



EKUAD JETPR

ISSN:2149-7702.

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi
Journal of Education, Theory and Practical Research



**EĞİTİM KURAM VE UYGULAMA
ARAŞTIRMALARI DERĐİSİ**

Cilt: 2

Sayı:2

Ađustos 2016

**JOURNAL OF EDUCATION, THEORY
AND PRACTICAL RESEARCH**

Volume: 2

Issue:2

August 2016

ISSN:2149-7702

EĞİTİM KURAM VE UYGULAMA ARAŞTIRMALARI DERĐİSİ

Cilt: 2

Sayı: 2

Ađustos 2016

**MUGLA SITKI KOĐMAN UNIVERSITY
JOURNAL OF EDUCATION, THEORY AND PRACTICAL RESEARCH**

Volume: 2

Issue: 2

August 2016

Dergi Sahibi / Owner

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ

Baş Editörler / Chief Editors

Prof. Douglas K. HARTMAN

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN

Sayfa Tasarımı / Page Design

Yrd.Doç.Dr. Sayım AKTAY

Arş. Gör. Kahraman KILIÇ

Arş. Gör. Halil Emre KOCALAR

Kapak Dizayn / Cover Design

Arş. Gör. Kahraman KILIÇ

İletişim Adresi / Address

T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Merkez Yerleşke - Muğla/TÜRKİYE

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: info@ekvad.com, iletisim@ekvad.com

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi Dört Aylık Uluslararası Hakemli Bir Dergidir.

Journal Of Education, Theory And Practical Research is an International Quarterly Published Peer Reviewed Journal.

Baskı/Publishing

Üniversite Fotokopi

Kötekli Mah. Sıtkı Koçman Cd. SKV Çarşısı No: Z6 Muğla TÜRKİYE

ALAN EDİTÖRLERİ / SPECIALIZED CO-EDITORS

- Prof. Dr. AHMET ALİ GAZEL
Afyon Kocatepe Üniversitesi
- Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN
Marmara Üniversitesi
- Prof. Dr. Selma Yel
Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Vahdettin ENGİN
Marmara Üniversitesi
- Prof. Dr. Mustafa ERGUN
Afyon Kocatepe Üniversitesi
- Doç. Dr. Bekir BULUÇ
Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Ali YILDIRIM
Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Prof. Dr. Hayati AKYOL
Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU
Adnan Menderes Üniversitesi
- Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ
Dokuz Eylül Üniversitesi
- Doç. Dr. Mehmet BAYANSALDUZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Prof. Dr. Ramazan SEVER
Giresun Üniversitesi
- Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
- Doç. Dr. Murat İSKENDER
Sakarya Üniversitesi
- Doç. Dr. Süleyman CAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Sayım AKTAY
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Uğur Doğan
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Assoc. Prof. Hasan Deniz
University of Nevada
- Dr. Tilotson LI
Tung Wah College
- Assoc. Prof. Virginia Zhelyazkova
Vuzf University
- Dr. Ziad Said
College of the North Atlantic Qatar University
- Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE
Universidad de Colima
- Dr. Sonya Kostova Huffman
Iowa State University
- Dr. Gavrilă A. LIVIU
Universitatea de Vest Vasile Goldiș Arad University
- Dr. Kimete CANAJ
Kosovo Erasmus Office
- Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN
Universitatea de Vest Vasile Goldiș Arad University
- Dr. Anna MARINOVA
Vratsa University
- Assoc. Prof. Shannon MELIDEO
Marymount University
- Dr. Slavka KRASNA
Institute of Pedagogical and Psychological Sciences
- Dr. Slávka HLÁSNA
Dubnica Institute of Technology
- Assistant Prof. Matthew A. WILLIAMS
Kent State University
- Dr. Hassan ALI
The Maldives National University
- Dr. Monika DOHŇANSKÁ
Dubnica Institute of Technology

BİLİM KURULU / SCIENCE BOARD

Dr. Emre ÜNAL
Niğde Üniversitesi

Dr. Şendil CAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Veli TOPTAŞ
Kırkkale Üniversitesi

Dr. Mustafa SARIKAYA
Gazi Üniversitesi

Dr. Atılgan ERÖZKAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Levent ERASLAN
Kırkkale Üniversitesi

Dr. Jale ÇAKIROĞLU
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Dr. Yusuf DOĞAN
Gazi Üniversitesi

Dr. Bayram BAŞ
Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. İzzet GÖRGEN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Yasin GÖKBULUT
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Yasin DOĞAN
Adıyaman Üniversitesi

Dr. İbrahim COŞKUN
Trakya Üniversitesi

Dr. Burcu ŞENLER
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Bahri ATA
Gazi Üniversitesi

Dr. İsmail KARAKAYA
Gazi Üniversitesi

Dr. Emine ÇİL
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Sebahattin DENİZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Ömer GEBAN
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Dr. Alev DOĞAN
Gazi Üniversitesi

Dr. Gürsoy AKÇA
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Mustafa KOÇ
Sakarya Üniversitesi

Dr. Sefa BULUT
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Dr. Ayfer ŞAHİN
Ahi Evran Üniversitesi

Dr. Selahattin KAYMAKCI
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Dr. Tolga ERDOĞAN
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Dr. Sedat GÜMÜŞ
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Dr. İbrahim COŞKUN
Trakya Üniversitesi

Dr. Zafer TANGÜLÜ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Ahmet ŞİMŞEK
Sakarya Üniversitesi

Dr. Semra TİCAN BAŞARAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Deniz Şeyda TARIM
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Aylin ÇAM
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Harun ER
Bartın Üniversitesi

Dr. Oğuzhan KURU
Erzincan Üniversitesi

Dr. Yalçın BAY
Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi

Dr. Nesrin BAY
Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi

Dr. Ali GÖÇER
Erciyes Üniversitesi

Dr. Yılmaz KARA
Bartın Üniversitesi

Dr. Nil DUBAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Dr. Burçak BOZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Ali Gürsan SARAÇ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Mustafa ULUSOY
Gazi Üniversitesi

Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA
Mersin Üniversitesi

Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Ali SÜLÜN
Erzincan Üniversitesi

Dr. Sibel DAL
Akdeniz Üniversitesi

Dr. Hakan AKDAĞ
Gaziantep Üniversitesi

Dr. Alper KAŞKAYA
Erzincan Üniversitesi

Dr. Kemal KÖKSAL
Gazi Üniversitesi

Dr. Erkam Süleyman SULAK
Bartın Üniversitesi

Dr. Yılmaz KARA
Bartın Üniversitesi

Dr. Hasan ŞEKER
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Ali Fuat ARICI
Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Erol DURAN
Uşak Üniversitesi

Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Dr. Salih RAKAP
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Dr. Alper YONTAR
Çukurova Üniversitesi

Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK
İnönü Üniversitesi

Dr. Aslı TAYLI
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Fatma Özge ÜNSAL, Gülden UYANIK BALAT	The Effects of “Resilience Program for Preschool Children” on 5-Year-Old Children’s Social Skills	01-10
Ezgi AKŞİN YAVUZ, Rengin ZEMBAT	Dinamik Değerlendirme Yaklaşımı ve Okul Öncesi Eğitimde Kullanımı	12-22
Firdevs GÜNEŞ, Hümevra UYSAL, İmra TAÇ	İlkokuma yazma öğretimi süreci: öğretmenim bana okuma yazmayı öğretir misin?	23-33



THE EFFECTS OF “RESILIENCE PROGRAM FOR PRESCHOOL CHILDREN” ON 5-YEAR-OLD CHILDREN’S SOCIAL SKILLS¹

Fatma Özge ÜNSAL², Gülden UYANIK BALAT³

Abstract

The aim of the study is to find out the effects of the “Resilience Program for Preschool Children” (RPPC) on 5-year-old children’s social skills. The RPPC was adapted from *Building Resilience in Preschool Children* written by Baum & Anchor in 2005. “Social Skills Evaluation Scale (SSES)” developed by Avcioğlu (2007), and “Personal Information Form” (PIF) developed by the researcher were employed as data collection tools. These tools were applied to 67 children 5 years of age in total at second semester of 2014-2015 academic year, which comprises of 18 children who take education at Marmara University Prof. Dr.Ayla Oktay Preschool Education Unit; 23 children who take education at Goztepe Semiha Sakir Social Services and Child Protection Institution(SSCPI) Kindergarten; and 26 children who take education at Münevver Şefik Fergar Primary School Kindergarten. Pre-test and post-test experimental control group was used, in order to investigate the effect of “The RPPC” on the dimensions of social skills. Findings show that the experimental group children who took special training sessions received meaningfully higher scores than the control group children who did not undergo any special education, and social skills of the experimental group children are developed more than the control group children’s ($p>0,05$).

Keywords

Preschool
Resilience Program
Social Skills
Children Early
Childhood Education

Article Info

Received: 06.15.2016
Accepted: 07.22.2016
Online Published: 08.01.2016

Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı’nın 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerine Etkisi

Öz

Bu araştırmada Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÖÇİPDP)’nin 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerine etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. OÖÇİPDP Baum ve Anchor tarafından 2007 yılında geliştirilen Okul Öncesi Çocuklar için Psikolojik Dayanıklılığın Yapılandırılması Programı’ndan Türkçe’ye uyarlanmıştır. Avcioğlu (2007) tarafından geliştirilen “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Merrill (1994) tarafından geliştirilen Özbey (2009)’da Türkçeye uyarlanan “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği Problem Davranışlar Alt Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2014–2015 Eğitim-Öğretim yılı ikinci yarısında Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi’nde eğitim gören 9’u kontrol, 9’u deney 18 çocuk; Semiha Şakir Çocuk Yuvası’nda eğitim gören 12’si kontrol, 11’i deney 23 çocuk; Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı’nda eğitim gören 10’u

Anahtar Kelimeler

Okul Öncesi
Psikolojik Dayanıklılık Programı
Sosyal Beceriler
Erken Çocukluk Eğitimi

Article Info

Gönderim Tarihi: 15.06.2016
Kabul Tarihi: 22.07.2016
E-Yayın Tarihi: 01.08.2016

¹ This Project is supported by Marmara University Scientific Research Projects (No: EGT-C-DRP-080415-0150)

² Arş.Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, ozge.unsal@marmara.edu.tr

³ Arş.Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, gbalat@marmara.edu.tr

kontrol, 16'sı deney 26; toplamda 67, 5 yaş grubu çocuk oluşturmaktadır. Programın etkililiğini ölçmek amacıyla ön test son test kontrol grup yöntemi kullanılmıştır. Bulgular deney grubunda OÖÇİPDP'na dahil edilen çocukların herhangi bir özel eğitim almayan çocuklara oranla daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Sonuç olarak Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÖÇİPDP) çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Introduction

Over the years, considerable evidence has accumulated regarding the direct relationship between children's early difficulties in establishing positive peer relationships and negative outcomes in adolescence and adulthood (Beitchman et al., 1996; Botting & Conti-Ramsden, 2000; Cohen et al., 1998). A growing body of evidence confirms that serious and persistent challenging behaviors in early childhood directly relate to later problems in school success, social relationships, educational and vocational success, and social adjustment because early childhood period is associated with profound development across cognitive, social, emotional and physical domains (Nelson et al., 2000; Thompson et al., 2003). Early childhood mental health is characterized by social-emotional competence within healthy and supportive relationship contexts (Zeanah, 2000). For instance, the contexts, such as anxiety, fear, insecurity, aggressiveness, emotional barriers, bullying, rage, joy, surprise and sadness are a part of our daily life from childhood to adulthood. From the tenderest age we can learn how to deal with our own emotions and those of others, see the world from different points of view, which may help improve our quality of life, health, personal and professional success, which is one of the challenges of the 21st Century. It is a fact that the development of social skills combined with cognitive development is key to success in school and throughout life (Cró et al., 2013). Therefore all children need to learn appropriate social skills.

There are different definitions of social skills available in the literature such as Liberman et al. 1975; Hersen and Bellack, 1977; Wiemann 1977; Trower, 1982; Quinn et al., 2000; Sainato & Carta, 1992; Honig & Wittmer, 1996; Zirpoli & Melloy, 1997; Zins, Weissbert, Wang, & Walberg, 2004. Although consensus on the definition of social skill is not obvious (Trower 1982), it is commonly agreed that social skills is the ability to interact with other people in a way that is both appropriate and effective (Segrin 1992; Segrin 2000; Spitzberg 1985; Spitzberg 1989). In this perspective initiate interaction, maintain and skills related to termination, coping with unpleasant situations, conflict resolution and assertiveness skills related is classified as social skills (Jenson, Slone ve Yough, 1988; Bacanlı, 1999). Another part of children's social skills is their peer relations (Walker, 2004; Szewczyk vd, 2005: Akt. Gulay, 2008). While under stressful situations, peers relieve each other by supporting to each other. Supporting by peers, children's coping with stressful situations, from bullying, protection from exposure to violence, provide increased academic achievement (Gulay Ogelman & Erten, 2013).

Another fact that affecting academic achievement are emotions. It is common knowledge that emotions affect how and what we learn, that affectionate relationships are the basis for lasting education and that important skills can be taught simultaneously with the academic content. In order to achieve success throughout life, it is essential to reduce the risk of poor adjustment, failed relationships, interpersonal violence, substance abuse and unhappiness (Elias et al.1977; Zins et al., 2004, Cró et al., 2013). In fact, for some people, even if people are exposed to stress in the same way, it is quite difficult to adapt to stressful life event (Kurt, 2010). For these reasons nowadays experts focuses on the concept of resilience which is defined as the ability to cope or 'bounce back' after encountering negative events, difficult situations, challenges (Block ve Kremen, 1996; Bernard, 2004; Baum, 2005; Lee, 2013).

Many researchers address the interactive effects between personality characteristics and various forms of social and cultural determinants. More positive personality characteristics such as easy temperament, capacity to respond flexibly, capacity to search for solutions, and effective decision making, are associated with high resiliency (Lee, 2013). At an education level, a number of programmes have been implemented which aim to promote resilience, the indicators of a healthy life in its various stages, from infancy to adulthood. According to Alves (2008), the first years of life are of extreme

importance for the child as the development (Cró et al., 2013), in other words early years are very critical years for communication, social interaction, language skills, development of self-esteem. In early childhood, education programs, for the exchange and development of their children's behavior patterns, offer adequate models for adaptive behavior to develop amenities such as social interaction, imitation, friendship game (Balat et al., 2008). Hence, there are lots of early resilience programs for children. For instance Fun Friend, Penn Resiliency Program, The Inner Resilience Program, Strong Not Though, Deca Program, Resilience For Life and etc.

Also this study highlights a programme involving resilience for preschool children which is name RPPC was adapted from Building Resilience in Preschool Children written by Baum & Anchor in 2005. According to Baum (2005), resilience is not an inborn trait. Like the body's immune system, it is affected by our mood and by the amount of help we receive from others. Also similar to our immune system, it also has high and low periods and sometimes during long stretches of difficult times our natural resilience is faced with more challenges than usual. Based on this idea the programme aims to boost children's own emotional immune system and increase their resilience.

As a result of the studies reflecting the relation between social skills and resilience, the aim of the study is find out the effects of «The Resilience Program For Preschool Children» on 5 years of children's social skills.

Methods

Research Design

In this study, pre-test and post-test experimental control group which is used to determine the effect of a new thing such as a program, a new approach (Büyüköztürk, 2007; Büyüköztürk et al., 2012) was used, in order to investigate the effect of “The RPPC” on the dimensions of social skills.

Research Group

Study group consists of 67 children five years of age in total at second semester of 2014-2015 academic year, which is 18 children (9 in control and 9 in experimental group) who take education at Marmara University Prof. Dr. Ayla Oktay Preschool Education Unit; 23 children (12 in control and 11 in experimental group) who take education at Goztepe Semiha Sakir Social Services and Child Protection Institution (SSCPI) Kindergarten; and 26 children (10 in control and 16 in experimental group) who take education at Münevver Şefik Fergar Primary School Kindergarten.

Marmara University Prof. Dr. Ayla Oktay Preschool Education Unit is an implementation preschool affiliated to Marmara University Atatürk Education Faculty in Kadıköy Istanbul. Goztepe Semiha Sakir Social Services and Child Protection Institution (SSCPI) Kindergarten is an institution affiliated to the Turkish Republic Social Services and Child Protection Institution in Kadıköy Istanbul. Münevver Şefik Fergar Primary School Kindergarten is an kindergarten affiliated to Turkish Republic Ministry of Education in Kadıköy Istanbul.

Instruments

Personal Information Form

Personal Information Form developed by researcher was used to determine personal information of children of sample group.

Social Skills Evaluation Scale (SSES)

“Social Skills Evaluation Scale (SSES)” developed by Avcıoğlu (2007) is used to identify social skill in 4-6 year old children. It is a five-point Likert scale and comprised of 62 items. The scale developed by Hasan Avcıoğlu in 2007 consists of nine subscales. The subscales of the scale are named as follows; Interpersonal Skills, Anger Management and Adaptation to Changes Skills, Coping with Peer Pressure Skills, Self-Control Skills, Verbal Explanation Skills, Outcome Accepting Skills, Listening Skills, Purpose Forming Skills, Task Completion Skills. Cronbach's alpha reliability

coefficient of the scale was calculated as 0.98; two half reliability was calculated as 0.89, test-retest reliability coefficient was calculated as 0.83. (Avcioglu, 2007).

Resilience Program For Preschool Children

Resilience Program for Preschool Children was adapted from Building Resilience in Preschool Children written by Baum & Anchor in 2005. It combines 24 play based classroom activities and information letters include strategies about how to develop resilience on themselves for teachers and families. The program was implemented to children in experimental group for 12 weeks in total, as two days in a week and an activity lasted 30 minutes in a day. Activities are grouped under five titles. Each title contains four activities. Titles are; Relaxation, Expressing Feelings, Coping with Fears, Developing Personal Resources, Meaning Making and Hope for the Future.

Data Collection

Pre-test was applied to each child in both control and experimental group one-to-one by class teacher before implementation of "RPPC" was implemented to children in experimental group for 12 weeks in total, as two days in a week and an activity lasted 30 minutes in a day. Not any program was implemented to children in control group. They continued to their standard education program. Post-test was applied to both control and experimental group right after implementation of the program.

Data Analysis

Mann Whitney U Test, Wilcoxon Analysis, Kruskal Wallis-H Test and Lawshe were used to analyze the data. Nonparametric Mann Whitney U test which was conducted to test the significance of the difference between pre-tests and post-tests. Wilcoxon analysis was conducted to determine whether there is a difference between pretest-posttest scores of scales of children in control and experimental group from schools. Kruskal wallis-h test was conducted to determine whether scale scores differed by school variable. All the analyses were carried out by the SPSS for Windows 16.0 package program. The .05 level was established as a criterion of statistical significance for all statistical performed.

Limitations of the Study

Study group is limited to all five years old girls and boys at the Marmara University Prof.Dr. Ayla Oktay Preschool Education Unit, Goztepe Semiha Sakir SSCPI Kindergarten, Münevver Şefik Fergar Primary School Kindergarten in Kadıköy district of İstanbul, in 2014-2015 academic year.

The evaluations (assessments) of "The RPPC" is limited to problem behavior and social skills.

Findings

This section presents the findings of the study which aim is to find out the effects of the "Resilience Program for Preschool Children" (RPPC) on 5-year-old children's social skills.

Table 1. The Results of Nonparametric Mann Whitney U Test which was conducted to Test the Significance of the Difference between SSES Pre-test Scores of Children in Marmara University Preschool Education Unit in Terms of Control and Experimental Group Variable

		N	S.O.	St	U	p
SSES Pretest Scores	Control Group	9	11,28	101,50	24,5	,157
	Experimental Group	9	7,72	69,50		

When table 1 is examined, it was found that there was no significance difference between groups according to result of nonparametric Mann Whitney U Test which was conducted to determine whether SSES Pre-test scores of children in Marmara University Preschool Education Unit differ significantly in terms of control and experimental groups ($U=24,5$, $p<.05$).

Table 2. The Results of Nonparametric Mann Whitney U Test which was conducted to Test the Significance of the Difference between SSES Pre-test Scores of Children in Goztepe Semiha Sakir SSCPI Kindergarten in Terms of Control and Experimental Group Variable

		N	S.O.	St	U	p
SSES	Control Group	12	13,17	158,0		

Pretest Scores					52,0	,389
	Experimental Group	11	10,73	118,0		

When table 2 is examined, it was found that there was no significance difference between groups according to result of nonparametric Mann Whitney U Test which was conducted to determine whether SSES Pre-test scores of children in Goztepe Semiha Sakir SSCPI Kindergarten differ significantly in terms of control and experimental groups ($U=52,0$, $p<.05$).

Table 3. The Results of Nonparametric Mann Whitney U Test which was conducted to Test the Significance of the Difference between SSES Pre-test Scores of Children in Münevver Şefik Fergar Primary School Kindergarten in Terms of Control and Experimental Group Variable

		N	S.O.	St	U	p
SSES Pretest Scores	Control Group	12	13,17	158,0	52,0	,389
	Experimental Group	11	10,73	118,0		

When table 3 is examined, it was found that there was no significance difference between groups according to result of nonparametric Mann Whitney U Test which was conducted to determine whether SSES Pre-test scores of children in Münevver Şefik Fergar Primary School Kindergarten differ significantly in terms of control and experimental groups ($U=52,0$, $p<.05$).

Table 4. The Results of Wilcoxon Analysis which was conducted to Determine whether there is a difference between Pretest-Posttest Scores of SSESof children in control group from Marmara University Preschool Education Unit

Score	Groups	N	S.O.	St	z	p
Posttest Pretest	Negative ranks	0	,00	,00	-2,023	,043
	Positive ranks	5	3,00	15,00		
	Equal	4				
	Total	9				

When table 4 is examined, according to results of Wilcoxon analysis which was conducted to determine whether there is a difference between pre-test and post-test scores of SSESof children in control group from Marmara University Preschool Education Unit, the difference between mean ranks was found to be statistically significant as $p<.05$. This difference has occurred in favor of post-test scores. In other words, as a result of applied program, social skills of children in control group have increased significantly.

Table 5. The Results of Wilcoxon Analysis which was conducted to Determine whether there is a difference between Pretest-Posttest Scores of SSESof children in experimental group from Marmara University Preschool Education Unit

Score	Groups	N	S.O.	St	z	p
Posttest Pretest	Negative ranks	0	,00	,00	-2,524	,012
	Positive ranks	8	4,50	36,00		
	Equal	1				
	Total	9				

When table 5 is examined, according to results of Wilcoxon analysis which was conducted to determine whether there is a difference between pre-test and post-test scores of of SSESof children in experimental group from Marmara University Preschool Education Unit, the difference between mean ranks was found to be statistically significant as $p<.05$. This difference has occurred in favor of post-test scores. In other words, as a result of applied program, social skills of children in experimental group have increased significantly.

Table 6. The Results of Wilcoxon Analysis which was conducted to Determine whether there is a difference between Pretest-Posttest Scores of SSES of children in control group from Goztepe Semiha Sakir SSCPI Kindergarten

Scores	Groups	N	S.O.	St	z	p
--------	--------	---	------	----	---	---

Posttest	Negative ranks	1	,00	11,00		
Pretest	Positive ranks	10	5,50	55,00	-1,957	,050
	Equal	1				
	Total	12				

When table 6 is examined, according to results of Wilcoxon analysis which was conducted to determine whether there is a difference between pre-test and post-test scores of SSES of children in control group from Goztepe Semiha Sakir SSCPI Kindergarten, the difference between mean ranks was found to be statistically significant as $p < .05$. This difference has occurred in favor of post-test scores. In other words, as a result of applied program, social skills of children in control group have increased significantly.

Table 7. The Results of Wilcoxon Analysis which was conducted to Determine whether there is a difference between Pretest-Posttest Scores of SSES of children in experimental group from Goztepe Semiha Sakir SSCPI Kindergarten

Scores	Groups	<i>N</i>	S.O.	st	<i>z</i>	<i>P</i>
Posttest	Negative ranks	0	,00	,00		
Pretest	Positive ranks	11	6,00	66,00	-2,936	,003
	Equal	0				
	Total	11				

When table 7 is examined, according to results of Wilcoxon analysis which was conducted to determine whether there is a difference between pre-test and post-test scores of of SSES of children in experimental group from Goztepe Semiha Sakir SSCPI Kindergarten, the difference between mean ranks was found to be statistically significant as $p < .05$. This difference has occurred in favor of post-test scores. In other words, as a result of applied program, social skills of children in experimental group have increased significantly.

Table 8. The Results of Wilcoxon Analysis which was conducted to Determine whether there is a difference between Pretest-Posttest Scores of SSES of children in control group from Münevver Şefik Fergar Primary School Kindergarten

Scores	Groups	<i>N</i>	S.O.	St	<i>z</i>	<i>P</i>
Posttest	Negative ranks	0	,00	11,00		
Pretest	Positive ranks	5	3,00	15,00	-2,032	,042
	Equal	5				
	Total	10				

When table 8 is examined, according to results of Wilcoxon analysis which was conducted to determine whether there is a difference between pre-test and post-test scores of SSES of children in control group from Münevver Şefik Fergar Primary School Kindergarten, the difference between mean ranks was found to be statistically significant as $p < .05$. This difference has occurred in favor of post-test scores. In other words, as a result of applied program, social skills of children in control group have increased significantly.

Table 9. The Results of Wilcoxon Analysis which was conducted to Determine whether there is a difference between Pretest-Posttest Scores of SSES of children in experimental group from Münevver Şefik Fergar Primary School Kindergarten

Scores	Groups	<i>N</i>	S.O.	St	<i>z</i>	<i>P</i>
Posttest	Negative ranks	0 ^a	,00	,00		
Pretest	Positive ranks	14	7,50	105,00	-3,304	,001
	Equal	2 ^c				
	Total	16				

When table 9 is examined, according to results of Wilcoxon analysis which was conducted to determine whether there is a difference between pre-test and post-test scores of of SSES of children in experimental group from Münevver Şefik Fergar Primary School Kindergarten, the difference between mean ranks was found to be statistically significant as $p < .05$. This difference has occurred in favor of

post-test scores. In other words, as a result of applied program, social skills of children in experimental group have increased significantly.

Tablo 10. The Results of Kruskal Wallis-H Test was conducted to Determine whether SSES Scores Differed by School Variable

School Type	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
MU Preschool E. Unit	9	5,72	20,704	2	,000
SŞ Orphanage	11	27,00			
MŞF Primary School	6	19,84			
Total	36				

When table 10 is examined, according to results of Kruskal Wallis-H which was conducted to determine whether there is a significant difference in SSES mean ranks according to school type variable, it was found a statistically significant difference between mean ranks according to school type variable ($\chi^2=20,704$; $sd=2$; 05).

Results and Discussion

In this part, the findings regarding the purposes of the study that the effects of the “Resilience Program for Preschool Children” (RPPC) on 5-year-old children’s social skills are discussed based on the review of the literature.

One of the basic questions of the research is whether there is a significant difference between the experimental and control group pre-test scores, it was found that astatistically no significant difference was noted between them for each of the three schools names are Marmara University Prof. Dr.Ayla Oktay Preschool Education Unit, Goztepe Semiha Sakir SSCPI Kindergarten, Münevver Şefik Fergar Primary School Kindergarten ($p<0,05$). To proof the effectiveness of the program on the experimental group according to Brogan & Kutner (1980), the experimental and control group’s pre-test scores should be equal.

Another question of the research is whether there is a significant difference between pre-test and post-test scores of SSES of childrenexperimental and control groups, it was found that a statistically significant was noted between both experimental and control groups pre-test and post-test scores for each of the three schools names are Marmara University Prof. Dr.Ayla Oktay Preschool Education Unit, Goztepe Semiha Sakir SSCPI Kindergarten, Münevver Şefik Fergar Primary School Kindergarten($p<0,05$). But after the statistical studies, it was found that the experimantal grup scores are higher than the control grups’ for each of the three schools names are Marmara University Prof. Dr.Ayla Oktay Preschool Education Unit, Goztepe Semiha Sakir SSCPI Kindergarten, Münevver Şefik Fergar Primary School Kindergarten($p<0,05$). This finding shows that the experimental children who underwent the RPPC had meaningfully higher scores than the control children who did not receive special training ($p<0,05$). The social skills of the children in the experimental group was observed that much more increased. This notion is supported by the literature that, as Cahill et al, demonstrates that rigorously designed and well–taught SEL programs, whichexplicitly develop SEL skills, can contribute to the development of positive social behaviour and reduce use of risky and disruptive behaviour. Effective SEL curricula include a combination of knowledge, social and life skills, normative approaches, and negotiation skills. Curriculum is also most effective when it is part of a broader health and personal development curriculum that incorporates a focus on a range of social, physical and mental health issues, and provided as part of broader school efforts to promote studentwellbeing.

In addition LeBuffe (2002), investigated whether or not protective factors within children that contributed to resilience were strengthened in young children participating in the Devereux Early Childhood Assessment (DECA) Program, a preschool primary prevention program designed to foster social and emotional well-being. The DECA assessment was given to 133 preschool children who received the full program and to 209 children who received treatment-as-usual. All children were assessed by their teacher and a parent with the DECA in the fall of 2000 and spring of 2001. For the target group, protective factors such as social skills increased significantly over the course of the year and compared with the control group.

The last question of the research is whether there is a significant difference in SSES mean ranks according to school type variable, it was found that a statistically significant difference was noted between post-test scores of experimental and control groups for each of the three schools names are Marmara University Prof. Dr.Ayla Oktay Preschool Education Unit, Goztepe Semiha Sakir SSCPI Kindergarten, Münevver Şefik Fergar Primary School Kindergarten ($p<0,05$). This finding shows that the RPPC was the most effective in order, Marmara University Prof. Dr. Ayla Oktay Preschool Education Unit, Münevver Şefik Fergar Primary School Kindergarten, Goztepe Semiha Sakir SSCPI Kindergarten. It is thought that the difference caused by school types. For instance the children in Goztepe Semiha Sakir SSCPI Kindergarten where the children are living all day without their parents under protection of government mostly exposed to trauma more than the children in Marmara University Prof. Dr.Ayla Oktay Preschool Education Unit, Münevver Şefik Fergar Primary School Kindergarten. Another thought is the children in Münevver Şefik Fergar Primary School Kindergarten have less social economic level than Marmara University Prof. Dr.Ayla Oktay Preschool Education Unit. This notion is supported by the literature that, as Masten, et al.(2006) indicates that during the early childhood years, it is important for children to have good quality of care and opportunities for learning, adequate nutrition, and community support for families, to facilitate positive development of cognitive, social and self-regulation skills.

In sum, it was seen that the experimental group children who took special training sessions received meaningfully higher scores than the control children who did not undergo any special education, and that the experimental group children possessed more social skills and less problem behaviors than the control group children ($p>0,05$). This notion is supported by the literature that, as The A.R.Y.A. Project addresses 4-year-old inner-city kindergartners. The project comprises individual sessions, 20 minutes each, and group sessions (involving either part of or the entire kindergarten)—lasting altogether for an approximately 8-month period. In both the individual and group sessions, children learned and discussed various topics concerning animal stress and coping behavior. Subsequently, they are guided to adapt this knowledge to their own personal life. First-year evaluation indicates that both kindergarten teachers' and parents' evaluations as well as children's responses support the assumption that the project positively affects children's resilience (Israelashvili et al., 2003). Another famous of these interventions is the Perry Preschool Project, which involved 58 children in the treatment group and 65 controls. The intervention involved a half-day preschool every week day plus a weekly 90-minute home visit, both for eight months of the year, for two years. Teacher/student ratios were 1 to 6, and all teachers had master's degrees and training in child development (Schweinhart et al., 1993). The intervention had positive effects on achievement test scores, grades, high school graduation rates, and earnings, as well as negative effects on crime rates and welfare use (Currie,2001) The other one is Fun FRIENDS. It is a universal, school-based anxiety prevention program for children ages four to seven. Fourteen Catholic Education preschools and primary schools in and around Brisbane, Australia participated in this evaluation, resulting in a study sample made up of 488 children between the ages of 4 and 7. Children were 5.42 years old on average. It is delivered by teachers over the course of ten weekly lessons focusing on socio-emotional skills and resilience, and further incorporates two parent sessions to reinforce the program's lessons. It was found a positive impact on the protective factors related to social emotional skills and resilience (Barett, 2013). Furthermore Bonanno (2005) looked at self-enhancement among survivors of the September 11th attacks in New York City as a resource for developing resilience to counteract posttraumatic stress disorder (PTSD) (Bonanno, 2005). Self-enhancement has been argued to be an adaptive trait that promotes well being and effective coping (Taylor and Brown, 1988). Bonanno's study provided evidence that resilience is quite prevalent in the face of high stress contexts, such as the September 11th attacks.

Finally, in addition to these research studies on Strong Kids, Oregon Resiliency Project's socialemotional learning program for students in pre-K through grade 12 to promote resilience, have found evidence of significant and meaningful positive outcomes with regard to student knowledge gains, increases in social-emotional competence (Merrell, 2008; Merrell, 2010).

Suggestions for Further Research

The aim of the study is to find out the effects of the “Resilience Program for Preschool Children” (RPPC) on 5-year-old children’s social skills. Especially in Turkey as studies in this area are very limited in early years, hence, much more researches must be done in this field. Future studies should be done with much more children and professionals. The initial and continual training of professionals who work in education should be informed the importance of resilience.

Finally, the resilience program or activities should be included by the initial and continual training of professionals who work in education and health in their curriculum, in order to better deal with the adversities in life and thus develop their emotional, social and professional skills so as to become more responsible, active and participative citizens

References

- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Balat, G. U., & Şimşek, Z. & Akman, B. (2008). Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Davranış Problemlerinin anne ve Öğretmen Değerlendirmeleri Açısından Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 34. Cilt 263-275
- Baum, N. L. (2005). Building resilience: A school-based intervention for children exposed to ongoing trauma and stress. *Journal of aggression, maltreatment & trauma*. 10(1-2), 487-498.
- Barrett, P. M., & Anticich, S. A., & Silverman, W., & Lacherez, P., & Gillies, R. (2013). The prevention of childhood anxiety and promotion of resilience among preschool-aged children: a universal school based trial. *Advances in school mental health promotion*. 6(2), 93-121.
- Beitchman, J.H. & Wilson, B & Brownlie, E.B. (1996). Long-term consistency in speech/language profiles, II: Behavioral, emotional, and social outcomes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 35: 815–25.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. WestEd.
- Block, J. & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*. 70,349-361.
- Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2000). Social and behavioural difficulties in children with language impairment. *Child Language, Teaching and Therapy* 16: 105–20.
- Bonanno GA. 2005. *Resilience in the face of loss and potential trauma*. *Curr. Dir. Psychol. Sci.* 14:135–38
- Brogan, D. R., & Kutner, M. H. (1980). Comparative analyses of pretest-posttest research designs. *The American Statistician*. 34(4), 229-232.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cohen, N.J. & Barwick, M. & Horodezky, N. & Vallance, D.D. & Im, N. (1998). Language, achievement, and cognitive processing in psychiatrically disturbed children with previously identified and unsuspected language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 36: 865–78
- Cohen, M. A. (1998). The monetary value of saving a high-risk youth. *Journal of Quantitative Criminology*. 19, 75-78.
- Cró, M.L. & Pinho, A.M. & Andreucci, L. & Pereira, A. (2013). Resilience and Psychomotricity in Preschool Education: A study with children that are socially, culturally and economically disadvantaged. Editors. Handbook of Research on ICTs for Human-Centered Healthcare and Social Services, Cruz-Cunha, Manuela M. 91–112.
- Cró, M.L. & Andreucci, L. & Pereira, A. & Pinho, A. (2013). *Psychomotricity, Health And Well-Being In Childhood Education*. Editors. Handbook of Research on ICTs for Human-Centered Healthcare and Social Services, Cruz-Cunha, Manuela M. 91–112.
- Currie, J. (2001). Early childhood education programs. *The Journal of Economic Perspectives*. 15(2), 213-238
- Elias, M. J. & Zins, J. E. & Weissberg, R. P. & Frey, K. S. & Greenberg, M. T. & Haynes, N. M. & Kessler, R. & Schwab-Stone, M. E. & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Gülay, H. (2008). *5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Hersen M, Bellack AS. 1977. Assessment of social skills. In: Cininero AR, Calhoun KS, editors. Handbook of behavior assessment. New York: Wiley.
- Honig, A., & Wittmer, D. (1996). Helping children become more prosocial: Ideas for classrooms, families, schools, and communities. *Young Children*. 51(2), 62–70.
- Israelashvili, M., & Wegman-Rozi, O. (2003). Advancement of preschoolers' resilience: The ARYA project. *Early Childhood Education Journal*. 31(2), 101-105.
- Kurt, N. (2010). *The Levels of job satisfaction and Resilience of Agile Force Personnel's attitudes to cope with stress*. (Unpublished Master Dissertation). Gazi University, Institute of Education Sciences, Department of Educational Sciences, Department of Psychological Counseling and Guidance.
- LeBuffe, P. A. (2002). Can We Foster Resilience? An Evaluation of a Prevention Program for Preschoolers
- Lee, P. C. & Stewart, D. E. (2013). Does a Socio-Ecological School Model Promote Resilience in Primary Schools?. *Journal of School Health*, 83(11), 795-804.
- Liberman RP, King LW, DeRisi WJ, et al. 1975. *Personal Effectiveness*. Champaign (IL): Research Press.
- Masten, A.S. & Gewirtz, A.H. (2006). *Resilience in Development: The Importance of Early Childhood*. In Encyclopedia on Early Childhood Development, eds. R.E. Tremblay, R.DeV. Peters, M. Boivin, & R.G. Barr.
- Merrell, K. W. (2010). Linking prevention science and social-emotional learning: The Oregon Resiliency Project. *Psychology in the Schools*, 47(1), 55-70.
- Merrell, K. W., Juskelis, M. P., Tran, O. K., & Buchanan, R. (2008). Social and emotional learning in the classroom: Impact of Strong Kids and Strong Teens on students' social-emotional knowledge and symptoms. *Journal of Applied School Psychology*, 24, 209-224.
- Nelson, CA.& Bosquet M. (2000). *Neurobiology of fetal and infant development: implications for infant mental health*. In: Zeanah CH, editor. Handbook of Infant Mental Health. New York, NY: Guilford, 37–59.
- Ogelman Gülay, H., ve Sarıkaya Erten, H. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların okula uyum düzeylerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: İki yıllık boylamsal çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 417-434.
- Quinn, M., Osher, D., Warger, C., Hanley, T., Bader, B., Tate, R., & Hoffman, C. (2000). *Educational strategies for children with emotional and behavioral problems*. Retrieved November 27, 2006, from the Center for Effective Collaboration and Practice Web site: http://cecp.air.org/aft_nea.pdf
- Sainato, D., & Carta, J. (1992). *Classroom influences on the development of social competence in young children with disabilities*. In W.H. Brown, S.L. Odom, & S.R. McConnell (Eds.), Social competence in young children with disabilities (pp. 93-109). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Segrin C. 1992. Specifying the nature of social skill deficits associated with depression. *Human communication Research*. 19:89-123.
- Segrin C. (2000) Social skills deficits associated with depression. *Clinical Psychology Review* 20: 379-403.
- Spitzberg BH, Cupach WR. (1985). Conversational skill and locus of perception. *Journal of Psychology and Behavioral Assessment*. 7:207-220.
- Spitzberg BH, Cupach WR. (1989). *Handbook of interpersonal competence research*. New York: Springer-Verlag
- Taylor SE, Brown JD. (1988). *Illusion and well-being: a social psychological perspective on mental health*. Psychol. Bull. 103:193–210
- Thompson, RA & Easterbrooks, MA & Padilla-Walker, (2003). *Social and emotional development in infancy*. In: Lerner RM, Easterbrooks MA, Mistry J, editors. Handbook of Psychology: Developmental Psychology. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons 91–112.
- Trower P. (1982). *Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis*. In: Curran JP, Monti PM, editors. Social skills training: A practical handbook for assessment and treatment. New York: Guilford Press.
- Wiemann J.M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research* 3:195-213.
- Zeanah, C.H. (2000). *Handbook of Infant Mental Health*. 2. New York, NY: Guilford

- Zins, J., Weissbert, R., Wang, M., & Walberg, H. (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? New York: Teachers College Press.
- Zirpoli, T., & Melloy, K. (1997). *Behavior management: Applications for teachers and partners* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.



Dinamik Değerlendirme Yaklaşımı ve Okul Öncesi Eğitimde Kullanımı

Ezgi AKŞİN YAVUZ¹, Rengin ZEMBAT²

Öz

Yaşam öğrenmelerle doludur. Bilginin sonsuzluğunda, bilgiye ulaşma kaynakları da arttıkça öğrenmeyi öğrenmenin gerekliliği ile karşılaşmaktayız. Nasıl öğrendiğimizi bilmek için ise zihnimizde gerçekleşen işlemleri, bilişsel işlevleri bilmek gereklidir. Algılama, karşılaştırma, benzerlik ve farklılıkları ayırt etme, bilgiyi kodlama, sınıflandırma, gruplama, geri çağırma ve bellek gibi bilişsel işlevler öğrenmenin ön koşulunu oluşturmaktadırlar(Haywood ve Lidz, 2007, s.99).Bu işlemlere dair ne kadar erken yaşta bilgi sahibi olursak bireylerin o kadar erken yaşlardan itibaren öğrenmeyi öğrenmelerinde onlara destek olabiliriz. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel işlevlerinin değerlendirilmesi, bu alanda ihtiyaç duydukları desteğin belirlenmesi ve sağlanması bakımından önemlidir. Yüksek bilişsel işlevlerin, düşünme becerileri ve öğrenme kapasitesini arttıracakları düşünülmektedir. Bu doğrultuda dinamik değerlendirme psikometrik testlerden farklı olarak; öğrenme, eğitim ve bilişsel süreçlerle bunların altında yatan yapıyı destekleyebilen bir değerlendirme yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Stringer, Elliott ve Lauchlan, 1997). Okul öncesi eğitim döneminde dinamik değerlendirme yaklaşımı kullanılarak yapılan araştırmalar çocukların okumaya hazırlık becerilerinde ve okul başarısı üzerinde uzun vadede dinamik değerlendirme ile çalışmanın etkili olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda dinamik değerlendirme yaklaşımına uygun olarak geliştirilen ölçme araçlarıyla yapılan değerlendirmelerle çocukların nasıl öğrendikleri ile ilgili bilgi sahibi olmamız ve yaşayabilecekleri olası güçlükleri belirlememiz sağlanmaktadır. Carol S. Lidz tarafından geliştirilen “Lidz Program Temelli Dinamik Değerlendirme Modeli” bilişsel işlevlerin değerlendirilmesinde dinamik değerlendirme modeline dayalı olarak geliştirilmiştir. Zihinsel işlevlerin nasıl değerlendirileceğini anlayabilmek amacıyla geliştirilen model Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği’ni içermektedir (Haywood ve Lidz; 2007, s.21). Üç ile sekiz yaş arası çocuklarla çalışmaya uygun olarak geliştirilmiş ölçeğin okul öncesi dönem formu üç ile beş yaş aralıklarını kapsamaktadır. Ölçek dünya üzerinde pek çok coğrafyada uyarlanarak kullanım alanı bulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme
Dinamik Değerlendirme
Bilişsel İşlevler
Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 17.06.2016

Kabul Tarihi: 30.07.2016

E-Yayın Tarihi: 01.08.2016

Dynamic Assessment Approach and Using it in Preschool Education

Abstract

Keywords

¹ Arş. Gör. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, ezgiaksin@trakya.edu.tr

² Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Türkiye, rzembat@marmara.edu.tr

Life is full of learning. In the infinity of the knowledge, also as the resources for achieving the knowledge increases, we encounter the necessity of learning to learn. It is necessary to know about the processes that actualized in our mind and to know the cognitive functions. The cognitive functions such as perception, comparison, to distinguish the similarities and the differences, coding the information, classification, grouping, recall and memory, constitute the prerequisite for learning (Haywood and Lidz, 2007, p.99). The more we have knowledge in earlier ages regarding these functions, the more we can support the individuals for their learning to learn from earlier ages. Therefore, the evaluation of the cognitive functions of the pre-school term children is important in terms of the determination and ensuring the support that they are in need of in this area. It is believed and considered that the high cognitive functions enhance the thinking skills and learning capacity. In line with this, the dynamic assessment emerges as an evaluation method that is unlike from the psychometric tests and can be able to support the learning, education and the cognitive processes and their underlying structures (Stringer, Elliott and Lauchlan, 1997). Studies conducted using dynamic assessment approach during the pre-school education reveal that children who assessed by dynamic approaches have greater success on reading readiness and on school success. At the same time using assessment tools which are developed in accordance with the dynamic assessment enable us how the children are learning best. Beside that it helps us to identify possible difficulties to live.

The “Lidz Program-based Dynamic Assessment Model” that is developed by Carol S. Lidz, was developed in the assessment of the cognitive functions based on the dynamic evaluation model. The model that was developed in order to understand how the mental functions can be able to be understand, includes the “Application of the Cognitive Function Scale” (Haywood and Lidz; 2007, p.21). The pre-school term form of the scale that was improved appropriately for working with children aged between three and eight years, covers the range of three to five years. The scale was found an area of usage by being adapted in many regions in the world.

Assessment of Preschool
Education
Dynamic Assessment
Cognitive Development
Cognitive Functions
Application of Cognitive
Functions Scale

Article Info

Received: 06.17.2016

Accepted: 07.30.2016

Online Published: 08.01.2016

Giriş

Öğrenme ve öğretme yaklaşımlarında yaşanan değişiklikler incelendiğinde zaman içerisinde amacın bilgi edinimini sağlamaktan çıkarak yöntem sorunu olarak tartışıldığı görülmektedir (Erginer, 2015). İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, bundan yirmi yıl sonrasında çocukların neleri bilmesi gerektiğini ön görmek zordur. Dolayısıyla artık önemli olan çocukların ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriyi nasıl öğrenebileceklerini bilmeleridir (Chipman ve Segal, 2014).

Bilginin edinimi ve kullanılması olarak tanımlanan bilişsel gelişim karmaşık bir olgudur (Baysen ve Silman, 2012; Ülke-Kürkçüoğlu, 2012) ve zihinde gerçekleşen detaylı ve karmaşık süreçler ile içsel zihinsel işlemler aracılığıyla sağlanmaktadır (Trawick-Swith, 2013/2010). Zihinde gerçekleşen süreçlere yönelik olarak beyin, yaptığı her iş ve işlem sırasında değişmektedir. Beyinde gerçekleştirilen görevlerden bazıları; algılama, öğrenme, hatırlama, geri çağırma, depolama, karar verme ve bellektir (Dolu, 2015). Bu görevlere benzer olarak ilişkileri algılama, karşılaştırma, benzerlik ve farklılıkları ayırt etme, bilgiyi en kısa haliyle özetleyerek kodlama, sınıflandırma, gruplama, bellek ve bilgiyi geri çağırma gibi eylemler bilişsel işlevlerdir (Estes, 1982; akt. Haywood, Lidz, 2007, s.99).

Bilişsel işlevler düşünme ve diğer davranışsal işlevlerin gerçekleşebilmesi için gerekli olan zihinsel durumlardır (Feuerstein, Feuerstein, Falik ve Rand, 2006). Başka bir ifade ile düşünme ve öğrenme becerilerinin ön gereklilikleridir (Feuerstein, Hoffman, Egozi, Shachar-Segev, 1994; akt. Kok, 2011). Bu sebeple okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel işlevlerinin değerlendirilmesi, bu alanda ihtiyaç duydukları desteğin saptanması ve sağlanması bakımından önemlidir. Yüksek bilişsel işlevlerin, düşünme becerileri ve öğrenme kapasitesini arttıracığı düşünülmektedir. Ülkemizde okul öncesi eğitim alanında, dinamik değerlendirme felsefesini temel alarak bilişsel işlevlerin değerlendirilmesini sağlayan bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu bağlamda bu araştırmada dinamik

değerlendirme yöntemi ve Lidz Program Temelli Dinamik Değerlendirme Modeline uygun olarak geliştirilen “Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği”nin (Application of Cognitive Functions Scale) tanıtılması amaçlanmıştır.

Dinamik Değerlendirme

Öğrenmeyi inceleyen her bir kuram ve yaklaşım öğrenmenin değerlendirilmesini de kapsar. Değerlendirme yapmanın sayısız amacı ve çok sayıda değerlendirme türü olması sebebiyle Earl (2013, s.2) değerlendirmeyi karmaşık bir kavram olarak tanımlamıştır. Her değerlendirme türü kendi içinde değerlendirmenin nasıl ve ne zaman yapılacağını içerir (Bredenkamp, 2015/2014). McAfee ve Leong (2012/2011) çocukları değerlendirmede kullanılan yöntemlerden bazılarını: standart testler, derecelendirme ölçekleri ve rubrikler, gözlem ve anekdot kayıtları, portfolyolar olarak belirtmiştir. Öğrencilerin başarısını değerlendirmede testler kullanmak yaygın olan bir uygulamadır. Okullarda en çok kullanılan testler başarı testleri olup bunlar da genellikle dönem ortası ve sonlarında kullanılmaktadır (Tochahi ve Sangani, 2015).

Tüm bu değerlendirme yöntemlerine ek olarak yaklaşık son elli yıldır üzerinde tartışılan ve özellikle son on-on beş yılda üzerinde daha fazla çalışma yapılan değerlendirme türü ise dinamik değerlendirmedir (Haywood ve Lidz; 2007). Psikometrik testlerden farklı olarak dinamik değerlendirme, öğrenme, eğitim ve bilişsel süreçlerle bunların altında yatan yapıyı destekleyebilmektedir (Stringer, Elliott ve Lauchlan, 1997).

Dinamik değerlendirme; farklı çeşitlilikteki yaklaşımları tanımlamak için kullanılan, öğretmeyi içeren, geri dönütün değerlendirme sürecinde verildiği ve bireysel performanslar temelinde farklılaşan (bireyin performansına göre farklılık gösteren) genel ve kapsayıcı bir kavramdır (Elliott, 2003). Cotrus ve Stanciu’ya (2014) göre ise dinamik değerlendirme bireyin öğrenme potansiyelinin yanı sıra bireylerin sahip olduğu yetenekleri ortaya çıkarma sürecini içeren bir değerlendirme metodudur. Bu kavram, bilişsel işleyişi değiştirmeyi amaçlayan aktif öğrenme sürecinde algıların, kavramanın, problem çözmenin, öğrenmenin ve düşünmenin değerlendirilmesi anlamına gelir (Natalia, Fernando ve Cecilia, 2013; Tzuriel, 2000).

Dinamik değerlendirme süreci, bireyin bilişsel ve duyuşsal işlevlerinde değişiklik yaratmayı ve değerlendirme sürecinde öğrendiği şeylerdeki potansiyel değişimi gözlemlemeyi amaçlar (Natalia, Fernando ve Cecilia, 2013). Dinamik değerlendirme yöntemi öğrenme sürecine vurgu yaparak değerlendirmeyi yapan kişinin sunduğu desteğin miktarını ve doğasını araştırır (Cotrus ve Stanciu, 2014). Dinamik değerlendirme aynı zamanda değerlendirmeyi yapan kişi ve öğrenen arasında etkileşimli bir süreci içerir (Yeomans, 2008) ve bu sürece odaklıdır (Cotrus ve Stanciu, 2014).

Dinamik değerlendirme, bireylerin öğrenme potansiyeli nedir? Çocukların okuldaki başarı ve başarısızlığından sorumlu öğrenme süreçleri nelerdir? Belirli öğrenme güçlülüklerinin üstesinden gelmek için ne çeşit müdahaleler (aracılık/destek) gereklidir? gibi soruları cevaplandırmada iyi bir yaklaşım olarak düşünülmektedir (Tzuriel, 2000).

Dinamik Değerlendirmenin Felsefi Temelleri

Dinamik değerlendirmenin temeli Vygotsky’nin yakınsak gelişim alanı kavramı ile Feuerstein’in aracılı öğrenme deneyimi ile ilgili görüşlerine dayanmaktadır (Boers, Janssen, Minnaert ve Ruijsenaars, 2013).

Lev Semonovich Vygotsky (1896-1934)

Dinamik değerlendirme terimi Vygotsky’nin kendisi tarafından kullanılmış olmamasına rağmen “yakınsak gelişim alanı” kavramı dinamik değerlendirmenin teorik çerçevesini ve uygulama alanını destekleyerek onun adeta habercisi olmuştur (Leung, 2007). Yakınsak gelişim alanı, bireyin bağımsız problem çözme becerisiyle belirlenen gerçek gelişim seviyesi ve bir yetişkin rehberliğinde ya da ilgili konuya kendisinden daha hakim bir akran desteğiyle belirlenen problem çözme becerisindeki potansiyel gelişim seviyesi arasında oluşan mesafedir (Vygotsky, 1978, s. 86).

Çocuğun zihinsel gelişimini belirlemede, hem mevcut gelişim seviyesi hem de potansiyel seviye düşünülmelidir. Potansiyel seviye dinamik değerlendirmede yapıldığı gibi çocuğun bir görevi (beceri) nasıl gerçekleştireceği hakkında ona aracılık edildikten sonra gözlemlenebilirken; mevcut seviye statik standartlaştırılmış test yaklaşımı gibi herhangi bir rehberlik ya da yardım olmadan çocuğun bağımsız problem çözme yeteneğini gözlemleyerek belirlenebilir (Tzurriel, 2001, s. 13).

Çocuğa öğretilecek şeyin yakınsak gelişim alanı içerisindeki doğal transferi ölçülebilir. Çocuk bir görevi kendi başına yaparken başarısız olduğunda aracı kişi, transferi kolaylaştırmak için ipuçları verebilir. Böylelikle gelişim alanının iki ölçümü daha elde edilmiş olur. Bu ölçümlerle çocuğun kendi başına öğrenmelerini ne kadar uzaklıktaki alana transfer edebildiği ve transfer edebilmek için ne kadar yardıma ihtiyaç duyduğu değerlendirilebilir (Day, 1983, s. 160). Bu anlamda yakınsak gelişim alanını henüz olgunlaşmamış fakat olgunlaşmakta olan işlevler, gelecekte olgunlaşacak olan ancak henüz embriyonik durumda olan işlevler olarak belirtmek mümkündür. Gelişimin meyvesi yerine gelişimin tohumları ya da çiçekleri benzetmesi yapılabilir (Vygotsky, 1978, s.86).

Vygotsky'e (1978, s. 90) göre öğrenme, çocuğun yalnızca çevresindeki insanlarla etkileşim halindeyken ya da akranlarıyla işbirliği içerisindeyken yürütülebilen bir takım içsel gelişim süreçlerinin harekete geçmesini sağlar. Temel bilişsel yapılar direkt ve aktif süreçlerle oluşurken; yüksek bilişsel yapılara ulaşmak için semboller ve araçlar kullanılır (Vygotsky, 1978, s.124). Araçların kullanımı içselleştirme sürecinde ve insan beyninde gerçekleşen işlevsel ilişkilendirmeler yapma için önemlidir (Vygotsky, 1978, s.133). Öğrenme, akılda tutma ve bilginin transferinde önemli rol oynayan üst bilişsel süreçleri inceleyen başka bir araştırmacı ise Reuven Feuerstein'dir. Vygotsky'nin fikirlerine benzer fikirlere sahip olan Feuerstein, öğrenme gücünü olan bireylere üst bilişsel becerileri öğretmek onların akademik başarılarını sağlamaya çalışmıştır (Day, 1983, s.163,164).

Reuven Feuerstein (1921-2014)

Feuerstein (1979; akt. Ku, Shih ve Hung, 2014) klasik değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme süreçleri ve öğrenme potansiyelleri yerine başarısızlıkları üzerinde durduğunu fark etmiş ve bunun yerine öğrenci gelişimlerini tamamlayan dinamik değerlendirmeyi geliştirmiştir.

Feuerstein (1979; akt. Day, 1983, s. 163) çocukların doğrudan deneyim (nesnelere oynayarak, vb.) ve aracılı deneyim yoluyla öğrendiklerine inanır. Aracılı öğrenme deneyimleri bir yetişkinin bir konunun çok önemli olan yönleri üzerinde çocuğun dikkatini odaklamak amacıyla dış dünyayı seçmesi, çerçevelemesi ve etiketlemesidir. Feuerstein'in savunduğu bu aracılı deneyimler, yansıtıcı düşünme ve içsel temsil gibi belirli bilişsel becerileri şekillendirmeye yardımcı olur. Aracılı öğrenme deneyimleri üst düzey bilişsel işlevlerin uygulanmasının gelişiminde çok büyük öneme sahiptir. Çocuklar bu tür deneyimlerden yoksun olduğunda ya da aracılı öğrenme deneyimleri yetersiz olduğunda, becerilerinin değerlendirildiği testlerdeki performansları düşük olabilir (Day, 1983, s. 163-164).

Aşağıdaki 11 madde aracılı öğrenme deneyimindeki etkileşimi tanımlamada kullanılabilir (Feuerstein, Rand ve Rynders; 1988, s.61-62):

1. Niyet ve karşılık
2. Üstünlük
3. Anlamanın aracılığı
4. Başarma duygusunun aracılığı
5. Davranışların aracılı düzenlenmesi ve kontrolü
6. Aracılı paylaşılan davranışlar
7. Psikolojik farklılaşma ve bireylerin aracılığı
8. Amaç araştırmanın, amaç belirlemenin, amaç planlamanın ve davranışı başarmanın sağladığı aracılık

9. Zorluğun aracılığı: Yenilik ve karmaşıklığın araştırılması

10. Değişen bir yapı olarak insanoğlunun farkındalığının aracılığı

11. İyimser alternatiflerin aracılığıdır.

İlk üç madde; “niyet ve karşılık, üstünlük ve anlamın aracılığı” etkileşimin aracılı öğrenme deneyimin özelliklerini nasıl taşıdığını anlamak için var olması gereken özellikleridir. Bu ilk üç nitelik genel bir özellik sergilemekle birlikte insanın sahip olduğu özellikleri bakımından: “değişebilirliği ve oto-plastisitesi (kendi esnekliği)” kişiye özgüdür. Diğer özelliklere çoğunlukla kültüre ve içinde bulunulan duruma göre karar verilmiştir ve bunlar insanoğlundaki büyük çeşitlilikleri yaratan bilişsel stillerdeki farklılıklardan sorumludur (Feuerstein, Rand ve Rynders; 1988, s.61-62).

Aracılığın direkt ve dolaylı birleşimi zihinde esneklik yaratmak için ve bireyin kendini değiştirme yeteneğini oluşturmada en etkili yöntem olarak düşünülmektedir. Feuerstein ve arkadaşları tarafından 1978 yılında geliştirilen “İşlemsel Zenginleştirme” (Instrumental Enrichment) programında direkt ve dolaylı düşünme egzersizleri aracılı etkileşimin güçlü sistemlerinde şekillendirilmektedir (Feuerstein, Rand ve Rynders; 1988, s.86-87).

Vygotsky aracı ve öğrenen arasındaki etkileşimi; aracı ve öğrenenin bir görevi tamamlamak için işbirliği yaptığı zihinler arası süreçte, bilişsel işlevlerin öğrenenin kendi zihni içinde değişiklikler yapmasına dönük çabası olarak tanımlamıştır. Feuerstein ise bu çabayı “bireyin bilişsel yapısını değiştirmesi” olarak adlandırmıştır. Bu yaklaşımlarıyla her iki düşünür dinamik değerlendirmeye ilişkin kendi bakış açılarını ortaya koymuşlardır (Poehner, 2008, s. 61).

Dinamik değerlendirmenin kavramsal temellerini oluşturan Vygotsky'nin (1978; akt. Tzuriel, 2000) yakınsak gelişim alanı kavramı (ZPD) ve Feuerstein'in aracılı öğrenme deneyimi (MLE) teorisi (Feuerstein ve ark, 1979; akt. Tzuriel, 2000), bilişsel gelişimi ve öğrenme potansiyelini anlamada sosyo-kültürel unsurların dahil edilme ihtiyacına bir cevap olarak ortaya çıkmıştır (Tzuriel, 2000).

Dinamik Değerlendirmenin Temel Özellikleri ve Statik Değerlendirmeden Farklılıkları

Dinamik değerlendirmenin sahip olduğu dört temel özellikten bahsetmek mümkündür. Bunlar (Cotrus ve Stanciu, 2014);

1. Dinamik değerlendirmenin ilk özeliği bilişsel fonksiyonların değişebilirliği hakkında daha detaylı bir görünüm sağlaması; daha net bir ifadeyle *bilişsel süreçtir*. Bilişsel süreç, çocuğun neden yeterli şekilde öğrenemediğini, neden cevap veremediğini detaylı bir şekilde inceler. Dinamik değerlendirme çocuğa daha fazla aracılık edilerek (destek sağlanarak) çocuğun cevabı nasıl bulabileceğini anlamaya çalışır. Çocuğun temel bilişsel süreçlerini incelemek, çocuğa yeterli aracılı öğrenme deneyimi ve içerik sunulduğu durumunda nasıl tepki vereceğini gözlemlemek gibi konularda daha detaylı bilgi sağlar.
2. İkinci özellik olarak dinamik değerlendirme “klasik” psikometrik ve psikodinamik değerlendirmelerde güçlükle gözlenebilecek olan; *öğrenme içeriğini gözlemlemek ve etkileşim kurmak* için her daim tetiktedir.
3. Dinamik değerlendirme aynı zamanda öğrencinin davranışsal ve içeriksel öğeleri içeren *öğrenme eğilimlerini değerlendirir*. Bu da çocukların öz düzenleme, yeterlilik hissi, zorluklarla başa çıkma, eleştiri, gelişme ihtiyacı, bireysellik ihtiyacı gibi entellektüel olmayan davranışları öğrenip öğrenemediğiyle ilgilenmesi anlamındadır ki bunlar klasik psikometrik testlerde değerlendirilemeyen niteliklerdir.
4. Dördüncü olarak dinamik değerlendirme oldukça *etkileşimlidir* ve dinamik değerlendirmede *motive edici öğrenme ortamları oluşturmak* gereklidir. Statik testlerin tam aksi olarak dinamik değerlendirmelerde değerlendirici aynı zamanda eğitim veren kişidir. Çocuğun öğrenmesi çocuğa sağlanan aracılığın kalitesine bağlıdır.

Dinamik değerlendirme test sürecinden (statik değerlendirme) oldukça farklıdır ve farklı amaçlara sahiptir. Bu amaçlar: çocukları birbirleri ile karşılaştırmamak, onları sıralamamak, onların başarıp başaramayacaklarını tahmin etmemek fakat onları anlamak, araştırmak, tavsiyelerde bulunmak ve ihtiyaç duydukları uygun müdahaleleri tasarlamaktır (Cotrus ve Stanciu, 2014).

Geleneksel durağan değerlendirme yaklaşımlarının aksine dinamik değerlendirme bireyin performansının düştüğü zorluk derecesini belirlemek yerine; bir görevi başarıyla tamamlaması için ihtiyaç duyduğu desteğe odaklanır. Dinamik değerlendirme paradigmaları farklı eğitimsel koşullar altındaki performansı inceler. Böylelikle bilişsel süreçlerin düşük performansların sebebi olarak sorumluluğunu saptamada geleneksel değerlendirme yöntemlerine göre daha net sonuç almayı sağlar (Kirkwood, Weiler, Bernstein, Forbes ve Waber, 2001).

Cotrus ve Stanciu (2014) geleneksel değerlendirme yöntemleri ile dinamik değerlendirme yöntemlerini tablolaştırarak şu şekilde kıyaslamıştır;

Tablo 1. Geleneksel değerlendirme yöntemleri ile dinamik değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırılması

Statik	Dinamik
Pasif katılımcılar.	Aktif katılımcılar.
Test uygulayıcı gözlemler.	Test uygulayıcı katılım sağlar.
Eksiklikleri tanımlar.	Değiştirilebilirliği tanımlar.
Standarttır.	Değişken ve yanıtlayıcıdır.

Çok fazla bilgi birikimi olmayan ve anaokuluna yeni başlamış bir çocuğu düşünün... Yalnızca geleneksel değerlendirme yöntemleriyle değerlendirildiğinde başarısız olarak nitelendirilebilir. Dinamik değerlendirmeyle ise değerlendirme süreci boyunca zekasını, okul olgunluğunu, motivasyonunu, dikkatini gösterecek ve değerlediricinin küçük desteğiyle bir görevi ya da belki görevleri öğrenecektir. Bu durum da onun okulda başarısızlık yaşaması ihtimalini azaltacaktır (Caffrey, Fuchs ve Fuchs, 2008). Bununla birlikte dinamik yaklaşımın sağladığı en büyük avantajlardan biri de geleneksel statik değerlendirme ile oluşan kültürel, eğitimsel ve çevresel önyargıların üstesinden gelebilmesidir (Murphy ve Maree, 2006).

Dinamik değerlendirme yönteminin çıkış noktası durağan ölçme yöntemlerinin eleştirilmesiyle başlamış ve özellikle 1970 ile 1990 yılları arasında İsrail’de Feurstein, Rand ve Hoffman tarafından yapılan araştırmalar ile Amerika Birleşik Devletleri’nde Brown ve French; Budoff, Carlson, Lidz’in öğrenme yeteneği ve dinamik ölçüm konulu araştırmalarıyla önemli gelişim göstermiştir (Palut, 2005). Dinamik değerlendirmede değerlendirmeyi yapan kişinin sürece aktif müdahalesi ve değerlendirmeye katılan kişinin değerlendirilmesi söz konusudur. Bu değerlendirme yönerge vermek, soru sormak ve cevapları kaydetmekten daha fazlasını içermektedir (Haywood ve Lidz; 2007).

Dinamik değerlendirme yöntemi kullanılarak ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde bu çalışmaların yetişkinlerle yürütüldüğü (Yılmaz Yakışık, 2012) okul öncesi dönem çocuklarıyla hiçbir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Bununla birlikte dinamik değerlendirmenin ne olduğu ve önemine dair yayınlanan Türkçe çalışmaların da oldukça sınırlı (; Işıtan ve Turan, 2014; Özkaptan, 2012; Palut, 2005; Yıldırım, 2008) olduğu belirlenmiştir. Yalnızca Kılıç (2004) ve Deniz Kan (2007) araştırmalarının bir bölümünde portfolyoların dinamik değerlendirme aracı olarak kullanımına dikkat çekmişlerdir.

Yurt dışında ise okul öncesi dönem çocuklarıyla dinamik değerlendirme yaklaşımı kullanılarak yapılan çok sayıda araştırmanın (Burton ve Watkins, 2007; Caffrey, 2008; Calero ve ark, 2012; Calero ve ark, 2013; Fabio, 2005; Flor-Maduel, 2008; Graaf, Segers ve Verhoeven, 2015; Hessells, 2000; Jacobs, 2001; Jiang, 2006; Lidz, 1990; Lin, 2010; Petersen, Allen ve Spencer, 2016; Tzurriel ve Flor-Maduel, 2010; Tzurriel, Kaniel, Kanner ve Haywood, 1999; Tzurriel ve Kaufman, 1999) olduğu görülmüştür. Bununla birlikte dinamik değerlendirme özel gereksinimli çocukların tanılanmasında ve bu çocukların öğrenmelerinin desteklenmesinde (Cioffi ve Carney, 1997; Coventry, Brian, Olson, Corley ve Samuelsson, 2011; Fernandez-Parra ve ark., 2013; Kirkwood, Weiler, Bernstein, Forbes ve Waber, 2001; Lederberg ve Spencer, 2009; Missiuna ve Samuels, 1989; Natalia, Fernando ve Cecilia, 2013) ve üstün zekalı çocukların belirlenmesinde (Calero, Belen ve Robles, 2011) de etkili bir değerlendirme yöntemi olarak kullanılmaktadır. Bu bilgilerin ışığında dinamik değerlendirme yönteminin ülkemizde de kullanılabilmesini sağlamak amacıyla bu yönteme dayalı

olarak geliştirilen ölçme araçlarının uyarlanması ya da bu yöntemeye dayalı ölçme araçlarının geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Lidz Program Temelli Dinamik Değerlendirme Modeli

Dinamik değerlendirme modeline dayalı olarak geliştirilen “Lidz Program Temelli Dinamik Değerlendirme Modeli” (Lidz Curriculum Based Dynamic Assessment Model) Dr. Carol S. Lidz tarafından 1991 yılında geliştirilmiştir. Model 2007 yılında Haywood ve Lidz tarafından yayınlanan Dinamik Değerlendirme adlı kitapta detaylandırılarak ele alınmıştır. Modelin dinamik değerlendirmeye dayanmasının yanı sıra temel özelliklerinden biri; program temelli olmasıdır. Program temelli olmak, modelin farklı programlara uyumu ve uygulanabilirliği bakımından önemli olmakla beraber; program temelli yapılan değerlendirme sayesinde değerlendirme sonucu ile buna uygun hazırlanacak müdahale programı arasındaki açıklığın daralması hedeflenmiştir (Lidz, 2014).

Modelde yer alan dinamik değerlendirme süreçleri, zeka testleri değil; öğrenmeye temel olan zihinsel süreçlerin keşfedilmesini sağlayan araçlardır (Haywood ve Lidz, 2007, s. 34). Model; program aşamasıyla (yönlendirici soruları belirler) başlayarak sıra ile, ön test (bilgi temellidir), duyu motor konular (duruma göre dahil edilir/edilmez), süreç analizi, süreçle ilişkili uygun müdahale, son test (müdahalenin etkililiğini değerlendirecek bilgi temelli) ile tavsiye ve takip (izleme) aşamalarından oluşmaktadır (Lidz, 2014).

Lidz Program Temelli Dinamik Değerlendirme Modeli’nde çocukların sahip olduğu çeşitli beceriler; özellikle de algılama, düşünme, öğrenme ve problem çözmede mantıksal yolları bulabilme becerileri değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Başka bir ifadeyle bu model, zihinsel işlevlerin nasıl değerlendirileceğini anlayabilmek amacıyla geliştirilmiştir (Haywood ve Lidz; 2007, s.21). Bu modelde dinamik değerlendirmeye uygun hedefler olarak önerilen zihinsel süreçler; dikkat, algı, hafıza, dil, biliş ve üst biliştir. Bu süreçlerin her biri insan beyninin doğuştan sahip olduğu, fakat zaman içerisinde edinilen deneyimler doğrultusunda gelişen ve giderek yürütücü üst bilişsel süreçler tarafından yönlendirilen kapasitesini yansıtır (Haywood ve Lidz; 2007, s.32).

Lidz tarafından geliştirilen Program Temelli Dinamik Değerlendirme Modeli’nde değerlendirme aracı olarak “Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği” kullanılmaktadır. Ölçek, Lidz ve Jepsen tarafından 1997 yılında geliştirilmiş olup okul öncesi dönem çocukları (3-5 yaş) ve ilkökul çocuklarıyla (8 yaşa dek) kullanılmaktadır (akt. Haywood ve Lidz; 2007).

Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği (BİÜÖ) iki ana alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar “Görevler Bölümü Alt Ölçekleri” ile “Davranış Değerlendirme Ölçeği”dir. Görevler Bölümü Alt Ölçekleri kendi arasında “Temel Görevler Alt Ölçekleri” ve “Tamamlayıcı Görevler Alt Ölçekleri” olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu ayırım, uygulama süresini kısaltabilmek ve sözel ifadeyi diğer alt ölçeklere göre daha fazla gerektiren iki alt ölçeği tamamlayıcı görevler olarak tanımlamak için yapılmıştır. Temel Görevler alt ölçekleri; sınıflandırma, kısa süreli işitsel bellek, kısa süreli görsel bellek ve örüntü tamamlamadır. Tamamlayıcı Görevler alt ölçekleri ise bakış açısı alma ve sözel planlamadır (Haywood ve Lidz; 2007).

Ölçme aracı aynı zamanda bir “Davranış Gözlem Ölçeği” içermektedir. Bu ölçek de çocuğun materyal ve testi uygulayan kişi ile olan etkileşiminin niteliğini yedi parametreye göre değerlendirmektedir. Bu parametreler; öz düzenleme, sebat, hayal kırıklığı ile başa çıkma, motivasyon, esneklik, etkileşim ve duyarlılıktır (Haywood ve Lidz; 2007).

Dinamik değerlendirme yaklaşımı gereğince okul öncesi eğitim döneminde aracılı öğrenme deneyimleri yaşayan çocukların öğrenme süreçleri hızlanmakta ve bilişsel işlevleri desteklenmektedir (Tzuriel, 2000). Küçük çocuklarla bu yaklaşımı benimseyen çalışmalar yürütmek, onların gelişmekte olan bilişsel ve sosyo-duygusal kapasitelerini anlamamıza ve belirlememize yardımcı olur (Kahn, 2000, s.360). Aynı zamanda çocukların öğrenme ihtiyaçları ile ilgili bilgi sağlar (Tiekstra, Minnaert ve Hessels, 2016).

Okul öncesi dönemde dinamik değerlendirme yaklaşımının etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmalarda dinamik değerlendirme yaklaşımı ile değerlendirilen çocukların ilkökula geldiklerinde okumaya ön koşul olan becerilerinin (kodları çözme gibi) (Petersen, Allen ve Spencer,

2016; Petersen ve Gillam, 2015) ve okuma başarısının daha yüksek olduğu (Caffrey, 2008) belirlenmiştir. Bununla birlikte dinamik değerlendirme araçlarının okul öncesi dönem çocuklarının değerlendirilmesinde kullanılması yoluyla dil öğrenmede güçlük yaşayan çocukların müdahale aşamasından oldukça faydalanarak ilerleme kat ettiği görülmüştür (Ukrainetz, Harpell, Walsh ve Coyle, 2000).

Dinamik değerlendirme yaklaşımı sayesinde öğrencilerin öğrenme güçlükleri erken yaşlarda belirlenebilir; gerekli yardım sağlanabilir (Ku, Shih ve Hung, 2014) ve bu yaklaşım aracılığıyla eğitim programına uygun destekleyici çalışmalar hazırlanabilir (Haywood ve Lidz, 2007). Bu bağlamda gelişimin en hızlı ve öğrenmelerin en yoğun olduğu okul öncesi dönemde çocukların mevcut gelişim seviyesi ile potansiyel gelişim alanlarını belirlemek, öğrenmede güçlü olan yönlerini ya da varsa öğrenme güçlüklerini belirlemek ve buna uygun olarak desteklemek daha önemli bir hal almaktadır. Çocuklar arasındaki bireysel farklara uygun olarak, ihtiyaç duydukları desteği sağlama imkanı sunacak bu değerlendirme yaklaşımının öğretmenlerin çocukları tanımada etkili bir araç olarak kullanılabileceği öngörülmektedir. Bu sebeptendir ki dinamik değerlendirme yaklaşımı kullanılarak tasarlanacak araştırmaların yapılmasının, bu araştırmalarda kullanılabilecek ölçme araçlarının geliştirilmesi ya da uyarlanması, boylamsal takip çalışmaları ile farklı gelişim alanları ya da beceriler üzerinde dinamik değerlendirmenin etkisinin incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Dünyada uzun yıllardır küçük çocuklarla uygulama alanı bulan ve ülkemizde halen uygulama alanında pek sık göremediğimiz dinamik değerlendirme yaklaşımının eğitim sistemimizde uygulamaları yapılmalı ve farklı gruplar üzerindeki etkisi incelenmelidir.

Kaynakça

- Arık, R. S. ve Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayınlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı*. Çanakkale: Eğitim Araştırmaları Birliği. ISBN: 978-605-60682-1-8
- Baysen, E., & Silman, F. (2012). *Yapılandırmacı yaklaşım*. Ed. Zeki Kaya. Öğrenme ve Öğretme Kuramlar Yaklaşımlar ve Modeller içinde (s.197-225). Ankara: Pegem Akademi.
- Boers, E., Janssen, M. J., Minnaert, A. E. M. G., & Ruijssenaars, W. A. J. J. M. (2013). The Application of dynamic assessment in people communicating at a prelinguistic level: A descriptive review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(2), 119-145. DOI: 10.1080/1034912X.2013.786564.
- Bredenkamp, S. (2015). Çocuklarda Öğrenme ve Gelişimin Değerlendirilmesi. (Ö. Özgün. Çev.) Çev. Ed. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan. *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar* içinde (s. 342-373). Ankara: Nobel. (2014).
- Burton, V.J., & Watkins, R.V. (2007). Measuring word learning: Dynamic versus static assessment of kindergarten vocabulary. *Journal of Communication Disorders*, 40(5), 335-356.
- Caffrey, E. D., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2008). The Predictive validity of dynamic assessment. *The Journal of Special Education*, 41(4), 254-270.
- Calero, M. D., Belen, G. M. & Robles, M. A. (2011). Learning potential in high IQ children: The contribution of dynamic assessment to the identification of gifted children. *Learning and Individual Differences*. 21, 176–181. DOI:10.1016/j.lindif.2010.11.025.
- Calero, M. D., et al. (2012). Variables involved in personal, social and school adjustment in a sample of preschool-aged children from different cultural backgrounds. *European Journal of Psychological Education*, 28(1), 133-155.
- Calero, M. D., et al. (2013). Learning potential assessment and adaptation to the educational context: The usefulness of the ACFS for assessing immigrant preschool children. *Psychology in the Schools*. 50(7): 705-721.
- Chipman, S. F., & Segal, J. W. (2014). Higher cognitive goals for education: An introduction. Judith W. Segal, Susan, F. Chipman & Robert Glaser (Eds.). In *Thinking and Learning Skills (Vol 1): Relating Instruction to Research* (pp.1-18). New York: Routledge.
- Cioffi, G. & Carney, J. J. (1997). Dynamic assessment of composing abilities in children with learning disabilities. *Educational Assessment*, 4(3), 175-202. DOI: 10.1207/s15326977ea0403_2.
- Cotrus, A. & Stanciu, C. (2014). A study on dynamic assessment techniques, as a method of obtaining a high level of learning potential, untapped by conventional assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 116, 2616 – 2619.

- Coventry, W. L., Brian, B., Olson, R. K., Corley, R. & Samuelsson, S. (2011). Dynamic and static assessment of phonological awareness in preschool: A behavior-genetic study. *Journal of Learning Disabilities*, 44(4), 322-329.
- Day, J. D. (1983). The zone of proximal development. In *Michael Pressley/Joel R. Levin (Eds.) Cognitive Strategy Research: Psychological Foundations* (pp.155-176). New York: Springer-Verlag New York Inc. e-ISBN-13: 978-1-4612-5522-2.
- Deniz Kan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178.
- Dolu, N. (2015). Öğrenmenin nörofizyolojisi. Ed. Mehmet Arslan. *Öğrenmenin Nörofizyolojisi Öğretimde Yeni Yaklaşımlar* içinde (s. 1-28) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment As Learning Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. (Second Edition. California: Corwin, Sage.
- Elliott, J. (2003). Dynamic assessment in educational settings: Realising potential. *Educational Review*, 55(1), 15-32. DOI: 10.1080/00131910303253.
- Erginer, E. (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Uygulamalı Bir Çalışma*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Fabio, R. A. (2005). Dynamic assessment of intelligence is a better reply to adaptive behavior and cognitive plasticity. *The Journal of General Psychology*. 132, 41–64.
- Fernandez-Parra, A. et al. (2013). Cognitive abilities, adjustment, and parenting practices in preschoolers with disruptive conduct problems. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 577-602.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., & Rand, Y. (2006). *Creating and enhancing cognitive modifiability: The Feuerstein Enrichment Programme*. Israel: ICELP.
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Rynders, J. E. (1988). *Don't accept me as I am*. US: Springer. ISBN 978-0-306-42964-4.
- Flor-Maduel, H. (2008). Relationship between early writing and phonological working memory among kindergarten children: Dynamic versus static assessment. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 7(2), 296-297.
- Graaf, J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2015). Scientific reasoning abilities in kindergarten: Dynamic assessment of the control of variables strategy. *Instructional Science*, 43(3), 381-400.
- Haywood, H. C. & Lidz, C. S. (2007) *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. New York: Cambridge University.
- Hessels, M. G. P. (2000). The learning potential test for ethnic minorities (LEM): A tool for standardized assessment of children in kindergarten and the first years of primary school. In C.S. Lidz and J.G. Elliott (Eds.). *Dynamic assessment: Prevailing models and applications* (pp.109-132). Amsterdam: JAI/Elsevier.
- Işıtan, S. ve Turan, F. (2014). Çocuklarda dil gelişiminin değerlendirilmesinde bir anlatı analizi yaklaşımı olarak öykü anlatımı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(25), 105-124.
- Jacobs, E.L. (2001). The effects of adding dynamic assessment components to a computerized preschool language screening test. *Communication Disorders Quarterly*, 22(4), 217-226.
- Kahn, R. J. (2000). Dynamic assessment of infants and toddlers. In Carol Lidz and Julian G. Elliott (Eds.) *Dynamic Assessment: Prevailing Models and Applications* (pp.325-374). Netherlands: Library of congress cataloging ib publication data.
- Kılıç, E. (2004). Durumlu öğrenme kuramının eğitimdeki yeri ve önemi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 307-320.
- Kirkwood, M. W., Weiler, M. D., Bernstein, J. H., Forbes, P. W. & Waber, D. P. (2001). Sources of poor performance on the rey-osterrieth complexfigure test among children with learning difficulties: A dynamic assessment approach. *The Clinical Neuropsychologist*, 15(3), 345-356.
- Kok, S.Y. (2011) *Developing children's cognitive functions and increasing learning effectiveness: An intervention using the Bright Start Cognitive Curriculum for Young Children*. Durham University, Durham Theses, Available at Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/625/> (E.T. 14.02.2016)
- Ku, T. D., Shih, J.L., & Hung, S.H. (2014). The integration of concept mapping in a dynamic assessment model for teaching and learning accounting. *Educational Technology & Society*, 16(1), 141–153.
- Lederberg, A.R., & Spencer, P.E. (2009). Word-learning abilities in deaf and hard-of-hearing preschoolers: Effect of lexicon size and language modality. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(1), 44-62.
- Leung, C. (2007). Dynamic assessment: Assessment for and as teaching? *Language Assessment Quarterly*, 4(3), 257-278. DOI:10.1080/15434300701481127.

- Lidz, C.S. (1990). The Preschool Learning Assessment Device: An approach to the dynamic assessment of young children. *European Journal of Psychology of Education*, 5(2), 167-175.
- Lidz, C. S. (2014). Leaning toward a consensus about dynamic assessment: Can we? Do we want to? *Journal Of Cognitive Education and Psychology*. 13(3), 292-307.
- Lin, Z. (2010). Interactive dynamic assessment with children learning EFL in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 279-287.
- Mcafee, O. & Leong, D. J. (2012). Erken Çocukluk Döneminde Değerlendirme: Süregelen Bir Çalışma. G. Sakız. Çev. Birsen Ekinci-Palut. (Çev Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Öğrenmenin Değerlendirilmesi ve Desteklenmesi* içinde (s. 1-10). Ankara: Nobel Akademik. (2011).
- Missiuna, C., & Samuels, M.T. (1989). Dynamic assessment of preschool children with special needs: Comparison of mediation and instruction. *Remedial and Special Education*, 10(2), 53-59.
- Murphy R. & Maree, D. J. F. (2006). A review of South African research in the field of dynamic assessment. *South African Journal of Psychology*, 36(1), 168-191.
- Natalia, S., Fernando, G. & Cecilia, A. (2013). The contribution of dynamic assessment to promote inclusive education and cognitive development of socio-economically deprived children with learning disabilities. *Transylvanian Journal of Psychology*, July, Special Issue, 207-222.
- Özkaptan, D. S. (2012). Zeka ve ölçümü. *Nöropsikoloji Dergisi*, 1(1), 40-45.
- Palut, B. (2005). Dinamik ölçme ve değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 28-37.
- Petersen, D. B., Allen, M. M., & Spencer, T. D. (2016). Predicting reading difficulty in first grade using dynamic assessment of decoding in early kindergarten: A large-scale longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 200-215. DOI:10.1177/0022219414538518.
- Petersen, D. B., & Gillam, R. B. (2015). Predicting reading ability for bilingual Latino children using dynamic assessment. *Journal of Learning Disabilities*. 48(1), 3-21.
- Poehner, M. E. (2008). Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development. USA: Springer Science + Business Media, B.V. e-ISBN 978-0-387-75775-9.
- Shwu-Ching, J. (2006). A study of the learning potential assessment of mental ability for preschool children with immigrant mothers from South East Asia. *Kaohsiung Normal University Journal*, 12, 43-66.
- Stringer, P., Elliott, J. & Lauchlan, F. (1997). Dynamic assessment and its potential for educational psychologists. *Educational Psychology in Practice: Theory, Research and Practice in Educational Psychology*, 12(4), 234-239. DOI: 10.1080/0266736970120409.
- Tiekstra, M., Minnaert, A. & Hessels, M. G. P. (2016). A review scrutinising the consequential validity of dynamic assessment. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 36(1), 112-137. DOI: 10.1080/01443410.2014.915930.
- Tochahi, E. S. & Sangani, H. R. (2015). The impact of interactionist mediation phase of dynamic assessment as a testing tool to deviate anxious learners towards facilitative anxiety. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 460 – 466.
- Trawick-Swith, J. (2013). Çocuk gelişimi kuramları. M. Buldu (Çev.) Akman, B. (Ed.) *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı* (s. 34-64). Ankara: Nobel Akademik. (2010).
- Tzuriel, D. (2000). Dynamic assessment of young children: Educational and intervention perspectives. *Educational Psychology Review*, 12(4), 385-435.
- Tzuriel, D. (2001). Dynamic assessment of young children. (Series Ed. Vicki L. Schwann and Donald H. Saklofske). *Handbook Of Psychosocial Characteristics of Exceptional Children*. New York: Springer Science+Business Media, LLC ISBN 978-1-4615-1255-4 (eBook).
- Tzuriel, D., & Flor-Maduel, H. (2010). Prediction of early literacy by analogical thinking modifiability among kindergarten children. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 9(3), 207-226.
- Tzuriel, D., & Kaufman, R. (1999). Mediated learning and cognitive modifiability: Dynamic assessment of young Ethiopian immigrant children to Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 359–380.
- Tzuriel, D., Kaniel, S., Kanner, E., & Haywood, H.C. (1999). The effectiveness of Bright Start program in kindergarten on transfer abilities and academic achievements. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 111-141.
- Ukrainetz, T. A., Harpell, S., Walsh, C. & Coyle, C. (2000). A preliminary investigation of dynamic assessment with native American Kindergartners. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 31(2), 142-154.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2012). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: bilişsel gelişim ve dil gelişimi. İ. H. Diken (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitimi* (s. 136-167). (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes.* M.Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds). Cambridge, MA: Harvard University.
- Yeomans, J. (2008). Dynamic assessment practice: some suggestions for ensuring follow up. *Educational Psychology in Practice: Theory, Research and Practice in Educational Psychology.* 24(2), 105-114. DOI: 10.1080/02667360802076107.
- Yıldırım, Ö. (2008). Vygotsky'nin sosyokültürel teorisi ve dil öğretiminde dinamik ölçme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 301-308.



İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ SÜRECİ: ÖĞRETMENİM BANA OKUMA YAZMAYI ÖĞRETİR MİSİN? ¹

Firdevs GÜNEŞ², Hümeyra UYSAL³, İmra TAÇ⁴

Öz

İlkokuma yazma tüm eğitimin temelidir. Okul öncesinde temelleri atılmaya başlayan ilkokuma yazma tüm yaşam boyu devam eden bir süreçtir. İlkokuma yazma eğitimine başlarken çocuğun ilgisini çekecek onu güdüleyecek ve derse olan ilgisini arttıracak uygulamalar yapılmalıdır. Bu nedenle öğretmenler çocukların birden fazla duyu organına hitap edecek, onların ilgisini çekecek materyaller kullanmalıdırlar. Bu sayede daha kalıcı öğrenme sağlanır. İlkokuma yazma öğretim ve öğrenme süreci ne kadar etkili ve verimli olursa diğer derslerin temelleri de o kadar sağlam olur. Bu nedenle araştırmanın amacı ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi aşamaları dikkate alınarak nasıl bir öğretim gerçekleştirdiğini belirlemektir. Araştırma Muğla'nın Menteşe ilçesinde 2013-2014 ve 2014-2015 öğretim yıllarında birinci sınıf öğretmenliği yapan 20 öğretmen gözlemlenerek yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması yöntemiyle desenlemiştir. Araştırmada verilerin toplanması için ilgili literatür tarandıktan sonra bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Verilerin toplanmasında katılımcı olmayan gözlem yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde birinci bölümde sesi hissetme ve tanıma bölümündeki sorulardan hareketle öğretmenlerin daha çok kendilerinin örnekler verdiği öğrencileri derse katmadıkları ve materyal olarak şarkılardan, videolardan, hikayelerden ve resimlerden yararlandıkları tespit edilmiştir. İkinci bölüm harfî yazma ve okuma da öğrencilerin harfleri düzgün bir şekilde yazmaları için öğretmenlerin çeşitli etkinlikler yaptıkları gözlemlenmiştir. Üçüncü bölüm de ise hece, kelime, cümle ve metin oluşturmada gözlemlenen öğretmenlerin bol miktarda örnek çözdüğü metni zenginleştirmek için görsellerden yararlandığı ancak açık hece ve kapalı hece oluşumlarına dikkat etmedikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Anahtar Kelimeler

İlkokuma
Yazma
Öğretim
Öğrenme
Sınıf Öğretmeni

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 29.06.2016

Kabul Tarihi: 19.07.2016

E-Yayın Tarihi: 01.08.2016

The Process of Early Reading and Writing: My Teacher, Can You Teach Me How to Read and Write?

Abstract

Keywords

¹ 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015)

² Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, firdevsgunes@bartin.edu.tr

³ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, humeyrauysal11@gmail.com

⁴ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, imra.tac@hotmail.com

Early reading and writing is the basis of the education. Early reading, which starts in pre-school education, is a life-long process. Practices, which attract the learners' attention, stimulate their interest and motivate them to the lesson, should be used in the beginning of the early reading and writing education. For these reasons, teachers should use materials which attract the learners' attention and appeal to more than one of the sense organs. Thanks to this, permanent learning can be provided. The more affective and productive process of the early reading and writing is, the stronger basis of other lessons will be. Therefore, the aim of this study is to identify how first grade of primary school teachers teach by using sound-based clause method in teaching early reading and writing. The study is conducted in Muğla city center (Menteşe) in 2013-2014 and 2014-2015 Educational Year. 20 teachers are observed in the study. The teachers who participate in this study are teaching the first grade. The study is a case study, a type of qualitative research. In the research, after the literature is reviewed, control list is formed. Participant observation method is benefitted in data collection. In the data analysis, based on the first part which consists of the questions about realizing and identifying the sound, it is observed that teachers give more examples than their students and they do not include their students into the lesson. They use songs, videos, stories and pictures as materials. In the second part which includes writing and pronouncing the sound, various activities used for children to write the letters properly are observed. In the third part, teachers who are observed in syllable, word, sentence, and text production, benefit from visuals in order to enrich their examples. However, teachers do not pay attention the formation of open syllable and closed syllable.

Early Reading
Writing
Teaching
Learning
Primary school teachers

Article Info

Received: 06.29.2016
Accepted: 07.19.2016
Online Published: 08.01.2016

Giriş

Bilginin hızla üretildiği ve tüketildiği bir çağda yaşanmaktadır. Bu süreçte birey ve toplumun geleceği; bilgiye ulaşmaya, bilgiyi kullanmaya ve bilgiyi üretmeye bağlıdır. Bu durum nitelikli bir eğitim ile bunun temeli olan ilkokuma yazma öğretimini gerekli kılmaktadır. Nasıl ilkokul her şeyin temeli ise, ilkokuma yazma öğrenimi de öğrenmenin temelidir.

Okuma yazma, bireyin okulundaki ve sosyal hayatındaki başarısına ilaveten sahip olduğu potansiyelini geliştirmesini sağlayan son derece önemli bir alandır (Yıldırım ve Demirtaş, 2008; Yıldız, 2010). Okuma ve okunandan anlam çıkarma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine en büyük katkı olarak, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır (Akyol, 2010).

İlkokuma yazma öğretimi, erken çocukluk döneminde başlayan dil becerilerine okuma ve yazma becerilerinin de kazandırılmasını sağlayan temel eğitimin birinci basamağında aile ve okul iş birliği içinde sürdürülen dil öğretimi sürecidir (Baş, 2006). İlkokuma yazma öğretimi, bireyin kendini gerçekleştirme, hayata hazırlanması, sosyal bir varlık olarak toplumla etkili iletişime geçebilmesi, var olan yazılı ve görsel materyalleri anlaması, kendini etkili bir şekilde yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesine imkan sağlayacak olan en temel ihtiyaçtır (Bay, 2008). Cemiloğlu (2001), ilkokuma yazma öğretiminin, sınıf öğretmenliğinin uzmanlık isteyen, belirli bir programın planlı ve titiz bir şekilde uygulanmasını gerektiren ve hatanın uygun görülmediği önemli çalışma alanlarından biri olduğunu vurgulamaktadır.

İlkokuma yazma öğretiminde hedef; okuma yazma becerisini kazanmış olan çocuğun, aynı zamanda hızlı, doğru, akıcı, anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma yeteneği geliştirmesidir (Çelenk, 2002). İlkokuma yazma öğretiminin amacı, ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma yazma öğretimini gerçekleştirmek ve düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireyleri yetiştirmek (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005) olarak ifade edilmiştir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2004), ilkokuma ve yazmanın genel amacının, öğrenciye hayatı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmak

olduğunu belirtmektedir. Yangın (2007) ve Zayım'e (2009) göre İlkokuma yazma öğretiminin amacı: öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun yöntemleri ve araç, gereçleri kullanarak; doğru, akıcı, anlayarak okuma ve doğru, güzel, akıcı anlaşılır yazma beceri ve okuma yazma alışkanlığını kazandırmaktır. Akyol (2006) ise İlkokuma yazma öğretiminin temel amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Türkçe'yi doğru ve etkili kullanmamızı sağlayan okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu gibi temel becerileri kazandırarak, Türk dilini sevdirmek.
2. Noktalama işaretleri ve kullanıldıkları yerleri kavratmak.
3. Öğrencilerin sözlü anlatımını geliştirerek, yazılı anlatıma hazırlamak.
4. Büyük ve küçük temel bitişik eğik harflerin yazılış şekillerini ve yönlerini kavratarak, yazı becerilerini geliştirmek.
5. Seslerin doğru çıkarılışını; harf, hece, kelime, cümle ve metinlerin doğru okunuşunu öğretmek, çabuk ve anlamlı okumayı geliştirmek.
6. Okuma yazma zevk ve alışkanlığını kazandırmak.
7. Kelime hazinesini geliştirmek.
8. Bildiği ve öğrendiği kelimeleri de kullanarak, düzeyine uygun bir hikaye, metin veya masalı anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak.
9. Okuma ve yazmayla ilgili araç-gereçleri doğru ve ekonomik bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmak.
10. Görseller üzerinde konuşarak anlatım ve gözlem becerilerini kazandırmak ve geliştirmek.

Türkçe'de her harf bir sesi karşıladığından Ses Temelli Cümle Yöntemi Türkçe'nin ses yapısına uygundur. Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır. Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle; konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır. Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır. Bu yöntem ilk okuma yazmayı öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır (MEB, 2005). Ses temelli cümle yöntemi, ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanır, anlamlı bütün oluşturacak sesler verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılır. Okuma ve yazma çalışmalarında ilgili etkinlikler, ilkokuma yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülür. Okunan her öğe yazılır, yazılanlar da okunur (Akbayır, 2006).

İlkokuma yazma sürecinde ses temelli cümle yönteminin ilkeleri şunlardır (Gözüküçük, 2016; Yılar, 2015):

1. Öğrencilerin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Sentez tekniği kullanılmalıdır.
3. Anlamlı heceler elde edilmelidir.
4. Oluşturulacak hecelerin; kolay okunmasına, dildeki kullanım sıklığına, anlamının açık ve somut olmasına, görselleştirilebilir olmasına, işlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.
5. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
6. Somut öğelerden yararlanmaya çalışılmalıdır.
7. Hece tablosu kullanılmamalıdır.
8. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır.

Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretiminde şu aşamalar takip edilmelidir (MEB, 2015).

1. İlkokuma yazmaya hazırlık
2. İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme

- 2.1. Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme
- 2.2. Harfi okuma ve yazma
- 2.3. Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
- 2.4. Metin oluşturma
3. Bağımsız okuma ve yazma

İlkokuma yazma öğretimi oldukça önemlidir ve nitelikli sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmelidir. Sınıf öğretiminin en temel sorumluluklarından biri de öğrencilere okuma beceri ve alışkanlığı ile yazılı anlatım becerilerini kazandırmaktır (Sever, 2004). Okuma yazma becerisini kazandıran öğretim faaliyetlerinde, ilk alışkanlıkların dikkatli bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Psikolojik veriler, herhangi bir alanda edinilen ilk alışkanlıkların derine işlediğini göstermektedir. Kazanılan yanlış davranışların ise ileride zor düzeltildiği görülmektedir. Bundan dolayı, ilkokuma yazma öğretiminin başlangıçtan itibaren doğru alışkanlıklar yerleştirecek şekilde planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Bunun için ilkokuma yazma öğretilmede doğru model ve yaklaşımların kullanılması büyük önem arz eder (Turan, 2007).

İlkokuma ve yazma tüm eğitim öğretimin temelidir. İlkokuma yazma eğitimi bir süreçten oluşmaktadır. Öğrencilere okuma yazma sürecinde yol göstermekte öğretmene düşmektedir. Öğretmenler bu aşamaları dikkate alarak etkili bir eğitim öğretim ortamı hazırlamalıdır. Bu nedenle; öğretmenlerin, etkili okuma yazma öğretimi yöntemlerini iyi bilmeleri ve etkili bir şekilde uygulamaları sürecin verimliliği açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi aşamalarını dikkate alarak nasıl bir öğretim gerçekleştirdiğini belirlemektir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Durum çalışması, sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda kullanılan bir araştırma yöntemidir. Yin (1984) durum çalışmasını şöyle tanımlamaktadır; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu çevre arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Muğla iline bağlı Menteşe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünde 2013-2014 ve 2014-2015 öğretim yıllarında güz döneminde birinci sınıflarda görev yapan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenleri en az 15 yıllık mesleki deneyime sahiplerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları için seçilen ilkokullarda görev yapmaktadır. Okullara gidilerek her öğretmenle görüşülmüş ve izinleri doğrultusunda belirlenen zamanlarda gözlemler yapılmıştır. Sınıf öğretmeni ile konuşularak haftada iki gün birer saat olacak şekilde iki hafta boyunca gözlemler yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

İlgili literatür taraması yapıldıktan ve kılavuz kitaplar incelendikten sonra araştırmacılar tarafından bir kontrol listesi için madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşü alınarak kontrol listesinin toplamda 32 maddeden ve 3 bölümden oluşmasına karar verilmiştir. Bu bölümler şöyledir: Birinci bölüm: sesi hissetme ve tanıma, on üç madde; ikinci bölüm: harfi yazma ve okuma, sekiz madde; üçüncü bölüm: hece, kelime, cümle ve metin oluşturma, on bir maddeden oluşacak şekilde tasarlanmıştır.

Araştırmacılar iki yıl iki güz dönemi içerisinde gözlem verilerini kontrol listeleri doğrultusunda toplamışlardır. Araştırmacılar haftada iki gün birer saat olmak üzere iki hafta boyunca 4 ders saati gözlem yapmaya gitmişlerdir. Gözlem boyunca araştırmacılar, sınıfın en arkasına sınıf öğretmenin belirlenmiş olduğu yere oturarak gözlemlerini gerçekleştirmişlerdir. Toplamda 28 hafta 112 saat boyunca gözlem yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya ait bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Sesi hissetme ve tanımaya ait yüzde ve frekans değerleri

	EVET		HAYIR	
	f	%	f	%
Şarkılar kullanıldı.	15	75	5	25
Resimler kullanıldı.	20	100	0	0
Hikayeler anlatıldı.	11	55	9	45
Video izletildi.	18	90	2	10
Orijinal materyal kullanıldı. (Öğretmenlerin kendi yaptıkları)	0	0	20	100
Günlük yaşamdan örnekler ile sesler tanıtıldı.	16	80	4	20
Ses, öğrencilerin duyması için tekrar edildi.	18	90	2	10
Sesin başta bulunduğu kelimelere örnekler verildi.	20	100	0	0
Sesin başta bulunduğu kelimeler öğrencilerin örnek vermesi istendi	13	65	7	35
Sesin ortada bulunduğu kelimelere örnekler verildi.	20	100	0	0
Sesin ortada bulunduğu kelimelere öğrencilerin örnek vermesi istendi.	13	65	7	35
Sesin sonda bulunduğu kelimelere örnekler verildi.	20	100	0	0
Sesin sonda bulunduğu örneklere öğrencilerin örnek vermesi istendi.	13	65	7	35

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin beş tanesi sesi hissetme ve tanıma aşamasında öğrencilere şarkı dinletmemektedir. Öğretmenlerin tamamı dersi resimler kullanarak anlatmayı tercih etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin on bir tanesi öğrencilere sesi hissettirirken öğretmen kılavuz kitabında bulunan hikayeleri okumaktadırlar. Dokuz öğretmen ise hikaye okumamaktadır. Öğretmenlerin on sekiz tanesi öğrencilere birinci ve ikinci grup seslerde video izletiyorlar. Öğretmenlerin derslerde kendilerinin materyal hazırlamadıkları ortaya çıkmıştır. Genel olarak hazır materyal kullanılmaktadır. Öğretmenler genellikle seslerin bulunduğu günlük hayatta öğrencilerin karşısına sürekli çıkan örnekler vermektedirler. Öğretmenler ayrıca o gün verilen ses sınıfındaki herhangi bir öğrencinin baş harfinde bulunuyorsa bunları da örnek olarak söylemektedirler. Öğretmenler sınıf içinde çeşitli etkinliklerden sonra sesi öğrencilerin doğru bir biçimde telaffuz edebilmesi için tekrar etmeye özen gösteriyorlar. Sadece iki öğretmen sesi tekrar etmeden yazma çalışmalarına geçmektedir. Öğretmenlerin tamamı sesin başta, ortada ve sonda bulunduğu örnekleri sınıf içinde resimlerden de yararlanarak örnekler vermektedir. Öğretmenler sesin başta, ortada ve sonda bulunduğu kelimelere daha çok kendileri örnek veriyorlar fakat öğrencilere örnek verdiren on üç öğretmen de bulunmaktadır.

Tablo 2. Sesi okuma ve yazmaya ait yüzde ve frekans değerleri

	EVET		HAYIR	
	f	%	f	%
Harf yazımı yapılırken çeşitli tariflerden yararlanıldı.	10	50	10	50
Havada harf yazma çalışması yapıldı.	16	80	4	20

Farklı etkinliklerle harf yazma çalışması yapıldı.	10	50	10	50
Tahtada çizgisiz yazma çalışması yapıldı.	15	75	5	25
Dört çizgi farklı şekillerle tanıtıldı.	16	80	4	20
Tahtada dört çizgide harf yazımı yapıldı.	16	80	4	20
Her çocuk tahtada harf yazma çalışması yaptı.	4	20	16	80
Harf yazımı yapılırken aynı zamanda öğrencilerin söylemesini sağladı.	17	85	3	15

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı sesi yazdırırken öğrencilere düz bir şekilde anlatmışlardır. Diğer yarısı öğrencilerin ilgisini çekebilmek için farklı anlatım tarzlarını denemektedirler. Sınıf öğretmenlerinin on beş tanesi öğrencilere dört çizgide yazı yazdırmadan önce havada ses yazma çalışması yaptırmaktadır. Öğretmenlerin yarısı sadece havada ses yazma çalışması ile yetinmiyor ve farklı çalışmalar da yaptırmaktadırlar. Dört sınıf öğretmeni ise havada ses yazma çalışması dahi yaptırmamaktadırlar. Öğretmenlerin 5 tanesi tahtada çizgisiz yazma çalışması yapmamaktadır. Dört öğretmen tahtada dört çizgi üç aralıkta yazı çalışmasını kendileri yapmadılar. Bunları videolar aracılığı ile öğrencilere izlettirmektedirler. On bir öğretmen dört çizgi üç aralığı öğrencilerin daha kolay bir şekilde kavramaları ve daha güzel yazmaları için farklı şekillerde (özellikle ev şeklinde) tanıttılar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dört tanesi öğrencilerine tahtada yazma çalışması yaptırmışlardır. Öğretmenlerin on yedisi öğrencilerin sesi daha iyi kavrayabilmeleri için yazı çalışması yaparken içlerinden sürekli tekrar etmelerini istemektedirler.

Tablo 3. Hece, kelime, cümle ve metin oluşturmaya ait yüzde ve frekans değerleri

	EVET		HAYIR	
	f	%	f	%
Açık ve kapalı hece verilirken çeşitli etkinlikler yapıldı.	8	40	12	60
Açık hece oluşturulurken daha sonra oluşabilecek heceleme hatalarına dikkat edildi.	6	30	14	70
Kelime oluştururken çeşitlilik önemsendi.	17	85	3	15
Kelimelerin anlamlı olmasına dikkat edildi.	20	100	0	0
Öğrencilerin sesleri, kelimeleri, cümleleri nasıl yazdıklarına dikkat edildi, gerektiğinde müdahale edildi.	18	90	2	10
Oluşturulan cümlelerin anlamlı olmasına dikkat edildi.	18	90	2	10
Bol sayıda anlamlı cümle kurma çalışmaları yapıldı.	12	60	8	40
Anlamlı cümleler ile anlamlı metinler oluşturuldu.	11	55	9	45
Metin sadece o güne dek verilen seslerden oluşmaktadır.	17	85	3	15
Metni zenginleştirmek, anlamlandırmak için görseller kullanıldı.	11	55	9	45
Verilmeyen seslerin olduğu kelimelerin yerine görseller kullanıldı.	20	100	0	0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden sekizi hece oluştururken etkinlik yapmaktadırlar. Etkinlikleri daha çok birinci ve ikinci grup sesler verilirken yapmaktadırlar. Altı öğretmen açık hece oluşumunda oluşabilecek hatalara dikkat etmektedirler. Öğretmenler kelime oluştururken çeşitliliğe önem vermektedirler. Ama üç öğretmen ise sadece kitaba bağlı kalmışlardır. Öğretmenlerin hepsi kelimelerin anlamlı olmasına dikkat etmişlerdir. On sekiz öğretmen öğrencilere yazı çalışması

yaptırırken çalışma kitaplarından ödev vererek sınıf içerisinde sürekli dolaşıyorlar ve öğrencileri kontrol ederek yanlış yaptıkları an onlara yardımcı olmaya özen gösteriyorlar. İki öğretmen ise çalışma kitaplarını eve ödev vermektedirler, ertesi gün okulda kontrol etmektedirler. Sekiz öğretmen kitap ve takip ettikleri sitedeki cümleleri öğrencilere göstermektedirler. Geri kalan on iki öğretmen ise kitap ve internet sitesiyle yetinmemekte farklı kaynaklardan örnekler getirerek öğrencilerle sınıfta cümle yazma çalışması yapmaya özen göstermektedir. Öğrencilere verilen tüm metinler sadece o güne dek verilen harflerden oluşmaktadır. Yazı yazmaya yönelik çalışma yapraklarında öğretmenler öğrencilerin sıkılmaması için görsel kullanmaya özen göstermektedir. Dokuz öğretmen metni zenginleştirmek için görsel kullanmamaktadır. Öğretmenlerin tümü öğrencilere okuttukları metinlerin içindeki kelimelerde eğer verilmeyen bir harf varsa, o kelime yerine görseller kullanmayı tercih ettiler.

Tartışma ve Sonuç

İlkokuma yazma öğretiminde sesi hissetme aşamasında; şarkı, resim ve video izlemesi bol bol yapılırken; hikaye okuma etkinlikleri daha az kullanılmaktadır. Çünkü öğretmenler şarkı, resim, video gibi etkinlikleri internette üye oldukları sitelerden açarak kendileri pek emek sarf etmeden öğrencilere göstermektedirler. Öğretmenler hikaye etkinliklerini kılavuz kitaptan takip etmektedirler. Buna rağmen öğretmenler hikaye okuyarak sesi hissettirmeyi internet kaynaklı materyal kullanımına tercih etmektedirler. Öğretmenler öğrencilere sesi hissetme aşamasında hikaye okurlarsa hem dinleme becerilerini de geliştirmiş olacaklar hem de öğrencilerin sesi ayırt etmesini sağlamış olacaklardır. Bunların yanında öğretmenlerin kendi yapmış oldukları herhangi bir materyal bulunmamaktadır. Gülbaş'ın (2008) öğretmenler üzerinde yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin %51'i verilen kılavuz kitapların programı uygulamada yeterli olduğunu söylemişler ve aynı çalışmanın öğretmenler yeni program için gerekli materyalleri üretmek zorunda kalmaktadır maddesinde kararsız düzeyde oldukları ortaya çıkmıştır. Karaman ve Yurduseven (2008) ilk okuma yazma programına ilişkin öğretmen görüşleri isimli makalesinde öğretmenlerin %52,9'u programın önerdiği etkinliklerin öğrencinin ilgisini çektiğini belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle öğretmenlerin programı ve kitaptaki etkinlikleri yeterli buluyor ve kendileri ayrıca bir materyal geliştirmiyor olabilir. Aktürk ve Taş'ın (2011) yapmış olduğu bir çalışmada da öğretmenlerin %25,3'ünün kılavuz kitap ve internette faydalandıklarını ifade etmiştir.

Araştırmada sınıf içerisinde öğrencilerin sesi iyice hissedebilmeleri ve ayırt edebilmeleri için ses sürekli tekrar edilmiştir. Öğretmenler öğrencileri sesi iyi bir şekilde kavrayabilmeleri için öğrencilerin de tekrar etmesini sağlayarak kalıcılığı sağlamaya çalışmışlardır.

Öğrencilere sesi hissetme kısmında örnekler verilirken; sesin başta, ortada, sonda bulunduğu örnekler sınıf içerisinden olmasına ya da öğrencilerin günlük hayatta karşısına çıkan nesnelere seçmeye özen göstermişlerdir. Örnek verilirken sınıftaki öğrencilerin isimlerinde veya soy isimlerinde de verilen ses bulunuyorsa öğretmenler bunları da öğrencilere söylemektedir. Öğretmenlerin bu şekilde öğrencilerin yakın çevresinden örnekler vermesi; bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa ilkesi ile öğrencilere sesin bulunduğu yerleri göstermektedir. Böylece öğrencilerin öğrenmelerinin daha kalıcı olmasını sağlamaya çalışmaktadırlar. Ses temelli cümle yöntemi yapılandırmacı yaklaşımla oluşturulduğundan dolayı öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanması gerekmektedir. Öğrencilerin örnek verdirerek derse katan on üç öğretmen bulunmaktadır. Bu sayede öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamaktadırlar. Yedi öğretmen ise sınıflarının çok kalabalık olması nedeniyle öğrencilere pek söz hakkı veremediklerini dile getirmişlerdir. Bay'ın (2010) ilköğretim birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin %56'sının derse aktif olarak katıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bay'ın (2010) çalışması öğrencilerin derse katılımını ele alırken bu çalışma öğretmenlerin öğrencileri derste aktif etme durumlarını ele almaktadır. Bu doğrultuda bu iki çalışma birbirini destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin yarısı harflerin yazılışını öğrencilere tanıtmak için farklı etkinliklerden yararlanmaktadırlar. Örneğin; u sesini anlatan bir öğretmen şu adımları izlemiştir: öncelikle öğrenciyi derste neler yapılacağı konusunda bilgilendirmektedirler Ardından tahtaya kocaman bir u sesi çiziyor ve öğrencilere anlatmaya başlamaktadırlar. "Bir uçak varmış. Havalanmaya başlamış fakat birden yanlış yerden havalandığını anlayıp yere inmeye başlamış. Yer inince biraz ilerlemiş doğru yere geldiğini fark edince tekrar havalanmış ve belli bir yüksekliğe gelince yere inerek uçağını park etmiş."

şeklinde farklı anlatımlar yapmaktadırlar. Öğretmenlerin diğer yarısı ise internetten takip ettikleri sitenin herhangi birinden harfin yazımını açmakta ve öğrencilerin buna bakarak yazmalarını istemektedirler. Bu da öğretmenin sınıf içinde etkisiz kalmasına neden olmaktadır.

Öğretmenler dört çizgi üç aralık da yazı yazmaya geçmeden önce tarif etmiş oldukları harfi öğrencilerin defterlerinden önce on beş öğretmen havada yazma çalışması yapmaktadır. Öğrencilerin havada harf yazımı yapması harfin biçimini daha iyi kavramalarını sağlamaktadırlar. Bu sayede öğrenciler dört çizgi üç aralıkta harf yazmaya geçtiklerinde harfi daha kolay yazacaklardır. On beş öğretmenin içinden bazı öğretmenler, havada harf yazımının yanında farklı etkinliklerde yapmaktadırlar. Bunlardan bazıları: A4 boyutunda harfi çıkarıp öğrencilere boyatma, arkadaşlarının sırtına harfi yazma gibi çeşitli tariflerden yararlanmışlardır. Geriye kalan beş öğretmen öğrencilerin harfin biçiminin kavraması için herhangi bir etkinlik yapmadan dört çizgi üç aralıkta yazma çalışmalarına başlamaktadırlar.

Öğretmenlerin %80'i öğrencilere dört çizgi üç aralığı öğrencilerin daha kolay bir şekilde kavramaları ve daha güzel yazmaları için farklı şekillerde tanıttılar. Bunun en çok yapılan örneği ve ders kitaplarında olan; dört çizginin başına ev çizdiler evin çatısı en üst satır, orta satır evin penceresi ve kapısı en alt satırı da evin merdiveni olarak tanıttılar. Öğretmenlerden beş tanesi tahtada dört çizgi üç aralıkta harfin yazımını kendisi yapmamaktadırlar. Bu öğretmenler yine internetten takip ettikleri sitelerden çalışmalarını açarak öğrencilerin dersi bu sitelerden takip etmesini istemektedirler. Öğretmen yine sınıf içinde pasif duruma düşmektedir.

Öğretmenler tahtayı etkili bir şekilde kullanmakta fakat bunu sadece kendileri yapmaktadır. Öğrencileri tahtaya kaldırarak onların bir kez de harfi tahtaya yazmasını istememektedirler. Dört öğretmen ise sınıf mevcudunun az olması sebebiyle sınıfında böyle bir çalışmayı yapmaktadırlar. Sınıf mevcudunun kalabalık olması öğretmenin öğrenci ile ilgilenmesini olumsuz etkilemektedir. Karaman ve Yurduseven (2008) öğretmenlerle yaptığı araştırmasında öğretmenlerin %56,4 kalabalık sınıflarda programı uygulamanın zor olduğunu belirtmişlerdir. Bu iki araştırmanın sonucunda öğretmenlerin bazı etkinlikleri yaparken en büyük sorunlarının sınıf kalabalıklığı olduğu ortaya çıkmaktadır. Fakat öğretmenler yine de farklı yollarla öğrencilerle ilgilenmeye çalışmaktadırlar. Öğrencilere ek olarak aldıkları kitaplardan çalışmalar yaparak öğrencilerle ilgilenmeye çalışıyorlar ve tahtada harf yazma çalışmasına gerek duymamaktadırlar. Bu çalışma kitaplarını öğrenciler yaparken, öğretmenler sürekli kontrol ediyor ve yanlış yapılan yerde müdahale ederek her öğrenci ile ilgilenmektedirler. Bu sayede öğrencilerin yanlış yazdıkları harflerin pekişmesi engellenerek doğru yazmaları sağlanmaktadır.

Ses yazımı yapılırken öğrencilerin sesleri tekrar etmesini öğretmenlerin geneli sağlamaktadır. Bu sayede öğrenciler hece, kelime birleşimi yaparken zorlanmadan sesleri kolaylıkla birleştirerek hece ve kelimeler oluşturabilecektir. Üç öğretmen ise internetten açmış oldukları çalışmalarını yaptıkları için kendileri tekrar etme gereği duymamaktadırlar, o videodaki söylenenleri öğrenciler kendileri takip etmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden sekizi, hece oluştururken etkinlik yapmaktadırlar. Bu etkinlikleri birinci ve ikinci grup harfler verilirken etkinlik yapmaya özen göstermektedirler. Çünkü ilk iki grupta öğrenciler hece oluşturmada zorlanmakta öğretmenler bunu daha iyi bir şekilde öğrenmeleri için etkinlik yapmaktadırlar. Daha sonraki harf gruplarında bu kadar zorlanmadıkları ve artık daha rahat okumaya başladıklarından dolayı kalan diğer gruplarda etkinlik yapmaya gerek duymamaktadırlar. Etkinlikleri ise şu şekilde olmaktadır; birkaç öğrenciyi tahtaya çıkarmakta ve onlara hangi sesler birleştirilecekse öğrencilere o seslerin isimlerini vererek onları yan yana getirip hep beraber sınıfın okumasını sağlamaktadırlar. On iki öğretmen ise internet sitelerindeki videoları izletmekte, bazıları da tahtada düz anlatım yaparak öğrencilerin heceleri birleştirmelerini sağlamaktadırlar.

Hece oluşumunda öğretmenlerin %70'i ders kitaplarında ve programda hece oluşumu nasıl ifade edilmiş ise aynı şekilde öğrencilere göstermektedirler. Öğretmenlerin %30'u ders kitaplarındaki gibi göstermemekte hecelerin ayrıldığı şekilde öğrencilere hece birleşimini vermektedirler. Böylece ileride oluşabilecek heceleme hatalarının önüne geçmektedirler. Duran ve Çoban'ın (2011) 123 sınıf öğretmeniyle yaptığı araştırmada, öğretmenlerin %78,9'u, programda önerilen açık heceye ulaşma

tekniklerinin yanlış olduğunu ve bu yüzden öğrencilerin akıcı okumaya geçemediğini belirtmişlerdir. Yurduseven'in (2007) çalışmasında da öğretmenlere sorulan öğrencilerin açık heceyi okurken zorlanıyor maddesi, öğretmenler %29,7 oranında kararsız fikir belirtmişlerdir. Göçmen'in (2012) yaptığı çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin %31,4'ü; ses temelli cümle yönteminin öğrencinin okuma çalışması yaparken kelimeleri hecelere ayırmada yanlış heceleme yaptığını, okumaya geçtikten sonra ise hızlı okumasını engellediğini beyan etmişlerdir. Bu çalışmalardan yola çıkarak altı öğretmenin açık heceyi oluştururken neden program veya kitaptaki gibi değil, öğrencilere hecelerin ayrılma yerlerine göre gösterdiklerini açıklar niteliktedir.

Öğretmenler öğrencilere yazı yazdırırken kelime çeşitliliğini önemsemekte ve gösterdikleri kelimelerin ne anlama geldiklerini öğrencilere açıklamaktadır. Öğrencilerin hem yazmasını geliştirirken aynı zamanda kelime dağarcıklarını da geliştirmeye çalışmaktadırlar. Öğretmenler sınıf içerisinde bol bol kelime yazma çalışmaları yapılmaktadırlar. Öğrenciler kelimelerini yazarken, yanlış yazanlara öğretmenler anında müdahale ederek doğru yazmalarını sağlamaktadırlar.

Öğretmenler kelime, cümle, metin yazımı yaparken o güne kadar gördükleri harfleri seçmeye dikkat ettiler. Ama gözden kaçan verilmeyen bazı harfler olmuştur. Bu da sadece bir ya da iki öğretmenin gözünden kaçmıştır. Hatalarını fark ettikleri an öğrencilere o harfi daha sonra gösterileceğini küçük bir hata olduğunu dile getirmişlerdir. Kelimenin içinde verilmeyen harf bulunuyorsa o kelimenin resmini çizmeye veya kelime yerine görsel koymaya özen göstermişlerdir. Cümle veya metin oluştururken bu sayede anlamlı metinler ortaya çıktı. Öğretmenler cümle veya metin oluştururken metinlerin anlamlı olmasına olabildiğince dikkat ediyorlar. Gülbaş'ın (2008) çalışmasında öğretmenlerin %44,2'si; ses temelli cümle yönteminde kelime ve hecelerden, metin oluşturmanın zor olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin aslında ses temelli cümle yönteminde rahatlıkla anlamlı metinler oluşturulabileceği sonucu çıkmaktadır ve araştırmaya katılana sınıf öğretmenleri anlamlı metin oluşturmuşlardır. İlk iki ses grubu için biraz zor olsa da görseller kullanarak anlamlı metinler öğretmenler tarafından oluşturulmaktadır. Öğretmenler ayrıca öğrencilere okuma metni hazırlarken, öğrencilerin ilgisini çekmesi için boşluklara metin ile ilgili görseller koymaktadırlar. Bu görsellerden yararlanarak öğrenciler metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin ederek, öğrencilerin o metne karşı ilgisini ve merakını artırabilirler.

Yapılan araştırma sonuçlarına dayanarak birtakım öneriler sunulmuştur:

1. Açık hece ve kapalı hece oluşturma ile ilgili öğretmenler bilgilendirilebilir.
2. Öğretmenlerin kendi etkinliklerini oluşturmaları dersin etkili ve verimli olması için daha yararlı olacaktır.
3. Sesler verildikten hemen sonra metin vermek yerine birçok ses verildikten sonra (özellikle ilk iki grup sesler için) metin oluşturarak metinlerin anlamlı olması sağlanabilir.

Kaynakça

- Akbayır, S. (2006). *Türkçe Öğretim Programı*. Kasım Kıroğlu (Ed.) *İlköğretim Programları*. Ankara: Pegem A.
- Aktürk, Y. ve Mentiş, Taş, A. (2011). İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir Örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-37.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, Ö. (2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Bitişik Eğik Yazıyla Okuma Yazma Öğretiminde Alternatif Harf Sıralaması*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Eğitim Fakültesi Bildiri Kitabı, C.1: 215-224, Ankara: Kök Yayıncılık.

- Bay, Y. (2008). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bay, Y. (2010). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 164-181.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Bursa: Alfa Kitabevi.
- Çatak Gülbaş, Ç. (2008). *Yeni İlköğretim 1. Sınıf İlkokuma Yazma Dersi Öğretim Programı Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim-Online*, c.1 (2): 40-47.
- Duran, E. ve Çoban, O. (2011). Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (3), 17-22.
- Göçmen, Ş. (2012). *Eğitim Felsefesi Bağlamında Öğretmen Ve Veli Görüşlerine Göre İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Problemler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Gündüz, Y. (2006). Çözümleme (Cümle) Yöntemi İle Ses Temelli Cümle Yönteminin Karşılaştırılması. *Çağdaş Eğitim*, 333, 40.
- Güneş, F. (2003). Okuma-Yazma Öğretiminde Cümlenin Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 39.
- Karaman, M., K. ve Yurduseven, S. (2008). İlkokuma Yazma Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1/1, 115-129.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. Sever, S. (1998), *Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*, Ankara: Engin Yayınevi.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2015). *Türkçe Dersi (1-8 Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (4. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turan, M. (2007). İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yangın, B. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Altı Yaş Çocuklarının Yazmayı Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294-305.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, N. Demirtaş, Z. (2008). Öğrenci Görüşlerine Dayalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Bir Öneri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3): 681 -695.
- Yıldız, M. (2010). *Göç Eden Ailelerin Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almanyanlarının İlkokuma-Yazma Becerilerinin Gelişimine Yönelik İlköğretim 1. Sınıf Öğretmen Görüşleri: Mersin Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Yiđit, V. (2009). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi; (Şırnak İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design And Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Yurduseven, S. (2007). *İlk Okuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Afyon Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Zayim, H. (2009). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Hece Döneminin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Adnan Menderes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.