıldığını belirten Ö10 kodlu öğretmen “Okulumuz fiziki açıdan birinci sınıf öğrencilerine uygundur. Örneğin, birinci sınıflardaki askılıklar diğer sınıf düzeylerinden farklı olarak daha alçak bir seviyeye monte edilmiştir.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Çalışma kapsamına alınan ilkokulların okula başlayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerine fiziki açıdan hazırlanması ile ilgili olarak ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde olumlu ifadeler daha fazla yer verildiği söylenebilir. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlardan hareketle, okula başlayan çocuklara yönelik ilkokullarda yapılan fiziki düzenlemelerin daha çok bahçe, çok amaçlı salon, kantin, kütüphane, tuvalet gibi okulun ortak kullanım alanları ile ilgili olduğu belirlenmiştir.

4.2.2. Fiziki güvenlik önlemlerine ilişkin nitel bulgular. İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinden “Okulunuzun fiziki güvenlik standartlarını, okula yeni başlayan öğrencileri göz önünde bulundurarak nasıl değerlendirirsiniz?” ve “Okulunuzdaki fiziki güvenlik uygulamalarının ilkokul birinci sınıf öğrencilerini kapsayıcılığı konusundaki düşünceleriniz nelerdir?” soruları ile elde edilen bulgulara Tablo 16’da yer verilmektedir.

Tablo 16

İlkokula Başlayan Çocukların Okulda Fiziki Güvenliklerinin Sağlanmasına İlişkin Bulgular

Fiziki Güvenlik ile İlgili Alt Temalar	Öğretmen Kodları
Okulda fiziki güvenlik önlemlerinin alınma durumu	
a) Okulda ilkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik gerekli fiziki önlemlerin alınması	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18, Ö19
b) Okulda ilkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik gerekli fiziki önlemlerin alınmaması	Ö2, Ö6, Ö16, Ö17
Okulda fiziki güvenlik uygulamalarına yer verilme durumu	
a) İlkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik fiziki	Ö9, Ö11, Ö16, Ö20

güvenlik uygulamalarına yer verilmesi

b) İlkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik herhangi Ö3, Ö17

bir fiziki güvenlik uygulamasına yer verilmemesi

Tablo 16'ya göre ilkokula başlayan çocukların okulda fiziki güvenliklerinin sağlanması ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri aracılığıyla “Okulda fiziki güvenlik önlemlerinin alınma durumu” ve “Okulda fiziki güvenlik uygulamalarına yer verilme durumu” alt temalarına ulaşılmıştır. Bu alt temalardan birincisinde, sınıf öğretmenlerinin okulda fiziki güvenlik önlemlerinin alınmasına ilişkin görüşleri “Okulda ilkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik gerekli fiziki önlemlerin alınması” ve “Okulda ilkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik gerekli fiziki önlemlerin alınmaması” alt başlıklarında toplanmıştır. Ö13 kodlu öğretmen “*Birinci sınıf derslikleri okulun giriş katında bulunmaktadır. Böylece birinci sınıf öğrencilerinin merdiven kullanmaları sonucunda yaşayabilecekleri düşme ve çarpmalara karşı bir güvenlik önlemi alınmış oldu. Ayrıca okuldaki tüm kapı ve pencerelerde vurma ve çarpmalara karşı kilit sistemi ile önlem alınmıştır. Tüm sınıf düzeylerinde dikkat edildiğini düşünüyorum fakat özellikle birinci sınıf dersliklerinde cam yapılı ve sivri uçlu nesnelere bulundurulmuyor.*” diyerek okula başlayan çocuklara yönelik okulda alınan fiziki güvenlik önlemlerine ilişkin açıklamalar yapmıştır. Bu görüşten farklı olarak Ö6 kodlu öğretmen “*Sınıfların çok kalabalık olması, öğrencilerin sınıfta hareket etmelerine engel olmaktadır. Ayrıca bazı birinci sınıf dersliklerinin kapıları duvara sabitlenmediğinden tehlikeli durumlar ortaya çıkabilir. Ayrıca sıra yanlarına çanta asmak için yapılan kancalar küçük yaşta çocuklar için tehlike teşkil ediyor. Okulumuzun bahçesi kaygan bir yapıda ve küçüktür. Bina içerisindeki merdivenler de diktir ve diğer sınıf düzeylerindeki öğrenciler merdivenlerden inip çıkarken küçük yaş grubu öğrencilerini düşürebilmektedirler.*” şeklindeki

ifadesinde okulda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin fiziki güvenlik açısından yaşadıkları sorunlara değinmiştir.

Araştırma ile ilkokullarda okula başlayan çocuklar öncelikli olmak üzere tüm öğrencilere yönelik birtakım fiziki güvenlik uygulamalarına yer verildiği yönünde bir başlığa ulaşılmıştır. Ö9 kodlu öğretmenin *“Hem okul yönetimi olarak hem öğretmenler olarak bu konuda yürütülebilecek uygulamalar ile ilgili fikirler üretiyoruz. Ancak 900’e yakın öğrencimiz bulunmaktadır. Bu nedenle öncelikle ilkokul birinci sınıf öğrencilerini düşünerek güvenlik ekipleri uygulamasını başlattık. Birinci sınıf öğrencilerinin bulunduğu koridorlar için kurulan ekiplerde daha fazla sayıda okul personeli görev aldı. Bu ekipler bölgelerinde her türlü güvenlik önleminin alınmasını sağlıyor.”* şeklindeki ifadelerinin bu doğrultuda olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Ö16 kodlu öğretmen, *“Okulumuzda güvenlik görevlisi bulunmaktadır. Bu uygulama hem öğrencilere hem de öğretmenlere güvenli bir okul sağlıyor. Küçük çocukların okula izinsiz giriş yapabilecek kötü niyetli kişilerden korunmaları bizim gibi kalabalık okullarda çok önemli.”* ifadelerini kullanmıştır. Bu bulgulardan farklı olarak aynı alt temada Ö3 kodlu öğretmen, *“Yeterli olduğuna inanmıyorum. Deprem ve yangın tatbikatları okulların açılmasından aylar sonra belirli gün ve haftalar doğrultusunda kısmen yerine getiriliyor. Hatta bununla ilgili bir dosya hazırlanıyor sadece. Okulun ilk günlerinde hem okula başlayan öğrenciler hem de diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilerin katılabilecekleri ve anlayabilecekleri şekilde deprem ve yangın tatbikatlarının yapılması gerekir.”* görüşüyle okulunda okula başlayan çocuklara yönelik herhangi bir güvenlik uygulamasına yer verilmediğini ifade etmiştir.

Fiziki güvenlik önlemlerine ilişkin nitel bulgular kapsamında bazı öğretmenlerin (Ö2, Ö3, Ö6, Ö16, Ö17) okullarında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin fiziki güvenliklerinin sağlanamadığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu noktada okulun çocuk için hazır

olması bağlamında yapılacak hazırlık ve uygulamalarda fiziki güvenlik önlemleri ile ilgili hazırlık ve uygulamalara öncelik verilmesi gerekmektedir.

4.2.3. Öğretmen hazırlıklarına ilişkin nitel bulgular. Bu başlık altında çalışma grubundaki ilkököl birinci sınıf öğretmenlerinden “Birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sağlamlarını kolaylaştırma ve onlara bu konuda destek olma noktasında kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu ile elde edilen bulguların sunulması planlanmıştır. Ancak çalışma grubundaki bazı sınıf öğretmenlerinin görüşme sorusu için açıklama istemeleri ile öğretmenlere “Birinci sınıf öğretmeni olarak diğer sınıf düzeylerinden farklı olarak okul başlamadan önce hangi hazırlıkları yaptınız ve hangi konularda kimlerden ne gibi destek aldınız?” şeklinde bir ek soru sorulmuştur. Okula başlayan birinci sınıf öğrencileri için yapılan ve iki görüşme sorusu aracılığıyla elde edilen öğretmen hazırlıklarına ilişkin bulgular Tablo 17’de sunulmaktadır.

Tablo 17

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin ilkököl Başılayan Çocuklar için Yaptıkları Hazırlıklara İlişkin Bulgular

Öğretmen Hazırlıkları ile İlgili Alt Temalar	Öğretmen Kodları
Aile ve diğer okul personelinin destek ve iş birliği aracılığıyla hazırlıklar yapılması	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö19
Öğretmen hazırlıklarının bireysel olarak yürütülmesi	Ö1, Ö3, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18, Ö20
Gerekli öğretmen hazırlıkların yapıl(a)maması	Ö2, Ö17
Mesleki deneyimin öğretmen hazırlıklarına olumlu katkı sunması	Ö6, Ö20

Tablo 17'ye bakıldığında ilkokul birinci sınıfa başlayan çocuklara yönelik öğretmen hazırlıkları ile ilgili dört alt temaya ulaşıldığı görülmüştür. Okul rehberlik öğretmeni ile işbirliği yapan ve okul yönetiminin desteğini alan Ö1 kodlu öğretmen bu doğrultuda yaptığı hazırlıkları *“Okullar başlamadan önce rehber öğretmenimizin desteği ile İBSUHP Örneği’ni sınıfıma uyarladım. Bu doğrultuda yapılan program uygulandı. Ayrıca okulun ilk günlerinde okul idaresinin aldığı süslerle sınıfımı süsledim. Öğrencilerimi balon ve çiçeklerle karşıladım.”* ifadesiyle açıklamıştır. Ö12 kodlu öğretmen de *“Öncelikle aileler ile ön görüşme yaptım. Ayrıca anasınıfına giden öğrencilerin anasınıfı öğretmenlerinden bilgi topladım. Çünkü okula uyum sürecinde öğrencileri önceden tanımak oldukça önemlidir. Zaten geçen yıl her iki anasınıfına ziyaretler de yapmıştım. Öğrencilerimin büyük çoğunluğu beni hemen tanıdı. Öğrencilerin kişisel özelliklerini göz önüne alarak sınıfıma uygun bir uyum programı ile çok verimli bir oryantasyon dönemi geçirdik.”* şeklindeki ifadesinde okula uyum sürecinde okul öncesi öğretmeni ve aileler ile yaptığı işbirliğine yer vermiştir. Tablo 17'ye incelendiğinde hazırlıklarını bireysel olarak yürüten 10 öğretmenden sekizinin (Ö3, Ö5, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö18 ve Ö20) bu süreçte hiçbir destek almadığı ve herhangi bir kişi veya kuruluş ile işbirliği yapmadığı anlaşılmaktadır.

Bireysel olarak hazırlıklar yaptığını ancak bu hazırlıkların etkili olmadığını Ö3 kodlu öğretmen *“Tanışma kartları ve küçük hediyeler hazırladım. Ancak köyde, taşıma merkezi olarak hizmet veren okulumuza okula uyum haftasında ya da daha öncesinde diğer köylerden hiçbir öğrenci gelmedi. Bu nedenle yaptığım hazırlıkları tam olarak uygulayamadım. Öğrencilerin okula uyum sağlamaları noktasında etkili olabildiğimi sanmıyorum.”* ifadeleri ile açıklamıştır. Bu konuda Ö10 kodlu öğretmen ise *“Sınıfımı öğrencilerin ilgisini çekebilecek şekilde süsledim. Yaka kartları hazırladım. Ailelere yönelik bir broşür hazırladım. Öğrencilere küçük hediyeler hazırladım. Ayrıca okulun ilk günlerine yönelik tanışma oyunları ile ilgili planlamalar yaptım. Eğlenceli oyunlar hazırlayarak öğrencilerin okula uyum*

sağlamalarını kolaylaştırmak istedim.” ifadesiyle bireysel çabaları ile yürüttüğü hazırlıkları sıralamıştır.

Ö2 ve Ö17 kodlu öğretmenler okula başlayan öğrencilere hazırlıklı olamadıklarını ve çeşitli nedenlere bağlı olarak gerekli hazırlıkları yapamadıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden Ö2, *“Yetersiz olduğumu düşünüyorum. Çünkü okul başlamadan önce öğrenci ve aileleri tanıyamıyoruz. Her şey çok hızlı geliyor ve herhangi bir planlama yapamıyorum. Onların okula uyum sağlamaları konusunda onlara okulun bölümlerini tanıtmaktan daha fazlasını yapamıyoruz.”* ifadelerini kullanırken Ö17 kodlu öğretmen de *“Çok yeterli olduğuma inanmıyorum. Çünkü ilkokul birinci sınıf okutmak için her defasında günceli takip etmek ve bu sınıf düzeyi için uzman desteği almak gerekiyor. Bunu başaramıyoruz.”* diyerek okula başlayan öğrencilere yeterince hazırlıklı olmadığını ifade etmiştir.

Son olarak ilkokul birinci sınıf okutmada mesleki deneyimin önemini vurgulayan Ö6 kodlu öğretmen, *“Birinci sınıf okutma ve birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sağlamalarını kolaylaştırma konusunda daha önceki tecrübelerim ve tecrübeli öğretmen arkadaşlarımdan görüşleri bana oldukça yardımcı oldu. Ayrıca anasınıfı öğretmenlerimizin bizlere sunduğu destek çok önemliydi.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Ö6 kodlu öğretmen hem mesleki deneyiminin hem de diğer öğretmenlerden aldığı desteğin ilkokul birinci sınıf öğrencilerini karşılamada kendisine katkı sunduğunu ifade etmiştir.

4.2.4. Okula geçiş uygulamalarına ilişkin nitel bulgular. Bu başlık altında yer verilen bulgular, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerine görüşme sürecinde sorulan üç soru ile elde edilmiştir. Öncelikle ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinden *“Birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sağlamaları amacıyla okulunuzda gerçekleştirilen ilkokula geçiş uygulamaları nelerdir?”* sorusundan alınan kısa yanıtlar gruplandırılmıştır. Bu görüşme sorusu aracılığıyla elde edilen bu bulgular, birkaç sözcükten oluşmaları sebebiyle Tablo 18’de sıralanmıştır.

Tablo 18

İlkokullarda Yer Verilen Okula Geçiş Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Okula Geçiş Uygulamaları	Öğretmen Kodları
1) İBSUHP Örneği'nde yer verilen etkinliklerin (Aile bilgilendirme, Kurallı öğrenme, Sınıf kahvaltısı, Tanışma, Okulu tanıma ve Oyun etkinlikleri) uygulanması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20
2) İlkokul birinci sınıf listelerinin okul başlamadan önce erken bir zamanda oluşturulması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20
3) Okuldaki ilk gün etkinliklerinin şenlik havasındaki bir program aracılığıyla yürütülmesi	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18
4) Okula başlayan çocuklar için yürütülen hazırlıkların okulda oluşturulan bir komisyon tarafından değerlendirilmesi	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö19, Ö20
5) Okul başladıktan sonra öğrenci ve ailelerine yönelik ev ziyaretlerinin düzenlenmesi	Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö19
6) İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin anasınıfında/ okul öncesi eğitim kurumunda iken ilkökul birinci sınıf dersliklerini ziyaret etmiş olmaları	Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö19,
7) İlkokul birinci sınıf okutan öğretmenlerin bir yıl önce anasınıfı dersliklerini/okul öncesi eğitim kurumlarını ziyaret etmiş olmaları	Ö9, Ö12, Ö13, Ö16,
8) İlkokul birinci sınıfa başlayacak öğrencilere yönelik bir yıl önce okul tanıtım günlerinin düzenlenmiş olması	Ö9, Ö11, Ö13, Ö16

9) İlkokula geçiş planının hazırlanması	Ö1, Ö7, Ö8, Ö20
10) Okul öncesi öğretmenleri ile ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokula başlayan çocuklar için toplantı aracılığıyla bir araya gelmeleri	Ö6, Ö7, Ö8, Ö16
11) İlkokula geçiş takviminin hazırlanması	Ö1, Ö12, Ö20
12) Okulda herhangi bir okula geçiş uygulamasına yer verilmemesi	Ö14

Tablo 18 incelendiğinde, çalışma kapsamına alınan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamına yakını, okullarında İBSUHP Örneği'nde yer verilen etkinliklerin (Aile bilgilendirme, Kurallı öğrenme, Sınıf kahvaltısı, Tanışma, Okulu tanıma ve Oyun etkinlikleri) yapıldığını belirtmiştir. Sadece bir katılımcı (Ö14), ilkokula geçiş sürecinde okulunda herhangi bir okula geçiş uygulamasına yer verilmediğini ifade etmiştir. Çalışma kapsamına alınan ilkokullarda, İBSUHP Örneği'nde önerilen etkinlikler dışında 10 farklı okula geçiş uygulamasına yer verildiği belirlenmiştir. Çalışma kapsamına alınan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin beşte üçünden biraz fazlası okullarında birinci sınıf listelerinin okul başlamadan önce oluşturulduğunu; öğretmenlerin beşte üçü de okullarındaki ilk gün etkinliklerinin şenlik havasında yürütüldüğünü dile getirmiştir. Araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenlerinin yarısı, okula başlayan çocuklar için yürütülen hazırlıkların okullarındaki bir komisyon tarafından değerlendirildiğini ifade etmiştir.

Tablo 18'e göre çalışma kapsamına alınan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin beşte ikisi, ilkokula geçiş süreci ile ilgili olarak okul başladıktan sonra ailelere ev ziyaretlerinin düzenlendiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin dörtte biri ise okullarında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin anasınıfı veya okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim gördükleri sırada ilkokul birinci sınıf dersliklerine ziyaretler gerçekleştirdiklerini bildiklerini belirtmiştir. Ayrıca

öğretmenlerin beşte biri okul yönetiminin desteği ile bir yıl önce anasınıfı dersliklerine veya okulun kayıt bölgesinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına ziyaretler düzenlediklerini ifade etmiştir. Yine öğretmenlerin beşte biri, birinci sınıfa başlayacak öğrencilere yönelik okullarında bir yıl önce okul tanıtım günlerinin düzenlendiğini söylemiştir. Ö1, Ö7, Ö8, Ö20 kodlu öğretmenler okullarında ilkokula geçiş planının hazırlandığını; Ö6, Ö7, Ö8, Ö16 kodlu öğretmenler ise okul yönetiminin desteği aracılığıyla okul öncesi öğretmenleri ile ilkokula başlayan çocuklar için bir araya gelerek bilgi paylaşımı yapıldığını belirtmişlerdir. Sadece üç öğretmen (Ö1, Ö12, Ö20) okullarında bir geçiş takviminin hazırlandığını ifade etmiştir.

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinden “Size göre birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sağlamaları amacıyla okulunuzda gerçekleştirilen ilkokula geçiş uygulamalarından hangileri etkilidir?” sorusu aracılığıyla elde edilen cevaplar analiz edilmiş ve öğretmenlerin en fazla etkili buldukları okula geçiş uygulamalarına Tablo 19’da yer verilmiştir.

Tablo 19

Birinci Sınıf Öğretmenleri Tarafından İlkokullarda Etkili Olduğu Düşünülen Okula Geçiş Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Etkili Okula Geçiş Uygulamaları	Öğretmen Kodları
1) İlkokul birinci sınıf listelerinin okul başlamadan önce erken bir zamanda oluşturulması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20
2) İBSUHP Örneği’nde yer verilen etkinliklerin (Aile bilgilendirme, Kurallı öğrenme, Sınıf kahvaltısı, Tanışma, Okulu tanıma ve Oyun etkinlikleri) uygulanması	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16, Ö18
3) Okuldaki ilk gün etkinliklerinin şenlik havasındaki bir program aracılığıyla yürütülmesi	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16
4) Okula başlayan çocuklar için yürütülen hazırlıkların	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11,

okuldaki bir komisyon tarafından değerlendirilmesi	Ö13, Ö15, Ö19
5) Okul başladıktan sonra öğrenci ve ailelerine yönelik ev ziyaretlerinin düzenlenmesi	Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15
6) Diğer uygulamalar (Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi sınıflarını ziyaret etmeleri, Okul tanıtım günlerinin düzenlenmesi, İlkokula geçiş planı ve geçiş takviminin hazırlanması)	Ö9, Ö12, Ö13, Ö15

Tablo 19’da yer verilen bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin beşte üçünden biraz fazlasının ilkokul birinci sınıf listelerinin okul başlamadan önce oluşturulmasını etkili bir uygulama olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenlerinin yarıdan biraz fazlasının da okullarında uygulanan ve MEB (2017) tarafından önerilen İBSUHP Örneği’ni etkili bir okula geçiş programı olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Araştırma kapsamına alınan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamının okullarında uygulandığını belirttikleri İBSUHP Örneği’nin aynı sayıda sınıf öğretmeni tarafından etkili olarak görülmediği anlaşılmaktadır. Bu durum, okullarda İBSUHP Örneği’nin uygulanmasında bazı aksaklıkların yaşanmasından kaynaklanabilir. Ancak bu duruma rağmen araştırma ile ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin bakanlık tarafından önerilen İBSUHP Örneği’ni etkili okula geçiş uygulamaları arasında ikincisi sırada gördükleri belirlenmiştir. Diğer taraftan araştırma aracılığıyla ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin yarıdan biraz fazlasının okuldaki ilk gün etkinliklerinin şenlik havasındaki bir program aracılığıyla yürütülmesini etkili buldukları tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin yarıya yakını okula başlayan çocuklar için okulda yürütülen hazırlıkların değerlendirilmesini etkili bulmuştur. Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13 ve Ö15 kodlu öğretmenler ise okul başladıktan sonra öğrenci ve

ailelerine yönelik ev ziyaretlerinin ilkokula geçiş sürecine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. İlkokullarda yürütülen diğer okula geçiş uygulamalarının (Okul öncesi eğitimi sınıflarının sınıf öğretmenleri tarafından ziyaret edilmesi, İlkokul birinci sınıfa başlayacak çocuklara yönelik okul tanıtım günlerinin düzenlenmesi, İlkokula geçiş planı ve takviminin hazırlanması) ise az sayıda öğretmen (Ö9, Ö12, Ö13, Ö15) tarafından etkili okula geçiş uygulamaları olarak görüldüğü belirlenmiştir.

Araştırma kapsamına alınan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinden “İlkokula geçiş uygulamalarında karşılaştığınız okul odaklı zorluklar nelerdir?” sorusu ile elde edilen “okul” kaynaklı geçiş sorunlarına Tablo 20’de yer verilmiştir.

Tablo 20

Okula Geçiş Uygulamalarında Karşılaşılan “Okul” Odaklı Sorunlara İlişkin Bulgular

Okula Geçişte Tespit Edilen “Okul” Odaklı Sorunlar	Öğretmen Kodları
1) Okula geçiş uygulamalarında fon (kaynak) eksikliğinin yaşanması	Ö2, Ö5, Ö7, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20
2) Okula geçiş uygulamalarında okul odaklı bir sorun ile karşılaşılmaması	Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö16
3) İBSUHP Örneği’nin süre ve içerik açısından yetersiz görülmesi	Ö2, Ö12, Ö15, Ö17, Ö19
4) Okula geçiş uygulamalarında farklı kurum ve kuruluşlar ile işbirliğinin sağlanamaması	Ö11, Ö17, Ö20
5) Sınıf listelerinin geç oluşturulmasına bağlı olarak okula geçiş uygulamalarının zamanında planlanamaması	Ö18, Ö19, Ö20
6) Okulun taşıma merkezi olması nedeniyle tüm öğrenci ve ailelerin okula uyum sürecine katılamaması	Ö3, Ö20

Araştırma kapsamına alınan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin “okul” odaklı geçiş sorunlarına ilişkin görüşlerinin gruplandırıldığı Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin beşte ikisinin okula geçiş uygulamalarında fon (kaynak) sorununun yaşandığını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin dörtte biri ise okullarda yürütülen İBSUHP Örneği'nin süre ve içerik açısından yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler (Ö11, Ö17, Ö20) okullarında yürütülen okula geçiş uygulamalarında farklı kurum ve kuruluşlar ile işbirliği geliştirilemediğini belirtmişlerdir. Sıralanan bu üç sorunun da okulunda yaşandığını Ö17 kodlu öğretmen, *“Çok sayıda öğrenci için nitelikli aktiviteler yapmak ekonomik anlamda imkansız olabiliyor ancak farklı sivil toplum kuruluşlarının gönüllü aktiviteleri ile bu soruna çözüm bulunabilir. Ayrıca uyum haftası çok kısa, uyum ayı olarak bir ay şeklinde planlanabilir ve etkinliklerle daha da zenginleştirilebilir.”* ifadesiyle anlatmıştır.

Ö18, Ö19, Ö20 kodlu öğretmenler okullarında ilkokul birinci sınıf listelerinin geç oluşturulmasından dolayı süre sorunu yaşadıklarını ve bu nedene bağlı olarak okula geçiş uygulamalarının planlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak Ö18 kodlu öğretmenin görüşü *“Son ana kadar sınıf listeleri tam olarak belirlenemiyor. Bu durumda da öğrenci ile ilgili bilgilerin toplanması, öğrenci ve velileri tanınması zorlaşıyor. Ayrıca herhangi bir planlama da yapamıyoruz. Bu süreçte öğrencilerle tanışıp onlara okulu tanıtmaktan daha fazlası yapılamıyor.”* şeklindedir. Çalışma grubundaki iki öğretmen ise (Ö3 ve Ö20) okullarının taşıma merkezi olmasına bağlı olarak tüm öğrenci ve ailelerin okula geçiş uygulamalarına katılmadıklarını belirtmiştir. Ö3 kodlu öğretmen okul kaynaklı bu sorun ile ilgili olarak *“Köyde bulunan okulumuz taşıma merkezidir. Okula uyum sağlama sürecinde taşıma ile okulumuza gelen hiçbir öğrenci uyum haftası etkinliklerine katılmadı. Merkez köyde bulunan öğrencilerin de çok azı bu programa katıldı. Veli toplantıları ve diğer yapılması planlanan etkinliklerde de bu nedene bağlı olarak katılım sorunu yaşandı.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırma kapsamında görüşülen ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin beşte ikisi okullarında okula geçiş uygulamaları ile ilgili olarak herhangi bir sorunun yaşanmadığını bildirmiştir. Bu öğretmenlerden Ö6 kodlu öğretmen konu ile ilgili görüşme sorusunu “*Sorunsuz ve eğlenceli bir süreç yaşadık. Oyunlarla, şarkılarla ve diğer etkinliklerle okula motive olduk.*” şeklinde yanıtlamıştır. Araştırma ile okula geçiş uygulamalarında tespit edilen az sayıdaki sorunun birkaç noktada toplandığı söylenebilir. Araştırma ile öğretmen görüşlerinde okula geçiş uygulamalarında yaşanan fon eksikliğinin ve İBSUHP Örneği’nin süre ve içerik açısından yetersiz olmasının öne çıkarıldığı belirlenmiştir. Ancak okula geçiş uygulamalarında karşılaşılan “okul” odaklı sorunlar, ilkokullarda etkili olduğu düşünülen okula geçiş uygulamalarına ilişkin bulgular ile birlikte değerlendirildiğinde, çalışma grubuna alınan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokula geçiş uygulamaları ile ilgili daha çok olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Bu noktada okulların okula başlayan öğrenciler için okula geçiş uygulamaları başlığında diğer başlıklara göre daha hazırlıklı oldukları düşünülebilir.

5. Bölüm

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinden elde edilen nicel ve nitel veriler aracılığıyla ilkokulların okula başlayan çocuklar için hazır olma durumu bütüncül olarak belirlenmiş ve *okulun çocuk için hazır olması* boyutunda öne çıkarılan öğretmen nitelikleri incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde okula hazır olmanın boyutlarından *okulun çocuk için hazır olması* boyutu bağlamında ilkokullara yönelik elde edilen “Ortak kullanım alanlarındaki fiziki düzenlemeler (OKAFD)”, “Fiziki düzenlemeler”, “Fiziki güvenlik önlemleri”, “Öğretmen hazırlıkları” ve “Okula geçiş uygulamaları” ile ilgili sonuçlar alanyazın doğrultusunda sunulmaktadır.

Okulun çocuk için hazır olması bağlamında ilkokullardaki “OKAFD” alt boyutu ve “Fiziki düzenlemeler” başlığı ile ilgili elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmektedir:

- Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen sonuçlara göre, araştırma örneklemine alınan sınıfı öğretmenlerinin görev yaptıkları ilkokulların “Okula geçiş uygulamaları” alt boyutunun ardından en etkili oldukları alt boyut, “OKAFD” alt boyutu olmuştur. Benzer bir şekilde araştırmanın nitel boyutunda ilkokul birinci sınıf öğretmenleri ilkokulları, okula başlayan çocuklar için fiziki açıdan hazır olma ile ilgili olarak daha çok olumlu görüşler aracılığıyla değerlendirmişlerdir. Ancak, Kartal ve Güner’in (2018) ulusal alanyazında *okulun çocuk için hazır olması* boyutuna yer verilen bilimsel makaleleri incelediği araştırmasında bu sonuçtan farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Kartal ve Güner (2018), okulun fiziki açıdan çocuklar için hazır olması ile ilgili alt temada yer verdiği makalelerin neredeyse tamamında okullardaki hem iç hem de dış mekanların ilkokula başlayan çocuklar için fiziki açıdan hazırlanmadığı sonuçlarına ulaşıldığını belirlemiştir. Arı (2014), yaptığı araştırmada okul lavabolarının öğrenci

boylarına göre yüksekte olduğunu tespit etmiştir. Bay ve Şimşek (2014) ise birinci sınıf öğrencilerinin ilkokullarda okul öncesi ortamlarına göre hareketlerini kısıtlayan fiziksel ortamlarda öğrenim görmek ve zaman geçirmek zorunda kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Altıntaş'ın (2015) Rize il merkezinde ilkokul birinci sınıf öğretmenleri aracılığıyla yürüttüğü araştırması ile bazı ilkokullarda fiziki yapı yetersizliğinden dolayı küçük yaş grubundaki çocuklar ile oyun temelli etkinliklerin yürütülemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ertürk Kara ve Gözcü (2015) yaptığı araştırma ile çocuklarını anasınıfına gönderen ailelerin ilkokul seçiminde okulun eve yakınlığı, okulun fiziksel koşulları ve okulun temiz olma düzeyi konularını dikkate aldıklarını belirlemiştir.

- Araştırmanın fiziki düzenlemelere ilişkin nicel sonuçları İHODA'nın yapısı gereği okulların ortak kullanım alanlarında okula başlayan çocuklara yönelik yapılan fiziki düzenlemeler ile ilgilidir. Araştırmanın ilkokullardaki “Fiziki düzenlemeler” ile ilgili nitel bulgularında ise öğretmenler tarafından bu konuda yapılan değerlendirmelerin genellikle bahçe, çok amaçlı salon, kantin, kütüphane, tuvalet gibi okulun ortak kullanım alanlarına yönelik olduğu görülmüştür. Fiziki düzenlemeler ile ilgili edilen bu nitel ve nicel araştırma sonuçları, çocukların okula uyum sağlamaları ve ilkokulların okula başlayan çocuklara fiziki açıdan hazır olması konularında çocukların birbirleriyle ve okul personeli ile daha fazla etkileşime girilen ortak kullanım alanlarının etkili görülmesinin bir sonucu olabilir. Nitekim *okulun çocuk için hazır olması* gerektiğinin savunulduğu görüşe göre, okulların çocuğun içinde bulunduğu sistemler ve ortamlar arasında bağlantıları teşvik eden aktif yapılar olması gerekmektedir (Dockett & Perry, 2016). Güner ve Kartal'ın (2019) Balıkesir ilinde yürüttüğü araştırmasında da ilkokulların okula başlayan çocuklara fiziki açıdan hazırlıklı olması ile ilgili olarak “Ortak kullanım alanlarına ilişkin fiziki düzenlemeler” alt temasına ulaşılmıştır. Güner ve Kartal (2019) yaptığı araştırma ile

lavabo, okul bahçesi ve oyun alanı gibi ortak kullanım alanlarında birinci sınıf öğrencilerine yönelik düzenlemeler yapılması gerektiğini belirlemiştir. Kartal ve Güner (2019) tarafından geliştirilen İHODA’da “Fiziki düzenlemeler” olarak isimlendirilen alt boyut, bu boyutta yer verilen ifadelerin tekrar incelenmesinin ardından “OKAFD” olarak yeniden isimlendirilmiştir. Bununla birlikte Kartal ve Güner (2018), incelediği bilimsel makalelerde en fazla okulların fiziki açıdan çocuklara hazır olması ile ilgili sonuçlara yer verildiğini ve okulların iç mekanındaki fiziki yapı yetersizliklerinin ön plana çıkarıldığını belirlemiştir. Zelyurt ve Özel (2015) tarafından yapılan araştırmada da ortak kullanım alanlarının küçük yaş grubu öğrencilerine fiziki açıdan uygun olup olmadığı ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Zelyurt ve Özel (2015), lavabo, kantin ve bahçe gibi ortak kullanım alanlarının küçük yaş grubu öğrencileri tarafından kullanılabilir özellikte olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma ile birlikte, ilkokulların birinci sınıf öğrencilerine fiziki yapı açısından hazır olmadığı sonuçlarına ulaşılan farklı araştırmalara (Cerit ve diğerleri, 2014; Memişoğlu & İsmetoğlu, 2013; Ünal, 2013; Yapıcı & Ulu, 2010) alanyazında yer verilmektedir. Sağlam ve Besen (2015) tarafından Batman ilinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında yapılan araştırmada ise bazı sınıf öğretmenleri, ilkokul birinci sınıf dersliklerinin ilgi çekici ve merak uyandırıcı ortamlar olmadığını ve ilkokul birinci sınıf dersliklerinde kullanılan renklerin özenle seçilmediğini belirtmişlerdir.

- Araştırmanın “OKAFD” alt boyutundan elde edilen nicel bulgular aracılığıyla ilkokullardaki spor alanlarında fiziki düzenlemeler yapılmasına ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Araştırmanın “Fiziki düzenlemeler” ile ilgili nitel verileri ise bazı öğretmen görüşlerinde ilkokullardaki bahçe ve spor alanlarının özellikle de hareketli küçük yaş grubu öğrencileri için yeterli genişlikte olmadığını göstermiştir. Okul binasının dış mekanları ile ilgili nicel ve nitel verilerden elde edilen bu sonuçlar,

günümüzde artan şehir nüfusunun kentleşme dolayısıyla da okul mimarisi üzerindeki olumsuz etkisi olarak yorumlanabilir. Nitekim günümüzde okul bahçelerinin yeşillendirilmediği ve genellikle beton zeminlerden oluştuğu (Akbaba & Turhan, 2016; Aksu & Demirel, 2011; Özdemir, 2011; Şişman & Gültürk, 2011), kişi başına düşen açık alan miktarının giderek azaldığı (Aksu & Demirel, 2011; Şişman & Gültürk, 2011) ifade edilmektedir. Işıkoğlu Erdoğan ve Şimşek (2014), okullardaki oyun alanlarının fiziki açıdan yetersiz olduğunu; benzer şekilde Kutluca Canbulat ve Yıldızbaş (2014), okul bahçelerinin genişliklerinin öğrencilerin fiziksel gelişimlerine uygun olmadığını belirlemiştir. Karaburun, Demirci ve Saka (2015), İstanbul'un Avrupa yakasındaki okul bahçelerinin öğrenci başına düşen 3 m² bahçe alanı ile TSE'nin okul bahçeleri için belirlediği öğrenci başına en az 5 m² olması standardını sağlayamadığı sonucuna ulaşmıştır. Koçyiğit'in (2014) araştırmasında ise bağımsız anaokullarında öğrenim gören çocuklar, ilkokullar ile ilgili yaptıkları resimlerde ilkokulları genellikle çok katlı binalar olarak çizmekte ve ilkokullara yönelik kullandıkları ifadelerde ilkokulları en sıklıkla "büyük" olarak tanımlamaktadırlar. Okul bahçelerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığı (Kutluca Canbulat & Yıldızbaş, 2014; Özenç & Çekirdekçi, 2013; Şentürk, 2016; Zelyurt & Özel, 2015); ilkokullarda oyun ve fiziki etkinlikler derslerinin yürütüleceği alanların yeterli olmadığı (Işıkoğlu Erdoğan & Şimşek, 2014) ile ilgili sonuçlar, araştırmanın "OKAFD" ve "Fiziki düzenlemeler" başlıkları altında ilkokulların bahçe ve spor alanları için ulaşılan sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.

- Araştırma nicel boyutundan "OKAFD" alt boyutu ile ilgili elde edilen sonuçlar, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve ilkokul birinci sınıf okutma deneyiminin sınıf öğretmenlerinin "OKAFD" alt boyutuna ilişkin görüşlerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenim düzeyi ön lisans olan sınıf öğretmenleri ilkokulların ortak

kullanım alanlarında okula başlayan çocuklara yönelik yapılan fiziki düzenlemeleri, diğer iki öğrenim düzeyi grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirmişlerdir. Bu durum, lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyindeki sınıf öğretmenlerinin aldıkları eğitim içeriği ve süresine bağlı olarak ilkokullardaki ortak kullanım alanlarına yönelik değerlendirmelerini, öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlere göre daha eleştirel bir açıdan yapmaları ile açıklanabilir. Ayrıca araştırmanın “OKAFD” alt boyutu aracılığıyla elde edilen nicel bulgularından hareketle, mesleki kıdemi ve ilkokul birinci sınıf okutma deneyimi fazla olan öğretmenlerin ilkokula başlayan çocuklara yönelik okulun ortak kullanım alanlarında yapılan fiziki düzenlemeleri daha olumlu bir şekilde değerlendirdikleri söylenebilir. Bu durum uzun yıllardır mesleğini yürüten ve mesleki kıdem ile bağlantılı olarak çok kez ilkokul birinci sınıf okutmuş olan öğretmenlerin, günümüz teknolojisi ile yapılan fiziksel düzenlemeleri yeterli bulmalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Sınıf öğretmenlerinin “OKAFD” alt boyutuna yönelik görüşlerinde okutulan sınıf düzeyi ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerinin etkili unsurlar olmadığı görülmüştür. Okutulan sınıf düzeyi değişkeninin öğretmen görüşlerini etkilemediğine ilişkin bu sonuç, MEB’in İlköğretim ve Eğitim ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012) doğrultusunda “Okul Planlamaları” (MEB, 2012) isimli bir belge aracılığıyla ilkokullarda yaptığı fiziki düzenlemelerden kaynaklanabilir. Çünkü bu kanun ile daha önce ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencileri tarafından kullanılan bina içi ve dışı yapılar birbirinden ayrılmış ve ilköğretim okulları, ilkokul ve ortaokul olarak yeniden adlandırılmıştır. Bununla birlikte daha önce ilköğretim birinci kademedeki yer verilen beşinci sınıf düzeyine yeni yasal düzenleme ile birlikte ortaokul içerisinde yer verilmiştir. Eğitim sisteminde yapılan bu yeniliklerin, özellikle de ilkokulların ortak kullanım alanlarına yansıtılması

ile sınıf öğretmenlerinin “OKAFD” alt boyutuna yönelik görüşlerinde okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiş olabilir. Çünkü yakın bir zamana kadar daha geniş yaş aralığındaki tüm ilköğretim öğrencileri okullarda aynı ortak kullanım alanlarını kullanmaktaydılar. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin “OKAFD” alt boyutuna yönelik görüşlerinde görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyinin etkili bir unsur olmaması, Okul Planlamaları (MEB, 2012) ile okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine bakılmaksızın tüm okullarda temel fiziki dönüşümlerin benzer düzeylerde yapılmış olması ile açıklanabilir.

Okulun çocuk için hazır olması bağlamında ilkokullarda fiziki güvenlik önlemlerine yer verilme durumu ile ilgili elde edilen nicel ve nitel sonuçlar aşağıda sunulmaktadır:

- Araştırmanın “Fiziki güvenlik önlemleri” boyutu ile ilgili nicel bulguları, ilkokul koridorlarının fiziki güvenlik önlemleri açısından birinci sınıf öğrencilerine göre düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Araştırmanın nitel boyutunda da “Fiziki güvenlik önlemleri” ile ilgili olarak okulların iç mekanlarında bulunan merdivenlerin küçük yaş grubundaki çocuklar için güvenli olmadığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel boyutu kapsamına alınan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin dörtte biri, okullarında ilkokula başlayan çocuklar için alınan fiziki güvenlik önlemlerini yetersiz bulmuştur. Arı (2014) yaptığı çalışmada okul merdivenlerinin güvenli olmadığını ve küçük yaş grubu öğrencilerinin merdivenleri yetişkin yardımı olmadan kullanmakta zorlandıklarını tespit etmiştir. Ayrıca okul bahçesinde düşme ve yaralanma olayları ile sıklıkla karşılaşıldığı (Uzun & Alat, 2014), kalabalık sınıf ortamları, taş zeminler ve okul giriş-çıkışlarının güvenlik açısından küçük yaş grubu için uygun olmadığı (Işıkoğlu Erdoğan & Şimşek 2014) bazı araştırmalar aracılığıyla belirlenmiştir. Güner ve Kartal’ın (2019) çalışmasında da katılımcıların sadece onda birinden biraz fazlası ilkokullarda küçük yaş grubu

öğrenciler için fiziki güvenlik önlemlerinin alındığını belirtmiştir. Ancak, araştırmada birbiriyle benzerlik gösteren nicel ve nitel bulgulardan farklı olarak fiziki güvenlik önlemleri ile ilgili ulaşılan bazı nitel bulgularda ilkokul birinci sınıf dersliklerinin bulunduğu okul koridorlarında okul personeli tarafından daha fazla güvenlik önlemlerinin alındığı sonucunu da ulaşılmıştır.

- Araştırmanın “Fiziki güvenlik önlemleri” ile ilgili nicel verileri, görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerinin “Fiziki güvenlik önlemleri” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerini etkileyen unsurlar olduğunu göstermiştir. Orta düzey sosyo-ekonomik çevredeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri, alt düzey sosyo-ekonomik çevredeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre okullarını, okula başlayan çocuklar için alınan fiziki güvenlik önlemleri açısından daha olumlu değerlendirmişlerdir. Bu durum, alt düzey sosyo-ekonomik çevrede bulunan okulların kaynaklarını, okulda fiziki güvenlik önlemlerinin alınması yerine ortak kullanım alanlarındaki fiziki yapı düzenlemeler için kullanmalarından kaynaklanabilir. Nitekim sınıf öğretmenlerinin okula başlayan çocuklara yönelik ortak kullanım alanlarındaki fiziki düzenlemeler ile ilgili görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık göstermeyen görüşleri de bu yorumu destekler niteliktedir. Benzer bir farklılığın üst düzey sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile diğer sosyo-ekonomik çevrelerdeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri arasında görülememesi, üst düzey sosyo-ekonomik çevredeki okullarda görev yapan öğretmenlerin okulda alınan fiziki güvenlik önlemlerini sıradan önlemler olarak görmelerinden kaynaklanabilir. Çünkü üst düzey sosyo-ekonomik çevredeki okullar daha çok il ve ilçe merkezlerinde bulunan (MEB, 2018a) ve dolayısıyla öğrenci sayıları diğer sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullara göre kalabalık olan

okullardır. Bu doğrultuda öğrenci sayısı fazla olan bu okullarda, “Güvenli Okul Güvenli Gelecek” projesi (Okullar ve Çevresinin Daha Güvenli Hale Getirilmesine Yönelik İşbirliği Protokolü, 2018) kapsamında özel güvenlik görevlisine yer verilmesi gibi çok farklı uygulamaların yürütüldüğü bilinmektedir. Bu yorum, araştırmanın fiziki güvenlik önlemleri ile ilgili kalabalık okul ortamlarında güvenlik görevlisi uygulamasına yer verilmesinin küçük yaş grubu öğrencilerinin güvende olmalarına katkı sunduğu nitel türdeki araştırma bulgusuyla da desteklenebilir niteliktedir. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle, araştırmanın yürütüldüğü 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren okullarda uygulanan “Güvenli Okul Güvenli Gelecek” projesinin alt düzey sosyo-ekonomik çevredeki ilkokullarda, orta düzey sosyo-ekonomik çevrede bulunan ilkokullara göre okula başlayan çocuklar için alınan fiziki güvenlik önlemleri bağlamında daha az etkili olduğu çıkarımı yapılabilir.

- Araştırma ile mesleki kıdemi fazla olan sınıf öğretmenlerinin okula başlayan çocuklar için ilkokullarda alınan fiziki güvenlik önlemlerini daha olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, mesleki kıdemi fazla olan sınıf öğretmenlerinin ilkokulun ortak kullanım alanlarında okula başlayan çocuklar için yapılan fiziki düzenlemeler ile bağlantılı bir şekilde ilkokullarda alınan fiziki güvenlik önlemlerini de yeterli görmelerinin bir sonucu olabilir. Araştırma ile sınıf öğretmenlerinin “Fiziki güvenlik önlemleri” alt boyutuna yönelik görüşlerinde öğrenim düzeyi, birinci sınıf okutma deneyimi ve okutulan sınıf düzeyi değişkenlerinin etkili olmadığı belirlenmiştir.

Okulun çocuk için hazır olması bağlamında ilkokullarda yürütülen “Öğretmen hazırlıkları” ile ilgili ulaşılan nicel ve nitel sonuçlara alanyazın ile birlikte aşağıdaki bölümde yer verilmektedir:

- Araştırma ile sınıf öğretmenlerinden İHODA aracılığıyla elde edilen nicel bulgular, ilkokulların “Öğretmen hazırlıkları” alt boyutu açısından diğer alt boyutlara göre daha az etkili olduğunu göstermiştir. Murphey ve Burns’un (2002) anaokuluna hazır olma ile ilgili ABD’nin Vermont Eyaleti’nde yaptığı araştırmada da okulların personel gelişimi ile ilgili boyutta kriterlere uygunluk açısından diğer boyutlara göre en düşük puan ortalaması elde edilmiştir.
- Araştırmanın nitel verileri ile “Öğretmen hazırlıkları” alt boyutunda ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin yarısının okula başlayan çocuklar için bireysel olarak hazırlıklar yaptıkları belirlenmiştir. Kartal ve Güner’in (2020) araştırmasında ise okula başlayan çocuklar için hazır olmada bazı kurum ve kuruluşlardan destek alan Fransa’daki ilkokul öğretmenlerinden farklı olarak Türkiye’deki ilkokul öğretmenlerinin okula başlayan çocuklar için genellikle kurum içerisinde görevli diğer öğretmenler ile birlikte ortaklaşa hazırlıklar yaptıkları belirlenmiştir. “Öğretmen hazırlıkları” alt boyutunun nicel bulguları arasında, aile ile birinci sınıf öğretmeni arasındaki iletişiminin okul açılmadan önce başlaması konusunda okulların mutlaka desteklenmesi gerektiği yer almıştır. Bu bağlamda birinci sınıf öğretmenlerinin okula başlayan çocuklar için yaptıkları hazırlıklarda hem aile ve okul personeli ile hem de farklı kurumlar ile işbirliği yapmaları gerekmektedir. Çünkü çocuklar okula başlarken ev-okul arasında olumlu ilişkiler geliştirmek, okulun çocuklarla olduğu kadar aileler ile de gerçek bir ortaklık kurmalarını gerektirmektedir (Kraft-Sayre & Pianta, 2000). Alanyazındaki bazı araştırmalarda da okul ile ev arasında bağ kurulamadığı (Pianta ve diğerleri, 1999b) ve nitelikli bir okul-aile ortaklığı için çaba gösterilmesi gerektiği (Correia & Marques-Pinto, 2016) yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Ancak alanyazında ilkokul öğretmenleri ile aileler arasında okul başlamadan önce iletişim

kurulduğuna yönelik tespitlere yer verilen araştırmalar da (Chan, 2010; Einarsdóttir, 2003b; Einarsdóttir, Perry & Dockett, 2008) bulunmaktadır.

- Araştırmanın öğretmen hazırlıkları ile ilgili nitel bulguları, çalışma grubuna alınan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin beşte ikisinin ilkokula başlayacak çocuklar için hiçbir destek almadan ve işbirliğine yanaşmadan hazırlıklar yaptıklarını göstermiştir. O’Kane (2016) ise araştırmasında okula geçiş sürecinde aile ile kurulacak iletişimin ve işbirliğinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Çocukların ilkokula geçişlerinde okul öncesi eğitimi kurumları, ilkokullar ve aileler birlikte çalışmalıdırlar (National Council for Curriculum and Assessment [NCCA], 2018). McGann ve Clark’a (2007) göre de okul öncesi eğitimi kurumları ile ilkokullar arasında bu süreçte mutlaka iletişim kurulması gerekmektedir.
- Araştırmanın nitel boyutunda öğretmen hazırlıkları ile ilgili olarak bazı birinci sınıf öğretmenleri okula başlayan çocuklara yönelik herhangi bir hazırlık yapamadıklarını belirtmişlerdir. Alanyazındaki bazı araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf okutma konusunda hazır olmadıkları (Boz & Yıldırım, 2014) ve sınıf öğretmenlerinin 60-72 aylık öğrenciler ile yürütülecek etkinliklerde yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları (Buldu & Er, 2016) belirlenmiştir. Bay ve Şimşek (2014) okula başlayan çocukların okul öncesi eğitim ortamlarına göre ilkokulda otoriter öğretmen tutumlarıyla karşılaştıkları sonucunu elde etmiştir. Işıkoğlu Erdoğan ve Şimşek (2014) ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin küçük yaş grubundaki öğrenciler ile etkili bir iletişim kuramadıklarına ilişkin tespitler yapmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Ünver, Dikbayır ve Yurdakul’un (2015) araştırmasında ailelerin birinci sınıf okutma konusunda öğretmenleri hazır olarak gördükleri belirlenmiştir. Benzer bir şekilde Zelyurt ve Özel’in (2015) araştırmasında birinci sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri açısından kendilerini ilkokul birinci sınıf okutmak için yeterli

gördükleri sonucu elde edilmiştir. Broström (2002), anaokulu öğrencileri ile birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin anaokullarında bir araya gelerek bir ekip oluşturmaları fikrinin Danimarka’da olumlu bir fikir olarak değerlendirildiği ve kabul gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Ancak İzlanda’daki anasınıfı öğretmenlerinin yaklaşık üçte biri, ilkokul öğretmenlerinin kendileri ile işbirliğine yanaşmadıklarını ifade etmişlerdir (Einarsdóttir, 2003b). İlkokula geçiş sırasında yaşanan sorunların azaltılması için çocuğun kişisel bilgilerinin ve okul öncesi dönemine ilişkin gelişim raporlarının işbirliği çerçevesinde ilkokullara ve sınıf öğretmenlerine aktarılması gerekmektedir (Einarsdóttir, 2006).

- Araştırmanın “Öğretmen hazırlıkları” alt boyutuyla ilgili nicel bulguları, mesleki kıdem ve birinci sınıf okutma deneyiminin sınıf öğretmenlerinin “Öğretmen hazırlıkları” alt boyutuna ilişkin görüşlerinde belirleyici olduğunu göstermiştir. Araştırmanın nicel verileri aracılığıyla mesleki kıdemi az olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemi fazla olan sınıf öğretmenlerine göre okula başlayan çocuklar için yapılan öğretmen hazırlıklarını daha olumlu düzeyde değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 7 kez ve daha fazla birinci sınıf okutmuş olan sınıf öğretmenleri, ilkokul birinci sınıf okutma deneyimi bulunmayan ve bu konuda az deneyimi bulunan sınıf öğretmenlerine göre ilkokul birinci sınıf öğretmenleri tarafından yapılan hazırlıkları daha yetersiz bulmuşlardır. Bu durum, uzun süreli bir meslek yaşamı ve çok sayıda birinci sınıf okutma deneyiminin bireylere öğretmenlik mesleği alanında dolayısıyla da öğretmenin okula başlayan çocuğa hazır olması bağlamında sunduğu katkı ile açıklanabilir. Bu katkı doğrultusunda da mesleki deneyimi fazla olan ve çok kez birinci sınıf okutma deneyimi bulunan sınıf öğretmenleri, okullarında birinci sınıf öğretmenleri tarafından yapılan öğretmen hazırlıklarını yeterli görmüyor olabilirler.

- Araştırmanın nicel boyutunda “Öğretmen hazırlıkları” ile ilgili ulaşılan sonuç ve yorumları destekler bir şekilde araştırmanın nitel boyutunda da mesleki deneyimin birinci sınıf öğretmenlerinin yaptıkları hazırlıklara olumlu katkı sunması ile ilgili bir alt tema elde edilmiştir. Ayrıca Güner ve Kartal’ın (2019) araştırması, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okula başlayan çocuklara hazırlıklı olmada en fazla deneyimlerine güvendiklerini göstermiştir. Ancak Einarsdóttir (2003b), İzlanda’da anaokulundan ilkokula geçişlerde mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlere göre okula geçiş uygulamalarından daha fazla yararlandıklarını tespit etmiştir. Araştırma ile “Öğretmen hazırlıkları” alt boyutuna yönelik öğretmen görüşlerinde öğrenim düzeyi, okutulan sınıf düzeyi ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerinin etkili olmadığı belirlenmiştir.

Okulun çocuk için hazır olması bağlamında ilkokullarda yürütülen okula geçiş uygulamaları ile ilgili elde edilen nicel ve nitel sonuçlar, alanyazın ile birlikte aşağıda sunulmaktadır:

- Sınıf öğretmenlerinin İHODA ve alt boyutlardan aldıkları puan ortamlarına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin “Okula geçiş uygulamaları” alt boyutunda en yüksek puan ortalamasına ulaştıkları belirlenmiştir. Bu nicel bulgudan hareketle çalışma evrenindeki ilkokulların okulun çocuk için hazır olması bağlamında en fazla okula geçiş uygulamaları alanında etkili oldukları söylenebilir. Benzer bir şekilde Murphey ve Burns (2002), ABD’nin Vermont Eyaleti’ndeki anaokullarının beşte dördünden fazlasının okula geçiş sürecinde yürüttükleri uygulamalarda başarılı olduğunu belirlemiştir. Araştırmanın “Okula geçiş uygulamaları” ile ilgili nitel bulguları, çalışma grubuna alınan birinci sınıf öğretmenlerinin tamamına yakınının okullarda İlkokul Birinci Sınıf Uyum Haftası Program [İBSUHP] Örneği’ne (MEB,

2017) yer verildiğini ve bu kapsamda okulun tanıtılması, ailenin bilgilendirilmesi, öğrenci ve aileler ile tanışılması, sınıf kahvaltısının düzenlenmesi etkinliklerinin yürütüldüğünü belirttikleri görülmüştür.

- Araştırmanın nitel boyutu kapsamına alınan çalışma grubu aracılığıyla okullarda MEB'in (2017) önerdiği İBSUHP Örneği'nde yer verilen uygulama örnekleri dışında 10 farklı okula geçiş uygulamasına yer verildiği tespit edilmiştir. Araştırmanın okula geçiş uygulamaları ile ilgili nitel bulguları, ailelere yönelik ev ziyaretinin yapılması, anasınıfı veya okul öncesi eğitim kurumundan ilkokul birinci sınıf dersliklerine öğrenci ziyaretinin düzenlenmesi, anasınıfı dersliklerine veya okulun kayıt bölgesinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen ziyaretlerinin düzenlenmesi ve okul tanıtım günlerinin düzenlenmesi uygulamalarına ilkokullarda yer verildiğini göstermiştir. Bununla birlikte okula geçiş uygulamaları ile ilgili bazı nitel bulgular, az sayıdaki ilkokulda okula geçiş planının hazırlandığını; okul yönetiminin desteğinde okul öncesi öğretmenleri ile ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin birlikte toplantı yaptıklarını ve yine az sayıdaki okulda ilkokula geçiş takviminin hazırlandığını göstermiştir. Alanyazında da ilkokula geçiş sürecinde benzer uygulamaların yürütüldüğü görülmektedir. İlkokula başlayacak çocukların okul başlamadan önce okulu ziyaret etmelerine yönelik bir uygulamaya Avustralya (Einarsdóttir ve diğerleri, 2008), Hong Kong (Chan, 2010) ve İzlanda'da (Einarsdóttir, 2003b; Einarsdóttir ve diğerleri, 2008) yer verilmektedir. Danimarka'da ise okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri, çocukların okul başlamadan önce okulu ziyaret etmeleri için okula davet edilmelerini iyi bir fikir olarak belirtmişlerdir (Broström, 2002). Okul başlamadan önce geçiş yapılacak okul ve sınıfların çocuklar ve aileler tarafından ziyaret edilmesi ve öğretmen ile tanışılması alanyazında da (Rous, Hallam, McCormick & Cox, 2010; Rous, Harbin & McCormick, 2006; Wolery, 1999) önerilmektedir.

- Araştırmanın “Okula geçiş uygulamaları” ile ilgili nitel bulguları, sadece bir öğretmenin okulunda herhangi bir ilkokula geçiş uygulamasına yer verilmediğini göstermiştir. Çalışmanın nitel boyutu kapsamına alınan ilkokullarda, MEB’in (2017) İBSUHP Örneği ile önerdiği etkinlikler dışında 10 farklı okula geçiş uygulamasına yer verildiği belirlenmiştir. Nitekim okula geçiş sürecinde çok sayıda ve farklı türde okula geçiş uygulamalarına yer verilmesi gerekmektedir (Bağçeli Kahraman ve diğerleri, 2018; Başaran, Gökmen & Akdağ, 2014; Yoleri, 2014). Bununla birlikte nitel veri toplama sürecinde görüşülen ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin beşte ikisi okullarında okula geçiş uygulamaları ile ilgili olarak herhangi bir sorunun yaşanmadığını bildirmiştir.
- Araştırmanın okula geçiş uygulamaları ile ilgili nicel bulguları, sadece öğrenim düzeyi değişkeninin sınıf öğretmenlerinin “Okula geçiş uygulamaları” alt boyutuna ilişkin görüşlerinde etkili bir unsur olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara göre önlisans mezunu olan sınıf öğretmenleri, okula başlayan çocuklara yönelik ilkokullarda yürütülen okula geçiş uygulamalarını lisans ve lisansüstü mezunu sınıf öğretmenlerine göre daha etkili bulmuşlardır. Okula hazır olmada okulun niteliklerinin önemsenmesi ve bu konuda okulun rolünün artması alanyazında son yıllarda yer verilen olgulardır (Nelson, 2005). Bu bağlamda lisans ve lisansüstü öğrenimini tamamlayan sınıf öğretmenlerinin güncel alanyazına daha fazla hakim olmaları beklenebilir. Dolayısıyla araştırma ile lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyindeki öğretmenler tarafından okula hazır olma ile ilgili olarak okul tarafından yürütülen uygulamalara daha eleştirel bakıldığı düşünülebilir. Araştırma ile mesleki kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi, okutulan sınıf düzeyi ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin “Okula geçiş uygulamaları” alt boyutuna ilişkin görüşlerinde etkili olmadığı sonucu elde edilmiştir. Ahtola ve diğerlerinin (2012)

yaptığı araştırmada da ilkokul öğretmenlerinin mesleki deneyimleri ile okulda yürütülen okula geçiş uygulaması sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Okula geçiş uygulamaları ile ilgili olarak görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkeninin etkili bir faktör olmadığına yer verilen araştırma sonucu, La Paro, Pianta ve Cox'un (2000) ABD'deki anaokulu öğretmenlerinden oluşan ulusal bir örneklem aracılığıyla yürüttüğü araştırmada, öğretmenlerin okullardaki geçiş uygulamalarına yönelik görüşlerinin okulun ve bölgenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılık göstermediği sonucuyla da benzerlik göstermektedir.

- Araştırmanın nicel bulgularından hareketle çalışma evrenindeki okullarda okul başlamadan önce çocukların aileleri ile birlikte okulu gezmelerine fırsat tanındığı ve ilkokula başlayacak çocuklara yönelik yürütülecek hazırlıkların okul başlamadan önce planlandığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda çocuğun geçiş yapacağı okulu ziyaret eden anne ve babalar, okul kaynaklı kaygı ve korkuların tartışılarak bazı sorunların önceden çözülmesine katkı sağlayabilirler (Pinkerton, 1991). Ayrıca okula geçiş sürecinde ve çoğun okula hazır olmasında ailenin bu sürece katılımı ve bu sürece gösterdiği hassasiyet önemli görülmektedir (Brooker, 2002; Fowler, Schwartz & Atwater, 1991; Guevara, 2017; Karakuzu & Koçyiğit, 2016; Kartal, 2007; Ramey & Ramey, 1998).
- Araştırmanın nitel boyutu kapsamına alınan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin beşte üçünden biraz fazlası, okullarında birinci sınıf listelerinin okul başlamadan önce oluşturulduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte birinci sınıf listelerinin okul başlamadan önce oluşturulması, yapılan görüşmelerde ilkokul birinci sınıf öğretmenleri tarafından en sıklıkla etkili bir uygulama olarak belirtilmiştir. Araştırmanın okula geçiş uygulamaları ile ilgili diğer nicel bulguları, ilkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik yürütülen uyum programının amacına ulaştığını ve

okulların evden ilkokula geçişleri kolaylaştırdığını göstermiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise ilkokul birinci sınıf öğretmenleri tarafından İBSUHP Örneği'nin (MEB, 2017) okula geçiş uygulamalarında etkili bir program olarak ifade edildiği belirlenmiştir. Ayrıca “Okula geçiş uygulamaları” ile ilgili nitel bulgular, etkili bulunan okula geçiş uygulamaları arasında İBSUHP Örneği'ne (MEB, 2017) ikinci sırada yer verildiğini göstermiştir. Başaran ve diğerlerinin (2014) araştırmasında da okul öncesi öğretmenlerinin anasınıflarında uygulanan uyum haftası programını anasınıfı öğrencilerinin okula uyum sağlamalarında etkili bir program buldukları belirlenmiştir.

- Araştırmanın nicel boyutunda “Okula geçiş uygulamaları” alt boyutu ile ilgili olarak ilkokullarda toplumun desteğine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koyan sonuç, araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bazı ilkokullarda okula geçiş uygulamaları ile ilgili olarak farklı kurum ve kuruluşlar ile işbirliği sağlanamadığı sonucu ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca İHODA aracılığıyla elde elden bulgulardan hareketle, çalışma evrenindeki ilkokulların okula geçiş uygulamalarının daha coşkulu şekilde yürütülmesi bağlamında okula başlayan çocuklar için tam anlamıyla hazır olamadığı söylenebilir. Ancak araştırmanın nitel boyutunda görüşülen ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin yarıdan biraz fazlasının okullarında yürütülen ilk gün programlarını etkili buldukları belirlenmiştir. Küçük yaş grubundaki her çocuğun başarılı bir okula geçiş süreci yaşaması için onların oyun veya oyun temelli etkinliklerle karşılanmaları gerekmektedir (Fabian & Dunlop, 2010). Grahamslaw (2004), okulun ilk günlerinde yürütülecek etkinliklerin ve kullanılacak sözlerin bireyler üzerinde hayat boyu etkili olacağını ifade etmektedir. Okulun ilk günlerinin önemli olduğuna yönelik Morrison, Connor ve Bachman (2006) da benzer ifadeler ile okuldaki ilk günlerin birey açısından taşıdığı önem üzerinde durmaktadır.

- Araştırma ile okula geçiş uygulamaları en etkili olduğu düşünülen uygulamadan daha az etkili olduğu düşünülen uygulamaya doğru sırasıyla, birinci sınıf listelerinin okul başlamadan oluşturulması, İBSUHP Örneği'nde (MEB, 2017) yer verilen örnek uygulamaların yapılması, okuldaki ilk gün etkinliklerinin şenlik havasında yürütülmesi, okula başlayan çocuklar için yürütülen hazırlıkların bir komisyon tarafından değerlendirilmesi, ilkökul birinci sınıf öğrenci ve ailelerine ev ziyaretlerinin yapılması olarak sıralanmıştır. Okula geçiş uygulamalarının uygulanma oranı ile öğretmenlerin bu uygulamaların önemine ilişkin algıları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmakta; öğretmenlerin önemli gördükleri uygulamalara okula geçiş sürecinde daha etkin bir şekilde yer verdikleri bilinmektedir (Ahtola ve diğerleri, 2012). Bu bağlamda araştırmada sınıf öğretmenleri tarafından etkili bulunan okula geçiş uygulamalarının daha sonraki yıllarda da sıklıkla uygulanabileceği çıkarımında bulunulabilir.
- “Okula geçiş uygulamaları” ile ilgili elde edilen nitel araştırma bulguları, okula geçiş uygulamalarında tespit edilen az sayıdaki sorunun birkaç noktada toplandığını ortaya koymuş ve okula geçiş uygulamalarında fon (kaynak) eksikliği yaşanması sorununu ön plana çıkarmıştır. Alanyazındaki bazı araştırmalarda da (Broström, 2002; Einarsdóttir, 2003b; Fowler ve diğerleri, 1991; Kartal & Güner, 2020) okula geçiş süreci ile ilgili yapılacak uygulamalarda kaynak bulunamayarak okullarda bu süreçte birtakım parasal sorunların yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca Early (2004), okul başlamadan önce okula geçiş uygulamaları kapsamında yapılacak hazırlıklar için öğretmenlere ek ücret ödenmesinin gerekebileceğini ve bu durumun bir sorun olabileceğini belirtmiştir.
- Araştırma ile okula geçiş uygulamalarında karşılaşılan okul kaynaklı diğer okula geçiş sorunlarının İBSUHP Örneği'nin (MEB, 2017) süre ve içerik açısından yetersiz

olması, okula geçiş uygulamalarının farklı kurum ve kuruluşlar ile işbirliği çerçevesinde yürütülememesi, ilkokul birinci sınıf listelerinin geç oluşturulmasına bağlı olarak okula geçiş planlamalarının yapılamaması ve okullarının taşıma merkezi olmasına bağlı olarak tüm öğrenci ve ailelerin okula geçiş uygulamalarına katılamaması başlıklarında toplandığı belirlenmiştir. Araştırmada İBSUHP Örneği'nin (MEB, 2017) süre ve içerik açısından yetersiz olduğu ile ilgili elde edilen sonuç, Yıldırım Hacıbrahimoğlu'nun (2017) beş gün süren uyum programı örneklerini sistemli bir geçiş programı olarak kabul etmemesine yönelik ifadeleri ile benzerlik göstermektedir. Araştırmacı, okula geçiş uygulamalarının ayrıntılı bir planlama ile kurumlar arasında işbirliği sağlanarak yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü gelişimsel bir sıra izleyen ve eğitim kademeleri arasında gerçekleşen bu tür geçişlerin planlanması zorunludur (Stoner ve diğerleri, 2007). Rous ve diğerleri (1994) de geçişin planlanmasını ve bu planlamaya doğrudan hizmet sunan çalışanların katılmaları gerektiğini vurgulamıştır. Ahtola ve diğerlerine (2012) göre ise ilkokula geçiş uygulamaları önündeki en önemli engeller, süre yetersizliği ve idari engellemelerdir. Araştırmanın okullarının taşıma merkezi olmasına bağlı olarak tüm öğrenci ve ailelerin okula geçiş uygulamalarına katılamaması ile ilgili sonucu, Çeliktürk'ün (2011) araştırmasında taşıma merkezi okullar için elde ettiği sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Çeliktürk (2011), ilkokula başlayan çocuklar için yürütülen uyum haftası uygulamasına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerini incelediği araştırmasında, Burdur il merkezi ve il merkezine bağlı köylerdeki taşıma merkezli okullarda okul servislerinin uyum haftası süresince hizmet vermemeleri ve köylerde yürütülen tarım faaliyetlerine bağlı olarak öğrencilerin uyum haftasında okula gelemediklerini belirlemiştir. Çeliktürk (2011) yaptığı bu araştırma ile ilkokul birinci sınıf uyum haftası uygulamasına öğrenci ve veli katılımının az olduğu tespit edilmiştir.

- Araştırmanın okula geçiş uygulamaları ile nitel bulguları, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okula geçiş uygulamaları ile ilgili genellikle olumlu düşüncelere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Sonuç olarak araştırmanın okula geçiş uygulamaları ile ilgili nitel bulgularının okula geçiş uygulamalarına ilişkin nicel bulgular ile genel olarak benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda araştırma kapsamına alınan ilkokulların “Okula geçiş uygulamaları” boyutu ve başlığı açısından çocukların okula başlaması için hazır olduğu çıkarımı yapılabilir.

Okulun çocuk için hazır olması ile ilgili olarak araştırmada İHODA’dan elde edilen puan ortalamaları ve öne çıkan nitel sonuçlar, alanyazın ile birlikte aşağıdaki bölümde sunulmaktadır:

- İHODA aracılığıyla elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonuçları ile öğrenim durumu değişkeninin araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenlerinin İHODA’ya katılımlarında belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim düzeyi önlisans olan sınıf öğretmenleri ilkokulları, lisansüstü öğrenim düzeyinde olan sınıf öğretmenlerine göre belirgin bir farkla daha olumlu değerlendirmişlerdir. Bu durum, lisansüstü eğitimi süresi ve içeriğinin lisansüstü öğrenim düzeyinde olan sınıf öğretmeni grubuna önlisans eğitimine göre daha üst düzey eleştirel düşünme becerisi kazandırması ve okula hazır olma kavramına yönelik güncel alanyazını takip etme fırsatı sunması ile açıklanabilir. Böylelikle öğrenim düzeyi lisansüstü olan sınıf öğretmenleri, öğrenim düzeyi önlisans olan öğretmenlere göre ilkokulları, *okulun çocuk için hazır olması* boyutuna odaklanarak ayrıntılı bir şekilde incelemiş olabilirler. Önlisans mezunu olan sınıf öğretmenleri de *çocuğun okul için hazır olması* boyutuna odaklanılma eğilimlerine bağlı olarak ilkokullarda çocuklar için yapılan düzenleme, hazırlık ve uygulamaları yüzeysel bir şekilde olumlu düzeyde değerlendirmiş olabilirler.

- Sınıf öğretmenlerinin İHODA puan ortalamalarında, mesleki kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi, okutulan sınıf düzeyi ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerinin etkili olmadığı sonucu elde edilmiştir. Kıdem değişkeninin sınıf öğretmenlerinin İHODA puan ortalamasında etkili olmadığı sonucu, 1990'lı yıllarda ortaya çıkan ve uluslararası alanyazında incelenen okulun çocuk için hazır olması boyutuna ulusal alanyazında yer verilmemiş olması ile açıklanabilir. Sınıf öğretmenlerinin İHODA puan ortalamalarında, birinci sınıf okutma deneyimi ve okutulan sınıf düzeyinin etkili bir unsur olmaması, birinci sınıf okutma deneyimi bulunmayan, birinci sınıf okutmada farklı deneyimi bulunan ve farklı sınıf düzeylerini okutmakta olan öğretmenlerin okula hazır olmada çocukların bireysel özelliklerine odaklanmalarının bir sonucu olabilir. Nitekim ulusal alanyazında (Harman & Çelikler, 2012; Kartal & Güner, 2018) çocukların okula hazır olmalarına odaklanıldığı ifade edilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin okulun çocuk için hazır olması bağlamındaki ilkokullara yönelik görüşleri, görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi açısından da benzerlik göstermiştir. La Paro ve diğerleri (2000), ABD'deki 3595 devlet okulunda ve 176 özel okulda yürüttükleri araştırma ile anaokulu öğretmenlerinin okullara yönelik değerlendirmelerinin okul ve bölgenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma ile görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi açısından ulaşılan bu sonuçlar, Ackerman ve Barnett'in (2005) okullarda yer verilen okula hazır olma kriterleri ve aynı bölgedeki öğretmenlerin okula hazır olma algılarının farklılık gösterebileceği yönündeki ifadeleri benzerlik göstermemektedir. Araştırma ile sınıf öğretmenlerinin ilkokulların çocukların okula başlamasına hazır olup olmadığına ilişkin değerlendirmelerinde görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyinin

belirleyici bir unsur olmaması, okullarda yürütülen İBSUHP Örneği'nin (MEB, 2017) etkili görülmesinin bir sonucu olabilir.

- Araştırma ile sınıf öğretmenlerinin İHODA toplam puan ortalamasının ($\bar{X}= 3.84$) *katılıyorum* düzeyinde ($3.41 \leq \bar{X} \leq 4.20$) olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel bulgularından elde edilen bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin çalışma evrenindeki ilkokulları, *okulun çocuk için hazır olması* bağlamında olumlu yönde değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin İHODA'nın alt boyutlarına yönelik puan ortalamalarının yüksek ortalamadan düşük ortalamaya doğru “Okula geçiş uygulamaları”, “OKAFD”, “Fiziki güvenlik önlemleri” ve “Öğretmen hazırlıkları” olarak sıralandığı belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bu nicel bulgudan hareketle çalışma evrenindeki ilkokulların okula başlayan çocuklar için en fazla “Okula geçiş uygulamaları” boyutunda hazırlıklı olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmanın “Okula geçiş uygulamaları” ile ilgili nitel bulgularında da daha çok olumlu öğretmen görüşlerine yer verildiği sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte çalışma evrenindeki ilkokulların “Öğretmen hazırlıkları” boyutunda İHODA'nın diğer boyutlara göre daha az etkili oldukları çıkarımı yapılabilir. “Öğretmen hazırlıkları” ile ilgili nitel bulgular ise araştırma kapsamına alınan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okul ve aile desteği olarak işbirliği çerçevesinde hazırlıklar yürütmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. Çünkü etkili ve yumuşak bir okula geçiş sürecinin sağlanması bu süreçte aile, okul ve toplum gibi çocuğu kuşatan diğer unsur ve sistemlerle birlikte hareket edilmesini zorunlu kılmaktadır (Brandt & Grace, 2005; Brooker, 2002; Broström, 2005; Lippman, Moore & McIntosh, 2011; Pianta & Walsh, 1996).
- Araştırmanın “OKAFD”, “Fiziki düzenlemeler”, “Fiziki güvenlik önlemleri”, “Öğretmen hazırlıkları” ve “Okula geçiş uygulamaları” başlıklarında birbirini genel anlamda destekleyen nicel ve nitel bulgularından hareketle çalışma evrenindeki ilkokulların okula

başlayan çocuklar için hazır olduğu sonucu çıkarılmıştır. Snow ve diğerleri (1998), çocuklarda okulun ilk yıllarında görülen okuma sorunlarının okul odaklı unsurlardan da kaynaklanabileceğinin altını çizmiştir. Ayrıca araştırma ile sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem ve birinci sınıf okutma deneyimi niteliklerinin ilkokula başlayan çocuklar için yapılan öğretmen hazırlıklarında belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenlere bağlı olarak ilkokula geçiş sürecinde okullara ve öğretmenlere yönelik destek programlarının geliştirilmesi ile okulun ilk yıllarında okuldan kaynaklanabilecek sorunlara karşı önlem alınabilir. Bununla birlikte böyle bir destekleme programı aracılığıyla okula başlayan çocukların kendileri için hazırlanmış personel ve ortamlar ile karşılaşmaları, aileleri ile birlikte okul çevresinde bulunan diğer toplumsal yapılar tarafından desteklenen okula geçiş uygulamalarına katılımları sağlanabilir. Sonuç olarak okula geçiş sürecinde okullara ve öğretmenlere yapılacak yatırımlar ile çocukların hayat boyu öğrenme süreçlerine güçlü ve sağlam adımlar atmaları sağlanabilecektir.

5.2. Öneriler

Araştırma ile okul öncesi eğitimi kurumları ve ilkokullarda görev yapan personele ve temel eğitim alanında ilkokula hazır olma ile ilgili bilimsel çalışmalar yürütecek araştırmacılara birtakım öneriler sunulmaktadır. Öncelikle araştırma sonuçlarından hareketle okul öncesi eğitimi kurumları ve ilkokullarda görev yapan personele yönelik sunulan öneriler aşağıda sıralanmaktadır:

- Araştırma kapsamına alınan ilkokulların spor alanları, yeterli genişlikteki alanlar olarak düzenlenebilir. Böylelikle diğer yaş gruplarına göre daha hareketli olan küçük yaş grubundaki çocukların hareket etme ihtiyaçları giderilebilir. Ayrıca araştırma kapsamına alınan ilkokullarda, birinci sınıf derslikleri ve küçük yaş grubu tarafından kullanılacak lavabo ve tuvaletlerin ilkokulların zemin katına konumlandırılması

düşünülebilir. Böylece küçük yaş grubu öğrencilerinin merdiven kullanımını azaltılarak onlara fiziki açıdan daha güvenli bir ortam sunulabilir.

- Araştırma kapsamındaki ilkokullarda aile ile sınıf öğretmeni arasında etkili bir iletişimin kurulamadığı sonucu elde edilmişti. Bu nedenle okul ortamları, ekolojik bir bakış açısıyla (Bronfenbrenner, 1994) veli-okul ilişkileri, okul-aile birlikleri gibi *okul* merkezli sistemlerin daha fazla öne çıkarıldığı ortamlar olarak yeniden düzenlenebilir. Bu noktada araştırma kapsamına alınan ilkokullar, hem fiziki açıdan hem de yer verilen uygulamalar açısından aile-öğretmen iletişiminin yoğun olarak yaşandığı ortamlar olarak yeniden düzenlenebilir.
- İlkokullarda birinci sınıf okutacak öğretmenlerin okula geçiş sürecinde okulun yakın çevresi ve okul öncesi eğitimi personeli ile işbirliği yapmaları teşvik edilebilir. Ayrıca okul öncesi eğitimi kurumları ve ilkokullarda görev yapan personelin ilkokula geçiş süreci hakkında bilgilendirilmeleri ile personel kaynaklı olası süreksizlikler önlenir veya azaltılabilir.
- Araştırma kapsamına alınan ilkokullarda MEB (2017) tarafından önerilen İBSUHP Örneği'nin uygulanması sırasında birinci sınıfa başlayan çocukların bu programa katılımlarında sorunların yaşandığı belirlenmiştir. Okula başlayan tüm çocuklar için bireysel farklılıkları dikkate alan çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi ile okulun ilk günleri ve okula uyum programları daha cazip hale getirilebilir.
- Araştırma kapsamına alınan ilkokullar, *okulun çocuk için hazır olması* bağlamında fon ve planlama açısından desteklenebilir. Özellikle de okula geçiş süreci ile ilgili planlamalarda okul öncesi eğitimi kurumlarına ve ilkokullara üniversitelerin eğitim fakültelerinden uzman desteği sağlanabilir.

Araştırmada “ilkokula hazır olma” ile ilgili bilimsel çalışma yapmak isteyen araştırmacılara *okulun çocuk için hazır olması* bağlamında şu önerilerde bulunulabilir:

- Araştırma, nicel boyutta yer verilen veri toplama araçları ile ulusal düzeyde yeniden yapılabilir. Böyle bir araştırmadan elde edilecek sonuçlar ile ülke genelinde okulun hazır olması boyutuna yönelik bir betimleme yapılabilir. Elde edilecek sonuçlar üzerinde yapılabilecek bir görsel düzenleme ile ulusal düzeyde *okulun çocuk için hazır oluşu haritası* oluşturulabilir.
- İlkokulların, “Okulun çocuk için hazır olması” boyutunun “Okulun fiziki olarak hazır olması” bileşeni açısından ayrıca bir alan araştırması ile incelenmesi önerilebilir. İlkokullarda açık alanlara duyulan ihtiyaç göz önüne alındığında bu konuda yapılacak düzenleme ve uygulamaların disiplinler arası bir yaklaşım ile okulun bulunduğu çevrenin mimari yapısı da göz önüne alınarak yürütülmesi gerekebilir.
- Araştırmacılar tarafından ilkokulların çocuklar için hazır oluşunu destekleyecek programlar geliştirilebilir. Örneğin ilkokulların okula başlayan çocuklar için yetersiz görülen alanlarında İlkokulun Hazır Oluşunu Destekleme Programı (İHODEP) ile desteklenmeleri düşünülebilir. Ayrıca ilkokulun hazır oluşunu desteklemek için geliştirilen programın etkililiği araştırmacılar tarafından İHODA aracılığıyla da sınanabilir.
- Bu araştırma sonrasında *okulun çocuk için hazır olması* konusu kuram oluşturma yöntemi aracılığıyla yeniden ele alınarak okula hazır olma ile ilgili bir model geliştirilebilir. Okula hazır olmada “okul” kavramı ve *okulun çocuk için hazır olması* gerektiği yaklaşımına odaklanılan model ya da modellerin Okul Temelli Geçiş Modeli (OTGM) olarak adlandırılması önerilebilir.

6. Bölüm

Kaynakça

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2015). Okul öncesi öğretmenliğine ilişkin genel bir bakış. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 411-423.
- Ackerman, D. J., & Barnett, W. S. (2005). *Prepared for kindergarten: What does "readiness" mean?* Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Debra_Ackerman/publication/255617499_Prepared_for_Kindergarten_What_Does_Readiness_Mean/links/0f31753b2d9f34f6f5000000/Prepared-for-Kindergarten-What-Does-Readiness-Mean.pdf
- Ahtola, A., Björn, P. M., Turunen, T., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2016). The concordance between teachers' and parents' perceptions of school transition practices: A solid base for the future. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 168-181. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.996598>
- Ahtola, A., Poikonen, P.L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J.E. (2012). Successful handling of entrance to formal schooling: Transition practices as a local innovation. *International Journal of Transitions in Childhood*, 5, 3-21.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295-302. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Akbaba, A., & Turhan, M. (2016). İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Van İl Örneği). *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 341-357. http://www.ktu.edu.tr/dosyalar/sbedergisi_e9f19.pdf'dan alınmıştır.

- Akkök, F., Aydın, A., Bakkaloğlu, H., Özeke, E., Sucuoğlu, B., & Yalçın, B. (2004, Nisan). *The psychometric characteristics of the Turkish Form of the Boehm Test. International perspectives on school-wide approaches for meeting students with special educational needs*. Council of Exceptional Children, Seattle, WA/ U.S.A.
- Akman, B. (1995). *Anaokuluna devam eden 40-69 aylık çocukların kavram gelişiminde kavram eğitiminin etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksu, Ö., & Demirel, Ö. (2011). Trabzon kenti ilköğretim okul bahçelerinde tasarım ve alan kullanımları. *SDÜ Orman Fakültesi Dergisi*, 12(1), 40-46.
- Altıntaş, E. (2015). *Birinci sınıflarda uygulanan uyum ve hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Anderson, J. C., & Gerbing D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173. Retrieved from <https://proxy.uludag.deep-knowledge.net/MuseSessionID=02100nhm6/MuseProtocol=https/MuseHost=link.springer.com/MusePath/content/pdf/10.1007%2F02294170.pdf>
- Arı, A. (2014). İlkokul birinci sınıfa başlama yaşına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (3), 1031-1047. doi: 10.12738/estp.2014.3.2117
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S., & Merali, R. (2007). *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Lessons, reflections and moving forward*. Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, UNESCO. Retrived from http://www.akdn.org/sites/akdn/files/media/documents/various_pdf_documents/2007_akf_educd_is_everybody_ready_0.pdf

- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S., & Shallwani, S. (2008). Transition to school: Reflections on readiness. *Journal of Developmental Processes*, 3(2), 26-38.
- Arslan, A. (2017). Eğitim bilimsel temelleri. A. Arslan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (ss. 187-208). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bağçeli Kahraman, P. (2012). *Aile katılımı boyutu zenginleştirilmiş okul öncesi eğitim programının 5-6 yaş çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Bağçeli Kahraman, P., & Başal, H. A. (2013). Okula hazırbulunuşluğu değerlendirme testinin uyarlama çalışması. *International Journal of Social Science Studies*, 6(1), 889-911. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS_518
- Bağçeli Karaman, P., şen, T., Alataş, S., & Tütüncü, B. (2018). Okul öncesi dönemde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 681-701. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-431421>
- Ballantyne, K. G., Sanderman, A. R., & McLaughlin, N. (2008). Dual language learners in the early years: Getting ready to succeed in school. *National Clearinghouse for English Language Acquisition & Language Instruction Educational Programs*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512635.pdf>
- Bartlett, K., Arnold, C., Shallwani, S., & Gowani, S. (2010). Transitions: Perspectives from the majority world. In S. L. Kagan & K. Tarrant (Eds.), *Transitions for young children: Creating connections across early childhood systems* (pp. 45-66). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Başaran, S., Gökmen, B., & Akdağ, B. (2014). Okul öncesi öğrencilerinin okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözümleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 197-223.

- Bay, D. N., & Şimşek, Ç. Ö. (2014). Anasınıfından ilkokula geçişte yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30, 163-190.
<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2598>
- Bayat, S. (2015). İlkokuma yazma öğretiminde 60-66 aylık çocuklar ile ilgili yaşanan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 172-185.
- Baydar, N., Küntay, A., Gökşen, F., Yağmurlu, B., & Cemalcılar, Z. (2008). Türkiye’de erken çocukluk gelişim ekolojileri [TEÇGE] çalışması. Retrieved from
http://portal.ku.edu.tr/~tecge/kufener_sayi3.pdf
- Bekman, S. (1990). Okul öncesi eğitimde çevre ve aile işbirliği, eğitimde süreklilik. *Yaşadıkça Eğitim*, 11, 21-22. Retrieved from
<http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/issue/view/27/24>
- Boyer, E. L. (1995). *The basic school: A community for learning*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Boz, T., & Yıldırım, A. (2014). 4+4+4 eğitim sisteminde birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı zorluklar. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 54-65.
- Bracey, G. W. (2005a). The ready school: Ensuring schools are prepared for the children and families who are counting on them. *School Administrator*, 62(11), 26. Retrieved from
<http://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=7578>
- Bracey, G. W. (2005b). Is your school ready? *Principal*, 85(1), 40-45. Retrieved from
<https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Principal/2005/S-Op40.pdf>
- Bracken, B. A., & Panter, J. E. (2011). Using the Bracken Basic Concept Scale and Bracken Concept Development Program in the assessment and remediation of young children's concept development. *Psychology in the Schools*, 48(5), 464-475.
<https://doi.org/10.1002/pits.20568>

- Brandt, M. E., & Grace, D. (2005). Development, validation, and field testing of "readiness" instruments for the State of Hawai'i: Schools ready for children and children ready for school. *Educational Perspectives*, 38(1), 51-58. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ877619.pdf>
- Britto, P. R. (2012). *School readiness: A conceptual framework*. New York: United Nations Children's Fund. Retrieved from [https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FIN_AL\(1\).pdf](https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FIN_AL(1).pdf)
- Britto, P. R., & Limlingan, M. C. (2012). *School readiness and transitions: A companion to the child friendly schools manual*. New York: UNICEF. Retrieved from https://www.unicef.org/publications/files/CFS_School_Readiness_E_web.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (2nd ed.) (pp. 37-43). NY: Freeman.
- Brooker, L. (2002). *Starting school: Young children learning cultures*. Buckingham: Open University Press.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian & A.W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 52-63). London: Falmer.

- Broström, S. (2005). Transition problems and play as transitory activity. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(3), 17-25. <https://doi.org/10.1177/183693910503000304>
- Buchanan, T. K., Burts, D. C., Bidner, J., White, V. F., & Charlottesworth, R. (1998). Predictors of the developmental appropriateness of the beliefs and practices of first second, and third grade teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 459-483. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80052-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80052-0)
- Buldu, M., & Er, S. (2016). Okula hazırbulunuşluk ve okula başlama yaşı: Türk öğretmen ve ailelerin yeni eğitim politikası üzerine görüş ve deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 97-114. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6292>
- Burke, C. J., & Burke, W. M. (2005). Student-ready schools. *Childhood Education*, 81(5), 281-285. <https://doi.org/10.1080/00094056.2005.10521307>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbulat, T., & Kırıktaş, H. (2016). İlkokula Hazır Bulunuşluk Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-35.
- Carida, H. C. (2011). Planning and implementing an educational programme for the smooth transition from kindergarten to primary school: The Greek project in all-day kindergartens. *The Curriculum Journal*, 22(1), 77-92. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.550800>
- Cassidy, D. J., Mims, S., Rucker, L., & Boone, S. (2003). Emergent curriculum and kindergarten readiness. *Childhood Education*, 79(4), 194-199. <https://doi.org/10.1080/00094056.2003.10521192>
- Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, K., & Soysal, M. R. (2014). Yeni eğitim sisteminin (4+ 4+ 4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu il örneği). *Eğitim*

Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4(1), 59- 82.

<http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.4os4a>

Chan, W. L. (2010) The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 180(7), 973-993. doi: 10.1080/03004430802586130

Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639-664. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.569543>

Conn-Powers, M.C., Ross-Allen, J., & Holburn, S. (1990). Transition of young children into the elementary education mainstream. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9(4), 91-105.

Corral, S., & Calvete, E. (2000). Machiavellianism: Dimensionality of the mach iv and its relation to self-monitoring in a spanish sample. *The Spanish Journal of Psychology*, 3(1), 3-13. Retrieved from http://kefad2.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt17Sayi1/JKEF_17_1_2016_95-110.pdf

Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016) Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), 247-264. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255>

Corsaro, W. A., & Molinari, L. (2000). Priming events and Italian children's transition from preschool to elementary school: Representations and actions. *Social Psychology Quarterly*, 63(1), 16-33. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/2695878>

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design, choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousands Oaks, California: Sage Publications.

- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S.B. Demir, Çev. Ed.), Ankara: Eğiten Kitap.
- Curtis, P. A., & Simons, K. A. (2008). Pathways to ready schools. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 25(3), 171-183. <https://doi.org/10.1007/s10560-008-0119-z>
- Çalışkan Dedeoğlu, N., & Alat, Z. (2012). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim programlarının matematik konu kazanımları temelinde uyumu. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 2263-2288.
- Çeliktürk, Z. (2011). *İlköğretim birinci sınıfa uyum haftasına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (7. baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Davies, P. (2000). Contributions from qualitative research. In H. T. O. Davies, M. N. Sandra, & P. C. Smith (Eds), *What works? Evidence-based policy and practice in public services* (pp. 291-316). Bristol, UK: Policy Press.
- Demirtaş-Zorbaş, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu: Bir model testi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir Yıldız, C., & Dönmez, B. (2017). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde yöneticilerin karar verme davranışını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(28), 223-244. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12328>
- Dockett, S., & Perry, B. (2002). Who's ready for what? Young children starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), 67-89.

- Dockett, S., & Perry, B. (2007). Children's transition to school: Changing expectations. In A. W. Dunlop & H. Fabian, (Eds.), *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice* (pp. 92-104). Maidenhead: Open University Press.
- Dockett, S., & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(1), 20-26.
<https://doi.org/10.1177/183693910903400104>
- Dockett, S., & Perry, B. (2016). Okula geçiş: Algılar, beklentiler, deneyimler (N. S. Erkan, Çev. Ed.), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dowker, P. M., Schweinhart L., & Daniel-Echols, M. (2007). Ready or not, here we come: What it means to be a ready school. *National Association for the Education of Young Children*, 62(2), 68-70.
- Downer, J., Driscoll, K., & Pianta, R. (2006). Transition from kindergarten to first grade. In F. D. Gullo (Ed.), *K today: Teaching and learning in the kindergarten year* (pp. 151-170). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Early, D. (2004). Services and programs that influence young children's school transitions. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-5. Retrieved from <http://www.child-encyclopedia.com/documents/EarlyANGxp.pdf>
- Early, D., Pianta, R. C., Taylor, L. C., & Cox, M. J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199-206. <https://doi.org/10.1023/A:1026503520593>
- Ebbeck, M., Saidon, S. B., nee Rajalachime, G., & Teo, L. Y. (2013). Children's voices: Providing continuity in transition experiences in Singapore. *Early Childhood Education Journal*, 41(4), 291-298. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0556-3>
- Einarsdóttir, J. (2002). Children's accounts of the transition from preschool to elementary school. *Tidsskriftet Barn*, 4, 49-72.

- Einarsdóttir, J. (2003a). Charting a smooth course: Transition from playschool to primary school in Iceland. In S. Broström & J. T. Wagner (Eds.), *Early childhood education in five Nordic countries: Perspectives on the transition from preschool to school* (pp. 77-99). Gylling, Denmark: Academica.
- Einarsdóttir, J. (2003b). Towards a smooth transition from preschool to primary school in Iceland. British Educational Research Association Annual Conference (11-13 September 2003). Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003302.htm>
- Einarsdóttir, J. (2006). From pre-school to primary school: When different contexts meet. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 165-184.
<https://doi.org/10.1080/00313830600575965>
- Einarsdóttir, J. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school. In A. W. Dunlop, & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years* (pp. 74-91). Maidenhead, England: Open University Press.
- Einarsdóttir, J., Perry, B., & Dockett, S. (2008) Transition to school practices: Comparisons from Iceland and Australia. *Early Years*, 28(1), 47-60.
<https://doi.org/10.1080/09575140801924689>
- Emig, C. (2000). *School readiness: Helping communities get children ready for school and schools ready for children*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444712.pdf>
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.

- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Ertürk Kara, H. G., & Gözcü, S. (2015). Okula hazır olma konusunda öğretmen ve aile görüşleri: Bir olgu bilim çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 391-408.
- Fabian, H. (2002). Empowering children for transitions. In H. Fabian & A.W. Dunlop (Ed.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 123-134). London: Falmer.
- Fabian, H., & Dunlop, A.W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school (Working Paper 42)*. The Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/12828391.pdf>
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2010). Personalising transitions: How play can help 'newly arrived children' settle into school. In J. Moyles (Ed.), *The excellence of play* (3rd ed.) (pp. 229-243). Berkshire, UK: Open University Press & McGraw-Hill Companies.
- Fegan, B. (2009). *Parents', early childhood educators' and grade primary teachers' perceptions of school readiness*. (Unpublished doctoral dissertation). Mount Saint Vincent University, Halifax, Canada.
- File, N., & Gullo, D. F. (2002). A comparison of early childhood and elementary education student's beliefs about primary classroom teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), 126-137.
- Fowler, S. A., Schwartz, I., & Atwater, J. (1991). Perspectives on the transition from preschool to kindergarten for children with disabilities and their families. *Exceptional children*, 58(2), 136-145. <https://doi.org/10.1177/001440299105800205>

- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Pearson.
- Golan, S., Wechsler, M. E., Petersen, D., Mitchell, N., Park, C. J., & Snow, M. (2011). *Ready Schools Miami: A systems change effort to improve children's outcomes*. Retrieved from <https://www.sri.com/sites/default/files/publications/readyschoolsyear3report.pdf>
- Goldstein, L. S. (1997). Between a rock and a hard place in the primary grades: The challenge of providing developmentally appropriate early childhood education in an elementary school setting. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 3-27.
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90039-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90039-9)
- Grace, D. J., & Brandt, M. E. (2006). Ready for success in kindergarten: A comparative analysis of teacher, parent, and administrator beliefs in Hawaii. *Journal of Early Childhood Research*, 4(3), 223-258.
- Grahamslaw, E. (2004). *A parents' guide to primary school: From pre-school to preparing for secondary school*. London: Virgin Books.
- Graue, E. (1993). *Ready for what? Constructing meanings of readiness for kindergarten*. Albany: State University of New York Press.
- Graue, E. (2006) The answer is readiness- Now what is the question? *Early Education and Development*, 17(1), 43-56. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_3
- Griebel, W., & Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school. In H. Fabian & A. W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 64-75). London: RoutledgeFalmer.
- Guevara, F. D. (2017). *Implementing an evidence-based curriculum in Head Start: A case study*. (Unpublished doctoral dissertation). Northcentral University, Prescott Valley, Arizona. Available from ProQuest. (UMI No. 10261619)

- Güner, F., & Kartal, H. (2019). Okulun hazır oluşu üzerine nitel bir inceleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 244-259. <https://doi.org/10.24315/tred.474315>
- Gürüş, S., & Astar, M. (2014). *Bilimsel araştırmalarda SPSS ile istatistik*. İstanbul: Der Yayınları.
- Harman, G., & Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazırbulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 147-156.
- Harper, L. J. (2005). *Transition voices: Perspectives, concerns, and discontinuities expressed by children, parents and teachers as children transition from a university-affiliated kindergarten to a public school first grade*. (Unpublished doctoral dissertation). Available from ProQuest database. (UMI No. 3198006)
- Hatfield, B. E., Burchinal, M. R., Pianta, R. C., & Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacher–child interactions and preschool children’s school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 561-571. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.09.005>
- High, P. C. (2008). School readiness. *Pediatrics*, 121(4), 1008-1015. doi: 10.1542/peds.2008-0079
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. Boston: Pearson.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., & Şimşek, Z. C. (2014). Birinci sınıfa başlayan çocukların, velilerin ve öğretmenlerin okula uyumlarının incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2), 62-70.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012, 11 Nisan). T.C. *Resmî Gazete*, (Sayı: 28261). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>’dan alınmıştır.
- İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2012, 21 Temmuz). T.C. *Resmî Gazete*, (Sayı: 28360).

- İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2013, 14 Ağustos). *T.C. Resmî Gazete*, (Sayı: 28735).
- İnal, G. (2012). Okula başlama ve uyum süreci. F. Alisinanoğlu (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (ss. 75-99). Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Boston: Pearson Education.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3700093>
- Kaga, Y. (2016). *Relationship between early childhood and primary education in France and Sweden*. (Unpublished doctoral dissertation). University College London, London, United Kingdom. Retrieved from <http://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1485763>
- Kagan, S. L. (1990). Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. *Phi Delta Kappan*, 72, 272-279. Retrieved from <http://policyforchildren.org/wp-content/uploads/2013/08/Readiness-2000-Rethinking-Rhetoric-and-Responsibility.pdf>
- Kagan, S. L. (1994). Readyng schools for young children: Polemics and prioritie. *Phi Delta Kappan*, 76(3), 226-233. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20405300>
- Kagan, S. L., & Kauerz, K. (2006). Making the most of kindergarten-Trends and policy issues. In D. F. Gullo (Ed.), *K today: Teaching and learning in the kindergarten year* (pp.161-171). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Kagan, S. L., & Neville, P. R. (1996) Combining endogenous and exogenous factors in the shift years: The transition to school. In A. J. Sameroff & M. M. Haith (Eds.), *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (pp. 387-406). Chicago: The University of Chicago Press.

- Kalkınma Bakanlığı. (2013). *İllerin ve bölgelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması SEGE-2011*. Ankara: Bölgesel Gelişme ve Yapısal Uyum Genel Müdürlüğü. <http://www3.kalkinma.gov.tr/DocObjects/View/15310/SEGE-2011.pdf>’dan alınmıştır.
- Karaburun, A., Demirci, A., & Saka, E. (2015). İstanbul Avrupa yakasındaki okul bahçelerinin öğrenci sayısına göre yeterliliklerinin mekânsal olarak değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 31, 20-47.
- Karakuzu, E., & Koçyiğit, S. (2016). Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı’nın (EDİHP) okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluğuna etkisi. *International Journal of Early Childhood Education Studies*, 1(1), 84-102.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, H. (2007). Erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitim programının altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2), 234-248. doi: 10.17051/io.03571
- Kartal, H., & Güner, F. (2017). Okul öncesi eğitim programı etkinlik kitabındaki etkinliklerin sesbilgisi farkındalığı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 14-30. <https://doi.org/10.16916/aded.269445>
- Kartal, H., & Güner, F. (2018). A review of articles that include the schools’ readiness dimension. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 431-443. doi: 10.12973/eu-jer.7.3.431
- Kartal, H., & Güner, F. (2019). İlkokulun Hazır Oluşunu Değerlendirme Aracı’nın (İHODA) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 18(4), 1805-1822. doi:10.17051/ilkonline.2019.639328

- Kartal, H., & Güner, F. (2020). Analysing primary school teachers' experiences in the context of ready schools approach: France and Turkey. *Hacettepe University Journal of Education*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2020060262
- Kemp, C. (2003). Investigating the transition of young children with intellectual disabilities to mainstream classes: An Australian perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(4), 403-433.
<https://doi.org/10.1080/1034912032000155194>
- Kennedy, E. K., Cameron, R. J., & Greene, J. (2012). Transitions in the early years: Educational and child psychologists working to reduce the impact of school culture shock. *Educational and Child Psychology*, 29(1), 19-31.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative dentistry and endodontics*, 38(1), 52-54.
<http://dx.doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Knitzer J., & Lefkowitz J. (2005). *Resources to promote social and emotional health and school readiness in young children and families: A Community guide*. New York, NY: National Center for Children in Poverty. Retrieved from
http://stage.nccp.org/publications/pdf/text_648.pdf
- 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 Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koçyiğit, S. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının ilköğretim hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1891-1874. doi: 10.12738/estp.2014.5.2393

- Kotaman, H. (2009). Okul öncesi eğitimde High Scope modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 31-41.
<http://dergipark.org.tr/pauefd/issue/11117/132954>'dan alınmıştır.
- Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten: Linking children, families, and schools*. Charlottesville, VA: University of Virginia, National Center for Early Development and Learning Kindergarten Transition Studies.
- Kutluca Canbulat, A. N., & Canbulat, M. (2012). Almanya'da okula alma uygulamaları ve Kiel Okula Alma Testinin Türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 11(1), 1-17.
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/90595>'dan alınmıştır.
- Kutluca Canbulat, A. N. & Yıldızbaş, F. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 33-50.
- La Paro, K. M., Pianta, R., & Cox, M. (2000). Kindergarten teachers' reported use of kindergarten to first grade transition practices. *The Elementary School Journal*, 101(1), 63-78. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1002335> (ERIC Number: EJ615436)
- La Paro, M. K., Kraft-Sayre, M., & Pianta, R.C (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147-158. <https://doi.org/10.1080/02568540309595006>
- Lewit, E. M., & Barker, L. S. (1995). School readiness. *The Future of Children*, 5(2), 128-139. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1602361>
- Lin, H. L., Lawrence, F. R., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 225-237.
doi:10.1016/S0885-2006(03)00028-0

- Lippman, L. H., Moore, K. A., & McIntosh, H. (2011). Positive indicators of child well-being: A conceptual framework, measures, and methodological issues. *Applied Research In Quality of Life*, 6(4), 425-449. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/s11482-011-9138-6>
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 124-139. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.001>
- Margetts, K. (1999). Transition to school: Looking forward. AECA National Conference, July 14-17, Darwin. Retrieved from <https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts1.pdf>
- Margetts, K. (2002). Transition to school: Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103-114. <https://doi.org/10.1080/13502930285208981>
- Margetts, K. (2002). Planning the transition programmes. In H. Fabian & A. W. Dunlop, (Eds.), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 111-122). London: Routledge Falmer.
- Margetts, K. (2007). Parents and Professionals supporting transitions. Understanding and supporting children: Shaping transition practices. In A-W Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years: Research, policy & practice* (pp. 107-119). Berkshire, England: Open University Press.
- Margetts, K., & Kienig, A. (2013). A conceptual framework for transition. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International perspectives on transition to school- reconceptualising beliefs, policy and practice* (pp. 3-11). New York: Routledge.

- Marsh, H.W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, *103*, 391-410. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267091.pdf>’ dan alınmıştır.
- Maxwell, K. L., & Clifford, R. M. (2004). School readiness assessment. *YC Young Children*, *59*(1), 42-46. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42729037>
- McGann, J. F., & Clark, P. (2007). Fostering positive transitions for school success. *Young Children*, *62*(6), 77-79. Retrieved from <http://journal.naeyc.org/btj/200711/pdf/btjprimaryinterest.pdf>
- McTurk N., Nutton G., Lea T, Robinson G., & Carapetis J. (2008). *The School readiness of Australian Indigenous Children: A review of the literature*. Darwin: Menzies School Of Health. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/30687396.pdf>
- Meisels, S. J. (1998). *Assessing readiness*. Center for the Improvement of Early Reading Achievement, Ann Arbor. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED429272.pdf>
- Meisels, S. J. (1999). Assessing readiness. In R. C. Pianta & M. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten: Research, policy, training, and practice* (pp. 39-66). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Memişoğlu, S. P., & İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu eğitimde 4+4+4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 14-25.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2012). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü- “Okul planlamaları” <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/OKUL%20PLANLAMALARI0001.pdf>’ dan alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2017, 7 Eylül). *Okula uyum haftası*.

https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08101103_okula_uyum_81_il_va_liliYi_onaylanan_resmi_Yst_yazY.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı (2018a). Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin atama ve yer değiştirme

yönetmeliği Eki: Hizmet alanları ve hizmet puanları çizelgesi. *Tebliğler Dergisi*,

Ocak-ek-Sayı: 2724. [http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/86-](http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/86-2018/5286-2724-ocak-ek-2018)

[2018/5286-2724-ocak-ek-2018](http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/86-2018/5286-2724-ocak-ek-2018)'dan alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul*

1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar).

<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332>'dan alınmıştır.

Morrison, F. J., Connor, C. M., & Bachman, H. J. (2006). Transition to school. In D. K.

Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research (volume 2)*

(pp. 376-394). New York: The Guilford Press.

Murphey, D. A., & Burns, C. E. (2002). Development of a comprehensive community

assessment of school readiness. *Early Childhood Research and Practice*, 4(2).

Retrieved from <http://ecrp.illinois.edu/v4n2/Murphey.html>

National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). (2018). *Preschool to primary*

school transition initiative: Final report. Retrieved from

https://www.ncca.ie/media/3367/transitionpreschoolprimary_reportfinalfeb.pdf

Nelson, R. F. (2005). The impact of ready environments on achievement in

kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(3), 215-221.

<https://doi.org/10.1080/02568540509595066>

Noel, A. M. (2010). Perceptions of school readiness in one Queensland primary

school. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(2), 28-35.

<https://doi.org/10.1177/183693911003500205>

- O’Kane, M. (2007). *Building bridges: The transition from preschool to primary school for children in Ireland*. (Unpublished doctoral dissertation). Dublin Institute of Technology, Dublin, Ireland. <https://doi.org/10.21427/d7d600>
- O’Kane, M. (2013). The transition from pre-school to primary school in Ireland: A time of change. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International perspectives on transition to school-reconceptualising beliefs, policy and practice* (pp. 12-21). New York: Routledge.
- O’Kane, M. (2016). *Transition from preschool to primary school: Research report 19*, report prepared for the National Council for Curriculum and Assessment. Retrieved from <https://www.ncca.ie/media/2471/transition-research-report-no-19.pdf>
- Oktay, A. (1983). Metropolitan Readiness Testi’nin İstanbul’da farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerdeki 5-6 yaş çocuklarına uygulanması, *İstanbul Üniversitesi Pedagoji Dergisi*, 1, 119-138.
- Oktay, A. (2013). Okulöncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi. A. Oktay (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (2. baskı.) (ss. 1-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Oktay, A., & Bilgin-Aydın, H. (2002). Marmara Gelişim Ölçeği’nin geliştirilmesi (3-6 yaş dönemi çocuklar için). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu bildiri kitabı* içinde (ss. 64-69). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Oktay, A., & Unutkan, Ö. P. (2005). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitim ile ilköğretimin karşılaştırılması. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 1. cilt* (ss. 145-155). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Okullar ve Çevresinin Daha Güvenli Hale Getirilmesine Yönelik İşbirliği Protokolü. (2018). *Güvenli okul güvenli gelecek projesi*. <https://www.icisleri.gov.tr/guvenli-okul-guvenli-gelecek-projesi>’dan alınmıştır.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2015). *Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. OECD Publishing.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGM]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*.

http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEK_YETERLILIKLERI.pdf'dan alınmıştır.

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 Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özdamar, K. (1999). *Paket programlarla istatistiksel veri analizi I* (2. baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özdemir, A. (2011). Bir okul bahçesinin değişimi: Bartın Akpınar İlköğretim Okulu peyzaj projesi. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(3), 267-276.

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92428>'dan alınmıştır.

Özenç, M., & Çekirdekçi, S. (2013). İlkokul 1. sınıfa kaydolmuş okul öncesi dönem çağındaki öğrencilerin (60-69 ay) yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 177-192.

Peters, S. (2000). *Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school*. Paper presented at the 10th European Early Childhood Education Research Association Conference, London, August-September. Retrieved from

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447916.pdf>

Phillips, D., McCartney, K., & Sussman, A. (2006). Child care early development. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *The handbook of early childhood development* (pp. 471-489). Oxford, UK: Blackwell.

- Pianta, R. (2002). School readiness: A focus on children, families, communities, and schools. The Informed Educator Series. Educational Research Service, Arlington, VA. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463882.pdf>
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999a). Transition practices. *NCEDL Spotlights, 1A*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431554.pdf>
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999b). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal, 100*(1), 71-86. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/1002162>
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., & Rimm-Kaufman, S. (2006). The social ecology of the transition to school: Classrooms, families, and children. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *The handbook of early childhood development* (pp. 490-507). Oxford, UK: Blackwell.
- Pianta, R., & Walsh, D. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Pinkerton, D. (1991). Preparing children with disabilities for school. *ERIC Digest*. Retrieved from http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed340147.html
- Powell, P. J. (2010). The messiness of readiness. *Phi Delta Kappan, 92*(3), 26-28. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/25753673>
- Quirk, M., Dowdy, E., Goldstein, A., & Carnazzo, K. (2017). School readiness as a longitudinal predictor of social-emotional and reading performance across the elementary grades. *Assessment for Effective Intervention, 42*(4), 248-253. <https://doi.org/10.1177/15345084177196>

- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1998). The transition to school: Opportunities and challenges for children, families, educators, and communities. *The Elementary School Journal*, 98(4), 293-295. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1002187>
- Rhode Island KIDS COUNT. (2006). *Getting ready: Findings from the national school readiness indicators initiative*, A 17 State Partnership. Retrieved from <http://www.rikidscount.org/Portals/0/Uploads/Documents/Early%20Learning/Getting%20Ready/Getting%20Ready%20-%20Full%20Report.pdf>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-551.
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., & Dogaru, C. (2007). Successful transitions for young children with disabilities and their families: Roles of school social workers. *Children and Schools*, 9(1), 25-34.
- Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K., & Jung, L. A. (2007). The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework. *Infants and Young Children*, 20(2), 135-148.
- Rous, B., Hallam, R., McCormick, K., & Cox, M. (2010). Practices that support the transition to public preschool programs: Results from a national study. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 17-32. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.09.001>
- Rous, B., Harbin, G., & McCormick, K. (2006). A child outcome framework for the early childhood transition process. Lexington, KY: University of Kentucky, Human Development Institute.
- Rous, B., Hemmeter, M. L., & Schuster, J. (1994). Sequenced transition to education in the public schools: A systems approach to transition planning. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14(3), 374-393.

- Rous, B., Myers, C. T., & Striclin, S. B. (2007). Strategies for supporting transition of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention, 30*(1), 1-18.
- Sağlam, H. İ., & Besen, T. (2015). Sınıf öğretmenlerinin 60-66 aylık çocukların ilkokula başlamasıyla ilgili görüşlerinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences, 7*(2), 167-179. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2015.02.019>
- Savaşır, S., & Erol, N. (2004). *Ankara gelişimsel tarama envanteri el kitabı* (3. baskı). Ankara: Türk Psikologlar Birliği.
- Scott-Little, C., & Maxwell, K. L. (2000). *School readiness in North Carolina: Report of the ready for school goal team*. Greensboro, NC: SERVE. Retrieved from http://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/Ready-for-School-Goal-Team_Full-Report.pdf
- Seven, S. (2011). Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(1), 29-42. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256219>'dan alınmıştır.
- Shore, R. (1998). *Ready schools*. A Report of the Goal 1 Ready Schools Resource Group. National Education Goals Panel, Washington, DC. Retrieved from <http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/readysch.pdf>
- Sink, C., Edwards, C., & Weir, S. (2007). Helping children transition from kindergarten to first grade. *Professional School Counseling, 10*(3), 233-237. <https://doi.org/10.1177/2156759X0701000303>
- Snow, C.E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.
- Stoner, J.B., Angell, M.E., House, J.J., & Bock, S.J. (2007). Transitions: Perspectives from parents of young children with autism spectrum disorders (ASD). *Journal of*

Developmental and Physical Disabilities, 19(1), 23-39. doi: 10.1007/s10882-007-9034-z

- Suzuki, M. J. (2012). *Japanese children's transition between two worlds: Mapping how kindergarten and elementary-school teachers think about children and their activities*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Wisconsin, Madison, USA. Available from ProQuest. (UMI No. 3519015)
- Şahin, İ. T., Sak, R., & Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1691-1713. doi: 10.12738/estp.2013.3.1665
- Şentürk, C. (2016). Takvim yaşı olarak ilkokul birinci sınıf eğitimine erken başlayan çocuklarda karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of European Education*, 6(3), 9-30. doi: 10.18656/jee.18173
- Şişman, E. E., & Gültürk, P. (2011). İlköğretim okul bahçelerinin peyzaj planlama ve tasarım ilkeleri açısından incelenmesi: Tekirdağ örneği. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 8(3), 53-60. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/178400>'dan alınmıştır.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tantekin Erden, F., & Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 481-502.
- Taşkın, N. (2013). İlkokula hazırbulunuşluk ve hazırbululunuşluğu etkileyen faktörler. T. Erdoğan (Ed.), *İlkokula (ilköğretim) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları* (ss. 1-12). Ankara: Eğiten Kitap.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Temel, F., Ersoy Ö., Avcı, N., & Turla, A. (2004). *Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı*. Ankara: Rekmay.
- Unutkan, Ö. P. (2003). *Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. Türkiye Belge Sağlama ve Ödünç Verme Sistemi (TÜBESS) aracılığıyla alınmıştır.
- Unutkan, Ö. P. (2006). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Urbina-Garcia, M. A. (2014). *Transition from preschool to first grade primary school in Mexico: The perceptions of teachers, headteachers and parents*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of York, York, United Kingdom.
- Urbina-Garcia, A., & Kyriacou, C. (2018). *Children's problems during the preschool transition: Views of Mexican teachers*. *European Scientific Journal*, 14(22), 154-172. <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n22p154>
- Uzun, E. M., & Alat, K. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazırbulunuşlıkları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 15-44.
- Ünal, D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 uygulamasına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 324-337.
- Ünver, G. B., Dikbayır, A., & Yurdakul, B. (2015). Kesintili zorunlu eğitim ilkokul birinci sınıf uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1647-1664.
- Vedeier, L. (1984). Okul öncesi eğitimi ve ilköğretim arasındaki ilişki (F. Oğuzkan, Çev.). *Eğitim ve Bilim*, 9(52). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5385/1541>'da n alınmıştır.
- Weigel, D. J., & Martin, S. S. (2006). Identifying key early literacy and school readiness issues: Exploring a strategy for assessing community needs. *Early Childhood*

Research & Practice, 8(2), n2. Retrived from

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084961.pdf>

- Wesley, P. W., & Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 351-375.
- Widen, S. C., Orozco, M., Horng, E. L., & Loeb, S. (2020). Reaching unconnected caregivers: Using a text-message education program to better understand how to support informal caregivers role in child development. *Journal of Early Childhood Research*, 18(1), 29-43. doi: 10.1177/1476718X19888725
- Willer, B., & Bredekamp, S. (1990). Public policy report. Redefining readiness: An essential requisite for educational reform. *Young Children*, 45(5), 22-24.
- Wolery, M. (1999). Children with disabilities in elementary school. In R.C. Pianta & M.J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 253-280). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wynn, L. (2002). School readiness: Starting your child off right. Raleigh, NC: North Carolina Partnership for Children. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED472190.pdf>
- Yalman, D. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin, birinci sınıf öğretmenlerinin, anasınıfı öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitim almış birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimden ilköğretime geçişte yaşanan uyum sorunlarıyla ilgili görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yalman, D., & Ramazan, O. (Eylül, 2014). *İlköğretime Geçiş Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. International Conference on Educational Research and Social Studies, İstanbul. [İlk yazardan elektronik posta aracılığıyla edinilmiştir].

- Yangın, B. (2013). Okul öncesi eğitim programı ve ilköğretim programlarının karşılaştırılması. T. Erdoğan (Ed.), *İlkokula (İlköğretime) hazırlık ve İlkokul (ilköğretim) programları* (ss. 89-109). Ankara: Eğiten Kitap.
- Yapıcı, M., & Ulu, F. B. (2010). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1) 43-55.
- Yeboah, A. D. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Years*, 22(1), 51-68.
<https://doi.org/10.1080/09575140120111517>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım Hacıbrahimoğlu, B. (2017). Erken çocukluk döneminde geçiş ve geçiş süreci. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1).
<http://dergipark.gov.tr/huner/issue/36364/411258>'dan alınmıştır.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Yoleri, S. (2014). The relationship between temperament, gender, and behavioural problems in preschool children. *South African Journal of Education*, 34(2), 1-18.
<http://dx.doi.org/10.15700/201412071206>
- Yörükoğlu, A. (2003). *Çocuk ruh sağlığı: Çocuğun kişilik gelişimi, eğitimi ve ruhsal sorunları* (30. basım). İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Zelyurt, H., & Özel, E. (2015). İlkokul birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin eğitimde 4+4+4 düzenlemesine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1-18.

EKLER**EK 1. Araştırma İzni**

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
 İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60305806-44-E.24864607
 Konu: Anket Çalışması

24.12.2018

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ÇANAKKALE

İlgi : Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğin 19/12/2018 tarihli ve 47286 sayılı yazısı.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Fatih GÜNER tarafından "Okulun Hazır Olması Açısından İlkokulların İncelenmesi" konulu araştırma çalışması kapsamında, 17/12/2018-05/01/2019 tarihleri arasında, ekte adı geçen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik anket çalışması ve görüşme formu yapılma isteği ilgi yazıyla teklif edilmekte olup, Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olurlarınıza arz ederim.

Işıl KORKMAZ
 Şube Müdürü

OLUR
 24.12.2018

Ferhat YILMAZ
 Millî Eğitim Müdürü

Ek :
 1-Komisyon Raporu (1sayfa)
 2-Okul Listesi (4 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza

24.12.18

Leyla GÜLEÇ
 Şef

Millî Eğitim Müdürlüğü Valilik Binası 3. Kat
 Elektronik Ağ: tefbis17@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Melek MORKAVUK GÜNEŞ-Memur
 Tel: 0286 217 11 35-117

EK 2. Çalışma Evreni ve Yakınsayan Paralel Desenin Nicel Boyutunda Belirlenen Örneklem İnce MEM, Okul ve Okulun Hizmet Alanına Göre Dağılımı

Sıra No	İlçe MEM	Okulun Adı	Hizmet Alanı	Çalışma Evreni	Örneklem
1	Ayvacık	21 Eylül İlkokulu	3	12	10
2	Ayvacık	Babakale İlkokulu	4	2	2
3	Ayvacık	Behram İlkokulu	3	1	1
4	Ayvacık	Çankaya İlkokulu	3	12	8
5	Ayvacık	Gülpınar İlkokulu	4	4	2
6	Ayvacık	İsmail Taner İlkokulu	3	4	3
7	Ayvacık	Korubaşı İlkokulu	4	4	2
8	Ayvacık	Kösedere İlkokulu	4	1	0
9	Ayvacık	Küçükkuyu İlkokulu	3	16	11
10	Ayvacık	Tuzla İlkokulu	4	1	1
11	Ayvacık	Yukarıköy İlkokulu	5	1	0
12	Bayramiç	Çırpılar İlkokulu	5	1	0
13	Bayramiç	Evciler Ş. O. Özkan İlkokulu	4	6	3
14	Bayramiç	M. Akif Ersoy İlkokulu	3	12	4
15	Bayramiç	Menderes İlkokulu	3	6	2
16	Bayramiç	Millî Hakimiyet İlkokulu	3	6	3
17	Bayramiç	Millî Zafer İlkokulu	3	12	6
18	Bayramiç	Muratlar İlkokulu	4	4	2
19	Bayramiç	Mustafa Kemal İlkokulu	3	8	4
20	Bayramiç	Türkmenli İlkokulu	4	6	6
21	Biga	Ağaköy İlkokulu	3	4	3
22	Biga	Bakacak İlkokulu	4	3	1
23	Biga	Balıkliçeşme İlkokulu	4	6	6
24	Biga	Cumhuriyet İlkokulu	2	6	4
25	Biga	D. Ekrem Ergün İlkokulu	2	22	20
26	Biga	Fatih İlkokulu	2	12	11
27	Biga	Gümüşçay Atatürk İlkokulu	3	6	6
28	Biga	Hüseyin Onan İlkokulu	2	6	4
29	Biga	İdriskoru İ. Aydın İlkokulu	2	4	4

30	Biga	Karabiga M. Kemal İlkokulu	3	6	4
31	Biga	Kemer İÇDAŞ İlkokulu	4	4	2
32	Biga	Kocagür İlkokulu	4	4	1
33	Biga	Kozçeşme İlkokulu	4	4	4
34	Biga	Osmangazi İlkokulu	2	9	5
35	Biga	Örtülüce İlkokulu	4	4	3
36	Biga	Sakarya İlkokulu	2	20	18
37	Biga	Sinekçi İlkokulu	3	4	4
38	Biga	T. Emin Başarır İlkokulu	2	9	9
39	Biga	TOKİ H. T. Günay İlkokulu	2	8	7
40	Biga	Yeniceköy İlkokulu	2	8	8
41	Biga	Yolindi İlkokulu	6	4	3
42	Bozcaada	İstiklal İlkokulu	5	4	1
43	Çan	Atatürk İlkokulu	3	16	12
44	Çan	Cumhuriyet İlkokulu	3	8	5
45	Çan	Etili İlkokulu	4	6	2
46	Çan	İstiklal İlkokulu	3	4	4
47	Çan	Kocayayla İlkokulu	4	4	2
48	Çan	Mehmet Akif Ersoy İlkokulu	3	8	6
49	Çan	Osman Caneri İlkokulu	3	8	2
50	Çan	Özer İlkokulu	3	12	6
51	Çan	Terzialan İlkokulu	3	4	4
52	Çan	75. Yıl Murat Köse İlkokulu	3	20	17
53	Eceabat	Alçitepe İlkokulu	3	6	4
54	Eceabat	Köprülü Hamdibey İlkokulu	1	14	13
55	Ezine	Çetmi İlkokulu	4	1	1
56	Ezine	Gazi İlkokulu	2	14	13
57	Ezine	Geyikli İlkokulu	3	6	6
58	Ezine	Gökçebayır İlkokulu	3	2	1
59	Ezine	Mahmudiye İlkokulu	3	4	2
60	Ezine	Pınarbaşı İlkokulu	3	1	1
61	Ezine	Sarisöğüt İlkokulu	4	1	0
62	Ezine	Uluköy İlkokulu	4	4	4

63	Ezine	YahyaÇavuş İlkokulu	2	6	5
64	Ezine	22 Eylül İlkokulu	2	12	0
65	Ezine	75. Yıl İlkokulu	2	6	6
66	Gelibolu	Bolayır Ş. N. Ak İlkokulu	3	4	3
67	Gelibolu	Evreşe Org. N. E. İlkokulu	3	6	5
68	Gelibolu	G. Süleyman Paşa İlkokulu	2	15	8
69	Gelibolu	Org. Eşref Bitlis İlkokulu	2	8	4
70	Gelibolu	Piri Reis İlkokulu	2	8	7
71	Gelibolu	Tayfur İlkokulu	3	2	0
72	Gelibolu	Yeniköy İlkokulu	3	2	2
73	Gelibolu	26 Kasım İlkokulu	2	14	14
74	Gelibolu	75. Yıl Cumhuriyet İlkokulu	2	16	13
75	Gökçeada	Cumhuriyet İlkokulu	5	10	5
76	Gökçeada	Uğurlu İlkokulu	5	2	1
77	Gökçeada	Yeni Bademli İlkokulu	5	1	1
78	Lapseki	Adatepe İlkokulu	3	4	4
79	Lapseki	Çardak İlkokulu	2	7	7
80	Lapseki	Eçialan İlkokulu	4	2	1
81	Lapseki	İsmail Baykut İlkokulu	2	5	5
82	Lapseki	Umurbey İlkokulu	2	6	6
83	Lapseki	25 Eylül İlkokulu	2	25	19
84	Merkez	Akçapınar İlkokulu	2	4	2
85	Merkez	Anafartalar İlkokulu	1	17	14
86	Merkez	Arıburun İlkokulu	1	8	4
87	Merkez	Atatürk İlkokulu	1	21	21
88	Merkez	Barbaros H. Paşa İlkokulu	1	21	20
89	Merkez	Ticaret Borsası İlkokulu	1	16	1
90	Merkez	Erenköy İlkokulu	2	4	4
91	Merkez	Güzelyalı İlkokulu	2	1	0
92	Merkez	H. Akif Terzioğlu İlkokulu	1	14	0
93	Merkez	İstiklal İlkokulu	1	12	10
94	Merkez	Karacaören İlkokulu	2	8	2
95	Merkez	Kepez Atatürk İlkokulu	1	24	7

96	Merkez	Kumkale 100. Yıl İlkokulu	2	4	4
97	Merkez	Mustafa Kemal İlkokulu	1	21	10
98	Merkez	Özlem Kayalı İlkokulu	1	24	14
99	Merkez	Vali F. Akkutlu İlkokulu	1	22	15
100	Merkez	18 Mart İlkokulu	1	26	18
101	Yenice	Akçakoyun İlkokulu	5	5	5
102	Yenice	Armutçuk İlkokulu	6	1	1
103	Yenice	Atatürk İlkokulu	4	13	9
104	Yenice	Cumhuriyet İlkokulu	4	8	8
105	Yenice	Çal İlkokulu	5	2	2
106	Yenice	Gündoğdu N. D. İlkokulu	5	4	3
107	Yenice	Hamdibey İlkokulu	5	4	4
108	Yenice	Kalkım İlkokulu	5	8	6
109	Yenice	Kayatepe İlkokulu	5	1	1
110	Yenice	Pazarköy Ş. Halil K. İlkokulu	5	7	6
111	Yenice	Taban İlkokulu	5	1	0
112	Yenice	Yeşilyurt İlkokulu	4	6	4
	Toplam:			881	617

EK 3. Yakınsayan Paralel Desenin Nicel Boyutunda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma ile ilgili açıklama

Saygıdeğer öğretmenim, bu araştırmada sınıf öğretmenlerinden elde edilecek veriler, “Okulun Hazır Olması Açısından İlkokulların İncelenmesi” isimli bilimsel araştırma için kullanılacaktır. Araştırma için Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden ve Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nden gerekli resmî izinler alınmıştır.

Sizlere “Kabul Formu”, “Bilgi Formu” ve “İlkokulun Hazır Oluşunu Değerlendirme Aracı (İHODA)” olarak sunulan belgelerin cevaplanma süresi toplamda yaklaşık 30 dakikadır. Sorularınızı iletmek ve araştırma hakkında bilgi almak için aşağıdaki elektronik posta adresini kullanabilirsiniz. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Fatih GÜNER

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi

Elektronik posta adresi: fatih_guner17@hotmail.com

A. Kabul Formu

Bu araştırmaya katılmayı;

<input type="checkbox"/>	Evet, kabul ediyorum.	Seçiminizi ✓ işareti ile belirleyebilirsiniz
<input type="checkbox"/>	Hayır, kabul etmiyorum.	

B. Bilgi Formu

Öğrenim durumunuz nedir?

() Önlisans () Lisans () Lisansüstü () Diğer [yazınız: _____]

Mesleki kıdeminizi belirtiniz.

() 5 yıl ve daha az () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri

Kaç kez birinci sınıf öğretmeni oldunuz?

() Henüz olmadım. () 1-3 kez () 4-6 kez () 7 kez ve üzeri

Bu yıl kaçınıcı sınıfları okutuyorsunuz?

() 1. sınıf () 2. sınıf () 3. sınıf () 4. sınıf () Diğer [Norm fazlası, birleştirilmiş sınıf vb.]

Birinci hizmet bölgesinde bulunan okulunuz hangi hizmet alanı içerisindedir.

() 1. veya 2. Hizmet Alanı () 3. veya 4. Hizmet Alanı () 5. veya 6. Hizmet Alanı



C. İlkokulun Hazır Oluşunu Değerlendirme Aracı (İHODA)

Açıklama: Aşağıda okulunuz ile ilgili yirmi dört ifade bulunmaktadır. Her bir ifadeye katılma derecenizi, “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden birini ✓ işareti ile seçerek belirleyiniz.

İfadeler	Katılma derecesi					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	
(1) Okul kütüphanesi düzenlenirken birinci sınıf öğrencilerinin fiziksel gelişim özellikleri dikkate alınır.						
(2) Okuldaki spor salonu veya spor salonu olarak kullanılan alanlar düzenlenirken birinci sınıf öğrencilerinin fiziksel gelişim özellikleri dikkate alınır.						
(3) Okul bahçesi düzenlenirken birinci sınıf öğrencilerinin fiziksel gelişim özellikleri dikkate alınır.						
(4) Okul kantini düzenlenirken birinci sınıf öğrencilerinin fiziksel gelişim özellikleri dikkate alınır.						
(5) Okulumuzda, küçük yaş grubundaki çocuklar göz önünde bulundurularak olası deprem felaketi için gerekli önlemler alınır.						
(6) Okulumuzun birinci sınıf dersliklerinde, düşme ve çarpmalara karşı diğer sınıf düzeylerindeki dersliklerde alınan önemlerden farklı olarak güvenlik önlemleri alınır.						
(7) Okulumuzda küçük yaş grubundaki çocuklar göz önünde bulundurularak olası sel felaketi için gerekli önlemler alınır.						
(8) Okulumuzun birinci sınıf dersliklerinin bulunduğu koridorlarda, düşme ve çarpmalara karşı diğer sınıf düzeylerinin bulunduğu koridorlardan farklı olarak güvenlik önlemleri alınır.						
(9) Okulumuzda küçük yaş grubundaki çocuklar göz önünde bulundurularak olası yangınlar için gerekli önlemler alınır.						
(10) Okulumuzun birinci sınıf öğretmenleri, okula başlayacak öğrenciler ile okul başlamadan önce tanışırlar.						
(11) Okulumuzun birinci sınıf öğretmenleri, okula başlayacak öğrencilerin aileleri ile okul başlamadan önce tanışırlar.						

İfadeler	Katılma derecesi					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	
(12) Okulumuzun birinci sınıf öğretmenleri, okul öncesi eğitimi almış birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi gelişim raporlarını incelerler.						
(13) Okulumuz ile Okul Öncesi Eğitim Kurumları arasında koordinasyon sağlanır.						
(14) Okulumuzda, ilkokula başlayan çocuklar için yapılan hazırlıklar ve geçiş etkinliklerinde aile katılımı sağlanır.						
(15) İllkokula başlayacak çocukların okul başlamadan önce aileleri ile birlikte okulumuzu gezmelerine fırsat sağlanır.						
(16) İllkokula başlayacak çocuklar için yapılacak hazırlıklar ve etkinlikler, okulumuzda okul başlamadan önce planlanır.						
(17) Okulumuzda, birinci sınıf öğretmeni ile öğrenci ve öğrenci velisinin okul başlamadan önce okulda bir araya gelmeleri önemsenir.						
(18) Okulumuz erken bakım ve eğitim programları ile ilkokul arasındaki sürekliliği sağlamada başarılıdır.						
(19) Okul öncesi eğitimi almakta olan öğrencilerin ilkokul birinci sınıf dersliklerini ziyaret etmeleri okulumuzda önemsenir.						
(20) Birinci sınıflara yönelik okula uyum haftası programı, okulumuzda amacına ulaşır.						
(21) Okulumuz, evden ilkokula geçişi kolaylaştırır.						
(22) Okulumuz, ilkokula başlayan çocuklar için düzenlenen geçiş etkinliklerinde yakın çevredeki esnaf, sivil toplum kuruluşları ve halkın desteğini alır.						
(23) İllkokula başlayan çocuklar için düzenlenen geçiş etkinlikleri, okulumuzda şenlik havasında gerçekleşir.						
(24) Birinci sınıf öğretmenleri ile okul öncesi eğitimi öğretmenleri arasında sınıf ziyaretleri yapılması okulumuzda önemsenir.						

Belgeleri eksiksiz bir şekilde cevapladığımız için teşekkür ederim.



EK 4. Yakınsayan Paralel Desenin Nitel Boyutunda Belirlenen Çalışma Grubunun İlçe MEM, Okul ve Okulun Hizmet Alanına Göre Dağılımı

Sıra No	İlçe MEM	Okulun Adı	Hizmet Alanı	Birinci Sınıf Öğretmeni Sayısı	Çalışma Grubu
1	Ayvacık	Küçükkuyu İlkokulu	3	5	1
2	Bayramiç	Mehmet Akif Ersoy İlkokulu	3	4	1
3	Biga	Balıkliçeşme İlkokulu	4	2	1
4	Biga	D. Ekrem Ergün İlkokulu	2	7	2
5	Biga	Gümüşçay Atatürk İlkokulu	3	2	1
6	Biga	Sakarya İlkokulu	2	6	2
7	Biga	Yolindi İlkokulu	6	1	1
8	Çan	Mehmet Akif Ersoy İlkokulu	3	3	1
9	Çan	75. Yıl M. Köse İlkokulu	3	7	1
10	Ezine	Uluköy İlkokulu	4	1	1
11	Lapseki	25 Eylül İlkokulu	2	6	1
12	Merkez	Atatürk İlkokulu	1	6	2
13	Merkez	Kepez Atatürk İlkokulu	1	6	2
14	Merkez	Vali F. Akkutlu İlkokulu	1	6	2
15	Yenice	Kalkım İlkokulu	5	2	1
Toplam				64	20

EK 5. Yakınsayan Paralel Desenin Nitel Boyutundaki Çalışma Grubuna Yöneltilen

Görüşme Soruları

Görüşme

Açıklama 1. Araştırmayı katılmayı kabul ediyor musunuz? Araştırma sırasında altı görüşme sorusu ve diğer ek sorular için belirteceğiniz görüşlerin tarafımdan yazılı olarak kayıt altına alınmasına izin veriyor musunuz?

Görüşme Soruları

Soru 1. Okulunuzun fiziki yapısı, birinci sınıf öğrencilerine uygunluk açısından nasıldır?

Değerlendirmelerinizi okulunuzdan örneklerle açıklar mısınız?

Soru 2. Okulunuzun fiziki güvenlik standartlarını, okula yeni başlayan öğrencileri göz önünde bulundurarak nasıl değerlendirirsiniz?

İkinci soru ile ilgili ek soru: Okulunuzdaki fiziki güvenlik uygulamalarının, ilkokul birinci sınıf öğrencilerini kapsayıcılığı konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

Soru 3. Birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sağlamalarını kolaylaştırma ve onlara bu konuda destek olma noktasında kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?

Üçüncü soru ile ilgili ek soru: Birinci sınıf öğretmeni olarak diğer sınıf düzeylerinden farklı olarak okul başlamadan önce hangi hazırlıkları yaptınız ve hangi konularda kimlerden ne gibi destek aldınız?

Soru 4. Birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sağlamaları amacıyla okulunuzda gerçekleştirilen ilkokula geçiş uygulamaları nelerdir?

Soru 5. Size göre birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sağlamaları amacıyla okulunuzda gerçekleştirilen ilkokula geçiş uygulamalarından hangileri etkilidir?

Soru 6. İllkokula geçiş uygulamalarında karşılaştığımız “okul odaklı” zorluklar nelerdir?

Açıklama 2. Araştırmaya katkıda bulunduğunuz için teşekkür eder, mesleki çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim. İyi günler.

Fatih GÜNER [Araştırmacı]

Öz Geçmiş

Doğum Yeri ve Yılı : Ezine-1986

Öğr. Gör. Kurumlar/ Başlama	Bitirme	Kurum Adı	
Lise	2001	2004	Ezine Çok Programlı Lisesi
Lisans-1	2004	2008	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Lisans-2	2005	2011	Anadolu Üniversitesi
Yüksek Lisans	2008	2011	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doktora	2015	2020	Bursa Uludağ Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller

ve düzeyi : **İngilizce/D Düzeyi-** Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)

2014 Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (YDS) Sonbahar

Dönemi Yabancı Dil Puanı: 66,25.

: **Fransızca/ A2 Düzeyi-**Pour l'année scolaire 2019/2020- Comité

Rouergat d'Aide à l'Insertion Sociale par l'Apprentissage du Français

(C.R.A.I.S.A.F)-29, rue St. Cyrice 12000 Rodez/ France.

Çalıştığı Kurumlar : Başlama ve Ayrılma Tarihleri Kurum Adı

27/08/2008-15/08/2011 Biga Kozçeşme İlköğretim Okulu

16/08/2011-10/12/2014 Biga Balıklıçeşme İlkokulu

11/12/2014-17/09/2015 Biga D. Ekrem Ergün İlkokulu

17/09/2015- 19/07/2020 Çanakkale İl MEM

20/07/2020- devam ediyor. Gelibolu Atatürk M.T. A. L.

Yurt Dışı Görevleri : 29/09/2015- 03/07/2020 Öğretmen/ T.C. Liyon Başkonsolosluğu

Aldığı Ödüller : Teşekkür Belgesi (Tarih:18/12/2009) / T.C. Çanakkale Valiliği

Başarı Belgesi (Tarih: 26/06/2013) / T.C. Biga Kaymakamlığı

Katıldığı Yurt İçi ve Yurt Dışı Bilimsel Toplantılardan Bazıları:

Kartal, H., & **Güner, F.** (2017). *Okula uyumun göz ardı edilen boyutu: Okul, çocuk için hazır mı?* I. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, Malaga/ İspanya (Özet).

Bulunuz, M., & **Güner, F.** (2017a). *Fransa ve Türkiye'deki ilkokullarda gürültü düzeylerinin değerlendirilmesi.* I. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, Malaga/ İspanya (Özet).

Yayımlanan Çalışmalardan Bazıları:

Güner, F., & Kartal, H. (2020). Okulun hazır olması bağlamında sınıf öğretmenlerinin ilkokullara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim [Erken görünüm]*. doi:10.15390/EB.2020.8681

Kartal, H., & **Güner, F.** (2020). Analysing primary school teachers' experiences in the context of ready schools approach: France and Turkey. *Hacettepe University Journal of Education [Advance online publication]*. doi: 10.16986/HUJE.2020060262

Kartal, H., & **Güner, F.** (2019). İlkokulun Hazır Oluşunu Değerlendirme Aracı'nın geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 18(4), 1805-1822. doi: 10.17051/ilkonline.2019.639328

Güner, F., & Kartal, H. (2019). Okulun hazır oluşu üzerine nitel bir inceleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 244-259. <https://doi.org/10.24315/tred.474315>

Kartal, H., **Güner, F.**, Çelik, C., Soyuçok, M. & Beşer, R. (2019). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma tercihleri ve kütüphanelerden beklentileri üzerine nitel bir inceleme. *Türk Kütüphaneciliği*, 33(4), 267-281. doi: 10.24146/tk.597718

Bulunuz, M., & **Güner, F.** (2019). Assessment of noise levels of elementary school in France and Turkey. *Elementary Education Online*, 18(2), 777-787. doi: 10.17051/ilkonline.2019.562053

- Kartal, H., & **Güner, F.** (2018). A review of articles that include the schools' readiness dimension. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 431-443.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.431>
- Oksal, A., & **Güner, F.** (2018). Fransa ve Türkiye'deki okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinin incelenmesi: Karşılaştırmalı durum çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 231-249. <https://doi.org/10.17244/eku.300551>
- Bulunuz, M., & **Güner, F.** (2017b). Öğretmen görüşlerine göre okulda gürültü düzeyinin değerlendirilmesi: Fransa ve Türkiye örneği. *Turkish Studies*, 35(12), 69-87.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12357>
- Oksal, A., & **Güner, F.** (2017). Fransa'daki Türkçe ve Türk Kültürü dersine yönelik veli ve öğrenci görüşleri (Aveyron Bölgesi örneği). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 73-84. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2306>
- Bilgin A., & **Güner, F.** (2017). Popüler kültür ve ilkökul çağındaki çocuklar (Öğretmen görüşlerine göre durum tespiti). *Millî Eğitim Dergisi*, 216, 117-133.
- Kartal, H., & **Güner, F.** (2017). Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı'ndaki etkinliklerin sesbilgisi farkındalığı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 5(1), 14-30. <https://doi.org/10.16916/aded.269445>

Kitap Bölümü Yazarlığı:

- Güner, F.** (2017). Çokkültürlülük ve eğitim: Çokkültürlü eğitim. S. Z. Genç (Ed.), *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması* içinde (ss.45- 68). Ankara: Pegem Akademi.

26/06/2020

Fatih GÜNER

EK 6. Tez Çoğaltma ve Elektronik Yayımlama İzin Formu

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Fatih GÜNER
Tez Adı	Okulun Hazır Olması Açısından İlkokulların İncelenmesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim
Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi
Tez Türü	Doktora
Tez Danışman(lar)ı	Prof. Dr. Hülya KARTAL
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum. <input type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin %10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum. <input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum.
Yayımlama İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum. <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum. 1 yıl ___ 2 yıl ___ 3 yıl ___ <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum.

Hazırlamış olduğum tezimin yukarıda belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikrî mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Bursa Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih: 26/06/2020

İmza: