



DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
DÜMLUPINAR UNIVERSITY



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES JOURNAL

OCAK / JANUARY

ISSN-2645-9035

Sayı / Number 03

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ DERGİSİ
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES JOURNAL

DEBDER

CİLT/VOLUME 3
SAYI/ISSUE 1

Sahibi/Owner

Prof. Dr. Remzi GÖREN
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Rektörü

Editör/Editor

Doç. Dr. Baykal BİÇER

Editör Yardımcısı/Assistant Editor

Dr. Öğretim Üyesi Recep Serkan ARIK

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. İrfan TERZİ
Doç. Dr. Baykal BİÇER
Doç. Dr. Kürşad YILMAZ
Dr. Öğretim Üyesi Recep Serkan ARIK

Cilt 2, Sayı 1 Hakemleri /Reviewers

Prof. Dr. Dilek Yelda KAĞNICI
Doç. Dr. Nursel TOPKAYA
Doç. Dr. Özge AYDIN ŞENGÜL
Dr. Öğretim Üyesi Erol ESEN
Dr. Öğretim Üyesi Ramazan GÖK
Dr. Öğretim Üyesi Zeynep Nalan YILMAZ

Dergi Sekreteryası/Secretariat of Journal

Arş. Gör. Beyza İNCEÇAM

Kapak Tasarımı/Cover Design

Nurullah ÇAKMAK

Yazışma Adresi/Correspondence Address

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya/Türkiye
Tel: 0274 265 20 31
ebe@dpu.edu.tr

İÇİNDEKİLER

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Kontrol Yaklaşımlarının İncelenmesi <i>Analyzing Control Levels of Pre-service Teachers Science Teacher</i> Z.Nalan YILMAZ, Özge AYDIN ŞENGÜL, Hüseyin ÇAVDAR	1-11
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kesirlerle Çıkarma İşlemine Yönelik Kurdukları Problemlerin İncelenmesi <i>Examining the Problems Posed by Pre-service Primary School Teachers in Subtraction with Fractions</i> Serap AKBABA DAĞ, Handan KILIÇ ŞAHİN	12-23
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı Hakkından Görüş ve Önerileri <i>Pre-school Teachers and Pre-service Teachers's Views and Suggestions About Pre-school Teacher Education Undergraduate Program</i> Murat BARTAN	24-36
Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi <i>Development of Early Literacy Skills in Early Childhood</i> Şenay Özen ALTINKAYNAK	37-49

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Kontrol Yaklaşımlarının İncelenmesi

Z. Nalan YILMAZ¹

Özge AYDIN ŞENGÜL²

Hüseyin ÇAVDAR³

Özet

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kontrol yaklaşımlarının belirlenmesi ve bu yaklaşımları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Dumlupınar Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 53 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Sınıf Yönetiminde "Kontrol Düzeyi Belirleme Ölçeği (KDBÖ)" kullanılarak toplanan verilerin analizinde, betimsel istatistikler hesaplanmış, t-testi ve tek yönlü varyans analizi testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre fen bilgisi öğretmen adaylarının en fazla orta düzey kontrol yaklaşımına sahip oldukları ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kontrol yaklaşımlarının cinsiyet, akademik başarı, okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak alt boyutlar üzerinden değerlendirildiğinde, yüksek ve düşük düzey kontrol yaklaşımlarında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Kontrol yaklaşımları, sınıf yönetimi, fen bilgisi öğretmen adayları.

Analyzing Control Levels of Pre-service Science Teachers

Abstract

The purpose of the present study is to determine pre-service science teachers' control levels and compare them in relation to some variables. The study was designed in the survey model. The study group of the current research involved 53 pre-service science teachers who were studying in the fourth year of Elementary Science Education Program at the Education Faculty of Dumlupınar University. In the analysis of the data collected through "Control Level Questionnaire", descriptive statistics were calculated and independent sample t-test and one way ANOVA were employed. The results of the study revealed that the pre-service science teachers adopted approach of medium-level control and pre-service science teachers' control approaches did not differ according to gender, academic achievement and school socio-economic level variables. However, when evaluated on the sub-dimensions, a significant difference was found in the high and low-level control approaches according to the variables of the class size.

Keywords: Control approaches, classroom management, pre-service science teachers.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Hakkari, Türkiye.

² Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Kütahya, Türkiye.

E-mail: ozge.aydin@dpu.edu.tr

³ Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Kütahya, Türkiye.

GİRİŞ

Eğitimin amaçlarına ulaştırılabilmesi için sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın etkili ve verimli bir şekilde yönetilmesine sınıf yönetimi adı verilir (İlgar, 2005). Sınıf yönetimi eğitim yönetiminin ilk basamağını oluşturmaktadır. Sınıfı yöneten öğretmen, süreç çerisinde görev ve sorumluluklarını öğrencileri ile paylaşabilir. Sınıf yönetiminde öğretmenlerin ve öğrencilerin yeri, öğretmenin kontrol yaklaşımı ile şekillenir (Yılmaz ve Şahin, 2016). Sınıf yönetiminin bileşenlerinden biri öğretmendir. Sınıf yönetiminde düzenin kurulması, sürdürülmesi ve gerekli durumlarda düzenin tekrar sağlanmasından öğretmen sorumludur. Yani sınıfı yönetme sorumluluğu aslında öğretmene aittir (Başar, 2009).

Öğretmenlerin eğitim süreci içerisinde duyarlı, tutarlı ve kararlı olmaları beklenmektedir. Öğretmenin davranışlarındaki tutarlılık sınıf yönetimi becerisini olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmenler sınıflarını yönetirken uyguladıkları stratejilere dikkat etmelidirler. Benzer davranışlara verdikleri tepkiler aynı türden olmalıdır. Öğretmenlerin benimsedikleri kontrol yaklaşımlarının, kuramsal temellere sahip olduğu ve tutarlı bir şekilde uygulandığı sürece okula güç katacağı düşünülmektedir (Şahin, 2012).

Alanyazın incelendiğinde öğretmenler benimsedikleri kontrol yaklaşımlarına göre farklı şekillerde sınıflandırılmışlardır. Sınıf yönetimi ve disipline ilişkin modeller dayandıkları felsefe ve psikolojik temeller dikkate alınarak üç başlık altında kavramsallaştırılmıştır (Burden, 2006; Wolfgang, 1999; akt. Yılmaz ve Şahin, 2012). Wolfgang sınıf yönetimi yaklaşımlarını, *iletişim-dinleme modeli*, *yüzleştirme anlaşma modeli* ve *kural-sonuç modeli* olarak adlandırmıştır. Burden ise, *düşük düzey kontrol yaklaşımı*, *orta düzey kontrol yaklaşımı* ve *yüksek düzey kontrol yaklaşımını* olarak sınıflamıştır. Türkiye’de yapılan çalışmalarda *müdahaleci*, *etkileşimli* ve *müdahaleci olmayan* olarak sınıflandırmalara rastlanmıştır (Aksoy, 2001). Bu çalışmada Burden sınıflaması esas alınmış ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kontrol yaklaşımları bu sınıflamaya uygun olarak anılmıştır. **Düşük düzey kontrol yaklaşımı**, hümanist (insancıl) ya da öğrenci merkezli olarak da bilinen felsefi ve psikolojik temele dayanmaktadır (Burden, 2006). Öğrenciler kendi davranışlarından sorumludur, onların içsel potansiyelleri göz ardı edilemez. Öğretmen öğrencilerinin etkili öğrenmeleri ve bu ortamda kendilerini rahat hissetmeleri için gerekli sınıf düzenini sağlamalıdır. Sınıf içerisinde yapılacak etkinlikler ve kurallar belirlenirken öğrencinin düşünceleri, fikirleri, hissettikleri ve öncelikleri hesaba katılır. Öğrenci-öğretmen arasındaki sorunların çözümünde sıcaklık, empati ve diyalog sağlanması esas alınmaktadır (Wolfgang, 1999). **Orta düzey kontrol yaklaşımı**, hem insancıl hem de davranışçı felsefenin ilkelerine dayanır. Öğrencilerin davranışlarından hem kendileri hem de öğretmenleri sorumludur. Sınıf yönetimi süreci tam olarak öğretmen ve öğrencilerin ortak kararları ile şekillenir. Öğretmen öğrencinin gösterdiği olumsuz davranışla kendisini yüzleştirir ve bu yüzleştirmenin sonucunda genellikle öğrenci ve öğretmen arasında, geleceğe yönelik davranışların düzeltilmesi konusunda sözlü bir anlaşma sağlanır (Wolfgang, 1999). **Yüksek düzey kontrol yaklaşımı** ise geleneksel ya da davranışçı olarak bilinen felsefi ve psikolojik temele

dayanır. Öğrencinin dışsal güçler ve durumlarla geliştiği düşünülür. Bu gelişimde çevrenin çok büyük etkisi olduğuna inanılır. Öğretmenler öğrenciler için uygun davranışlarını seçmeli ve pekiştirmeli, uygun olmayan davranışın oluşmasını engellemelidir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol edemeyeceklerine inanırlar ve onları takip ederler. Öğretmen sınıf kurallarına uyan öğrencileri ödüllendirirken, olumsuz davranışları cezalandırır (Wolfgang, 1999).

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kontrol düzeyleri, onların kişilik özellikleri ve aldıkları eğitim ile şekillenmektedir. Sınıf yönetimi uygulamalarında öğretmenler kendilerine en yakın gördükleri kontrol yaklaşımının stratejilerini kullanmaktadırlar. Bu bağlamda öğretmenin sınıfı yönetme davranışının bilimsel bir temele dayanmak zorunda (Çelik, 2008) olduğu da unutulmamalıdır. Genellikle öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının konu alanı bilgisi ile donatılması öne çıkmaktadır. Ancak öğretmen adaylarının öğretim sürecini etkin olarak gerçekleştirip istenilen öğrenci başarısını elde edebilmeleri, sınıf içinde öğrenci davranışlarını yönetebilmeleri ile yakından ilişkilidir (Akcaoğlu ve Arsal, 2018). Bu araştırma, geleceğin öğretmenleri olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kontrol yaklaşımlarını belirlemeyi ve bu yaklaşımları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, fen bilgisi öğretmen adaylarının uygulamada ortaya çıkan mevcut kontrol yaklaşımlarının belirlenmesinin amaçlandığı durum saptamaya yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın gerçekleşmesinde tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1995). Araştırmanın bağımlı değişkeni fen bilgisi öğretmen adaylarının kontrol yaklaşımıdır. Cinsiyet, akademik başarı, okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcudu araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2017–2018 eğitim-öğretim yılında Dumlupınar Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 53 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde, öğretmen adaylarının “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersini tamamlamış olmaları ve bu ders kapsamında okullardaki deneyimlerinden yola çıkmaları amaçlanmıştır. Bu dersler kapsamında, öğretmen adaylarının sınıf içi gözlem yapma, öğretim ortamlarını hazırlama ve sınıfı yönetme gibi yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının edindikleri deneyimlerin,

sınıf ortamında süreci yönetim şekillerinin belirlenmesinde de önemli olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Değişkenler		f	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	42	79.2	53
	Erkek	11	20.8	
Akademik başarı	2.00-2.99	40	75.5	53
	3.00-4.00	13	24.5	
Okulun sosyo-ekonomik düzeyi	Düşük	7	13.2	53
	Orta	36	67.9	
	Yüksek	10	18.9	
Sınıf mevcudu	1-20	5	9.4	53
	21-30	30	56.6	
	31 ve üzeri	18	34	

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %79.2'si kadın %20.8'i erkektir. Öğretmen adaylarının %75.5'inin akademik ortalaması 2.00-2.99 arasında %24.5'inin akademik ortalaması ise 3.00-4.00 arasındadır. Öğretmen adaylarının %13.2'si düşük, %67.9'u orta, %18.9'u yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğretmenlik uygulaması dersine katılmışlardır. Ayrıca, öğretmen adaylarının % 9.4'ü 1-20 arasında, %56.6'sı 21-30 arasında, %34'ü 31 ve üzeri sınıf mevcudunun olduğu okullarda öğretmenlik uygulaması dersine katılmışlardır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf kontrol yaklaşımlarını belirlemek amacıyla Yılmaz ve Şahin (2012) tarafından geliştirilen, "Kontrol Düzeyi Belirleme Ölçeği (KDBÖ)" kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak alan yazın taraması yapılmış, sınıf içi gözlemler ve öğretmenlerle görüşmeler yapılarak 30 maddelik bir taslak form oluşturulmuştur. Taslak formun kapsam geçerliği için, farklı üniversitelerde görev yapan, sınıf yönetimi alanında çalışmaları olan ve fakültelerinde sınıf yönetimi dersini veren uzmanlara başvurulmuştur. Ölçek, uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda düzenlenmiş ve denemelik form hazırlanmıştır. Çalışmanın ön uygulaması Şırnak il merkezinde bulunan sekiz ilköğretim okulunda görev yapan 104 ilköğretim okulu sınıf ve alan öğretmenleri ile çalışma yürütülmüştür. Denemelik forma öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda madde tutarlılığına bakılmıştır. Madde puanları ile toplam puanlar arasındaki korelasyon, nokta çift serili korelasyon ile hesaplanarak madde ayırıcılık düzeyleri hesaplanmıştır. Buna göre, ölçekte yer alan 30 madde/60 ifade 21 madde/42 ifadeye düşürülmüştür. KDBÖ düşük, orta ve yüksek kontrol yaklaşımlarını temsil eden üç alt ölçeği içermektedir. 21 maddeye seçenek olarak sunulan 42 durum ifadesinin 14'ü düşük kontrol düzeyini (1b, 3b, 5a, 7a, 9b, 11a, 12a, 14b, 15b, 16a, 17b, 19b, 20b, 21b),

14'ü orta kontrol düzeyini (2b, 3a, 4b, 5b, 6b, 8b, 9a, 10b, 12b, 13b, 14a, 18a, 19a, 20a) ve 14'ü de yüksek kontrol düzeyini (1a, 2a, 4a, 6a, 7b, 8a, 10a, 11b, 13a, 15a, 16b, 17a, 18b, 21a) ifade etmektedir. Her bir alt ölçekten en az sıfır en fazla 14 puan alınabilir. En yüksek puan alınan alt ölçek, baskın olan kontrol yaklaşımını ifade etmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmen adaylarının kontrol yaklaşımlarını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. Karşılaştırmalar için, öncelikle, öğretmen adaylarının ölçeğe verdikleri yanıtların her bir değişkene ilişkin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, normallik ve varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu incelemelere göre; elde edilen veriler normal dağılıma sahip olduğu için verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının kontrol yaklaşımlarının çeşitli özelliklere göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda “t- testi”, ikiden çok değişkenli karşılaştırmalarda ise “tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA)” kullanılmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesinde ise “Tukey Testi” kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzlarının üç kontrol yaklaşımından birini sürekli yansıması beklenemez. Sınıf yönetimi sürecinde öğretmen her bir kontrol yaklaşımını yansıtan uygulamalarda bulunabilir (Glickman ve Tamashiro, 1980). Bu sebeple değerlendirmeler hem genel hem de her bir alt ölçek üzerinden yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda öncelikle, öğretmen adaylarının kontrol yaklaşımlarına ilişkin betimsel istatistikler sunulmuş, ardından, çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmalara yer verilmiştir. Tablo 2’de öğretmen adaylarının kontrol yaklaşımlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Kontrol Düzeyleri

Kontrol Düzeyi	N	%	\bar{X}	Ss
Düşük Düzey Kontrol	20	37.7	7.77	1.71
Orta Düzey Kontrol	28	52.8	8.55	1.37
Yüksek Düzey Kontrol	5	9.4	4.66	1.83
Toplam	53	100		

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının %37.7’si düşük düzey kontrol yaklaşımına, %52.8’i orta düzey kontrol yaklaşımına, %9.4’ü yüksek düzey kontrol yaklaşımına sahiptir. Buna göre öğretmen adaylarının genel olarak orta düzey kontrol eğiliminde oldukları görülmektedir. Düşük ve orta düzey kontrol yaklaşımları, çağdaş sınıf yönetimi anlayışına uygun olduğundan öğretmen adayları

tarafından benimsenmiş olmaları olumlu olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın diğer amacı, öğretmen adaylarının kontrol düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Söz konusu değişkenlerden ilki cinsiyettir. Tablo 3'te cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının kontrol düzeyleriyle ilgili t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3

Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Kontrol Düzeylerinin Karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol Düzeyi	Kadın	42	2.26	0.66	51	0.47	0.64
	Erkek	11	2.36	0.50			
Düşük Düzey Kontrol	Kadın	42	7.88	1.67	51	-0.89	0.38
	Erkek	11	7.36	1.86			
Orta Düzey Kontrol	Kadın	42	8.48	1.37	51	0.74	0.47
	Erkek	11	8.82	1.40			
Yüksek Düzey Kontrol	Kadın	42	4.62	1.99	51	0.32	0.75
	Erkek	11	4.82	1.17			

Tablo 3'te yer alan t testi sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre kontrol düzeylerini belirleme ölçeğinden aldıkları toplam puana [$t_{(51)} = 0.47$; $p > 0.05$] ilişkin farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca düşük, orta ve yüksek düzey kontrol yaklaşımına sahip öğretmenlerin aldıkları puan ortalamaları da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Düşük düzey kontrol yaklaşımına sahip kadın öğretmen adaylarının puan ortalamaları erkek öğretmen adayların puan ortalamalarından yüksekken; orta ve yüksek kontrol yaklaşımına sahip erkek öğretmen adayların puan ortalamaları kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha yüksektir. Tablo 4'te ölçekten alınan puanların akademik başarıya göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4

Akademik Başarıya Göre Öğretmen Adaylarının Kontrol Düzeylerinin Karşılaştırılması

Ölçek	Akademik Başarı	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol Düzeyi	2.00-2.99	40	2.30	0.65	51	0.34	0.75
	3.00-3.99	13	2.23	0.60			
Düşük Düzey Kontrol	2.00-2.99	40	7.83	1.82	51	0.38	0.70
	3.00-3.99	13	7.62	1.33			
Orta Düzey Kontrol	2.00-2.99	40	8.53	1.48	51	-0.21	0.84
	3.00-3.99	13	8.62	0.96			
Yüksek Düzey Kontrol	2.00-2.99	40	4.65	1.99	51	-0.07	0.94
	3.00-3.99	13	4.69	1.32			

Tablo 4'te yer alan t testi sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre kontrol düzeylerini belirleme ölçeğinden aldıkları toplam puana [$t_{(51)} = 0.34$; $p > 0.05$] ilişkin farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca düşük, orta ve yüksek düzey kontrol yaklaşımına sahip öğretmenlerin aldıkları puan ortalamaları da akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık

göstermemiştir. Tablo 5'te ölçekten alınan puanların okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5

Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğretmen Adaylarının Kontrol Düzeylerinin Karşılaştırılması

Ölçek	Okulun sosyo-ekonomik düzeyi	n	\bar{X}	S	sd	F	p
Kontrol Düzeyi	Düşük	7	2.43	0.79	2-50	0.27	0.77
	Orta	36	2.28	0.61			
	Yüksek	10	2.20	0.63			
Düşük Düzey Kontrol	Düşük	7	8.29	0.52	2-50	0.45	0.64
	Orta	36	7.64	0.30			
	Yüksek	10	7.90	0.48			
Orta Düzey Kontrol	Düşük	7	7.86	1.57	2-50	1.48	0.24
	Orta	36	8.75	1.36			
	Yüksek	10	8.30	1.16			
Yüksek Kontrol	Düşük	7	4.86	1.57	2-50	0.10	0.91
	Orta	36	4.58	1.90			
	Yüksek	10	4.80	1.93			

Tablo 5'te yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre kontrol düzeylerini belirleme ölçeğinden aldıkları toplam puana [$F_{(3-49)}=2.46$; $p>0.05$] ilişkin farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca düşük, orta ve yüksek düzey kontrol yaklaşımına sahip öğretmenlerin aldıkları puan ortalamaları da okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Düşük ve yüksek kontrol yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının puan ortalamalarının okulun sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan yerlerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 6'da ölçekten alınan puanların okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6

Sınıf Mevcuduna Göre Öğretmen Adaylarının Kontrol Düzeylerinin Karşılaştırılması

Ölçek	Sınıf mevcudu	n	\bar{X}	S	sd	F	p
Kontrol Düzeyi	1-20	5	1.80	0.45	2-50	3.75	0.03
	21-30	30	2.46	0.68			
	31 ve üzeri	18	2.11	0.47			
Düşük Düzey Kontrol	1-20	5	6.20	0.84	2-50	9.63	0.00
	21-30	30	8.53	1.67			
	31 ve üzeri	18	6.94	1.21			
Orta Düzey Kontrol	1-20	5	8.60	0.89	2-50	0.25	0.78
	21-30	30	8.43	1.50			
	31 ve üzeri	18	8.72	1.27			
Yüksek Kontrol	1-20	5	6.00	1.73	2-50	4.92	0.01
	21-30	30	4.03	1.87			
	31 ve üzeri	18	5.33	1.41			

Tablo 6’da yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf mevcudu değişkenine göre kontrol düzeylerini belirleme ölçeğinden aldıkları toplam puana [$F_{(2-50)} = 3.75$; $p < 0.05$] ilişkin farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının kontrol düzeyleri ayrı ayrı incelendiğinde yüksek [$F_{(2-50)} = 4.92$; $p < 0.05$] ve düşük [$F_{(2-50)} = 9.63$; $p < 0.05$] düzey kontrole sahip öğretmen adaylarının ortalamaları arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklılıkların hangi sınıf mevcudları arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey Testi sonucunda, yüksek kontrol düzeyinde 21-30 arasında ve 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmen adayları arasında; düşük kontrol düzeyinde ise 21-30 arasında sınıf mevcuduna sahip öğretmen adayları ile 1-20 arasında ve 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmen adayları arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre, yüksek düzey kontrol yaklaşımında 31 ve üzeri arasında sınıf mevcuduna sahip öğretmen adaylarının ortalamasının ($\bar{X} = 5.33$) 21-30 arasında sınıf mevcuduna sahip öğretmen adaylarından ($\bar{X} = 4.03$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Düşük düzey kontrol yaklaşımında ise 21-30 arasında sınıf mevcuduna sahip öğretmen adaylarının ortalamasının ($\bar{X} = 8.53$) 1-20 arasında ($\bar{X} = 6.20$) ve 31 ve üzeri ($\bar{X} = 6.94$) sınıf mevcuduna sahip öğretmen adaylarının ortalamasından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kontrol yaklaşımlarının belirlenmesi ve bu yaklaşımları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının kontrol düzeyleri düşük, orta ve yüksek olarak ele alınmıştır. İlk olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde düşük, orta ve yüksek düzey kontrole sahip olma durumları belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının yaklaşık olarak yarıdan fazlasının orta düzey kontrol yaklaşımına sahip olduğu görülmektedir. Daha sonrasında, öğretmen adaylarının sırasıyla düşük düzey ve yüksek düzey kontrol yaklaşımına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının kontrol yaklaşımlarının belirlendiği çalışmalar incelendiğinde yapılan araştırmanın bulgularına paralel olarak orta düzey kontrol yaklaşımın benimsendiği görülmektedir (Bailey ve Johnson, 1999; Şahin, 2012; Yılmaz ve Şahin, 2012, Polat, vd., 2013 ve Polat, vd., 2016). Ancak öğretmenlerin yarıdan fazlasının yüksek düzey kontrol yaklaşımına sahip olduklarını belirleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Akbaba ve Altun, 1998 ve Kadak, 2008). Ayrıca fen bilgisi öğretmen adayları ile yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının “eğitim” boyutunda müdahaleci modeli tercih ederken, “birey” boyutunda ise müdahaleci olmayan modeli tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Savran ve Çakıroğlu, 2003 ve Okut, 2011). Savran ve Çakıroğlu (2004) fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetiminin ders yönetimi alt boyutunda disiplinci bir yaklaşıma sahip olurken, insan yönetimi alt boyutunda ise disiplinci olmayan bir yaklaşıma sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının kontrol düzeyleri genelde ve alt boyutlar (düşük, orta, yüksek kontrol düzeyi) açısından değerlendirildiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Yapılan araştırmanın sonucuna paralel olarak Martin, Yin ve Baldwin'in (1997) araştırmalarında cinsiyetler arası farka rastlanmamıştır. Ayrıca Savran ve Çakıroğlu (2004) fen bilgisi öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmalarında öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik yaklaşımları ile cinsiyetleri arasında fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak, kadın öğretmenlerin öğrencilerin kontrolü konusunda erkek öğretmenlere oranla daha otoriter olduğu (Celep,2000) veya erkek öğretmenlerin kadınlara oranla daha müdahaleci olduğu araştırmalar da alan yazında bulunmaktadır (Martin ve Yin, 1997).

Öğretmen adaylarının kontrol düzeyleri genelde ve alt boyutlar (düşük, orta, yüksek kontrol düzeyi) açısından değerlendirildiğinde akademik başarı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının kontrol düzeyleri genelde ve alt boyutlar (düşük, orta, yüksek kontrol düzeyi) açısından değerlendirildiğinde öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında buldukları okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının kontrol düzeyleri orta düzey kontrol yaklaşımı açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında buldukları okulun sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Ancak düşük kontrol düzeyinde 21-30 arasında sınıf mevcuduna sahip öğretmen adaylarının lehine; yüksek kontrol düzeyinde ise 31 ve üzeri arasında sınıf mevcuduna sahip öğretmen adaylarının lehine kontrol düzeylerinin farklılaştığı görülmektedir. Ünal ve Ünal (2009) araştırmalarında sınıf mevcudlarına göre, 25 ve üzeri öğrenci sayısına sahip sınıfların öğretmenlerinin daha fazla müdahaleci davrandıklarını belirtmişlerdir.

Bu araştırma Burden'ın sınıf yönetimi kontrol düzeyleri sınıflamasının Fen Bilgisi öğretmen adayları tarafından hangi düzeyde tercih edildiğini saptamaya çalışmıştır. Ancak her çalışmada olduğu gibi bu çalışmanın da sınırlılıkları vardır. Bir devlet üniversitesinin son sınıf Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin görüşleri ile alınarak veriler toplanmıştır. Farklı üniversitelerde ve farklı bölümlerde eğitim gören öğretmen adayları ile yapılacak çalışmalar alana katkı sunacaktır. Ayrıca tüm üniversitelerde verilen Öğretmenlik Uygulaması dersleri, Sınıf Yönetimi dersinde edinilen teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesine fırsat sağlamalıdır. Bu sayede öğretmen adayları sistem içine öğretmen sıfatı ile dahil olmadan lisans eğitimleri sırasında edindikleri teorik bilgileri beceriye dönüştürebileceklerdir.

Kaynakça

Akbaba, S. ve Altun, A. (1998). Teachers' reflections on classroom management. *Reports-Research* (143). ERIC 425148.

- Akcaoğlu, M. Ö. ve Arsal, Z. (2018). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançları üzerindeki etkisi. İçinde S. Dinçer (Ed.). *Değişen dünyada eğitim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 9-20.
- Bailey, G., & Johnson, B. (2008). *Preservice teachers' beliefs about discipline before and after student teaching*. University of South Carolina, Upstate <http://www.uscupstate.edu/academics/education/issues/bailey.johnson>.
- Başar, H. (2009). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Burden, P. R. (2006). *Classroom management creating a successful K-12 learning community*. John Wiley & Sons, Inc.
- Celep, C. (2000). The correlation of the factors: the prospective teachers' sense of efficacy and beliefs, and attitudes about student control. *Reports-Research*, (143). ERIC 451157.
- Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları,
- Glickman, C. D. ve Tamashiro, R. T. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37(6), 459-464.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Kadak, Z. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Martin, N. K. ve Yin, Z. (1997). *Attitudes and Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences Between Male and Female Teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association. Austin, TX. ERIC 404738
- Martin, N. K., Yin, Z. ve Baldwin, B. (1997). *Beliefs regarding classroom management style: differences between male and female, urban and rural secondary level teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL. ERIC 408136.
- Polat, S., Kaya, S. ve Akdağ, M. (2013). Öğretmen adaylarının sınıf disiplinine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 877-890.
- Polat, S., Arslan, Y. ve Satıcı, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile sınıf disiplin modeli tercihleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 675-691.
-
-

- Okut, L. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji, matematik öğretmenlerinin eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin inançları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim / Pegem Journal of Education and Instruction*, 1(4), 39-51.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4),15-20.
- Savran, A., & Çakıroğlu, J. (2004). Preservice science teachers' orientations to classroom management. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 124-130.
- Şahin, A. E. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları. *CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi*, 16, 22-28.
- Ünal, Z. Ve Ünal, A. (2009). Comparing beginning and experienced teachers' perceptions of classroom management beliefs and practices in elementary schools in Turkey. *The Educational Forum*, 73(3), 256-270.
- Wolfgang, C. H. (1999). *Solving discipline problems: Methods and models for today's teachers (4th ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Yılmaz, Z. N. ve Şahin, A. E. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin kontrol düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, Z. N. ve Şahin, A. E. (2016). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin kontrol düzeyini belirleme ölçeği. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 30(1), 31-42.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kesirlerle Çıkarma İşlemine Yönelik Kurdukları Problemlerin İncelenmesi

Serap AKBABA DAĞ¹

Handan KILIÇ ŞAHİN²

Özet

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının kesirlerle çıkarma işlemi ile ilgili verilen bir duruma uygun olarak kurdukları problemlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 2018-19 güz döneminde bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği üçüncü sınıfında öğrenim gören 74 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarından kesirlerle çıkarma işlemine yönelik paydaları eşit olmayan bir basit kesirden bir basit kesrin çıkarılmasını örnekleyen sadece $\frac{3}{5} - \frac{3}{10} = ?$ işlemi ile çözülebilen bir problem kurmaları istenmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular 10 kategoride sunulmuştur. Sonuçlarda sadece 20 öğretmen adayının verilen duruma uygun problem kurabildiği diğer öğretmen adaylarının problemlerinde çeşitli hataların olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Kesirlerle çıkarma işlemi, problem kurma, sınıf öğretmeni adayı.

Examining the Problems Posed by Pre-service Primary School Teachers in Subtraction with Fractions

Abstract

In this study, it is aimed to investigate the problems posed by the pre-service primary school teachers in accordance with a given situation related to the subtractions with fractions. The study was carried out with 74 pre-service teachers in the third year of primary school teaching of a state university in the fall semester of 2018-19. Pre-service teachers were asked to pose a problem that could only be solved by the $\frac{3}{5} - \frac{3}{10} = ?$ process, which exemplifies the subtractions of a simple fraction from a simple fraction that is not equal to the denominators for the subtraction with fractions. The findings obtained from the analyzes are presented in 10 categories. According to the results of the study, only 20 pre-service teachers were able to pose problems according to the given situation and in the problems that the other pre-service teachers have posed there are various errors.

Keywords: Subtraction with fractions, pre-service primary school teachers, problem posing.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kütahya, Türkiye.

E-mail: serap.akbabadag@dpu.edu.tr

² Arş. Gör., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kütahya, Türkiye.

Giriş

Problem kurma genel anlamda bir durumdan/sorudan yola çıkılarak problem oluşturma ya da verilen bir problemden yeni bir problem oluşturma olarak tanımlanmaktadır (Silver, 1993; Stoyanaova, 2003; Tichá ve Hošpesová, 2009). Problem kurma Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul ve Ortaokul Matematik Öğretim Programlarında [MEB], (2009; 2018) önemle üzerinde durulan ve matematik eğitimi araştırmalarında yakın geçmişten günümüze sıklıkla çalışılan konu alanlarından biri haline gelmiştir (Işık ve Kar, 2012). Sık çalışılmasının sebebi problem kurmanın, problemi kuran kişinin akıl yürütme problem çözme ve yaratıcılık becerilerine olan olumlu etkileridir (Kar ve Işık, 2014; Toluk Uçar, 2009). Yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının meslek yaşantılarında problem kurmayı öğretime entegre etmesiyle öğrencilerinin yukarıda belirtilen beceri alanlardaki başarılarının önemli ölçüde olumlu etkilendiği belirtilmektedir (Işık, 2011; Silver, 1993; Stoyanova, 2003; Toluk Uçar, 2009)

Kesirler konusu ilkökuller matematik öğretim programının en zengin, karmaşık (Alacacı, 2010), öğrenilmesi (Doğan Temur, 2011; Haseman, 1981) ve öğretiminde zorlanılan (Behr, Harel, Post, ve Lesh, 1992; Cramer, Post, ve delMas, 2002; Moss ve Case 1999) konularından biridir. Yapılan çalışmalar öğretmen adaylarının kesir kavramı ve kesirlerle işlemlere yönelik sınırlı düşünce yapısı ve zorluklara sahip olduklarını göstermektedir (Işıksal, 2006; Ma,1999; Tirosh, 2000; Toluk-Uçar, 2009). Bu zorlukların giderilmesi ile ilgili yapılan çalışmalarda, kesirler ve kesir işlemlerinin gerçek yaşam durumları ile ilişkilendirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır (Hasemann, 1981; Işıksal, 2006). Araştırmalarda kesir ve kesir işlemleri ile ilgili gerçek yaşam durumlarına yer verilmesi noktasında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının da güçlük yaşadıkları belirtilmektedir (Tirosh, 2000; Toluk-Uçar, 2009). Kesirler ülkemizde ilkökuller ve ortaokuller 1-8 matematik dersi öğretim programında (MEB, 2018) sayılar öğrenme alanında yer almakta olup; dördüncü sınıfta “Kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerini gerektiren problemleri çözer” ve beşinci sınıfta ise “...kesirlerle toplama ve çıkarma işlemleri gerektiren problemleri çözer ve kurar.” kazanımları ile kesirlerle işlemler; problem çözme ve kurma ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca matematiksel kavramların günlük hayatla ve diğer öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmesine vurgu yapılmaktadır. Problem kurmanın öğretim süreçlerinde kullanılması ile öğrenciler kendi problemlerini kurduklarında problemlerin altında yatan anlamları ve sayı ve kavramlar arasındaki ilişkileri oluşturabilecekleri belirtilmektedir (Dickerson, 1999). Öğretmenlerin problem kurabilmesi ise alana özgü becerilerin kazandırılmasında ve öğretim süreçlerinin zenginleştirilmesi noktasında önemli görülmektedir (Işık, Işık ve Kar; 2011). Öğrencilerin problem kurma becerilerinin gelişiminden söz etmek isteniyorsa ilk olarak öğretmenlerin hizmet öncesinde problem kurma becerilerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Korkmaz ve Gür, 2006). Ülkemizde yapılan problem kurma ile ilgili araştırmaların çoğunlukla ortaokuller öğrencileriyle yürütüldüğü (Bunar, 2011; Çelik, 2010; Işık, 2010; Kazak, 2012) öğretmen adayları ile yürütülen çalışmaların ise daha az sayıda (Akay ve Boz, 2010; Işık, Işık ve Kar, 2011; Işık ve Kar, 2012; Kılıç, 2013,

2015; Korkmaz ve Gür, 2006; Toluk Uçar, 2009; Ünlü ve Ertekin, 2012; Zehir,2013) olduğu söylenebilir. Ülkemiz literatüründe bu araştırmanın da konusu olan kesirlerle ilgili öğretmen adayları ile yapılan problem kurma çalışmaları ise sınırlı sayıdadır (Işık, 2011; Kılıç, 2013, 2015; Toluk Uçar, 2009; Ünlü ve Ertekin, 2012; Zehir,2013). Bu çalışmalar öğretmen adaylarının kesirler ve anlamları, kesirleri sıralama karşılaştırma ve daha çok çarpma ve bölme olmak üzere kesirlerle işlemler konusunda problem kurma becerilerinin incelenmesini içeren çalışmalardır. Aydoğdu İskenderoğlu (2017) sınıf öğretmenlerinin kesirlerle çıkarma işlemi ile ilgili kurdukları problemleri ve problemlerin modellenmesini incelediği çalışmasında kurulan problemlerde birçok hata türü tespit edildiğini rapor etmiştir. Sadece kesirlerle çıkarma işlemi üzerine yedinci sınıf öğrencileriyle yürütülen benzer bir çalışmada (Kar ve Işık, 2014) öğrencilerin kurdukları problemlerde 12 hata türü tespit edilmiş ve öğrencilerin eksilen ve çıkan kesir sayılarının tam sayılı kesir olduğu durumlarda daha çok hata yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalara karşın ülkemiz literatüründe sınıf öğretmeni adaylarının sadece kesirlerle çıkarma işlemine yönelik problem kurmada ne tür hatalar yaptıklarını araştıran bir çalışma ile karşılaşmamıştır.

Yöntem

Bu çalışma sınıf öğretmeni adaylarının kesirlerle çıkarma işlemi ile ilgili verilen bir duruma uygun kurdukları problemlerin incelenmesi amaçlayan nitel; verilerin analiz edilişi bakımından betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalarda amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek; 2005).

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2018-19 akademik yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği üçüncü sınıfında öğrenim gören ve Matematik Öğretimi I dersini alan 74 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada katılımcılara kesirlerle çıkarma işlemi ile ilgili bir problem kurma görevi verilmiştir. Problem kurma kavramsal ve işlemsel öğrenmenin bir değerlendirilebileceği bir uygulama alanı (Simon,1993) olmasında dolayı çalışmanın yürütüldüğü Matematik Öğretimi I dersi kapsamında öğretmen adaylarına problem çözme-kurma ve kesirler konularının öğretimi; bu konuların ilkökul matematik öğretim programındaki (MEB, 2018) yeri ve öğretim uygulamaları konularında eğitim verildikten sonra dönem sonunda öğretmen adaylarından kesirlerle çıkarma işlemine yönelik paydaları eşit olmayan bir basit kesirden bir basit kesrin çıkarılmasını örnekleyen sadece $\frac{3}{5} - \frac{3}{10}$ işlemi ile çözülebilen bir problem kurmaları ve kurdukları problemi model kullanarak çözmeleri istenmiştir. Literatürde kesirlerle çıkarma

işlemine yönelik benzer soruların farklı çalışma grupları ile problem kurma çalışmalarında kullanıldığı tespit edilmiştir (Aydoğdu İskenderoğlu, 2018; Kar ve Işık, 2014). Bu çalışmalarda kurulan problemler ilk önce problem, problem değil ve boş olarak sınıflanmış sonrasında hata kategorileri üzerinden analiz edilmiştir. Bu çalışmada incelemeler sonucu hiçbir öğretmen adayının boş bırakmadığı ve kurulan problemlerin hatalı olsa da hepsinin problem niteliği taşımasından dolayı böyle bir sınıflama yoluna gidilmemiştir. Öğretmen adaylarının kurdukları problemler iki araştırmacı tarafından betimsel veri analizine uygun bir şekilde literatürde kesirlerle çıkarma işlemi ile ilgili kurulan problemlerin analizinden bulunan hata kategorileri (Kar ve Işık, 2014) temel alınarak (K1...K7); verilen işleme ve öğretmen adaylarının kurdukları problemlere uygun kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategorilere ek olarak öğretmen adaylarının kurduğu her bir problem cümlesi ayrıntılı incelenerek oluşturulan yeni kategorilerde eklenerek analiz edilmiştir (K8...K10) . Analizler sonucunda iki araştırmacının ortak görüşü ile 10 kategori (K1, K2...K10) elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının kurdukları problemler bazen birden fazla kategoriye kapsayabilmektedir. Bu kategoriler sırasıyla *çıkan kesir sayısını bütünden kalan üzerinden ifade (K1)*, *işlemi oluşturan kesir sayılarına ya da işlem sonucuna doğal sayı anlamı yükleme (K2)*, *birim karmaşası (K3)*, *bütüne değer atama (K4)*, *çıkan kesri eksilen kesrin belli miktarı olarak ele alma (K5)*, *işlemi soru köküne yansıtamama (K6)*, *kesir sayılarını farklı bütünler üzerinden ifade etme (K7)*, *işlemi oluşturan kesir sayıları yerine başka kesir sayıları kullanma (K8)*, *çözüm gerektirmeyip cevabı içinde olan soru kökü kullanma (K9)*, *verilen işleme uygun problem kurma (K10)*. Bu kategorilerden K1...K9 kategorileri hata kategorileri olup; K10 verilen duruma uygun doğru cevap kategorisi olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarından kurdukları problemlerin modelleyerek çözmeleri de istenmiş olmasına rağmen tüm öğretmen adaylarının kurdukları problemin içeriğinden bağımsız olarak çözümü bir dik dörtgen alan modeli üzerinde aynı şekilde göstermesinden dolayı çözümler analizlere dahil edilmemiştir. Yapılan analizler sonucu oluşturulan kategoriler ve kurulan problemlerin her bir kategoriye ait dağılımına bulgular kısmında yer verilmiştir.

Bulgular

Kurulan Problemlerin Her Bir Kategoriye Ait Dağılımına Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının kesirlerle çıkarma işlemine yönelik verilen $\frac{3}{5} - \frac{3}{10} = ?$ işlemine ait kurdukları 74 problemin kategorilere ait dağılımı gösteren bulgulara Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Kurulan Problemlerin Kategorilere Ait Dağılımı

Kategori	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	Toplam
Frekans	8	3	7	7	18	22	10	4	7	20	106
Yüzde	7,5	2,8	6,6	6,6	16,9	20,7	9,4	3,7	6,6	18,8	100

Paydaları eşit olmayan bir basit kesirden bir basit kesrin çıkarıldığı $\frac{3}{5} - \frac{3}{10} = ?$ ait kurulan 74 problemin 20 tanesinin verilen işleme uygun olduğu (K10), geriye kalan 54 problemde toplam 86 adet hata kategorisi tespit edildiği görülmektedir (K1...K9). Öğretmen adayı başına düşen hata kategorisi ortalaması 1,59 dur. Tabloya bakıldığında cevapların en çok K6 kategorisinde yoğunlaştığı en az ise K2 kategorisinde olduğu görülmektedir.

Oluşturulan Kategorilere Ait Bulgular

Çıkan kesir sayısını bütünden kalan üzerinden ifade (K1)

Bu kategoride öğretmen adayları kurdukları problemlerde eksilen kesir sayısı olan $\frac{3}{5}$ kesrini bir bütün üzerinde ifade ettikten sonra çıkan kesir sayısı olan $\frac{3}{10}$ kesrini bütünden kalan kesir sayısı üzerinden ifade etme yoluna gitmişlerdir. Bu kategoriye örnek olabilecek öğretmen adayı cevabı şu şekildedir;

Ali elinde bulunan kitapların $\frac{3}{5}$ 'ini Ahmet'e, kalan kitapların $\frac{3}{10}$ 'unu Ceyda'ya vermiştir. Buna göre Ali'nin Ahmet'e verdiği kitapların sayısı Ceyda'ya verdiği kitaplardan kaç fazladır? (K1,K2).

Bu soruda öğretmen adayı kitapların eksilen kesir miktarı kadarını arkadaşına verdikten sonra çıkan kesri bütünden kalan üzerinden ifade etmiştir. Problem aynı zamanda işlem sonucuna doğal sayı anlamı yükleyip *kaç fazla* sorusunu yönelttiği için K2 kategorisi kapsamına da girmektedir.

İşlemi oluşturan kesir sayılarına ya da işlem sonucuna doğal sayı anlamı yükleme (K2)

Bu kategoride öğretmen adaylarının soru köküne ya işlemi oluşturan kesir sayılarına sayıya işlem sonucunu buldurmaya yönelik sayılabirlik üzerinden doğal sayı anlamı yükledikleri görülmüştür. Bu kategoriye örnek olabilecek öğretmen adayı cevaplarında kullanılan kelime grupları “ kaç sayfa”, kitap sayısı”, “kaç dilim” şeklindedir. Aşağıda bir örnek cevaba yer verilmiştir.

Elimdeki kitabın önce $\frac{3}{5}$ ' ünü okudum. Sonraki gün $\frac{3}{10}$ ' ünü okudum. İkinci gün okuduğum kitap sayısı birinci gün okuduğum kitap sayısından ne kadar eksiktir?

Öğretmen adayı bu problemde bir bütünü oluşturan kitabın sayfalarını işlemi oluşturan kesir sayıları üzerinden ifade etmiş ve sayfa sayısı yerine de kitap sayısı yazmıştır.

Birim karmaşası (K3)

Bu kategori işlemi oluşturan kesir sayılarının bir biri ile tutarlı olmayan ya da işlem sonucunun uygun olmayan birimlerle ifade edildiği problemleri kapsamaktadır. Bu kategoriye örnek teşkil edecek bir problem aşağıda verilmiştir.

Cüzdanımın $\frac{3}{5}$ ' i doludur. Paramın $\frac{3}{10}$ ' unu kardeşime verdiğime göre kaç tl param kalmıştır?(K3,K2)

Bu problemde çıkarma işlemini oluşturan kesir sayıları tl ile ilişkilendirilmeyip işlem sonucunun tl cinsinden sorulması problemin hem K3 kategorisine hem de tl cinsinden sonucu istediği için K2 kategorisine ait olduğunu göstermektedir.

Bütüne değer atama (K4)

Bu kategoride öğretmen adayları sadece verilen işlemdeki kesir sayılarını kullanarak problem kurmak yerine bütüne bir değer verip çıkarma işlemindeki eksilen ve çıkan kesri bu değer üzerinden ele almışlardır. Bu kategoriye örnek olabilecek bir problem aşağıda sunulmuştur.

10 metre bir ipin $\frac{3}{5}$ ' i kesilmiştir. Ardından $\frac{3}{10}$ ' u da kesilmiştir. Geriye ne kadar ip kalmıştır? (K4,K6)

Problemde öğretmen adayı bütüne metre cinsinden 10 değerini verip eksilen ve çıkan kesirleri bu değer üzerinden ele almıştır. Ayrıca bu problemin verilen çıkarma işlemine uygun olabilmesi için geriye kalan ipin uzunluğu yerine kesilen iki ip arasındaki farkın bulunması yönelik olması gerekirdi bu yönüyle de problem aynı zamanda K6 kategorisi kapsamındadır.

Çıkan kesri eksilen kesrin belli miktarı olarak ele alma (K5)

Bu kategori eksilen ve çıkan kesri aynı bütün üzerinden ele almak yerine eksilen kesri bir bütün üzerinden ele alıp, çıkan kesri eksilen kesrin belli bir miktarı olarak ele alınmasını içeren problemleri kapsamaktadır. Bu duruma uyan problemler aynı zamanda kesrin kesrini bulmayı içereceğinden bu kategori kapsamına

alınan problemlerin hepsi aynı zamanda K6 kategorisi kapsamına da girmektedir. Aşağıda bu duruma örnek bir öğretmen adayı cevabı verilmiştir.

Bir tarlanın $\frac{3}{5}$ 'üne salatalık ve domates ekilmiştir. Ekilen kısmın $\frac{3}{10}$ 'ü salatalık olduğuna göre tarlanın ne kadarına domates ekilmiştir?(K5,K6)

Yukarıdaki problemde salatalık ekilen kısım çıkan kesir için kullanılmış ve domates ekili olan kısmın (eksilen) belli bir miktarı olarak ele alınmıştır. Aynı zamanda problem $\frac{3}{5} - (\frac{3}{5} \times \frac{3}{10})$ işlemi ile çözülebilir olduğundan soru kökü verilen çıkarma işlemine uygun değildir. Problem bu bakımdan K6 kategorisine de örnek teşkil etmektedir.

İşlemi soru köküne yansıtamama (K6)

Bu kategorideki problemlerde öğretmen adayları verilen çıkarma işlemi soru kökünde ifade edemeyip verilen kesir sayılarıyla çıkarma işlemi yerine fakat başka işlemlerle çözülebilen problemler kurmuşlardır. Aşağıda bu duruma örnek bir öğretmen adayı cevabı verilmiştir.

Ali eve alınan bir pastanın ilk gün $\frac{2}{5}$ 'ini yer. Ertesi gün pastanın $\frac{3}{10}$ 'unu yerse ne kadar pasta kalır?
(K6, K8)

Bu problem çözümünde problemde geçen iki kesir sayısının toplanmasını ve toplamın bütünden çıkarılmasını gerektirmektedir. Aynı zamanda problemde verilen kesir sayılarından $\frac{3}{5}$ yerine $\frac{2}{5}$ kesri kullanıldığı için de problem K8 kapsamına da girmektedir.

Kesir sayılarını farklı bütünlükler üzerinden ifade etme (K7)

Bu kategori verilen işlemdeki eksilenin bir bütünden ve çıkanın bir başka bir bütünün belli bir miktarı olarak ele alınan problemleri içermektedir. Aşağıda bu duruma örnek bir öğretmen adayı cevabı verilmiştir.

Bir matematik sınavında A ve B sınıfından A sınıfının $\frac{3}{5}$ 'i, B sınıfının $\frac{3}{10}$ 'u geçmiştir. A sınıfında geçenlerin sayısı B sınıfından kaç fazladır? (K7, K2)

Bu problemde A ve B sınıfları iki farklı bütünü temsil etmektedir. Sınıf mevcutları verilmediği için sınıfların eş sayıda öğrencisi olup olmadığı bilinmemektedir. Bunun yanı sıra mevcutlar bilinmeyip işlem sonucunu doğal sayı olarak sorulması sebebiyle problem aynı zamanda K2 kapsamındadır.

İşlemi oluşturan kesir sayıları yerine başka kesir sayıları kullanma (K8)

Bu kategoride verilen işlemdeki kesir sayıları kullanılmayıp eksilen ya da çıkan kesir sayısından biri yerine başka kesir sayılarının kullanıldığı problemleri içermektedir. Aşağıda bu duruma örnek bir öğretmen adayı cevabı verilmiştir.

Ali'nin 25 tl'si vardır. Parasının beşte biri ile simit alıyor. Daha sonra kalan parasının onda üçü ile meyve suyu alıyor. Ali'nin kaç lirası kalmıştır? (K8, K1, K4)

Problem; beşte üç kesri yerine beşte bir kullanıldığı için K8, bütünün beşte biri eksilen sayıyı ele alınıp bütünden kalan üzerinden çıkan kesir sayısını ele alındığı için K1 ve bütüne 25 değerini verip bütüne değer atandığı için K4 kategorileri kapsamındadır.

Çözüm gerektirmeyip cevabı içinde olan soru kökü kullanma (K9)

Bu kategorideki problem metinlerinde verilen kesir sayılarının kullanılmasına karşın soru köklerinde işlem yapılmasına gerek duyulmadan cevabın verilen kesir sayılarından birini işaret etmesi söz konusudur. Aşağıda bu duruma örnek bir öğretmen adayı cevabı verilmiştir.

Yerli malı haftasında öğretmen masasında yer alan yiyeceklerin $\frac{3}{5}$ 'ini hamur işi yiyecekler kaplamaktadır. Bu hamur işi yiyeceklerinde $\frac{3}{10}$ 'unu poğaçaya oluşturduğuna göre hamur işi yiyecekler masadaki yiyeceklerin kaçta kaçını kapsar? (K9, K5)

Yukarıdaki problemde hamur işi yiyeceklerin bütün yiyeceklerin $\frac{3}{5}$ 'i kadar olduğunu verip, soru kökünde yine aynı bilgi istenmiştir. Bu durumda verilen kesir sayıları ile çıkarma işlemine gerek kalmadan cevabın $\frac{3}{5}$ olduğu görülebilir. $\frac{3}{10}$ kesir sayısı da masadaki hamur işi yiyeceklerin belli bir miktarı olarak ele alındığı için problem aynı zamanda K5 kategorisi kapsamındadır.

Verilen işleme uygun problem kurma (K10)

Bu kategori kapsamındaki problemler diğer kategorilerden farklı olarak bir hata kategorisi değil öğretmen adaylarının verilen çıkarma işlemine yönelik hatasız kurdukları problemleri kapsamaktadır. Aşağıda bu duruma örnek bir öğretmen adayı cevabı verilmiştir.

Ceren bir pastanın $\frac{3}{5}$ ' ünü kardeşi ise $\frac{3}{10}$ ' ünü yemiştir. Ceren kardeşinden ne kadar fazla pasta yemiştir? (K10)

Sonuç ve Öneriler

Problem kurma kavramsal ve işlemsel öğrenmelerin ve hataların belirlenmesinde bilgi veren önemli değerlendirme araçlarından biridir (Simon, 1993; Tichá ve Hošpesová, 2009). Öğretmen adaylarının kesirlerle çıkarma işlemi konusunda kavramsal anlamalarını ve hatalarını belirlemek amacı ile çalışmaya katılan 74 sınıf öğretmeni adayından kesirlerle çıkarma işlemine yönelik paydaları eşit olmayan bir basit kesirden bir basit kesrin çıkarılmasını örnekleyen sadece $\frac{3}{5} - \frac{3}{10}$ işlemi ile çözülebilen bir problem kurmaları ve kurdukları problemi modelleyerek çözmeleri istenmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen bulgular 10 kategoride ele alınmıştır. Bu kategorilerden K1...K9 hata kategorisi olup; K10 verilen işlem uygun olan problem durumlarını içermektedir. Ayrıca K1...K7 kategorileri literatürde benzer bir çalışmadan elde edilen hata kategorileri (Kar ve Işık, 2014) temel alınarak oluşturulmuş K8...K10 kategorileri ise öğretmen adaylarının kurdukları problemlerin analizinden ortaya çıkmıştır. K2, K3 ve K7 kategorilerini içeren problemleri kuran öğretmen adaylarının kesir kavramın anlaşılmasına yönelik bazı zorluklar yaşadığı söylenebilir. K1, K4, K5 ve K6 kategorilerine ait problemleri kuran öğretmen adaylarının ise kavramsal olarak yaşadıkları zorlukların yanında dil becerisi eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Araştırmalarda bu tip hata türlerinin dil becerisi eksikliklerinden kaynaklanabileceği belirtilmiştir (Aydoğdu İskenderoğlu, 2017; Kar ve Işık, 2014). Kar ve Işık (2015) öğretmenlerle yaptıkları odak grup görüşmesinden elde ettikleri sonuçlarda öğretmenlerin problem kurarken kendilerini ifade etmede zorlandıklarını rapor etmiş olmaları bu görüşü destekler niteliktedir. Öğretmen adayı başına hata ortalamasının 1,59 olması sınıf öğretmeni adaylarının kesirlerle çıkarma işlemi konusunda kavramsal ve dil becerileri konusunda sıkıntılar yaşadıklarını göstergesidir. Benzer sıkıntıların yapılan bazı çalışmalarda da tespit edilmiştir (Işık, 2011; Toluk Uçar, 2009; Zehir,2013). Bu sıkıntıların mesleğe başladıklarında da devam etmesi öğrencilerinin de benzer zorlukları yaşamalarına sebep olabileceğinden çalışmanın sonuçları öğretmen adaylarının kesirlerle çıkarma işlemi konusunda eksikliklerin giderilmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

Bu çalışmada kesirlerle çıkarma işlemi ile ilgili 74 öğretmen adayından verilen duruma uygun sadece bir problem kurması istenmiştir. Çalışmanın daha fazla problem kurma görevi ile kesirlerle diğer işlemleri de içerek şekilde benzer ya da farklı gruplarla daha geniş örnekleme yürütülmesi katılımcıların kavramsal ve işlemsel anlamalarının değerlendirilmesi noktasında genelleme yapılmasına olanak tanıyacaktır. Bunun yanı sıra ileriki çalışmalarda yazılı problem kurma görevleri yanında mülakatlarla verilerin toplanması; araştırmacıların katılımcıların yaşadıkları zorluklara ve bu zorlukların düzeltilebilmesine yönelik daha derin bir anlayışla literatüre katkı sağlamasına yardımcı olacaktır. İleride öğretmen olacak ve öğretme ortamlarına rehberlik edecek öğretmen adaylarının literatürde yapılan ve yapılacak olan çalışmalarla

belirlenmiş problem kurma ile ilgili zorluklara yönelik farkındalıklarının araştırılması ve sonrasında zorlukları gidermeye yönelik öğretim süreçlerinin tasarlanması önerilebilir.

Kaynakça

- Akay, H. ve Boz, N. (2010). The effect of problem posing oriented analyses-II course on the attitudes toward mathematics and mathematics self-efficacy of elementary prospective mathematics teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 58-75.
- Behr, M., Harel, G., Post, T., & Lesh, R. (1992). Rational number, ratio, proportion. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 296–333). New York: Macmillan Publishing.
- Bunar, N. (2011). *Altıncı sınıf öğrencilerinin kümeler, kesirler ve dört işlem konularında problem kurma ve çözme becerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Cramer, K., Post, T., & delMas, R. (2002). Initial fraction learning by fourth- and fifth-grade students: A comparison of the effects of using commercial curricula with the effects of using the Rational Number Project curriculum. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(2), 111- 144.
- Çelik, A. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin orantısal akıl yürütme becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dickerson, V. M. (1999). *The impact of problem-posing instruction on the mathematical problem-solving achievement of seventh graders* (Unpublished doctoral dissertation). University of Emory, Atlanta.
- Doğan Temur, Ö. (2011). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin kesir öğretimine ilişkin görüşleri: fenomenografik araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 203-212.
- Hassemann, K. (1981). On difficulties with fractions. *Educational Studies in Mathematics*, 12(1), 71-87.
- Işık, C. (2011). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kesirlerde çarpma ve bölmeye yönelik kurdukları problemlerin kavramsal analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41,231-243.
- Işık, Ö. (2010). *İlköğretim 4., 5. ve 6. sınıf matematik ders kitaplarının problem kurma etkinliği bakımından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Işık, C., Kar, T. (2012). Yedinci sınıf öğrencilerinin kesirlerde toplama işlemine kurdukları problemlerin analizi. *İlköğretim Online*, 11(4), 1021-1035.
-

- Işık C, Kar T. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının problem kurma becerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 190-214.
- Işık, C., Kar, T., Işık, A., ve Güler, G. (2012). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kesirlerde toplama işlemine yönelik kurulan problemlerdeki hataları belirleyebilme becerileri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 3(3), 161-182.
- Işık, C., Işık, A. ve Kar, T. (2011). Öğretmen adaylarının sözel ve görsel temsillere yönelik kurdukları problemlerin analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 39- 49.
- Işıksal, M. (2006). *A study on pre-service elementary mathematics teachers' subject matter knowledge and pedagogical content knowledge regarding the multiplication and division of fractions* (Unpublished doctoral dissertation), Middle East Technical University, Ankara.
- Kar T, Işık C. (2014). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin kesirlerle çıkarma işlemine kurdukları problemlerin analizi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1223-1239.
- Kar T, Işık C. (2015). İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğrencilerin kurdukları problemlere yönelik görüşlerinin incelenmesi: Kesirlerle toplama işlemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 30(1),122-136.
- Kazak, V. (2012). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kesirlerde toplama işlemine yönelik sözel problem kurma ve problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kılıç, Ç. (2013). Prospective primary teachers' free problem-posing performances in the context of fractions: An example from Turkey. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 677-686. doi: 10.1007/s40299-013-0073-1
- Kılıç, Ç. (2015). Analyzing pre-service primary teachers' fraction knowledge structures through problem posing. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(6), 1603-1619.
- Korkmaz, E., Gür, H. (2006). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 64-74.
- Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *İlköğretim matematik dersi 1-5. sınıflar öğretim programı*. Ankara, Türkiye: MEB.
-
-

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara, Türkiye: MEB.
- Moss, J., Case, R. (1999). Developing children's understanding of the rational numbers: A new model and an experimental curriculum. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(2), 122–147.
- Stoyanova, E. (2003). Extending students' understanding of mathematics via problem posing. *The Australian Mathematics Teacher*, 59(2), 32–40.
- Tichá, M., Hošpesová, A. (2009). Problem posing and development of pedagogical content knowledge in pre-service teacher training. In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne, & F. Arzarello (Eds.), *Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1941–1950). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Tirosh, D. (2000). Enhancing prospective teachers' knowledge of children's conceptions: The case of division of fractions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(1), 5–25.
- Toluk Uçar, Z. (2009). Developing pre-service teachers understanding of fractions through problem posing. *Teaching and Teacher Education*, 25, 166-175.
- Ünlü, M. & Ertekin, E. (2012). Why do pre-service teachers pose multiplication problems instead of division problems in fractions? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46, 490 – 494.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zehir, K. (2013). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kesir işlemlerine yönelik problem kurma becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı Hakkında Görüş ve Önerileri¹

Murat BARTAN²

Özet

Bu araştırma; Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmeni yetiştirme lisans programı hakkındaki görüş ve önerilerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada karma araştırma yöntemlerinden olan açıklayıcı desen kullanılmıştır. Çalışmaya 2016-2017 eğitim öğretim yılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği son sınıfta okuyan 80 okul öncesi öğretmen adayı ile halen milli eğitimde görevli 20 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler ders değerlendirme formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde, ders değerlendirme formu betimsel istatistik analizleri ile değerlendirilirken, görüşme formları için içerik analizleri yapılmıştır. Bulgulara göre, okul öncesi öğretmen adayları, alan derslerinin genel olarak süresinin artırılması, daha fazla uygulamaya yer verilmesi ve bazı alan derslerinin birleştirilmesi ile ders içeriğindeki konuların çocukları tanımaya yönelik tasarlanması yönünde görüş belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşlerinde de motivasyon vurgusunun ön plana çıktığı, çocukları tanımaya ilişkin içeriğin eksik kaldığı, uygulamadan yoksun teorik bilgilerin ele alındığı düşüncesinde oldukları görülmüştür. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının Genel kültür/genel yetenek derslerine ilişkin görüşleri ise, seçmeli derslere dönüştürülmesi ve çeşitliliğinin artırılması, farklı branş ve farklı fakültelerden derslerin alınması fikri ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Lisans dersleri, öğretmen adayı, program.

Pre-school Teachers and Pre-service Teachers' Views and Suggestions about Pre-school Teacher Education Undergraduate Program

Abstract

This research was conducted to reveal the views and suggestions of preschool teachers and pre-service teachers about the pre-school teacher training undergraduate program. In this study, descriptive design which is one of the mixed research methods was used. In the 2016-2017 academic year, 80 preschool pre-service teachers who were 4th grade in the preschool education department of the Faculty of Education at Dumlupınar University and 20 preschool teachers working in the schools of the Ministry of National Education participated in the study. In the analysis of the data, while the course evaluation form was evaluated with descriptive statistical analysis, content analyses were conducted for interview forms. According to the collected data, Preschool pre-service teachers stated that the overall duration of the field courses should be increased, more applications should be included and some field courses should be combined and the subjects in the course content were designed in order to recognize children. In the views of pre-school teachers and pre-service teachers about field knowledge courses, it was also observed that motivation emphasis came to the fore, the content of related to recognizing children was incomplete, and they thought there was theoretical knowledge lack of practice. In the views of pre-school teachers and pre-service teachers about general culture / general ability courses, the idea of transforming them into elective courses and increasing their diversity, and taking courses from different branches and different faculties emerged.

Keywords: Undergraduate courses, program, pre-service teacher.

¹ Bu çalışma 18-21 Ekim 2017 tarihleri arasında Gazi Üniversitesinde gerçekleştirilen 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kütahya, Türkiye.

E-mail: murat.bartan@dpu.edu.tr

Giriş

Ülkemizde öğretmen yetiştirme tarihi 170 yılı geride bırakmıştır. Tanzimat'ın ilanı ile birlikte 1848 yılından itibaren ülkemizde çağdaş anlamda öğretmen yetiştirme süreci başlamış ve Cumhuriyet döneminde de öğretmen eğitiminin nitelik ve nicelik yönünden gelişmesine özel önem verilmiştir (Akyüz, 2006). 1973 yılında TBMM'de kabul edilen 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlik profesyonel bir meslek olarak kabul edilmektedir (Bulut, 2009). 1974 yılında, her düzeyde öğretmenlerin yükseköğrenim yoluyla yetiştirilmesi kararıyla birlikte, ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere iki yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır. 1982 yılında bu kurumlar, eğitim yüksekokulları adı altında üniversitelere bağlanmış ve bu okulların öğrenim süreleri, 1989 yılı itibarıyla 4 yıla çıkarılmıştır (Baskan, 2001). Bu süreçte okul öncesi eğitimde önem kazanmaya başlamıştır. Cumhuriyet'ten günümüze kadar olan eğitime yönelik gelişmelere bakıldığında okulöncesi eğitimde ileriye dönük stratejik kararların alındığı ve nicelik olarak büyük gelişmelerin olduğu görülmektedir. Ülkemizin de Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni yetiştirme tarihçesi incelendiğinde, bu işin başlangıçta mesleki bir bakış açısıyla ele alınmasına rağmen belirli bir kurumda süreklilik göstermediği görülmektedir. Bazı Milli Eğitim Şuralarında (Şura No: 11, 12, 14 ve 15) ve kalkınma planlarında bu konuda önemli kararların alındığı saptanmıştır (TTKB, 1982; 1988; 1993; 1996; Dereobalı, M. ve Ünver, G. 2009, Derman ve Başal, 2010). 1991-1992 Öğretim yılından itibaren Türkiye'de eğitim ve öğretimin her kademesi için öğretmen yetiştiren kurumlar dört yıllık lisans eğitimi veren kurumlara dönüşmüş ve okul öncesi eğitimi öğretmenliği bölümleri bazı üniversitelerin eğitim fakültelerinde yer almışlardır (Başal, 2005). Eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programları 1998 ve 2006 yıllarında değişikliklere giderek programların içeriklerinde değişiklikler yapılmıştır (Küçükahmet, 2007). Milli Eğitim Bakanlığı'nın istatistikî bilgilerine bakıldığında, Okul öncesi eğitim özellikle cumhuriyetten günümüze doğru artış gösterdiği görülmektedir. 1923-1924 öğretim yılında Okul Öncesi Eğitimde 80 okul, 5880 öğrenci, 136 öğretmen bulunmasına karşın günümüzde 2017 verilerine göre, okul sayısının 30000'e yaklaştığı, 76000 üzerinde öğretmenin görev yaptığı ve bu eğitim kademesinden faydalanan çocukların sayısının yaklaşık bir buçuk milyona ulaştığı belirlenmiştir (TÜİK,2018). Özellikle son yıllarda yaşanan değişikliklerle hem Okul Öncesi Eğitim yeni yaklaşımlarla verilmeye başlamış hem de yaygınlaştırılarak okullaşma oranı artırılmaya çalışılmıştır. Nicelik bakımından yapılan bu değişiklikler yanında nitelik olarak da bazı yeni uygulamalar yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı 2013 yılında Okul Öncesi Eğitim Programında değişikliğe giderek yeni bir programı tüm ülkede uygulamaya geçirmiş, önümüzdeki birkaç yıl içinde de Okul Öncesi Eğitimi zorunlu eğitim kademesi olacağını belirtmiştir ve bu eğitim kademesinde görev yapacak öğretmen yetiştirmeye dikkat çekmiştir. Ülkemizde öğretmen yetiştirmeye yönelik son olarak 2018 yılında yeni programlar uygulanmaya başlanmıştır.

2006 yılında uygulanan Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde; alan derslerinin %54, meslek bilgisi derslerinin %21 ve genel kültür derslerinin %25'lik kısmı oluşturduğu görülmektedir

(Küçükahmet, 2007). 2018 -2019 eğitim öğretim yılında birinci sınıflarla uygulanmaya başlanan yeni programlara bakıldığında ise Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında alan derslerinin %46, meslek bilgisi derslerinin %35 ve genel kültür derslerinin %19'luk kısmı oluşturduğu görülmektedir. Bu araştırma; okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmeni yetiştirme lisans programı hakkındaki görüş ve önerilerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi belirlenmiş ve bu yönteme bağlı olarak açıklayıcı desen kullanılmıştır. Sosyal bilimler ve davranış bilimlerindeki kullanımının yaygınlık kazandığı karma araştırma yaklaşımı, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanılmasıyla gerçekleşen bir araştırma yöntemi olarak görülmektedir (Creswell, 2003). Karma araştırma yöntemlerinden olan açıklayıcı desen, iki aşamadan oluşmakta ve sıralı olarak gerçekleşmektedir. İlk olarak çalışmanın sorularına cevap vermede önceliği olan nicel verileri toplanır ve analiz edilir. İkinci safhada ise bu verileri tamamlamak için nitel verileri toplayıp analiz edilir (Fraenkel ve diğ., 2012; Kocaman- Karaoğlu, 2015).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Ölçüt örnekleme yöntemi ise, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının seçiminde, adayların tüm dersleri almış başarılı olmuş ve öğretmenlik uygulaması yapmış olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışmaya 2016-2017 eğitim öğretim yılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi okul öncesi öğretmenliği son sınıfta okuyan 80 okul öncesi öğretmen adayı ile halen Milli Eğitime bağlı okullarda görevli 20 okul öncesi öğretmeni katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında; 80 okul öncesi eğitimi öğretmen adayından ders değerlendirme formu ile veriler toplanırken, 20 okul öncesi eğitimi öğretmen adayı ve 20 okul öncesi eğitimi öğretmeninden ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Ders değerlendirme formu; araştırmacının alan yazınından derlediği derslerin birçok boyuttan ele alındığı 7 soruluk 3lü likert tipi sorulardan oluşan

anket formudur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu; araştırmacının oluşturduğu 6 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formudur.

Verilerin analizinde, ders değerlendirme formu betimsel istatistik analizleri ile değerlendirilirken, görüşme formları için içerik analizleri yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında yer alan alan derslerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 1

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Lisans Programlarında Okutulan Alan Derslerine İlişkin Görüşleri

Dersler		1-Dersin içeriği ve süresi daha uzun olmalı.		2-Dersin içeriği ve süresi daha kısa olmalı.		3-Dersin içinde gereksiz konular var.		4-Dersin değerlendirme şekli (Sınav, ödev vb.) değişmeli.		5-Dersin içeriğinde yapacağımız mesleğe ilişkin rehberlik verilmiyor.		6-Ders içeriğinde okul öncesi dönem çocuklarının özelliklerini yeterince tanıttacak içerik yok		7-Dersin öğretmen adayına kendini gösterebilme şansını yeterince vermiyor.	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Okul Öncesi Eğitime Giriş	Katılmıyorum	-	-	78	97.5	57	71.2	18	22.5	1	1.3	9	11.3	47	58.8
	Kararsızım	8	10	2	2.5	23	28.8	47	58.8	13	16.3	38	47.5	28	35.0
	Katılıyorum	72	90	-	-	-	-	15	18.7	66	82.4	33	41.2	5	6.2
İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi	Katılmıyorum	74	92.5	-	-	-	-	15	18.8	-	-	-	-	4	5.0
	Kararsızım	6	7.5	3	3.8	2	2.5	42	52.5	7	8.8	-	-	40	50.0
	Katılıyorum	-	-	77	96.2	78	97.5	23	28.7	73	91.2	80	100	36	45.0
Psikoloji	Katılmıyorum	10	12.5	65	81.2	63	78.8	3	3.8	23	28.8	8	10.2	-	-
	Kararsızım	24	30.0	9	11.3	10	12.5	34	42.5	39	48.8	40	50.0	21	26.3
	Katılıyorum	46	57.5	6	7.5	7	8.7	43	53.7	18	22.4	32	39.8	59	73.4
Anne-Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım Anne-Çocuk Beslenmesi	Katılmıyorum	80	100	1	1.3	-	-	6	7.5	-	-	-	-	8	10.0
	Kararsızım	-	-	-	-	7	8.8	34	42.5	8	10.0	3	3.8	40	50.0
	Katılıyorum	-	-	79	98.7	73	91.2	40	50.0	72	90.0	77	96.2	32	40.0
Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I, II	Katılmıyorum	-	-	67	83.7	69	86.3	18	22.5	3	3.8	14	17.5	57	60.3
	Kararsızım	18	22.5	13	16.3	11	13.7	50	62.5	16	20.0	60	37.5	20	25.0
	Katılıyorum	62	77.5	-	-	-	-	12	15.0	61	76.2	36	45.0	3	3.2
Yaratıcılık ve Geliştirilmesi	Katılmıyorum	7	8.8	68	85.0	65	81.2	3	3.8	29	35.2	8	10.0	-	-
	Kararsızım	13	16.2	8	10.0	10	12.5	27	33.7	33	41.3	26	32.5	18	22.5
	Katılıyorum	60	75.0	4	5.0	5	6.3	50	62.5	18	23.5	46	57.5	62	77.5
Çocukta Oyun Gelişimi	Katılmıyorum	-	-	70	87.5	71	88.7	16	20.0	3	3.8	22	17.5	46	57.5
	Kararsızım	7	8.8	10	12.5	9	11.3	45	56.3	16	20.0	22	27.5	31	38.8
	Katılıyorum	73	91.2	-	-	-	-	19	23.7	61	76.2	36	45.0	3	3.7
Çocuk Edebiyatı	Katılmıyorum	6	7.6	2	2.5	-	-	10	12.5	37	46.3	8	10.1	-	-
	Kararsızım	46	57.4	19	23.8	26	32.5	53	66.3	41	51.3	33	41.3	15	18.8
	Katılıyorum	28	35.0	59	73.7	54	67.5	17	21.2	2	2.4	39	48.6	65	81.2
Matematik Eğitimi	Katılmıyorum	-	-	74	92.5	75	93.8	13	16.3	51	63.8	40	50.0	42	52.5
	Kararsızım	5	6.3	6	7.5	2	2.5	28	35.0	27	33.8	25	31.3	35	43.8
	Katılıyorum	75	93.7	-	-	3	3.7	39	48.7	2	2.4	15	18.7	3	3.7

Tablo 1 (devamı)

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Lisans Programlarında Okutulan Alan Derslerine İlişkin Görüşleri

Çocuk Ruh Sağlığı	Katılmıyorum	7	8.8	2	2.5	-	-	15	18.8	38	47.5	9	11.3	-	-
	Kararsızım	48	60.0	20	25.0	39	48.8	46	57.5	40	50.0	30	37.5	16	20.0
	Katılıyorum	25	31.2	58	72.5	41	51.2	19	23.7	2	2.5	41	51.2	64	80.0
Drama	Katılmıyorum	-	-	76	95.0	70	87.5	2	2.5	34	42.5	57	71.3	42	52.5
	Kararsızım	8	10.0	4	5.0	7	8.8	19	23.8	35	43.8	19	23.7	36	45.0
	Katılıyorum	72	90.0	-	-	3	3.7	59	73.7	11	13.7	4	5.0	2	2.5
Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	Katılmıyorum	-	-	58	72.5	51	63.8	7	8.8	3	3.7	6	7.5	38	47.5
	Kararsızım	24	30.0	22	27.5	29	36.2	30	37.5	13	16.3	11	13.8	39	48.8
	Katılıyorum	56	70.0	-	-	-	-	43	53.7	64	80.0	63	78.7	3	3.7
Müzik Eğitimi I ve II	Katılmıyorum	-	-	77	96.3	60	75.0	52	65.0	37	46.3	10	12.5	37	46.3
	Kararsızım	3	3.7	3	3.7	20	25.0	22	27.5	40	50.0	42	52.5	38	47.5
	Katılıyorum	77	96.3	-	-	-	-	6	7.5	3	2.5	28	35.0	5	6.2
Fen Eğitimi	Katılmıyorum	-	-	76	95.0	64	80.0	10	12.5	51	63.8	28	35.0	41	51.3
	Kararsızım	4	5.0	4	5.0	14	17.5	25	31.3	27	33.7	38	47.5	36	45.0
	Katılıyorum	76	95.0	-	-	2	2.5	45	56.2	2	2.5	14	17.5	3	3.7
Görsel Sanatlar Eğitimi	Katılmıyorum	36	45.0	-	-	-	-	9	11.3	38	47.5	7	8.8	-	-
	Kararsızım	29	36.3	14	17.5	19	23.8	46	57.4	38	47.5	34	42.5	13	16.3
	Katılıyorum	15	15.7	66	82.5	61	76.2	25	31.3	4	5.0	39	48.7	67	83.7
Materyal Geliştirme	Katılmıyorum	13	16.3	64	80.0	41	51.3	3	3.8	34	42.5	11	13.8	60	75.0
	Kararsızım	19	23.7	7	8.8	32	40.0	27	33.7	31	38.8	44	55.0	16	20.0
	Katılıyorum	48	60.0	9	11.2	7	8.7	50	62.5	15	18.7	25	31.2	4	5.0
Özel öğretim yöntemleri I ve II	Katılmıyorum	-	-	-	-	64	80.0	15	18.8	49	61.3	46	57.5	46	57.5
	Kararsızım	3	3.8	-	-	11	13.8	6	7.5	26	32.5	33	41.2	33	41.2
	Katılıyorum	77	96.3	80	100	5	6.2	59	73.7	5	6.2	1	1.3	1	1.3
Anne-Baba Eğitim	Katılmıyorum	-	-	70	87.5	39	48.8	21	26.3	53	66.3	39	48.8	37	46.3
	Kararsızım	5	6.3	10	12.5	13	16.2	22	27.5	21	26.3	39	48.8	41	51.3
	Katılıyorum	75	93.7	-	-	28	35.0	37	46.2	6	7.4	2	2.4	2	2.4
Araştırma Projesi I ve II	Katılmıyorum	80	100	-	-	-	-	3	3.8	-	-	34	42.5	2	2.5
	Kararsızım	-	-	3	8.8	28	35.0	23	28.7	2	2.5	3	3.8	29	36.3
	Katılıyorum	-	-	73	91.3	52	65.0	54	67.5	78	97.5	43	53.7	49	61.2
İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları	Katılmıyorum	4	5.0	52	65.0	40	50.0	1	1.3	45	56.3	4	5.0	-	-
	Kararsızım	36	45.0	24	30.0	29	36.2	15	18.7	25	31.2	21	26.3	40	50.0
	Katılıyorum	40	4.0	4	5.0	11	13.8	64	80.0	10	12.5	55	68.8	40	50.0

Tablo 1’de okul öncesi öğretmen adaylarının lisan programlarında okutulan alan derslerine ilişkin görüşleri incelendiğinde;

“Dersin içeriği ve süresi daha uzun olmalı” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında en fazla Özel öğretim yöntemleri I ve II (n=77), Okul Öncesi Eğitime Giriş (n=72), Anne-Baba Eğitim (n=75), Fen Eğitimi (n=76), drama (n=72) Matematik Eğitimi (n=75), Çocukta Oyun Gelişimi (n=73) derslerinin süresinin artırılması gerektiği %90’nın üzerinde öğretmen adayı tarafından ifade edildiği görülmektedir.

“Dersin içeriği ve süresi daha kısa olmalı” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında en fazla İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi (n=77), Anne-Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım/Anne-Çocuk Beslenmesi (n=79),

Görsel Sanatlar Eğitimi (n=66), Araştırma Projesi I ve II (n=73) derslerinin süresinin azaltılması gerektiğini katılımcıların %85'nin üzerinde öğretmen adayı tarafından ifade edildiği görülmektedir.

“Dersin içinde gereksiz konular var” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında en fazla İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi (n=78), Anne-Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım Anne-Çocuk Beslenmesi (n=73), Görsel Sanatlar Eğitimi (n=61), Araştırma Projesi I ve II (n=52) dersin içinde gereksiz konular olduğu %65'nin üzerinde öğretmen adayı tarafından ifade edildiği görülmektedir.

“Dersin değerlendirme şekli (Sınav, ödev vb.) değişmeli” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında öğretmen adayların ders değerlendirmeye ilişkin “kararsız” oldukları görülmektedir.

“Dersin içeriğinde yapacağımız mesleğe ilişkin rehberlik verilmiyor” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında öğretmen adayların genel olarak ders içeriğinin ilerde yapacakları mesleğe ilişkin rehberlik katkısı hususunda kararsız kaldıkları görülmektedir. Dersler bazında bakıldığında; Okul Öncesi Eğitime Giriş (n=66), İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi (n=73), Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım Anne-Çocuk Beslenmesi (n=72), Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi (n=64), Araştırma Projesi I ve II (n=78) olduğu görülmektedir. Bu dersler %80'nin üzerinde öğretmen adayı tarafından ifade edildiği görülmektedir.

“Ders içeriğinde okul öncesi dönem çocuklarının özelliklerini yeterince tanıtacak içerik yok” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında öğretmen adayların genel olarak alan derslerin okul öncesi dönem çocuklarının özelliklerini tanıttığını ifade ettikleri görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının özelliklerini yeterli düzeyde tanıtmadıklarını düşündükleri dersler ise İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi (n=80), Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi (n=63) olduğu görülmektedir.

“Dersin öğretmen adayına kendini gösterebilme şansını yeterince vermiyor” sorusuna verilen cevaplara genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının bazı dersleri yeterli bazı dersleri yetersiz görmekte oldukları. Yeterli gördükleri derslere bakıldığında; Okul Öncesi Eğitime Giriş (n=47), Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I, II (n=57), Çocukta Oyun Gelişimi (n=46), Matematik Eğitimi (n=42), Drama (n=42), Fen Eğitimi (n=41), Materyal Geliştirme (n=60) görülmektedir. Yetersiz gördükleri dersler ise Psikoloji (n=59), Çocuk Edebiyatı (n=65), Çocuk Ruh Sağlığı (n=64), Araştırma Projesi I ve II (n=49) olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Lisans Programının Genel Hakkındaki Görüşleri

Görüşler		f	%
1-Programda daha fazla Alan dersine ihtiyaç var.	Katılmıyorum	1	1.3
	Kararsızım	3	3.8
	Katılıyorum	76	94.9

Tablo 2 (devamı)

Öğretmen Adaylarının Lisans Programının Geneli Hakkındaki Görüşleri

2- Programda daha fazla Genel Kültür/Genel Yetenek Dersine ihtiyaç var.	Katılmıyorum	51	63.8
	Kararsızım	19	23.7
	Katılıyorum	10	12.5
3- Programda daha fazla Meslek Bilgisi (Pedagoji) dersi olmalı.	Katılmıyorum	2	2.5
	Kararsızım	37	46.2
	Katılıyorum	41	51.3
4- Programda daha fazla seçmeli derse ihtiyaç var.	Katılmıyorum	34	42.5
	Kararsızım	31	38.8
	Katılıyorum	15	18.7

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adayların lisans programının geneli hakkında düşünceleri daha fazla Alan dersine ihtiyaç duydukları yönünde (n=76) olduğu görüldüğü gibi daha fazla Genel Kültür/Genel Yetenek dersine katılmadıkları (n=51) görülmektedir. Bir başka bulgu ise Meslek Bilgisi (Pedagoji) dersi için kararsızlarla (n=37), katılıyorum (n=41) diyenlerin yakın olduğu, daha fazla seçmeli ders isteyenlerde ise Katılmıyorum (n=34) diyenler ile kararsız (n=31) oldukları görülmektedir.

Tablo 3

Uygulama Sırasında Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Lisans Programında En Fazla Yararlandıkları Alan Derslerine İlişkin Görüşleri

Öğretmen adayı			Öğretmen		
Dersler	f	%	Dersler	f	%
Okul öncesi eğitime giriş	20	100	Drama	20	100
Erken çocuklukta gelişim	20	100	Çocukta Oyun Gelişimi	20	100
Drama	20	100	Fen eğitimi	20	100
Materyal geliştirme	18	90	Matematik eğitimi	20	100
Müzik	17	85	Müzik	20	100
Çocukta Oyun Gelişimi	17	85	Materyal geliştirme	18	90
Özel öğretim yöntemleri	15	75	Yaratıcılık ve geliştirilmesi	17	85
Fen eğitimi	15	75	Çocuk ruh sağlığı	15	75

Tablo 3 (devamı)

Uygulama Sırasında Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Lisans Programında En Fazla Yararlandıkları Alan Derslerine İlişkin Görüşleri

Matematik eğitimi	15	75	Özel öğretim yöntemleri	15	75
Çocuk ruh sağlığı	14	70	Rehberlik	14	70
Etkili iletişim	12	60	Anne baba eğitimi	14	70
Beden eğitimi ve oyun öğretimi	10	50	Anne çocuk beslenmesi ve sağlığı	11	55
Anne çocuk beslenmesi	10	50	Beden eğitimi ve oyun öğretimi	9	45

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının lisans programında en fazla yararlandıkları alan dersleri Okul öncesi eğitime giriş Erken çocuklukta gelişim Drama Materyal geliştirme Müzik, Çocukta Oyun Gelişimi, Özel öğretim yöntemleri iken öğretmenlerin lisans programında en fazla yararlandıkları alan dersleri ise Drama, Çocukta Oyun Gelişimi, Fen eğitimi Matematik eğitimi Müzik Materyal geliştirme Yaratıcılık ve geliştirilmesi derslerinin olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Lisans Dersleri Arasında Olmasını İstediyi Ders Türü Hangisidir?

Öğretmen adayı			Öğretmen		
Dersler	f	%	Dersler	f	%
Daha fazla uygulama dersi	20	100	Daha fazla uygulama dersi	20	100
Çocukları tanıma teknikleri	19	95	Çağdaş yaklaşımlar	18	90
Kodlama	17	85	Karakter eğitimi	15	75
Stem	17	85	Çocuk psikolojisi ve davranış problemleri	15	75
Okul öncesinde ölçme değerlendirme	16	80	Aile eğitimi	14	70
Değerler eğitimi	15	75	Okul öncesi Program dersi	12	60
3-6 yaş çocuk psikolojisi	15	75	Okul öncesinde Sınıf yönetimi	10	50
Bilişim teknolojisi	15	75	Okul öncesinde ölçme değerlendirme	10	50
Çocuk kitapları seçme	12	60	Okul öncesinde deneyler	8	40
Çocuklara yönelik İngilizce	8	40	Çatışma çözme uygulamaları	7	35
Eğitim hukuku	5	25	Sanat etkinlikleri	5	25
Genel kültür genel yetenek dersleri	5	25	Enstrüman çalma	4	20
Bilişim teknolojisi	4	25	İnce kaslara yönelik uygulamalar	4	20

Tablo 4 incelendiğinde lisans dersleri arasında olmasını istediğin ders türü ilişkin öğretmen adayı daha fazla uygulama dersi çocukları tanıma teknikleri kodlama stem okul öncesinde ölçme değerlendirme değerler eğitimi, 3-6 yaş çocuk psikolojisi isterken, öğretmenler ise daha fazla uygulama dersi çağdaş yaklaşımlar karakter eğitimi çocuk psikolojisi ve davranış problemleri aile eğitimi derslerini ifade etmişlerdir.

Tablo 5

Öğretmen Adayı ve Öğretmenlerin Lisans Programında Yer Alan Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Görüşler

Öğretmen adayı			Öğretmen		
Dersler	f	%	Dersler	f	%
Okul öncesi öğretmenliğine uygun olmayışı	20	100	Daha fazla uygulama gerekliliği	20	100
Motivasyon eksikliği	19	95	Meslekle ilişkilendirilmemesi	18	90
Uygulama eksikliği	17	85	Rehberlik-motivasyon vermeyişi	15	75
Alana uygun olmayışı	17	85	Çocuk psikolojisi ve davranış problemleri içermemesi	15	75
Rehberlik vermeyişi	16	80	Fazla ayrıntılı olması	14	70
Fazla ayrıntılı olması	15	75	Okul öncesi Programını yansıtmaması	12	60
Meslekle ilgili olmayışı	15	75	Öğretim üyesi eksikliği	10	50

Tablo 5 incelendiğinde lisans programında yer alan meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşlere bakıldığında, genel olarak uygulama eksikliğinin olduğu, meslekle (okul öncesi öğretmenliği) ilişkisinin yetersiz oluşu, rehberlik ve motivasyonun eksikliği ve konuların veya ders içeriğinin fazla ayrıntılı olması şeklinde olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri ayrıca meslek bilgisi derslerinin program ile ilişkisinin kurulmaması ve bu dersleri uzmanların vermeyişi hakkında da görüş belirttikleri görülmektedir.

Tablo 6

Öğretmen Adayı ve Öğretmenlerin Lisans Programında Yer Alan Genel Kültür/Genel Yetenek Derslerine İlişkin Görüşleri

Öğretmen adayı			Öğretmen		
Dersler	f	%	Dersler	f	%
Uygulama eksikliği	20	100	Uygulama eksikliği	20	100
Teorik yapıdan oluşması	20	100	Çocuklara yönelik olmayışı	20	100
Alandan uzak olması	20	100	Benzer derslerin daha önce alınmış olması	20	100

Tablo 6 (devamı)

Öğretmen Adayı ve Öğretmenlerin Lisans Programında Yer Alan Genel Kültür/Genel Yetenek Derslerine İlişkin Görüşleri

Derslerin sıkıcı olması	18	90	Yaratıcılığı engellemesi	20	100
Her yıl aynı tip derslerin olması	17	85	Dersin fazla konu içermesi	20	100
Aynı fakültede olması	17	85	Teorik olması	18	90

Tablo 6 incelendiğinde Genel Kültür/Genel Yetenek derslerine ilişkin Öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşleri benzerlik göstermektedir. Diğer derslerde olduğu gibi Genel Kültür/Genel Yetenek derslerinde uygulamanın eksik olduğu teorik yapının hakim olduğu, fazla konu içermesi, benzer derslerin alınmış olması, çocuklara yönelik olmayışı ve yaratıcılığı geliştirmediği görüşleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 7

Okul Öncesi Öğretmeninin Alması Gereken Dersleri Sıralayabilir Misiniz?

Öğretmen adayları			Öğretmen		
Dersler	f	%	Dersler	f	%
Alan dersleri	20	100	Meslek bilgisi dersleri	20	100
Meslek bilgisi dersleri	19	95	Alan dersleri	16	80
Genel kültür Genel yetenek	17	85	Genel kültür Genel yetenek	15	75

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmenin alması gereken dersler sıralanırken, öğretmen adayları sırasıyla; alan dersleri, meslek bilgisi dersleri, genel kültür genel yetenek derslerini ifade etmiş, öğretmenler ise meslek bilgisi dersleri, alan dersleri, genel kültür genel yetenek derslerini ifade etmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi öğretmen yetiştirme lisans programı hakkında görüş ve önerilerinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı bu çalışmanın bulgularına dayalı sonuçlarına baktığımızda öğretmen ve öğretmen adaylarının derslerin daha fazla uygulama içermesi ve daha fazla iş başında eğitim alınması yönünde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Şahin, Kartal ve İmamoğlu (2013) yaptıkları okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri isimli çalışmalarında da öğretmen adaylarının daha fazla uygulamalı derslerin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Tekmen (2012) öğretim üyelerinin programı değerlendirdikleri çalışmasında da uygulamaların eksikliğine vurgu yapılmıştır. Özçakır Sümen ve Tuncer Çağlayan (2013) öğretmen adaylarının eğitim fakültesinden memnuniyet düzeylerini inceledikleri araştırmada öğretmen adaylarının daha fazla uygulama dersi istedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Öğretmen adayları lisans programlarındaki özel öğretim yöntemleri 1 ve 11, okul öncesi eğitime giriş, anne-baba eğitim, fen eğitimi, drama, matematik eğitimi, çocukta oyun gelişimi derslerinin içerik ve ders süresinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Şahin, Kartal ve İmamoğlu (2013) yaptıkları çalışmada aynı sonuca ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarının insan anatomisi ve fizyolojisi, anne-çocuk sağlığı ve ilkyardım anne-çocuk beslenmesi, görsel sanatlar eğitimi, araştırma projesi derslerinin içerik olarak tekrar düzenlenmesi ve dersin süresinin azaltılması gerektiğini sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın başka bir sonucu olarak öğretmen adayları ‘Dersin değerlendirme şekline ilişkin kararsız kaldıkları ve önemli bir kısmının da bu değerlendirme(vize/final) şeklinin yeterli olduğunu düşünmektedir. Öğretmen adaylarının Okul öncesi öğretmen yetiştirme lisans programında bulunan alan derslerinin mesleğe ilişkin rehberlik sağlamasına ilişkin görüşlerine bakıldığında öğretmen adayların genel olarak ders içeriğinin ilerde yapacakları mesleğe ilişkin rehberlik katkısı hususunda kararsız kaldıkları görülmektedir. Şahin, Kartal ve İmamoğlu (2013) aynı sonuçlara ulaşmıştır. Mesleğe ilişkin rehberlik sağlaması hususunda Dersler bazında bakıldığında; okul öncesi eğitime giriş, insan anatomisi ve fizyolojisi, -çocuk sağlığı ve ilkyardım anne-çocuk beslenmesi, beden eğitimi ve oyun öğretimi, araştırma projesi derslerinin mesleğe ilişkin rehberlik sağlaması hususunda eksik kaldıklarını ifade ettiği görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen yetiştirme lisans programında bulunan alan derslerinin öğretmen adayların görüşlerine göre genel olarak alan derslerin okul öncesi dönem çocuklarının özelliklerini tanıttığını ifade ettikleri görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının özelliklerini yeterli düzeyde tanıtmadıklarını düşündükleri dersler ise insan anatomisi ve fizyolojisi, beden eğitimi ve oyun öğretimi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada bir başka sonuç olarak da; derslerinin öğretmen adayına kendini gösterebilme şansını yeterince verme hususunda öğretmen adaylarının bazı dersleri yeterli bazı dersleri yetersiz olarak görmektedirler. Yeterli gördükleri derslere bakıldığında; okul öncesi eğitime giriş, erken çocukluk döneminde gelişim, çocukta oyun gelişimi, matematik eğitimi, drama, fen eğitimi, materyal geliştirme dersi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yetersiz gördükleri dersler ise psikoloji, çocuk edebiyatı, çocuk ruh sağlığı, araştırma projesi dersleri olduğu görülmektedir.

Öğretmen adayların lisans programının geneli hakkında düşünceleri daha fazla Alan dersine ihtiyaç duydukları yönünde olduğu görüldüğü gibi daha fazla genel kültür/genel yetenek dersine katılmadıkları görülmektedir. Bir başka bulgu ise meslek bilgisi (pedagoji) dersi için kararsızlarla ile daha fazla olması gerektiğini diyenlerin yakın olduğu, daha fazla seçmeli ders istemeyenler ile kararsız çoğunlukta olduğu oldukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının lisans programında en fazla yararlandıkları alan dersleri okul öncesi eğitime giriş erken çocuklukta gelişim drama materyal geliştirme müzik, çocukta oyun gelişimi, özel öğretim yöntemleri dersleri görülmektedir. Öğretmenlerin lisans programında en fazla yararlandıkları alan dersleri ise, drama,

çocukta oyun gelişimi, fen eğitimi matematik eğitimi müzik materyal geliştirme yaratıcılık ve geliştirilmesi derslerinin olduğu görülmektedir

Okul öncesi öğretmen yetiştirme lisans programında olması gerektiğini düşündükleri ders türü ilişkin, öğretmen adayı daha fazla uygulama dersi çocukları tanıma teknikleri kodlama stem, okul öncesinde ölçme değerlendirme, değerler eğitimi, 3-6 yaş çocuk psikolojisi derslerini belirtmektedirler. Öğretmenler ise daha fazla uygulama dersi çağdaş yaklaşımlar karakter eğitimi çocuk psikolojisi ve davranış problemleri aile eğitimi derslerini ifade etmişlerdir. Duman (2013) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının çocukları değerlendir yöntem ve araç kullanımında yetersiz kaldıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının 'okul öncesinde ölçme değerlendirme' dersinin lisans programlarında olmasını istemeleri aynı nedenle olduğu düşünülmektedir.

Lisans programında yer alan meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşler genel olarak bakıldığında meslek bilgisi derslerinin program ile ilişkisinin kurulmaması ve bu dersleri uzmanların (okul öncesi eğitimi) vermeyişi hakkında da görüş belirttikleri görülmektedir. Uygulama eksikliğinin olduğu, meslekle (okul öncesi öğretmenliği) ilişkisinin yetersiz oluşu, rehberlik ve motivasyonun eksikliği ve konuların veya ders içeriğinin fazla ayrıntılı olması şeklinde olduğu diğer ulaşılan sonuçlardır.

Genel Kültür/Genel Yetenek derslerine ilişkin Öğretmen adayı ve öğretmenlerin görüşleri bakıldığında Genel Kültür/Genel Yetenek derslerinde uygulamanın eksik olduğu teorik yapının hâkim olduğu, fazla konu içermesi, benzer derslerin alınmış olması, çocuklara yönelik olmayışı ve yaratıcılığı geliştirmediği görüşleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayı ve öğretmenlerin bazı derslerin birleştirilmesi, seçmeli derslerin farklı fakültelerde alınması yönünde de görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Bir okul öncesi öğretmenin alması gereken dersleri sıralarken, Öğretmen adayı; Alan dersleri, Meslek bilgisi dersleri, Genel kültür Genel yetenek derslerini ifade ederken, Şahin, Kartal ve İmamoğlu (2013) çalışmalar da bu sonuçla aynı sonuçlara ulaşmışlardır. Öğretmenler ise Meslek bilgisi dersleri, Alan dersleri, Genel kültür Genel yetenek derslerini ifade etmişlerdir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmüallimîn'in ilk yıllarına toplu bir bakış. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 20, 17-58.
- Baskan, G, A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.

- Dereobalı, N. ve Ünver, G. (2009). Okulöncesi öğretmenliği lisans programı derslerinin öğretim elemanları tarafından genel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 16-181.
- Derman, M. T. ve Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 560-569.
- Duman, G. (2013). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı öğretmenlik uygulaması derslerinin öğrenci boyutunda değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1661-1674.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Gülmez Dağ, G. (2012). Effectiveness of early childhood teacher education programs: Perceptions of early childhood teachers (Unpublished master’s thesis). Middle East Technical University, Turkey.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203- 218.
- Kocaman- Karaoğlu, A. (2015). Öğretim teknolojileri alanında karma yöntem çalışmaları analizi: 2005-2015 arası. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 353-369.
- Sümen, Ö. Ö. ve Çağlayan, K. T. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim fakültesinden memnuniyet düzeyleri ve hayal ettikleri eğitim ortamı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 249-272.
- Şahin, Ç., Kartal, O. Y. ve İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 101-118.
- Tekmen, B. (2012). Evaluation Of preschool teacher education program in Turkey: Academicians’ perspective. (Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Turkey).



Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi

Şenay Özen ALTINKAYNAK¹

Özet

Erken yaşlarda çocuklara sağlanan deneyimler, çocukların okuma yazma ile ilgili olumlu tutum ve davranışlar kazanmasını sağlayarak okuryazarlık için temel oluşturan pek çok beceriyi edinmelerini sağlar. Okuma yazmaya hazırlığa ilişkin erken okuryazarlık becerileri farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Alıcı ve ifade edici dil becerileri, sözcük bilgisi, fonolojik duyarlılık, genel kültür bilgisi, görsel algı, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi erken okuryazarlık alt becerileri olarak farklı araştırmalarda ele alınmaktadır. Nitelikli okuma yazmaya hazırlık çalışmaları okuma yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirilmesinde ve olumlu okuma alışkanlığının kazanılmasında da önemli rol oynar. Bu süreçte yetişkinlerin sorumluluğu bir kat daha artmaktadır. Ailelerin ve öğretmenlerin, okuma yazmaya hazırlıkla ilgili sahip oldukları tutum, davranış, görüş ve uygulamalar sayesinde çocukların bu becerilerinin gelişimi desteklenebilir. Bu bağlamda yetişkinlerin bu becerileri yakından tanımaları ve nasıl destekleyecekleri konusunda bilgi sahibi olmaları önemlidir. Araştırmanın amacı yetişkinlerin bu süreçteki rolünün altını çizerek, uygun destekleme yöntemlerinin sunulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda ilgili alan yazın araştırmacının kullanılabilecek yöntemler ve uygulamalara ilişkin önerileri ile verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi dönem, erken okuryazarlık becerileri.

Development of Early Literacy Skills in Early Childhood

Abstract

Early childhood experiences provide children with the ability to gain positive attitudes and behaviors related to literacy, which provide them the basic skills for literacy. Early literacy skills were categorized in different ways in the literature. Receptive and expressive language skills, vocabulary, phonological sensitivity, general knowledge of culture, visual perception, writing awareness and letter knowledge are discussed in different studies as sub-skills that constitute early literacy. Qualified literacy implementations play an important role for children to develop positive attitudes towards reading and to gain reading habits. Adults within children's environment play critical role in this process. Early literacy skills can be improved by the attitudes, behaviors, perspectives and opportunities which adults have and provide to children in preparation for reading and writing. In this context, it is important that adults get to know these skills and how to support them.

Keywords: Early literacy skills, preschool period

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kars, Türkiye.
E-mail: ozensenay@gmail.com

Giriş

Erken okuryazarlık, çocukların okuryazarlığa ilişkin sahip olduğu ön beceriler ile okuma için ön koşul durumundaki becerilerin ilişkisinin ortaya çıkarıldığı bir süreçtir. Bu süreçte çocuklardan sözel dil, sözcük dağarcığı, fonolojik farkındalık, görsel ayırt etme, harf farkındalığı, yazı bilinci ve anlama gibi ön becerilere sahip olmaları beklenir. Çocukların okuma sürecine uyumunu kolaylaştıran bu beceriler, aynı zamanda okumayı da kolay öğrenmelerini sağlar (Gupta, 2009).

Lerner (2000) erken okuryazarlığı çocukların; dilin, sözcüklerin, öykülerin, kitapların, şiirlerin dünyasına erken dönemde girmesi olarak ifade eder. Erken okuryazarlık, çocukların yazılı materyalin, sözcüklerin ve dile ait seslerin farkında olabilmelerini içerir ve bu düşünce çocukları erken dönemde öykülerle, kitaplarla ve erken yazma deneyimleri ile tanışmaları için cesaretlendirir. Whitehurst ve Lonigan'a göre (2001), erken okuryazarlık, çocuklara okuma yazma sürecinden önce birtakım becerilerin sunulduğu süreçtir. Erken okuryazarlığa ilişkin farklı tanımlar mevcuttur. Bu farklı tanımların ortak noktası şu şekilde ifade edilebilir; bazı unsurlar okuryazarlığa temel oluşturur ve geleneksel okuryazarlık sürecine "doğrudan ya da dolaylı" olarak katkıda bulunur. Bütün bu öğeler, okuryazarlık sürecinin farklı aşamalarında etki göstermektedirler (Doyle, 2009).

Okuryazarlık becerilerinin gelişimi okuma yazmayı formal olarak öğrenme sürecinden önce başlar. Çocuklar doğumdan itibaren okuryazarlığa ilişkin pek çok beceriye temel oluştururlar. Okul öncesi dönemde çocuklar, dil gelişimlerini destekleyen uyaranlarla karşılaşır. Sözel dildeki bu ilerleme, çocuğun okuma ve yazma becerilerinin gelişimini önemli ölçüde destekler. Ayrıca çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri de okuma-yazma sürecine önemli katkılar sağlar. Bu bağlamda okuma-yazmanın doğal bir süreç içinde geliştiği ve yaşamın ilk yıllarından itibaren bu becerilere ilişkin deneyimlerin, çocuklarda erken okuryazarlık konusunda farkındalık oluşmasına yardımcı olacağı söylenebilir (Erdoğan, 2013). Erken yaşlarda çocuklara sağlanan bu deneyimler, çocukların okuma yazma ile ilgili olumlu tutum ve davranışlar kazanmasını sağlayarak okuryazarlık için temel oluşturan pek çok beceriyi edinmelerini sağlar. Okuma yazma için gerekli olan erken okuryazarlık becerileri alan yazında farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Alıcı ve ifade edici dil becerileri, sözcük bilgisi, fonolojik duyarlılık, genel kültür bilgisi, görsel algı, yazı farkındalığı ve harf bilgisi erken okuryazarlığı oluşturan alt beceriler olarak farklı araştırmalarda ele alınmaktadır (Hsieh, Hemmeter, McCollum, Ostrosky, 2009; Aarnoutse, Leeuwe ve Verhoeven, 2005; Neuman ve Dickinson, 2002).

Cabell, Justice, Konold ve McGinty(2011) erken okuryazarlık becerilerini sözel dil becerileri ve kodla ilişkili beceriler olmak üzere iki başlık altında toplamıştır. Sözel dil becerileri; alıcı dil ve ifade edici dil (gramer ve kelime) becerileri olarak, kodla ilişkili beceriler ise yazı kavramları bilgisi, alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık ve yazma becerileri olarak ifade edilmektedir. Okul öncesi eğitim programında yer

alan erken okuryazarlık becerileri ise; “sözel dil becerisi, genel kültür bilgisi, yazı bilinci, alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, yazı öncesi çalışmalar” şeklindedir (Uyanık ve Kandır, 2010). Çocukların okuryazarlığa karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmesinde önemli rol oynayan erken okuryazarlık becerileri şu şekilde açıklanabilir:

Sözel Dil Becerisi: Sözel dil, erken okuma-yazmanın temelidir. Birçok kişi tarafından bu becerilerin doğrudan öğretilmeyeceğine ve istem dışı şekilde geliştiğine inanılmasına rağmen dil gelişiminin temeli olan ve çocuğun ilkokula başlamadan önce sahip olduğu sözel dil becerileri, ses farkındalığı, görsel algı, yazı farkındalığı, genel kültür ve okuma olgunluğu üzerinde son derece etkilidir (Dickinson ve Tabors,2001; Girgin, 2003;Soderman, Gregory,McCarty, 2005; Honig, 2007).

Sözel dil becerisi gelişmiş çocuklar, konuşma dilinin sözcüklerden, sözcüklerin seslerden meydana geldiğini ve taşıdığı anlamı anlarlar. Ayrıca kendisine anlatılan şeyleri dinleyebilir ve bunlar hakkında konuşabilirler. Bu beceriler okuma yazma becerisi için temel yapı taşı olarak görülürler. Okul öncesi dönemdeki sözel dil gelişimi çocukların okuma-yazma başarısında oldukça önemli bir oynar. Sözel dil becerileri zayıf olan çocuklar, dil ile ilgili diğer becerilere de yeter düzeyde hâkim olamazlar. Sözel dil becerilerinde problem yaşayan çocuklar, okuryazarlık için gerekli olan fonolojik farkındalık, ifade etme, sözlü dille yazılı dil arasında bağlantı kurmada problemler yaşamaktadırlar. Ayrıca sözel dil gelişiminde sorun yaşayan çocuklar, normal gelişim gösteren akranlarına göre daha az düzeyde gelişmiş metafonolojik (kafiyeleme, heceleme ve sesleri tanımlama) ve morfosentaktik (biçim -tümce) becerilergösterirler (akt. Constantine, 2004; Griffith, Beach, Ruan, Dunn, 2008;Honig, 2007; Soderman, Gregory,McCarty, 2005).

Sözel dil gelişimi ile okuma ve yazma arasındaki ilişkiyi anlamak, çocukların erken okuryazarlık sürecinde nasıl hazırlanmaları gerektiğini de ortaya koymaktadır. Çocuklar sözel dili, konuşarak ve yetişkinleri dinleyerek edinirler. 5 yaşlarında uzun ve karmaşık cümleleri kullanmaya başlayan çocuklar uzun sohbetler yapabilirler. Çocukların 5 yaşındaki sözel dil becerisi, 7 yaşındaki okuma başarılarının göstergesi olarak düşünülmelidir. Çocukların sözel dil becerilerini geliştirmek için, dinleme ve konuşma etkinlikleri ile desteklenecekleri, dili etkin şekilde kullanacakları ve düşünme becerilerini kullanacakları uygun ortamların sağlanması gerekir (Weigel, Lowman ve Martin, 2007; Murphy, 2007). Çocukların sözel dil becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin göz önünde bulundurması gerekenler şöyle ifade edilebilir (Sevinç,2003).

-Sınıfta zengin bir dil kullanmak.

-Çocuklarla düzgün cümleler kurup konuşmak.

- Betimleme içeren ifadeler kullanmak (heyecanlı, kızgın, korkak gibi duygu belirten sözcükler).

-Çocukları farklı sözcükler kullanmaya özendirmek

- Çocuklarla deneyimleri, duydukları ve dinledikleri hikâyeler hakkında konuşmak.

- Çocuklara isteklerini ne şekilde belirtecekleri konusunda model olmak

-Çocukların yaşadığı problem durumlarında çözüme yönelik konuşmalara model olmak (Örneğin; "Ali ile birlikte kum bahçesinde oyuncakları ne şekilde paylaşabileceğinizi beraberce düşünelim." gibi).

-Çocukları olaylara farklı yaklaşımlar geliştirmeye, seçenekler üretmeye, seçeneklerin sonuçları üzerinde düşünmeye ve kendini uygun bir dille ifade etmeye özendirmek.

Kitap okuma, hikaye anlatma, günlük olaylar hakkında sohbet etme, etkin şekilde dinleme ve kendisini ifade etmesine fırsat tanıma, şarkı, şiir, tekerleme gibi etkinlikler çocukların sözel dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayarak okuma yazmaya hazırlık sürecini zenginleştirir. Böylece erken yaşlarda okuryazarlığa karşı ilgi ve motivasyon artar.

Görsel Algı: Görme, insanın başlıca duyusunun aktif olarak çevreyi keşfetme işlevidir. İlk aylarda bebeğin görsel algısı çok işlevsel olmamasına rağmen yedi ve sekizinci aylar süresince önemli ölçüde değişiklikler gösterir. Görmenin gelişimi, gözün ve görme merkezinin olgunlaşmasıyla desteklenir. Yeni doğan bebeğin odaklanma becerisi ve renk algısı zayıftır. Bebekler ikinci ayda görüş alanı içindeki renkleri ayırt edebilirken üçüncü ayda yetişkinlerin yapabildiği gibi bir nesneye gözlerini odaklayabilirler. İki yıl içinde ise görsel algıda uzmanlaşmaya başlarlar (San Bayhan ve Artan, 2011). Okul öncesi yıllar görsel algı becerilerinin gelişiminde kritik dönem olarak kabul edilir. Erken çocukluk döneminde gelişen beceriler dokuz yaşına kadar iyice belirginleşir ve on bir-on iki yaş civarında yetişkin seviyesine yaklaşır. Üç-beş yaşlarında şekil-zemin algısında hızlı bir gelişim görülür. Yedi-dokuz yaşları arasında mekânda konum algısı gelişimini tamamlar. Sekiz-dokuz yaşlarında şekil sabitliği gelişimi tamamlanırken, daha karmaşık mekansal ilişkiler çocukluk dönemi boyunca gelişimini sürdürür (Tsai, Wilson ve Wu; 2008).

Okul öncesi dönemde görsel ayırt etme becerisindeki gelişmeler, okuma gelişimi sürecinde son derece önemlidir. Görsel ayırt etme becerisine sahip olan bir çocuk, kitaplara, sembollere ve başlıklara ilgi gösterir; benzerlik ve farklılıkları algılar; renkleri tanır; konum ve yön (sağ-sol, üst-alt) belirlemelerini yapar; yazının yönünü bilir. Bu beceriler onun, harfleri öğrenebilmesine ve onları kelime grupları olarak algılayabilmesine yardımcı olur (Tuğluk ve ark., 2008).

Nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıklara dikkat çekecek fırsatlar oluşturmak, farklı renk, doku, şekil içeren nesnelerle etkileşimde bulunmasını sağlamak, el-göz koordinasyonunu geliştirmeye yönelik etkinlikler planlamak, nesnelerin birbirlerine göre konumları hakkında konuşmak çocukların görsel algı

becerilerini geliştirerek okuma yazma sürecinde harflerin birbiriyle ilişkisini ve farklılıklarını anlamasına yardımcı olur.

Fonolojik Farkındalık: Çocuklar okuma yazma becerilerini geliştirirken diğer taraftan birçok beceriyi bütünleştirirler. Bu becerilerin hangi sırayla kazanıldığına ilişkin birçok farklı görüş olmasına rağmen, önemlibecerilerden birinin fonolojik farkındalık olduğu belirtilmektedir (Uyanık ve Kandır, 2010).

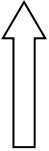
Fonolojik farkındalık, konuşulan kelimelerdeki her sesi duyabilme becerisi ve konuşmanın bu seslerden oluştuğunu anlamadır. Örneğin, fonolojik farkındalık becerisi kazanmış bir çocuk “Bal kelimesinin ilk sesi nedir? Hangi sesle biter?” sorularına cevap verebilir. Fonolojik farkındalık işitsel bir beceriyi tanımladığı için yazılı kelimelerin doğrudan okuma olarak algılanması doğru değildir. Çocuklar fonolojik farkındalık sayesinde duydukları sesler ile onları temsil eden harfleri eşleştirirler (Castles ve Coltheart, 2004; Öztürk, 2013). Fonolojik farkındalık becerisi gelişmiş olan bir çocuk, harf ve sözcüklerin söylenişlerini kavrar; sözcüklerin başlangıcı ve sonundaki ses farklılıklarını ayırt eder; sözcüklerin söylenişlerine ilişkin oyunlardan hoşlanır; kendisine okunan şiirleri ve hikayeleri dinlemekten keyif alır (Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya ve Gençdoğan, 2008).

Fonolojik farkındalık becerileri, sözcüklerdeki ilk ve son sesi ayırt edebilme, başlangıç ve son sesini eksilterek söyleyebilme, sözcüklerin başına/sonuna ses ekleme, başlangıç/bitiş seslerine göre gruplara ayırma, bir sözcüğün bir parçasını başka bir sözcüğün yerine kullanma, sözcüğün kaç hece sestem oluştuğunu söyleme şeklinde sıralanabilir Hoover (2002).

Schuele, Skibbe ve Rao’ya göre (2007), fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimsel açıdan sıralanması Tablo 5’te belirtildiği gibidir.

Tablo 5

Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Gelişimsel Açıdan Sıralanması

	Karmaşık	Sesleri silebilme-atabilme
		Sözcükleri ses birimlerine ayırabilme
		Sesleri birleştirerek sözcükler oluşturabilme
		Son sesleri fark edebilme
		İlk sesleri fark edebilme
		Uyakları fark edebilme
Basit	Heceleri far edebilme	

Turan ve Gül(2008)fonolojik farkındalık becerilerinin kazanım sırasını şu şekilde ifade etmiştir;

- Kafiye becerileri,

- Sözcükleri hecelere ayırma,
- Aynı sesle başlayan sözcükleri tanıma,
- Aynı sesle biten sözcükleri tanıma,
- Bir sözcükteki ses sayısını hesaplayabilme ve ünsüz- ünlü, ünlü-ünsüz ve ünsüz-ünlü-ünsüz yapısındaki sözcükleri seslerine ayırabilme,
- Ünsüz-ünsüz-ünlü-ünsüz, ünsüz-ünlü-ünsüz-ünsüz ve ünsüz-ünsüz-ünlü-ünsüz-ünsüz yapısındaki sözcükleri seslerine ayırabilme,
- Bir sözcükteki sesleri manipüle edebilme (“kat” sözcüğünü “k” sesini kullanmadan da söyleyerek ortaya yeni bir anlam çıkarma)

Çocuklar, okunan kitaplar ve sağlanan öğrenme fırsatları sayesinde fonolojik farkındalık becerisi edinirler. Bu süreçte seslerin yapısını anlamaya başlayan çocuk, erken okuryazarlık sürecinde önemli bir aşama kaydeder. Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek için, yazılı dil ile konuşma dili arasındaki ilişkiyi anlamalarının yanı sıra ses birimlerini ayırt edebilmeleri oldukça önemlidir (Phillips, Menchetti ve Lonigan, 2008). Ülkemizde okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanması okul öncesi dönemdeki fonolojik farkındalık çalışmalarının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Sesi birimlerine ayırabilme, yeni sesler üretme, nesneleri başlangıç ya bitiş seslerine göre gruplayabilme gibi fonolojik farkındalık becerilerinin erken yaşlarda kazanılması okuma yazmaya hazırlık sürecini önemli ölçüde keyifli ve kolay bir süreç haline getirecektir.

Yazı Farkındalığı: Bu beceri, yazı dilinin kurallarını, özelliklerini ve işlevini anlayabilme becerisidir. Okul öncesi dönemde çocuklardan yazıyı okuyabilmeleri değil, yazı diline ilişkin kavramları bilmeleri ve yazıya ilişkin farkındalık geliştirmeleri beklenmektedir (Justice ve Ezell, 2004). Yazı farkındalığı nasıl okuyup yazacağını bilmenin önemli bir parçasıdır. Yazıyı tanıyan çocuklar, yazılı gördükleri sözcükler ile konuşulan sözcüklerin ilişkili olduğunu anlarlar(www.ilipg.org).

Karaman’a göre (2013),dört yaşına kadar olan okul öncesi dönem çocuklarının bulunduğu basamak yazı yazmada ilk basamaktır. Bu basamakta çocuklar 1) yazının soldan sağa, yukarıdan aşağı doğru yazıldığını ve yatay bir şekilde ilerlediğini, 2) harf ve sözcüklerden oluşan bir yapı olduğunu, 3) yazıda yer alan sembollerin kendilerine özgü isimlerinin olduğunu, 4) sembollerin bir araya geldiğinde sözcükleri oluşturduğunu öğrenir. Çocukların ilk seviyede yazıları, karalamalar, rastgele işaretler, harfe benzeyen şekiller, harfi barındıran ya da harf olmadan yapılan çizimler, sayılar ve çevresindeki yazıları içerir ve geleneksel yazılar olmaktan uzaktır; çünkü sözcükler kullanılmaz. Bu nedenden dolayı çocuklar “gelişmekte olan yazarlar” olarak adlandırılır. Ayrıca okul öncesi dönemdeki çocukların, yazı farkındalığı ile ilgili alfabadeki bazı harfleri bilme, bazı harflerin seslerini bilme, harflerin büyük ve küçük harf olarak tanımlandığını bilme, çevredeki logoları tanıma ve çevresel yazıları okuma, okuma ve yazmayla ilgili olan “*sözcük, harf, okuma, yazma*” gibi terimleri kullanma, sözcükteki ilk harfi gösterme, yazının soldan

sağa doğru okunduğunu parmağıyla gösterme, çevredeki yazılara ilgi gösterme gibi beceriler kazanması beklenmektedir (McGinty, Sofka, Suttton ve Justice, 2006).

Bebekler 0-3 aylık olduklarında ellerine konan nesnelere tutar ve hızlıca vurmaya çalışırlar. 4- 6 aylık olduklarında nesnelere uzanır, kavramak için tek elini kullanıp ve ağzına götürerek nesnelere keşfederler. Yani, kitabı ağzına alma, kitabı tutma gibi kavrama ve tutma davranışları gösterebilirler. 7- 9. Aylar arasında ellerini daha iyi kullanırlar. Nesnelere bir elinden diğerine verebilir, materyalleri sökmekten ve çekmekten hoşlanırlar. Başparmak ve işaret parmağı ile kısa tutuşu yapabilir. 12-18. ayın sonuna doğru küçük nesnelere kaplara koyar ve karalamalar yaparak, kâğıt üzerindeki hareketlerini izlerler. 12-24 aylarda, yazı yazma araç-gereçlerini kavramak ve kâğıt üzerine bu materyallerle iz bırakabilmek için özellikle pastel boya bütünü parmaklarıyla kavrayıp kullanırlar. 2-4 yaşa gelindiğinde, kalemi olgun bir şekilde tutma konusunda becerikli olsalar da çizim yaparken tam adapte olamazlar ve zorlandıkları görülür (Bee ve Body, 2009).

Çocuklar, yazılı dil bilgisini birkaç yolla öğrenirler. Önce çevrelerindeki yazılara ve işaretlere ilgi gösterirler. İsimlerine benzeyen harfleri işaret etmeye başlarlar. Sıkça gördükleri sözcükleri ve işaretleri tanırlar (Örneğin, DUR yazısı gibi). İlk olarak, yazılar hakkında sorular sormaktadırlar. İkinci aşamada, farklı yazıların özelliklerini anlamaktadırlar. Örneğin, gazete, mönü ve yoldaki işaretleri görerek bu yazıların farklılıklarını anlayabilirler. Üçüncü aşamada, sözcükler arasındaki boşluğu, yazının yönünü (soldan-sağa ve yukarıdan-aşağıya doğru okunduğunu öğrenirler. Dördüncü olarak, yüksek sesle okunanların yazı ile ilişkisini kavrarlar. Yani yüksek sesle çocuğa okuma yapıldığında metindeki sözcükleri işaret edebilirler. Sonuç olarak, harflerin sözcükleri, sözcüklerin cümleleri oluşturduğunu tanırlar. (Justice, Pence, Beckman vd., 2005).

Yazının işlevini anlamaya başlayan çocuk, kendi yazı ve çizimlerini de birbirinden ayırmaya başlar. Bu farkındalık öncesinde çocukların yazıları birbirinin içine geçmiş ve ayırt edilmeleri çok zordur (Bear, Invernizzi, Templeton ve Johnston, 2008). Ayrıca yazma becerisi gelişmiş olan çocuklar harfleri kolayca tanıyabilir ve yazmayla ilgili farkındalık düzeyleri yüksektir. Çocukların sözlü ve yazılı dil arasındaki ilişkiyi anlamasını sağlayan yazı farkındalığı becerisini kazanamayan çocukların başarılı okuyucu olma olasılıkları düşüktür. Dolayısıyla, çocukların okuma becerilerinin düzeyini tahmin etmeyi kolaylaştıran güvenilir kaynaklardan biri yazı farkındalığı becerisidir (Bear, Invernizzi, Templeton ve Johnston, 2008; Farver, Nakamoto ve Lonigan, 2007; Diamond, Gerde ve Powell, 2008).

Öğretmenler çocukların yazı dilini görmesini ve kullanmasını sağlayan yazılı materyalleri, sınıflarında kullanarak çocukların dikkatini sözcükler ve harfler üzerine çekebilirler. Çok küçük yaşlarda bile yazıyı çeşitli yerlerde - işaret ve reklam panoları, alfabe ve hikaye kitapları, etiketler, dergi ve gazetelerde - görüp kullanacaklardır. Çocuklar okumayı bilmemelerine rağmen yazılı materyallerle sıkça karşılaşılırsa, konuşma diliyle yazı dili arasında bağlantı kurmaya başlarlar. Afişler, üzerinde yazı olan

resimler, kitaplar, mektuplar, yazılı semboller, gazeteler ve diğer yazılı materyaller, çocukların yazı dili ile sözel dili ilişkilendirmelerini ve bunun okumayla ilişkisini keşfetmelerini sağlamaktadır (Eliason ve Jenkins, 2003). Çocukların okuma yazmayı öğrenmeden önce bu süreci tanımaları gerekir. Günlük hayattaki yazılı uyaranlar bu anlama sürecini kolaylaştırır. Çocuklar bu uyaranlar sayesinde yazının önemine, işlevine, özelliklerine ve kullanım alanlarına ilişkin farkındalık kazanarak okuma yazmaya hazırlık sürecine kolay bir başlangıç yapabilirler.

Sözcük Dağarcığı: Düşünmenin temel ögesi olan sözcükler, bir nesnenin ya da fikrin simgesi olarak ifade edilir. Alman düşünürü Heidegger'e göre "sözcükler, varlıkların evidir". Çocukların kullanabildikleri sözcük sayısı donların düşünme yeteneklerini belirlemektedir (AktanKerem,2001).

Çocukların sahip oldukları sözcük bilgisi, okumayı öğrenme sürecinin en önemli belirleyicilerindedir. Pek çok araştırma sözcük bilgisi yüksek olan çocukların okumayı daha kolay ve hızlı bir şekilde öğrendiklerine vurgu yapmaktadır. Ayrıca okuduğunu anlama başarısının en temel belirleyicilerinden biri de sözcük bilgisidir. Doğru okumasının yanı sıra okuduğunu anlamının gerçekleştirebilmesi için çocukların sözcüklere doğru anlamları yükleyebilmesi gerekmektedir (akt. Ergül ve ark., 2014). Bazen çocuklar kullandıkları sözcüklerin farklı anlamlarından yararlanarak kendilerini değişik bir şekilde ifade etme gereksinimi duyarlar. Çocuk sözcük dağarcığını, yeni sözcükleri öğrenerek ya da bildiği sözcüklerin yeni anlamlarını öğrenerek genişletir. Sözcük dağarcığını geliştirme, çocuğun konuşmasında kolaylık ve akıcılık sağlar (Güleç, 2008).

Çocukların çoğu kelimeleri üretmeye sekiz ve on iki ay arası bir sürede başlar. Onbeş aylık çocuğun söz dağarcığında yaklaşık 10 kelime bulunmaktadır. Oniki aydan on sekiz-yirmi dört aylık döneme kadar olan süreç çocukların farklı dilbilgisel kategorilerde tek sözcükleri kullanabildiği dönemdir. Çocuklar sözcük dağarcığını on sekiz ayda elli sözcüğe çıkarttıktan sonra sözcükleri birlikte kullanmayı öğrenir ve bu yaklaşık yirmi altı aya kadar devam eder. Çocuğun ifade edici sözcük dağarcığı yirmi dört ay civarında yüz yirmi-üç yüz arası sözcüğe kadar çıkabilmektedir (Reed, 2005).

Dinleme ve konuşma etkinlikleri çocukların sözcük dağarcıklarının gelişmesine önemli katkı sağlar. Çocuk bu etkinliklerde yeni sözcükler öğrenme, öğrendiği bu sözcükleri kullanma ve tekrar etme fırsatı bulduğu için bu deneyimleri sunacak öğrenme ortamının oluşturulması önemlidir.

Alfabe Bilgisi: Alfabe bilgisi, yazı dilinin sembollerden meydana geldiğini; bu sembollerin harf veya harf gruplarını, bu harf ve harf gruplarının ise, sözcükleri oluşturduğunu anlamayı içerir. Alfabe bilgisi okuma-yazmaya doğru atılan kritik bir adım olarak görülmektedir(Griffith vd., 2008).

Yapılan araştırmalar okula başlamadan önce alfabe bilgisinin kazanıldığını ve bu durumun erken okuryazarlık becerilerine temel oluşturduğuna vurgular. Okuma becerilerinin önemli bir parçasını

oluşturan alfabe bilgisini etkileyen temel faktörler, çocukların ileri yıllardaki okuma yazma performansını da etkiler (Uyanık ve Kandır, 2010).

Griffith ve arkadaşlarına göre (2008),alfabe bilgisinin gelişimi şu şekildedir: Çocuklar çevrelerindeki yazı örneklerini kendi yazılarıyla yeniden meydana getirirler. Bazen yazılardaki harfleri taklit ederler. Bazı çocuklar gerçek harfe benzer şekiller yapabilirler. Bazıları kendi isimlerini yazabilirlerken bazıları kendi ismindeki harflerle diğer sözcüklerdeki benzer harfleri bulabilirler. Bazı çocuklar ise eksiksiz alfabe bilgisini gösterirler.

Çocuklar okula başlamadan önce alfabenin harflerini fark etmeye başlar. Burada ifade edilen çocukların harfleri isimlendirmesi değil; çevrelerinde sıkça gördükleri logo ve yazılı uyarılara ilgi göstermeleri ve isimlerini söylemeleridir. Çocuklar kendi isimlerini yazmayı öğrendiklerinde, kendileri için “kargacık burgacık” olan bu sembollere “harf” denildiğini fark ederler. Bazı çocuklar “annenin” A’sını, A harfi olarak değil annenin “A” sını olarak tanırlar. Bazı harflere anlamlar yükleyerek o harfleri tanırlar. Çocuklar harfleri tanımadan önce kendileri için ifade ettiği anlamları fark ederek harfleri birbirinden ayırt ederler. Alfabe kuralları öğrenilmedikçe geleneksel anlamda okuma yazmanın öğrenildiği söylenemez. Alfabe kuralları harflerle konuşma sesinin ilişkilendirilmesine dayanır (McGee ve Morrow, 2005).

Erken çocukluk döneminde çocukların alfabeyle alışması sağlanmalı ve sınırlı sayıda da olsa harflerin ne işe yaradığını bilmesi gerekmektedir. Alfabe bilgisini edinemeyen çocukların okumayı öğrenmede zorlandıkları görülmektedir. Harflerin şekilleriyle oynamak ve onları süslemek küçük çocuklara keyif vermektedir. Bu bağlamda çocukların alfabenin harflerini tanımasına yardımcı olan materyallerle meşgul olmasını sağlamak önemlidir. Abc kitapları, manyetik tahta, plastik pürüzlü harfler, alfabe blokları, bilgisayar klavyesi, yapbozlar, alfabe kartları bu amaçla kullanılan materyallerdendir. Harflerin tanınmasındaki amaç, harflerin okunuşlarını öğretmek değil, bu harflerin ne anlatmak istediğine dikkat çekmektir. Yaratıcı etkinlikler, resim, müzik, alfabe şarkısını söyleme, kitap okuma, dans, hikâye anlatma, kuklalarla oyun, oyun hamuruyla harfler yapma, kum havuzunda harflerin şekillerini çizme, harfleri seslendirme gibi eğlendirici, dinlendirici ve geliştirici etkinlikler çocukların alfabe bilgisi edinmesini önemli ölçüde destekler (Palmer ve Bayley;2008;Beaty ve Pratt 2007; Üstün, 2007;Sevinç, 2003).

Sonuç

Erken okuryazarlık becerileri doğumdan itibaren edinilen ve çocukların yaşamları boyunca sosyal ve akademik başarılarını etkileyen kritik becerilerdir. Bireyin yaşamında en önemli rolü üstlenen erken çocukluk döneminde sağlanan okunma yazmaya ilişkin nitelikli çalışmalar, çocukların okuryazarlığa ilgilerini artırarak ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyerek iyi bir okuryazar olmaları katkı sağlar. Çocuklar formal okuryazarlık sürecinden önce bu süreçle ilgili bilgi, beceri ve tutumlar

kazanırlar. Erken okuryazarlık becerileri sayesinde ilkokula başladıklarında okuma yazma sürecini kolayca başarabilirler. Erken okuryazarlık becerileri konusunda deneyimleri olmayan çocuklar ise zorluklarla karşılaşabilirler. Nitelikli erken okuryazarlık çalışmaları çocukların okuma yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde ve okuma alışkanlığı geliştirmelerinde önemli rol oynar. Bu süreçte yetişkinlerin sorumluluğu bir kat daha artmaktadır. Ailelerin ve öğretmenlerin erken okuryazarlık konusunda sahip oldukları tutum, davranış, bakış açısı ve çocuklara sağladıkları fırsatlar sayesinde çocukların bu becerileri geliştirilebilir. Bu bağlamda yetişkinlerin evde ve okulda yazılı materyaller açısından zengin bir çevre yaratmaları, çocukların okuma yazma materyalleri ile etkileşimini sağlamaları, etkileşime dayalı kitap okuma yöntemlerini kullanmaları önemlidir. Bu amaçla yetişkinler çocukların erken yaşlarda yazı dilinin farkına varmalarını sağlayacak yazılı materyallerin (kalem, kağıt, boya, kitap, gazete, dergi, mönü, telefon rehberi gibi) olduğu ortamlar düzenleyebilirler. Yazıyı kullanmaya teşvik edebilirler (alış verişi listesi hazırlama, mektup yazma, teşekkür kartı- kutlama kartı yazma). Günlük olaylar hakkında sohbet etme, kitaplar ve görseller hakkında sorular sorma, etkin dinleme, şarkı-şiiir-parmak oyunu-tekerlemeler söyleme, çizdiği resimler hakkında konuşma, yeni sözcükler öğrenecekleri fırsatlar oluşturma sayesinde çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilirler. Ayrıca nesnelerin benzerlik ve farklılıkları hakkında konuşma, birbirlerine göre konumlarını söyleme, üç boyutlu nesnelere kullanarak görseller oluşturma, örüntü kurma gibi etkinliklerle çocukların görsel algı becerilerinin gelişimini destekleyebilirler.

Kaynakça

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation, 11*, 253-275.
- Aktan Kerem, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bear, D. R., Invernizzi, M., Templeton, S., & Johnston, F. (2008). *Words their way: word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction* (4th.ed.). UpperSaddle River, NJ: Pearson Education.
- Beaty J. J., & Pratt; L. (2007), *Early literacy in preschool and kindergarten a multicultural perspective* (2nd). Columbus, Ohio: Pearson Education.
- Bee, H., & Boyds D. (2009), *Life span development*. (Çev: O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Cabell, S. Q. Justice, L. M. , Konold, T. R., & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly, 26*, 1-14.

- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77–111.
- Constantine J. L. (2004). *Relationships among early lexical and literacy skills and languageliteracy environments at home and school* (Unpublished Phd thesis). University of South Florida. USA.
- Diamond, K. E., Gerde, H. K., & Powell, D. R. (2008). Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in Head Start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 467-478.
- Dickinson, K. D. (2001). Book reading in preschool classrooms. In Dickinson, K. D., & Tabors, P. O. (Eds.). *Begining literacy with language*. Baltimor, London, Sydney: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Doyle, A. (2009). *A family literacy program with varying participation structures: Effects on parent and child learning* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Toronto, Toronto.
- Eliason, C., & Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Erdoğan, T. (2013). Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık. İçinde T. Erdoğan (Ed.). *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları* (s. 109-131). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Kesiktaş, D. ve Bahap Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472.
- Gupta, M. S. (2009). *Early childhood care and education*. New Delhi: Eastern Economy Edition.
- Farver, J. M., Nakamoto J., & Lonigan C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the get ready to read! screening tool. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 161-178.
- Girgin, Ü. (2003). Okumaya hazırlık etkinlikleri. İçinde S. Topbaş (Ed.). *Çocukta dil ve kavram gelişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Griffith, P. L., Beach, S. A., Ruan, J., & Dunn, L. (2008). *Literacy for young children: A guide for early childhood educators*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- Güleç, G. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları ile İlgili Görüş ve Uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Honig, A. S. (2007). Oral language development. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 581-613.
-
-

- Hoover, W.A. (2002). The importance of phonemic awareness in learning to read. SEDL Letter. XIV (3). Retrieved from: <http://www.sedl.org/pubs/sedl-letter/v14n03/3.html>.
- Hsieh, W. Y., Hemmeter, M. L., McCollum, J. A. & Ostrosky, M. M. (2009). Using coaching to increase preschool teachers' use of emergent literacy teaching strategies. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 229–247.
- Justice, L. M., & Ezel, H. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech and Hearing Services in School*, 35, 185-193.
- Justice,L.M., Pence, K.L., Beckman,A.R., Skibbe.L.E., & Wiggins(2005). *From scaffolding with storybooks: a guide for anahncing young children's language and literacy achiment*. Retrieved from www.reading.org.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. (8th ed.). Boston-New York: Houghton MifflinCompany.
- Mcgee,L.M., & Morrow, L.M.(2005). *Teaching literacy in kindergarten*. New York. London: The Guilford Pres.
- McGinty A. S., Sofka A., Sutton M., & Justice L. (2006). Fostering print awareness through interactive shared reading. In A van Kleeck (Eds.). *Storybook reading as a clinical tool*. (pp. 77- 119). San Diego, CA: Plural.
- Murphy, M. M. (2007). *Enhancing print knowledge, phonological awareness, and oral language skills with at-risk preschool children in Head Start classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nebraska, Lincoln.
- Neuman, S.B., & Dickinson, D. K. (2002). *Handbook of early literacy development*. Newyork: Guilford Publication.
- Öztürk, Y. (2013). Sembolik Düşünce; Okul Öncesi Yıllarda Oyun, Dil ve Okuryazarlık. İçinde B.Akman (Çeviri Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (s. 254-294). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Palmer, S., & Bayley, R. (2008). *Foundations of literacy*. London: Continuum International Publishing Grup.
- Phillips, B., M., Menchetti, J. C., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children lessons from the classroom. *Topics in EarlyChildhood Special Education*, 28(1), 3-17.
- Reed, V. A. (2005). *An introduction to children with language disorders*. Boston: Pearson.
- San, Bayhan, P. ve Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
-
-

- Schuele, C. M., Skibbe, L. E., & Rao, P. K.S. (2007). Assessing phonological awareness. In K. L. Pence (Ed.), *Assessment in emergent literacy* (pp. 275-327). San Diego, Oxford, Brisbane: Plural Publishing Inc.
- Sevinç, M. (2003). *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Soderman, A. K., Gregory, K.M., & McCarty, L.T. (2005). *Scaffolding emergent literacy*. United States of America: Pearson Education.
- Tsai, C. L., Wilson, P. H., & Wu, S. K. (2008). Role of visual- perceptual skills (non-motor) in children with developmental coordination disorder. *Human Movement Science*, 27, 649-664.
- Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ. ve Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 72-81.
- Turan, F. ve Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: Sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 8(1), 265-284.
- Uyanık, Ö., Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Weigel, D. J., Lowman, J. L. & Martin, S. S. (2007). Language development in the years before school: A comparison of developmental assets in home and child care settings. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 719-734.
- Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (2001). Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. In S. Neuman and D. Dickinson (Eds.). *Handbook of early literacy development* (pp. 11-29). New York: Guilford.
- www.ilipg.org/sites/ilipg.org/files/.../2011/.../child-becomes-readertr.pdf adresinden 15.06.2015 tarihinde alınmıştır.