



Okulun Hazır Olması Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin İlkokullara Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi *

Fatih Güner ¹, Hülya Kartal ²

Öz

Araştırma ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ilkokulların çocukların okula başlaması için hazır olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, tekil tarama ve nedensel karşılaştırma modellerinde yürütülmüştür. Araştırmanın örnekleme için Çanakkale ilindeki 881 sınıf öğretmeni arasından tabakalı örnekleme yöntemi aracılığıyla 617 sınıf öğretmeni belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, Kartal ve Güner (2019) tarafından geliştirilen İlkokulun Hazır Oluşunu Değerlendirme Aracı (İHODA) ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ve Tukey HSD testi hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin Çanakkale'deki ilkokulları, *okulun hazır olması* açısından olumlu yönde değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma ile sınıf öğretmenlerinin İHODA'nın boyutlarına yönelik katılım ortalamaları en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya doğru *Okula geçiş uygulamaları, Ortak kullanım alanlarındaki fiziki düzenlemeler (OKAFD), Fiziki güvenlik önlemleri, Öğretmen hazırlıkları* şeklinde sıralanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin *Öğretmen hazırlıkları* boyutu puan ortalamalarında mesleki kıdem ve birinci sınıf okutma deneyiminin etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin *okulun hazır olması* açısından ilkokullara yönelik aldıkları İHODA puan ortalamaları arasında öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu; mesleki kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi ve okul çevresinin sosyoekonomik düzeyine göre ise farklılık olmadığı belirlenmiştir. Mevcut araştırma ile okula hazır olma konusu *okul* odaklı ele alınarak ulusal alanyazında okula hazır oluşun farklı bir boyutunun önemine dikkat çekilmiştir.

Anahtar Kelimeler

İlkokul
Okula hazır olma
Okulun hazır olması
Öğretmen görüşleri
Sınıf Öğretmeni

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.06.2019
Kabul Tarihi: 20.11.2019
Elektronik Yayın Tarihi: 04.05.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8681

* Bu araştırmada, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Hülya Kartal danışmanlığında yürütülmekte olan *Okulun Hazır Olması Açısından İlkokulların İncelenmesi* isimli doktora tez çalışmasının nicel bulgularının bir bölümü sunulmuştur.

¹ © Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Türkiye, fatih_guner17@hotmail.com

² © Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, hkartal@uludag.edu.tr

Giriş

Eğitsel geçişlerle birlikte yaşanan değişimler beraberinde yeni başlangıçların heyecanını, yeni arkadaşlar edinme beklentisini ve yeni öğrenme fırsatlarını getirmektedir (Fabian ve Dunlop, 2007). Ancak okul öncesi ortamlardan ilkokula geçiş, bu yeni ortamda geçirilen süreye bağlı olarak aktif katılımın farklılıklar gösterdiği, uzun dönemli (Rous, Hallam, Harbin, McCormick ve Jung, 2007) ve karmaşık (Fabian, 2002) bir süreçtir. Bu durumun nedeni, okul öncesi ile ilkokul arasında yaşanan uyumsuzluklar ve süreksizlikler olabilir (Carida, 2011; Chan, 2012). Peters'e (2000) göre iki ortam arasında görülebilecek süreksizlikler, fiziksel ortam, okul binaları, okul alanlarının boyutu, okuldaki çocuk sayısı, okulda geçirilen süre ve öğretim programının beklentileri olmak üzere birçok noktada ortaya çıkabilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları ile ilkokullar arasında sürekliliğin sağlanamaması, temelde iki eğitim kademesinin farklı model ve yaklaşımları benimsemelerinden kaynaklanmaktadır (Broström, 2002; Einarsdóttir, 2002, 2006; Margetts, 2002). Vedeier'e (1984) göre her iki eğitim kademesinde gelişimsel-etkileşimsel modele doğru bir yöneliş görülse de etkinlikler, okul öncesi eğitim kurumlarında gelişimsel-ruhbilimsel modelde tasarlanırken, ilkokullarda ise uzlaştırıcı modelde tasarlanmaktadır. Bu noktada erken çocukluk dönemi programları ile ilkokul sistemi arasında iş birliğini ve eşgüdümü arttıran uygulamalara ve araştırmalara yer verilmesi gerekir (Arnold, Bartlett, Gowani ve Shallwani, 2008). Ayrıca ilkokula geçiş sürecine ilişkin planlamaların, çocuğun okula girişinden sonra da yürütülmesine ve okula geçiş sürecini planlayan ekibin, okulun ilerleyen günlerinde bir kaynak olarak hizmet vermeye devam etmesine gereksinim duyulmaktadır (Conn-Powers, Ross-Allen ve Holburn, 1990).

Okula geçiş, geçiş yapılan ortam ile bir önceki ortam benzerlik gösterdiğinde, okulda çeşitlilik gösteren geçiş uygulamalarına yer verildiğinde ve geçişi yaşayan çocuklar hakkında bilgi edinildiğinde daha da kolaylaşır (Einarsdóttir, 2003). Bu nedenle okul, çocukların farklılık gösteren ihtiyaçlarını karşılamak ve onların okula uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için uygulamalarını geliştirmeli ve okula başlayacak çocuklara hazır hale getirilmelidir (Margetts ve Kienig, 2013; Powell, 2010; Suzuki, 2012). Bu noktada *okulların çocuklar için hazır olması gerektiği* yaklaşımı önem kazanmaktadır. *Okulların çocuklar için hazır olması gerektiği* yaklaşımı ilk defa 1997 yılında Amerikan Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli'nde (NEGP) savunulmuştur. Bu panelin sonuç raporunda (Shore, 1998), okula başlayan çocuklara hazırlıklı olan okulların nitelikleri sıralanmıştır. *Okulların çocuklar için hazır olması gerektiği* yaklaşımının benimsendiği okullarda çocuklara güvenli ve uygun bir fiziksel ortam sunulmakta (Cassidy, Mims, Rucker ve Boone, 2003; Shore, 1998) ve çocuğun daha önceki çevresi ile fiziksel sürekliliği sağlamak için çaba gösterilmektedir (Britto, 2012; Burke ve Burke, 2005). Bununla birlikte *okulların çocuklar için hazır olması gerektiği* yaklaşımının benimsendiği okullarda, okul personelinin okula başlayan çocuklara yönelik destek ve hazırlıkları (Early, 2004; Scott-Little ve Maxwell, 2000), öğretmenlerin mesleki ve kişisel yeterlikleri (Correia ve Marques-Pinto, 2016; Dockett ve Perry, 2009; Snow, Burns ve Griffin, 1998) öğretmenlerin erken çocukluk dönemine ilişkin eğitimleri (Britto ve Limlingan, 2012) ve öğretmenler arası işbirliği (Ahtola vd., 2016; Curtis ve Simons, 2008; Sink, Edwards ve Weir, 2007) önemli görülmektedir. Ayrıca *okulların çocuklar için hazır olması gerektiği* yaklaşımına yer verilen okullarda özellikle de okula uyum sürecinde öğretmenin üstlendiği roller daha fazla önemsenmektedir (O'Kane, 2007; Suzuki, 2012; Willer ve Bredekamp, 1990). Bu yaklaşım, hem okula geçiş alanyazınında hem de hazır oluş alanyazınında kabul görmektedir (Graue, 2006; Shore, 1998). Bu yaklaşımın benimsendiği okullarda okulun ilk gününden önce başlayan ve çocuğun okula uyumunu kolaylaştıran okula geçiş etkinliklerinin aile ve toplum işbirliği ile planlı bir şekilde yürütülmesine katkıda bulunulmaktadır (Ahtola vd., 2011; Broström, 2005; Early, 2004; Ebbeck, Saidon, nee Rajalachime ve Teo, 2013; Kennedy, Cameron ve Greene, 2012; LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer ve Pianta, 2008; Margetts, 1999; Pianta, Cox, Taylor ve Early, 1999a). *Okulların çocuklar için hazır olması gerektiği* yaklaşımına yer verilen uluslararası alanyazındaki bu araştırmalarda okulun fiziki yapısı, okul personelinin nitelikleri ve okula geçiş uygulamalarının öne çıkarıldığı görülmektedir.

Okulların çocuklar için hazır olması, hazır olma kavramının çok boyutlu yapısında yer alan boyutlardan biridir. *Okula hazır olma* kavramının çok boyutlu yapısını ortaya koyan en güncel tanımlamasında Britto (2012), *okula hazır olma* kavramını *çocuğun okula hazır olması*, *ailenin okula başlayan çocuğu desteklemesi* ve *okulun çocuk için hazır hale getirilmesi* olmak üzere üç boyutta açıklamaktadır. Okula hazır olmanın üç boyutlu bu yapısını benzer şekilde açıklayan araştırmalar (Arnold, Bartlett, Gowani ve Merali, 2007; Bracey, 2005; Emig, 2000) ile de karşılaşılmaktadır. Okula hazır olmanın en çok bilinen boyutu olan *çocuğun okula hazır olması* boyutunda okula başlayan çocukların öğrenmeleri ve gelişimlerine odaklanılmaktadır (Britto, 2012). Çocuğun okula hazır olması, çocuktaki birbiriyle bağlantılı olduğu düşünülen beş alandaki gelişmeler ile açıklanmaktadır. Bu alanlar, fiziksel sağlık ve motor gelişim, sosyal ve duygusal gelişim, öğrenme yaklaşımları, dil gelişimi, biliş ve genel bilgi şeklinde sıralanmaktadır (Arnold vd., 2007; Bracey, 2005; High, 2008; Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2015; Rhode Island KIDS COUNT, 2006; Shore, 1998). Bu boyutta geçişin yapıldığı ortamda akranlarıyla iyi ilişkiler kuran, kendisine verilen görevleri yerine getirebilen ve sorumluluklarının farkında olan çocuğun okula başlamaya hazır olduğu kabul edilmektedir (Britto, 2012). Okula hazır olmanın diğer bir boyutu olan *ailenin okula başlayan çocuğu desteklemesi* ile ilgili boyut, ebeveyn ve bakıcı davranışlarının çocuğun okula başlamasına katkısını içermektedir. Çocuğa olumlu uyaran ve deneyimlerin sunulduğu etkili aile ortamlarının, çocuğun okula başlamasını desteklediği düşünülmektedir (Britto ve Limlingan, 2012). Bu boyutta ailenin okul başlamadan önce okul ortamıyla buluşması ve buluşturulması önemli görülmektedir (Early, 2004). *Okulun hazır olması* boyutu ise okula hazır olma ile ilgili kavramsal açıklamalara en son eklenen boyuttur. Bu boyutta, çocuğun bir önceki eğitim ortamından yeni eğitim ortamına geçişinin kolaylaştırıldığı, çocuğun ihtiyaçlarının karşılandığı ve çocuğun gelişim özelliklerinin dikkate alındığı okul ortamlarına odaklanılmaktadır. Bunların yanı sıra öğretmenlerin okula başlayan çocukları hazırlıklı olarak karşılamaları, eğitim ve öğretim ortamlarının çocuklar için hazır hale getirilmesi, eğitim ve öğretim programlarının okula başlayan çocuklara göre düzenlenmesi bu boyutun bileşenlerini oluşturmaktadır. *Okula hazır olma* ile ilgili boyutlara en son eklenen *Okulun hazır olması boyutu*, günümüzde hızla önem kazanmaktadır (Britto, 2012). Bu boyutta okulun fiziksel çevresinin, öğretim programının, öğretim stratejilerinin okula başlayan çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alan bir esneklikte olması (Cassidy vd., 2003) ve okul personelinin okula başlayan çocuklara hazırlıklı olmaları (Britto, 2012; Cassidy vd., 2003) öne çıkarılmaktadır. Ayrıca bu boyut, Bronfenbrenner'in (1979) Ekolojik Sistemler Yaklaşımı'ndaki *okul mikrosistemi* ile mezosistemlerden *aile-öğretmen ilişkileri* ve *aile-okul etkileşimi* ile ilişkilendirilebilir. Ekolojik Sistemler Yaklaşımı'na göre çocuğun okulda arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle iletişimi, veli-okul ilişkileri, okul-aile birlikleri okula hazır olmada etkili olan *okul* merkezli unsurlardır (Bronfenbrenner, 1979).

Nelson (2005) *okulun hazır olması* boyutunu araştırmaya yönelik eğilimlerin, 1990'lı yıllardan sonra arttığını ifade ederken Kagan ve Kauerz (2006) okulların, okula başlayan çocuklar için hazır olup olmadığının tespitine yönelik araştırmaların yürütülmesinde geç kalındığını ileri sürmektedir. *Okulların çocuklar için hazır olması* gerektiğini savunan yaklaşım 1990'lı yıllarda ortaya çıkmasına rağmen okulun hazır olması boyutunda yürütülen kavramsal araştırmalar (Ackerman ve Barnett, 2005; Britto, 2012; Britto ve Limlingan, 2012; Curtis ve Simon, 2008; Dockett ve Perry, 2009; Ebbeck vd., 2013; Golan vd., 2011; Kennedy vd., 2012; Noel, 2010; Powell, 2010) ve okulların çocuklar için hazır olma durumunu belirlemeye yönelik araştırmaların ise (Brandt ve Grace, 2005; Grace ve Brandt, 2006; Murphey ve Burns, 2002) daha sonra yapıldığı görülmüştür.

Ulusal alanyazında *okulun hazır olması* boyutuna doğrudan yer verilen az sayıda araştırma (Buldu ve Er, 2016; Güner ve Kartal, 2019; Kartal ve Güner, 2018, 2019) bulunmaktadır. Buldu ve Er'in (2016) *okula hazır olma* ile ilgili geliştirdiği modelde *Hazır okullar* başlığına ve bu başlık altında *Hazır öğretmenler*, *Uyum uygulamaları*, *Fiziksel ortamlar*, *Materyal ve kaynaklar*, *Sağlık ve güvenlik uygulamaları*, *Çocuk aile öğretmen desteği* unsurlarına yer verilmiştir. Ulusal alanyazındaki *okula hazır olma* ile ilgili bilimsel makaleler, Britto'nun (2012) yaptığı kavramsal açıklamalar doğrultusunda Kartal ve Güner

(2018) tarafından incelenmiştir. Bu araştırmada, incelenen bilimsel makalelerin büyük çoğunluğunun çocuğun okula hazır olması boyutu bağlamında yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca Kartal ve Güner (2019) tarafından ilkokulların, okula başlayan birinci sınıf öğrencilerine hazır olma durumlarını incelemeye yönelik İlkokulun Hazır Oluşunu Değerlendirme Aracı (İHODA) geliştirilmiştir. Geliştirilen bu araçta, *Ortak kullanım alanlarındaki fiziki düzenlemeler (OKAFD), Fiziki güvenlik önlemleri, Öğretmen hazırlıkları ve Okula geçiş uygulamaları* boyutlarına yer verilmiştir. Güner ve Kartal'ın (2019) ilkokulların okula başlayan çocuklara hazır olması ile ilgili olarak ilkokul birinci sınıf öğretmenleri ile yaptıkları görüşmelerde; okulun çocuklara fiziki açıdan hazırlanması, öğretmenin çocuklara hazır olması ve ilkokula başlayan çocuklara yönelik geçiş uygulamalarının yürütülmesi ile ilgili sonuçlar elde edilmiştir. Güner ve Kartal'ın (2019) yaptığı araştırma ile sınıf düzenlemelerine yönelik fiziki hazırlıkların ve okula geçiş uygulamalarında yer verilen veli bilgilendirme toplantısının öğretmen görüşlerinde öne çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu araştırmada görüşülen ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okula başlayan çocuklara hazır olma ile ilgili olarak en çok mesleki deneyimlerine güvendikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlarla birlikte Güner ve Kartal (2019), ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen bazı uygulama ve açıklamaları, *okulun hazır olması* boyutu ile ilişkilendirmiştir. Araştırmacılar, Okul Planlamaları (2012) ile ilkokullarda yapılan fiziki dönüşümleri, 2018 yılında güncellenen okul öncesi ile ilköğretim programlarının birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğuna ilişkin açıklamaları (MEB, 2018a) ve ilkokula başlayan çocuklara yönelik yürütülen uygulamaları (Okula Uyum Haftası, 2017), *okulun hazır olması* boyutu açısından değerlendirmişlerdir. Bunların yanı sıra araştırmada öğretmenlerin okula başlayan çocuklara hazırlıklı olmaları ile ilgili elde edilen başlıklar, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [OYGM], 2017) ile ilişkilendirilmiştir. Türkiye'de, *Okullar ve Çevresinin Daha Güvenli Hale Getirilmesine Yönelik İşbirliği Protokolü* (2018) ile *Güvenli Okul Güvenli Gelecek* projesi başlatılmış ve proje aracılığıyla okul güvenliğinin sağlanması ve okulların çevre düzenlemesi, bakım-onarım ve temizlik hizmetleri için desteklenmesi amaçlanmıştır. Bu proje kapsamında okula başlayan çocuklar için yürütülen fiziki hazırlık ve düzenlemelerin de *okulun hazır olması* boyutuna yönelik olduğu görülmektedir.

Ulusal alanyazında *okulun hazır olması* boyutu kapsamında yürütülmeyen ancak yer verilen açıklama ve ulaşılan araştırma sonuçları açısından *okulun hazır olması boyutu* ile bağlantılı olduğu söylenebilecek bazı araştırmalar (Arı, 2014; Bay ve Şimşek, 2014; Şahin, Sak ve Tuncer, 2013; Zelyurt ve Özel, 2015) olduğu tespit edilmiştir. Arı'nın (2014) araştırmasında lavabo, sıra, yazı tahtası ve panoların ilkokula başlayan çocuklara uygun olmadığı, öğretmenlerin okula başlayan çocukların duyuşsal gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldıkları ve ilkokul birinci sınıf öğretim programlarının aynı sınıftaki farklı yaş gruplarını dikkate alan bir esneklikte olmadığı belirlenmiştir. Bay ve Şimşek'in (2014) yaptığı araştırmada ise ilkokula başlayan çocukların okul öncesi ortamlara göre daha sınırlı düzeyde hareket edebildikleri fiziksel ortam ve daha fazla otoriter öğretmen tutumu ile karşılaştıkları tespit edilmiştir. Aynı araştırma ile okul öncesi eğitiminde uygulanan öğretim programı ile ilkokul birinci sınıflarda uygulanan öğretim programlarının birbirini tamamlayıcı özellikte olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Şahin ve diğerlerinin (2013) araştırmasında da okulların fiziksel açıdan okula başlayan çocuklara hazırlanması, okula başlayan çocuklara yönelik öğretmen yaklaşımlarının önemsenmesi ve okul öncesi ile ilkokullarda uygulanan öğretim programlarının uyumlu olması ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Zelyurt ve Özel (2015) tarafından okullardaki lavabo, kantin ve bahçe gibi ortak kullanım alanlarının küçük yaş grubundaki çocuklar tarafından kullanılmadığı, birinci sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kendilerini yeterli görmedikleri ve ilkokul birinci sınıfta uygulanan öğretim programlarının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olmadığı yönünde belirlemeler yapılmıştır.

İlkokullar ile okul öncesi eğitim kurumları arasında görülen ve alanyazındaki çok sayıda araştırmada (Broström, 2002; Carida, 2011; Chan, 2012; Einarsdóttir, 2002, 2006; File ve Gullo, 2002; Margetts, 2002; Oktay ve Unutkan, 2005; Peters, 2000) ifade edilen süreksizlikler, ilkokula geçişe yönelik

okul odaklı araştırmaların yapılma gereksinimini arttırmaktadır. Ayrıca okula hazır olduğu ya da hazır olmadığı yönünde değerlendirilen küçük çocuklar, okula hazır olmanın yükünü çoğu zaman tek başlarına taşımaktadırlar (Cassidy vd., 2003; Suzuki, 2012). Cassidy ve diğerlerine (2003) göre çocuklar, kendileri için hazır olmayan okullara hazır olma çabası içerisindeyler. Bu noktada çocuğun okula hazır olma durumunu tespit etmek yerine öncelikle okulun çocuk için hazır olma durumunu sorgulamak gerekmektedir. Bu nedenle araştırma ile ilkokulların okula başlayan çocuklar için hazır olma durumunun incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırma ile ilkokullara yönelik yapılan incelemeler, araştırmada kullanılan veri toplama aracı göz önüne alınarak ortak kullanım alanlarındaki fiziki düzenlemeler, fiziki güvenlik önlemleri, öğretmen hazırlıkları ve okula geçiş uygulamaları ile sınırlı tutulmuştur. Bununla birlikte araştırmanın *okulun hazır olması* boyutunun odağında öğretmenlerin olmaları ve öğretmenlerin okula uyum sürecinde en önemli rolü üstlenmeleri (Suzuki, 2012) nedenlerine bağlı olarak sınıf öğretmenleri aracılığıyla yürütülmesi düşünülmüştür. Ayrıca ilkokul öğretmeni, okulun hazır oluşunda yer verilen belirleyici unsurların başında yer almaktadır (Arnold vd., 2008). Ancak *okulun hazır olması* boyutunda önemli görüldüğü ifade edilen öğretmen nitelikleri (Arnold vd., 2007) ve kapasiteleri (Arnold vd., 2008; Bartlett, Arnold, Shallwani ve Gowani, 2010; Correia ve Marques-Pinto, 2016; Dockett ve Perry, 2009) hakkında alanyazında ayrıntılı bilgiye ulaşılamamıştır. Okulun hazır olması ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazındaki bazı araştırmalarda ise okula başlayan çocuğu karşılayan öğretmenlerin mesleki deneyim (Einarsdóttir, 2003; Güner ve Kartal, 2019) ve bilgi düzeylerine (Arnold vd., 2007; Britto ve Limlingan, 2012; Cassidy vd., 2003) değinildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırma ile öğretmenlerin öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve birinci sınıf okutma deneyimi ile ilgili niteliklerinin de incelenmesine karar verilmiştir. Ayrıca okulun hazır olması boyutunda okulun nitelikleri ön plana çıkarılmaktadır (Nelson, 2005; Shore, 1998). Sınıf öğretmenleri aracılığıyla araştırma kapsamında incelenecek ilkokullar için en genel ve geçerli nitelik ise okul çevresinin sosyoekonomik düzeyidir. Çünkü ülkemizde devlete bağlı tüm okullar, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi açısından bir çizelge (MEB, 2018b) ile derecelendirilmiştir. Bu açıklamalar doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- 1) *Okulun hazır olması* bağlamında sınıf öğretmenlerinin ilkokullara yönelik düşünceleri nelerdir?
- 2) *Okulun hazır olması* bağlamında sınıf öğretmenlerinin ilkokullardaki *Ortak kullanım alanlarındaki fiziki düzenlemeler, Fiziki güvenlik önlemleri, Öğretmen hazırlıkları ve Okula geçiş uygulamalarına* yönelik değerlendirmeleri;
 - a) öğrenim düzeyi,
 - b) mesleki kıdem,
 - c) birinci sınıf okutma deneyimi
 - d) görev yapılan okul çevresinin sosyoekonomik düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 3) *Okulun hazır olması* bağlamında sınıf öğretmenlerinin ilkokullara yönelik İHODA puan ortalamaları;
 - a) öğrenim düzeyi,
 - b) mesleki kıdem,
 - c) birinci sınıf okutma deneyimi ve
 - d) görev yapılan okul çevresinin sosyoekonomik düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modelinde yürütülmüştür. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2007, s. 77). Araştırma ile ilkokulların çocuklar için hazır olma durumlarının betimlenmesi amaçlandığından araştırma tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Araştırma için genel tarama modellerinden tekil tarama ve nedensel karşılaştırma modelleri tercih edilmiştir. Tekil tarama modelinde değişkenlerin mevcut durumları, tek tek, tür veya miktar olarak belirlenmektedir (Karasar, 2007). Araştırmanın birinci sorusu tekil tarama modeli doğrultusunda ele alındığından öğretmenlerin *okulların çocuklar için hazır olması* gerektiği yaklaşımını vurgulayan ifadelerle katılma dereceleri ile ilgili frekans, yüzde ve ortalama puan hesaplamaları yapılmıştır. Nedensel karşılaştırma ise bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin incelendiği betimsel araştırma türüdür (Arslan, 2017). Araştırmanın ikinci ve üçüncü araştırma sorularındaki bağımlı değişkenin, sınıf öğretmenlerinin ilkokulların hazır olma durumlarına yönelik görüşlerinin, bağımsız değişkenlere göre (öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi ve okul çevresinin sosyoekonomik düzeyi) farklılık gösterip göstermediği nedensel karşılaştırma modeli ile incelemiştir.

Evren ve Örneklem

İlkokulların çocukların okula başlaması için hazır olup olmadığına ilişkin elde edilecek sonuçların evrene genellenebilmesinin mümkün olmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada çalışma evreni belirleme yolu tercih edilmiştir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı devlet ilkokullarındaki toplam 881 sınıf öğretmeni, araştırmanın çalışma evreni olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının (Kartal ve Güner, 2019) geçerlik ve güvenilirlik çalışması, Balıkesir ilindeki sınıf öğretmenlerinden toplanan veriler aracılığıyla yapılmıştır. Bu durum, çalışma evreni belirlenirken dikkate alınmıştır. Çalışma evreninin Çanakkale ilindeki devlet okullarında görevli sınıf öğretmenleri olarak belirlenmesinde, Kalkınma Bakanlığı’nun (2013) istatistiki bölge birimleri sınıflamasına göre Çanakkale ilinin Balıkesir ili ile aynı gelişmişlik endeks değerinde (.51) olması ve Balıkesir ili ile aynı sosyoekonomik gelişmişlik düzeyinde (TR22) bulunan tek şehir olması etkili olmuştur. Böylelikle veri toplama aracı, geçerli ve güvenilir olarak kabul edildiği ortamın sosyoekonomik açıdan bir benzerinde uygulanmıştır.

Araştırmanın örnekleminde tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 617 sınıf öğretmenine yer verilmiştir. Tabakalı örnekleme sırasında evren, araştırma açısından önemli görülen bir değişkene göre kendi içerisinde benzeşikliği olan alt gruplara ayrılır. Ardından her bir alt gruptan alt grubun evrendeki oranına göre örneklem sayısı belirlenir. Böylelikle örneklemin tüm alt grupları ile birlikte evreni temsil etmesi sağlanır (Karasar, 2007). Araştırmanın örnekleminde yer verilen sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ilkokullar, üç sosyoekonomik düzeyde gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma *Hizmet Alanları ve Hizmet Puanları Çizelgesi’ne* (MEB, 2018b) göre yapılmıştır. Çünkü ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okulları, bu çizelge aracılığıyla coğrafi durum, ekonomik ve sosyal yönden gelişmişlik düzeyi, ulaşım şartları ve hizmet gereklerinin karşılanması bakımından en elverişli koşullardaki okullardan (1. hizmet alanı), en elverişsiz koşullardaki okullara (6. hizmet alanı) doğru altı grupta derecelendirilmiştir. Araştırmada ise örnekleminde yer verilen sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ilkokullar, üst (1 ve 2. hizmet alanı), orta (3 ve 4. hizmet alanı) ve alt sosyoekonomik düzey (5 ve 6. hizmet alanı) olarak gruplandırılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni ve çalışma evreni içerisinde tabakalı örnekleme ile belirlenen örnekleminde yer verilen öğretmen sayılarının dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Evreni ve Örneklemde Yer Verilen Öğretmen Sayılarının Dağılımı

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

Tablo 1 incelendiğinde çalışma evreni içerisinde üst düzey sosyoekonomik çevrede görev yapan 495 (%56.2) öğretmen, orta düzey sosyoekonomik çevrede görev yapan 330 (%37.5) öğretmen ve alt düzey sosyoekonomik çevrede görev yapan 56 (%6.3) öğretmen olduğu görülmektedir. Tablo 1 aracılığıyla çalışma evreni içerisinde aynı oranlar kullanılarak üst düzey sosyoekonomik çevrede görev yapan 347 (%56.2) öğretmen, orta düzey sosyoekonomik çevrede görev yapan 231 (%37.5) öğretmen ve alt düzey sosyoekonomik çevrede görev yapan 39 (%6.3) öğretmenin örnekleme alındığı gösterilmiştir. Bu verilere göre, araştırma ile belirlenen örneklemin okul çevresinin sosyoekonomik düzeyi bakımından çalışma evrenini temsil ettiği söylenebilir. Diğer taraftan örneklemin büyüklük açısından çalışma evrenini temsil oranı ise %70'tir (617/881).

Örneklemden sınıf öğretmenleri öğrenim düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde 84 (%13.6) öğretmenin öğrenim düzeyinin önlisans, 486 (%78.8) öğretmenin öğrenim düzeyinin lisans ve 47 (%7.6) öğretmenin öğrenim düzeyinin lisansüstü olduğu tespit edilmiştir. Örneklemden 30 (%4.9) öğretmenin 5 yıl ve daha az, 52 (%8.4) öğretmenin 6-10 yıl arasında, 145 (%23.5) öğretmenin 11-15 yıl arasında, 105 (%17.0) öğretmenin 16-20 yıl arasında, 285 (%46.2) öğretmenin 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemini olduğu belirlenmiştir. Örneklemden öğretmenlerden 22'sinin (%3.6) birinci sınıf okutma deneyimi bulunmazken, 166'sının (%26.9) 1-3 kez, 273'ünün (%44.2) 4-6 kez, 156'sının (%25.3) 7 kez ve daha fazla birinci sınıf okutma deneyimi bulunduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırma verileri Kartal ve Güner (2019) tarafından geliştirilen İlkokulun Hazır Oluşunu Değerlendirme Aracı (İHODA) ile toplanmıştır. İHODA ile birlikte, araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formu ve katılım kabul formu araştırmanın diğer veri toplama araçlarını oluşturmaktadır.

Bilgi Formu: Aracın bilgi formunda öğretmenlerin öğrenim düzeyleri, mesleki kıdemleri, birinci sınıf okutma deneyimleri ve çalıştıkları okulun sosyoekonomik çevresine yönelik sorular bulunmaktadır.

Katılım Kabul Formu: Bu form, araştırma ve yayın etik kurulu onayı gereği hazırlanmıştır. Katılım kabul formu aracılığıyla çalışma evrenindeki öğretmenler, araştırmaya katılmak isteyip istemediklerini belirtmektedirler.

İlkokulun Hazır Oluşunu Değerlendirme Aracı (İHODA): İHODA'nın geçerlik ve güvenilirlik çalışması, Kartal ve Güner (2019) tarafından 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet ilkokullarında görevli sınıf öğretmenleri aracılığıyla iki çalışma grubu halinde yürütülmüştür. Açıklayıcı faktör analizi ile aracın dört faktör ve 26 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Ancak doğrulayıcı faktör analizinde, aracın 24 madde ve dört faktörlü yapısı ile kabul edilebilir uyum değerlerine ($X^2/sd=1,829$; CFI=.91; IFI=.91; RMSEA=.07; SRMR=.08, PNFI=.71; PGFI=.64) ulaşılmıştır. Aracın bazı uyum değerlerinin (GFI=.79; AGFI=.74) kabul edilebilir değer düzeyinde olmadığı belirlenmiştir. Ancak kabul edilebilir değer düzeyinde olmadığı belirlenen iki değer (GFI, AGFI), küçük örneklerde .80 değerlerine kadar düşebileceği ve .80 değerine yakın değerlerin de kabul edilebilir uyum değeri olarak ele alınabileceği (Anderson ve Gerbing, 1984; Corral ve Calvete, 2000; Marsh, Balla ve McDonald, 1988) bilinmektedir. Bu nedenle araca ilişkin .79'lık GFI ve .74'lük AGFI'nin kabul edilebilir değer düzeyinde olduğu düşünülmüştür. Ayrıca aracın sınanan diğer yapıları göz önüne alındığında araştırma ile elde edilebilecek en uygun uyum değerlerine ulaşıldığına karar

verilmiştir. Bununla birlikte maddelerin standardize edilmiş regresyon ağırlıkları ($>.50$) ve 5,384 ile 13,137 arasında değişen t değerleri, aracın dört faktör ve 24 maddeden oluşan yapısını desteklemiştir. İHODA'nın kapsam ve görünüş geçerliği ise uzman görüşü alınarak sağlanmıştır.

İHODA'nın *Ortak kullanım alanlarındaki fiziki düzenlemeler* (OKAFD) faktöründe dört ifade, *Fiziki güvenlik önlemleri* faktöründe beş ifade, *Öğretmen hazırlıkları* faktöründe üç ifade ve *Okula geçiş uygulamaları* faktöründe 12 ifade bulunmaktadır. Ayrıca İHODA'da olumsuz ifade yer almamaktadır. İHODA'daki ifadelere katılma dereceleri, *Kesinlikle katılıyorum* (5) derecesinden *Kesinlikle katılmıyorum* (1) derecesine doğru 5'li Likert tipinde derecelendirilmiştir. İHODA'nın güvenilirlik analizleri için araştırmanın örnekleminde edinilen 617 veri ile iç tutarlılık hesaplamaları yapılmış ve Cronbach alfa değerleri elde edilmiştir. Yapılan hesaplamalardan elde edilen bulgular, Kartal ve Güner'in (2019) iç tutarlılık hesaplamalarından elde ettiği bulgular ile birlikte Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. İHODA'nın İç Tutarlılık Hesaplamalarına İlişkin Bulgular

Boyutlar	Madde sayısı	Cronbach alfa (Kartal ve Güner, 2019)	Cronbach alfa (Örneklem)
OKAFD	4	.81	.86
Fiziki güvenlik önlemleri	5	.91	.92
Öğretmen hazırlıkları	3	.83	.81
Okula geçiş uygulamaları	12	.92	.93
İHODA'nın toplam puanı	24	.93	.94

Güvenirlik hesaplamalarında elde edilen .80-1.00 arasındaki Cronbach alfa değerleri, yüksek düzeyde iç tutarlığa işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2012; Tavşancıl, 2014). Tablo 2'deki hem alt boyutlar için elde edilen değerler hem de aracın toplam puanından elde edilen değerler, araca ilişkin iç tutarlılığın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Lazzari ve Kilgo'ya (1989) göre okula geçiş sürecine yönelik planlamalar, okulların açılmasından sonra 2-3 ay daha devam edebilmekte (aktaran Kemp, 2003) ve geçiş uygulamalarına okullarda yıl boyunca yer verilebilmektedir (Conn-Powers vd., 1990). Bu nedenle, ilkokulların çocukların okula başlaması için hazır olup olmadığına ilişkin araştırma verilerinin, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında birinci dönem sonundan itibaren toplanmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Üniversite kanalıyla araştırmanın yürütüleceği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli araştırma izni alınmıştır. Üniversitenin ilgili bölümünden alınan etik kurul onayı ve bu doğrultuda araştırmacılar tarafından hazırlanan katılımcı kabul formu, gerekli izinlerin alınmasından önce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gönderilecek veri toplama araçları arasına eklenmiştir. Araştırmada veri toplama araçlarının temin edildiği sınıf öğretmenlerinden katılımcı kabul formu ile izin alınarak etik ilkelere uyulmuştur. Evrendeki sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ilkokullar araştırmacılarından biri tarafından ziyaret edilmiş ve veri toplama süreci bu araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin *okulun hazır olması* bağlamında ilkokullara yönelik görüş düzeyleri, tekil tarama modeli göz önüne alınarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin İHODA'daki ifadelerine katılma derecelerinin her bir boyut ve aracın tamamı için puan ortalamaları hesaplanmıştır. Elde edilen ortalamalar, *Kesinlikle katılıyorum* ($4.21 \leq \bar{X} \leq 5.00$), *Katılıyorum* ($3.41 \leq \bar{X} \leq 4.20$), *Kısmen katılıyorum* ($2.61 \leq \bar{X} \leq 3.40$) *Katılmıyorum* ($1.81 \leq \bar{X} \leq 2.60$), *Kesinlikle katılmıyorum* ($1.00 \leq \bar{X} \leq 1.80$) şeklindeki katılma derece ve aralıklarına göre yorumlanmıştır. Bununla birlikte araştırmada nedensel karşılaştırma modeli aracılığıyla sınıf öğretmenlerinin ilkokulların hazır olma durumlarına yönelik görüşlerinin, bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analizler yapılmıştır. Bu analizler için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak Tablo 3'te veri setine ilişkin tanımlayıcı istatistiksel değerler sunulmuştur.

Tablo 3. Veri Setinin Tanımlayıcı İstatistiksel Değerlerine İlişkin Bulgular

Araç ve boyutlar	Basıklık değeri	Çarpıklık değeri
İHODA	-.521	-.151
Boyut I: OKAFD	-.685	-.022
Boyut II: Fiziki güvenlik önlemleri	-.547	-.307
Boyut III: Öğretmen hazırlıkları	-.486	-.511
Boyut IV: Okula geçiş uygulamaları	-.575	-.215

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2.0 ile -2.0 arasında olması, verilerin normal dağılım gösterdiğini ve verilerin analizinde parametrik testlerin yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır (George ve Mallery, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2013). Huck (2012) ve Kim'e (2013) göre ise basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.0 ile -1.0 arasında değerler alması, verilerin normal dağılım gösterdiğini işaret etmektedir. Tablo 3'teki basıklık ve çarpıklık değerleri, aracın alt boyutları ve tamamı aracılığıyla elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermiştir. Bu nedenle öğretmen görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği, parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile tespit edilmiştir. Farklılığın kaynağı ise Tukey HSD testi ile tespit edilmiştir. Analizler, .95 güven aralığı ve .05 anlamlılık düzeyinde yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgular, araştırma sorularının sırasına uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Bu nedenle bulgular, araştırma soruları göz önüne alınarak üç başlık altında toplanmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin İHODA ve Alt Boyutlarına Katılma Derecelerinin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Aşağıdaki Tablo 4'te sınıf öğretmenlerinin İHODA ve alt boyutlarına katılma derecelerinin ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin İHODA ve Alt Boyutlarına Katılma Derecelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Araç ve boyutlar	N	Ortalama	Ss
Boyut I: OKAFD	617	3.84	.94
Boyut II: Fiziki güvenlik önlemleri	617	3.75	.94
Boyut III: Öğretmen hazırlıkları	617	3.73	.96
Boyut IV: Okula geçiş uygulamaları	617	4.04	.70
İHODA	617	3.84	.71

Sınıf öğretmenlerinin İHODA'ya katılma derecelerinin ortalamaları alt boyutlar açısından incelendiğinde, en yüksek katılım ortalamasının *okula geçiş uygulamaları* boyutunda ($\bar{X}= 4.04$); en düşük katılım ortalamasının ise *öğretmen hazırlıkları* boyutunda ($\bar{X}= 3.73$) elde edildiği görülmüştür. Ayrıca elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin İHODA ve alt boyutlarından elde edilen görüşlerinin *katılıyorum* ($3.41 \leq \bar{X} \leq 4.20$) düzeyinde olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin çalışma evrenindeki ilkokulları, çocukların okula başlaması için hazır oldukları yönünde değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Sınıf öğretmenlerinin İHODA'daki her bir ifadeye katılımlarının, katılma dereceleri açısından analizinden elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin İHODA'daki İfadelere Katılma Derecelerine Göre Dağılımları

İfadeler	Katılma derecesi					
		Kesinlikle katılıyor	Katılıyor	Kısmen katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle katılmıyor
(1) Okul kütüphanesi düzenlenirken birinci sınıf öğrencilerinin fiziksel gelişim özellikleri dikkate alınır.	f	266	202	91	37	21
	%	43.1	32.7	14.7	6.0	3.4
(2) Okuldaki spor salonu veya spor salonu olarak kullanılan alanlar düzenlenirken birinci sınıf öğrencilerinin fiziksel gelişim özellikleri dikkate alınır.	f	199	150	154	79	35
	%	32.3	24.3	25.0	12.8	5.7
(3) Okul bahçesi düzenlenirken birinci sınıf öğrencilerinin fiziksel gelişim özellikleri dikkate alınır.	f	220	196	134	44	23
	%	35.7	31.8	21.7	7.1	3.7
(4) Okul kantini düzenlenirken birinci sınıf öğrencilerinin fiziksel gelişim özellikleri dikkate alınır.	f	206	188	140	60	23
	%	33.4	30.5	22.7	9.7	3.7
(5) Okulumuzda, küçük yaş grubundaki çocuklar göz önünde bulundurularak olası deprem felaketi için gerekli önlemler alınır.	f	228	232	99	48	10
	%	37.0	37.6	16.0	7.8	1.6
(6) Okulumuzun birinci sınıf dersliklerinde, düşme ve çarpmalara karşı diğer sınıf düzeylerindeki dersliklerde alınan önemlerden farklı olarak güvenlik önlemleri alınır.	f	174	216	127	80	20
	%	28.2	35.0	20.6	13.0	3.2
(7) Okulumuzda küçük yaş grubundaki çocuklar göz önünde bulundurularak olası sel felaketi için gerekli önlemler alınır.	f	155	226	120	95	21
	%	25.1	36.6	19.4	15.5	3.4
(8) Okulumuzun birinci sınıf dersliklerinin bulunduğu koridorlarda, düşme ve çarpmalara karşı diğer sınıf düzeylerinin bulunduğu koridorlardan farklı olarak güvenlik önlemleri alınır.	f	151	193	148	106	19
	%	24.5	31.3	24.0	17.2	3.1
(9) Okulumuzda küçük yaş grubundaki çocuklar göz önünde bulundurularak olası yangınlar için gerekli önlemler alınır.	f	190	231	121	63	12
	%	30.8	37.4	19.6	10.2	1.9
(10) Okulumuzun birinci sınıf öğretmenleri, okula başlayacak öğrenciler ile okul başlamadan önce tanışırlar.	f	242	185	102	61	27
	%	39.2	30.0	16.5	9.9	4.4
(11) Okulumuzun birinci sınıf öğretmenleri, okula başlayacak öğrencilerin aileleri ile okul başlamadan önce tanışırlar.	f	179	159	143	108	28
	%	29.0	25.8	23.2	17.5	4.5
(12) Okulumuzun birinci sınıf öğretmenleri, okul öncesi eğitimi almış birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi gelişim raporlarını incelerler.	f	160	235	136	72	14
	%	25.9	38.1	22.0	11.7	2.3
(13) Okulumuz ile Okul Öncesi Eğitim Kurumları arasında koordinasyon sağlanır.	f	210	231	130	41	5
	%	34.0	37.4	21.1	6.6	.8
(14) Okulumuzda, ilkokula başlayan çocuklar için yapılan hazırlıklar ve geçiş etkinliklerinde aile katılımı sağlanır.	f	247	236	106	26	2
	%	40.0	38.2	17.2	4.2	.3
(15) İlkokula başlayacak çocukların okul başlamadan önce aileleri ile birlikte okulumuzu gezmelerine fırsat sağlanır.	f	293	234	70	15	5
	%	47.5	37.9	11.3	2.4	.8
(16) İlkokula başlayacak çocuklar için yapılacak hazırlıklar ve etkinlikler, okulumuzda okul başlamadan önce planlanır.	f	312	229	58	16	2
	%	50.6	37.1	9.4	2.6	.3

Tablo 5. Devamı

İfadeler	Katılma derecesi					
		Kesinlikle katılıyor	Katılıyor	Kısmen katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle katılmıyor
(17) Okulumuzda, birinci sınıf öğretmeni ile öğrenci ve öğrenci velisinin okul başlamadan önce okulda bir araya gelmeleri önemsenir.	f	231	191	124	54	17
	%	37.4	31.0	20.1	8.8	2.8
(18) Okulumuz erken bakım ve eğitim programları ile ilkökul arasındaki sürekliliği sağlamada başarılıdır.	f	206	233	142	31	5
	%	33.4	37.8	23.0	5.0	.8
(19) Okul öncesi eğitimi almakta olan öğrencilerin ilkökul birinci sınıf dersliklerini ziyaret etmeleri okulumuzda önemsenir.	f	218	238	108	43	10
	%	35.3	38.6	17.5	7.0	1.6
(20) Birinci sınıflara yönelik okula uyum haftası programı, okulumuzda amacına ulaşır.	f	353	207	45	11	1
	%	57.2	33.5	7.3	1.8	.2
(21) Okulumuz, evden ilkökula geçişi kolaylaştırır.	f	271	252	76	15	3
	%	43.9	40.8	12.3	2.4	.5
(22) Okulumuz, ilkökula başlayan çocuklar için düzenlenen geçiş etkinliklerinde yakın çevredeki esnaf, sivil toplum kuruluşları ve halkın desteğini alır.	f	158	211	163	66	19
	%	25.6	34.2	26.4	10.7	3.1
(23) İlkokula başlayan çocuklar için düzenlenen geçiş etkinlikleri, okulumuzda şenlik havasında gerçekleşir.	f	188	203	171	48	7
	%	30.5	32.9	27.7	7.8	1.1
(24) Birinci sınıf öğretmenleri ile okul öncesi eğitimi öğretmenleri arasında sınıf ziyaretleri yapılması okulumuzda önemsenir.	f	164	207	151	74	21
	%	26.6	33.5	24.5	12.0	3.4

Araştırma verilerinin analizi ile sınıf öğretmenlerinin dörtte üçünden daha fazlasının İHODA'daki 15, 16, 20 ve 21. ifadelere *katıldıkları* veya *kesinlikle katıldıkları* sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle çalışma evrenindeki ilkökulların sıralanan okula geçiş etkinlikleri açısından çocukların okula başlaması için hazır oldukları çıkarımında bulunulabilir. Diğer taraftan sınıf öğretmenlerinin dörtte birinden biraz fazlasının 2, 22 ve 23. ifadelerde belirtilen durumlara *kısmen katıldıkları* görülmektedir. Bu sonuçlara dayanarak çalışma evrenindeki ilkökulların spor alanlarında fiziki düzenlemeler yapılması, okula geçiş etkinliklerinde toplum desteğinin alınması ve okula geçiş etkinliklerinin daha coşkulu bir şekilde gerçekleştirilmesi konularında çocukların okula başlaması için tam anlamıyla hazır olmadıkları çıkarımı yapılabilir. Bunların yanı sıra araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece beşte birinden biraz fazlasının İHODA'nın 8 ve 11. ifadelerde belirtilen durumlara *katılmadıkları* veya *kesinlikle katılmadıkları* belirlenmiştir. Bu sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin çalışma evrenindeki ilkökulların koridorlarında birinci sınıf öğrencileri için fiziki güvenlik önlemlerinin alınması ve okul başlamadan önce aile-öğretmen iletişiminin kurulması konularında okulların desteklenmesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin İHODA'nın Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarının Bağımsız Değişkenler Açısından Analizinden Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin *Ortak kullanım alanlarındaki fiziki düzenlemeler (OKAFD)* boyutundan aldıkları puan ortalamalarını öğrenim düzeyi, kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi ve okulun sosyoekonomik çevresi değişkenleri açısından incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin *OKAFD* Boyutu Puan Ortalamalarının Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	Varyans kaynakları	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Öğrenim Düzeyi	Gruplar arası	13.651	2	6.826	7.789	.000*
	Gruplar içi	538.055	614	.876		
	Toplam	551.706	616			
Kıdem	Gruplar arası	13.871	4	3.468	3.946	.004*
	Gruplar içi	537.835	612	.879		
	Toplam	551.706	616			
Birinci sınıf okutma deneyimi	Gruplar arası	16.005	3	5.335	6.105	.000*
	Gruplar içi	535.702	613	.874		
	Toplam	551.706	616			
Okulun sosyoekonomik çevresi	Gruplar arası	1.487	2	.744	.830	.437
	Gruplar içi	550.219	614	.896		
	Toplam	551.706	616			

* $p < .05$

Tablo 6’da yer verilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin *OKAFD* boyutu puan ortalamaları, öğrenim düzeyi, kıdem ve birinci sınıf okutma deneyimi değişkenleri açısından istatistiksel olarak farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların kaynağının belirlenmesi amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre;

- Öğrenim düzeyi değişkeni açısından, önlisans mezunu sınıf öğretmenlerinin *OKAFD* boyutundan aldıkları puan ortalaması (\bar{X} = 4.1667), lisansüstü (\bar{X} = 3.5266) ve lisans mezunu (\bar{X} = 3.8246) sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek;
- Kıdem değişkeni açısından, kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan sınıf öğretmenlerinin *OKAFD* boyutu puan ortalamasının (\bar{X} = 4.0009), kıdemi 6-10 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin (\bar{X} = 3.5962) ve kıdemi 11-15 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin (\bar{X} = 3.7000) aldıkları puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek;
- Birinci sınıf okutma deneyimi değişkeni bakımından, 7 kez ve daha fazla ilkökul birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin *OKAFD* boyutundan aldıkları puan ortalamasının (\bar{X} = 4.0881), hiç ilkökul birinci sınıf okutmamış olan sınıf öğretmenlerinin (\bar{X} = 3.5000), 1-3 kez ilkökul birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin (\bar{X} = 3.6867) ve 4-6 kez ilkökul birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin (\bar{X} = 3.8379) puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Diğer taraftan sınıf öğretmenlerinin *OKAFD* boyutu puan ortalamaları arasında görev yapılan okul çevresinin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan farklılık bulunmamaktadır (F = .830; $p > .05$). Bu sonuç, okul çevresinin sosyoekonomik düzeyinin araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin *OKAFD* boyutuna katılımlarını belirlemede etkili olmadığını göstermiştir.

Sınıf öğretmenlerinin *Fiziki güvenlik önlemleri* boyutundan aldıkları puan ortalamalarını öğrenim düzeyi, kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi ve okulun sosyoekonomik çevresi değişkenleri açısından incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin *Fiziki Güvenlik Önlemleri* Boyutu Puan Ortalamalarının Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	Varyans kaynakları	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Öğrenim Düzeyi	Gruplar arası	4.758	2	2.379	2.662	.071
	Gruplar içi	548.626	614	.894		
	Toplam	553.384	616			
Kıdem	Gruplar arası	13.723	4	3.431	3.891	.004*
	Gruplar içi	539.661	612	.882		
	Toplam	553.384	616			
Birinci sınıf okutma deneyimi	Gruplar arası	6.301	3	2.100	2.354	.071
	Gruplar içi	547.083	613	.892		
	Toplam	553.384	616			
Okulun sosyoekonomik çevresi	Gruplar arası	6.344	2	3.172	3.560	.029*
	Gruplar içi	547.040	614	.891		
	Toplam	553.384	616			

* $p < .05$

Tablo 7'deki tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin İHODA'nın *Fiziki güvenlik önlemleri* boyutunda aldıkları puan ortalamaları arasında öğrenim düzeyi ($F = 2.662$; $p > .05$) ve birinci sınıf okutma deneyimi değişkenine ($F = 2.354$; $p > .05$) göre farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuçlar, öğrenim düzeyi ve birinci sınıf okutma deneyimi değişkeninin araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin *Fiziki güvenlik önlemleri* boyutuna yönelik görüşlerinde etkili bir unsur olmadığını göstermektedir. Diğer taraftan sınıf öğretmenlerinin *Fiziki güvenlik önlemleri* boyutunda aldıkları puan ortalamaları, kıdem ($F = 3.891$; $p < .05$) ve okul çevresinin sosyoekonomik düzeyi değişkenine ($F = 3.560$; $p < .05$) göre ise anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu farklılıklardan ilki, kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan sınıf öğretmenlerinin *Fiziki güvenlik önlemleri* boyutunda aldıkları puan ortalamasının ($\bar{X} = 3.9032$), kıdemi 6-10 yıl ($\bar{X} = 3.4615$) ve kıdemi 11-15 yıl ($\bar{X} = 3.6166$) arasında olan sınıf öğretmenlerinin *Fiziki güvenlik önlemleri* boyutunda aldıkları puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. İkinci farklılık ($F = 3.560$; $p < .05$) ise orta düzey sosyoekonomik okul çevresinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin *Fiziki güvenlik önlemleri* boyutundan aldıkları puan ortalamasının ($\bar{X} = 3.8797$), alt düzey sosyoekonomik okul çevresinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X} = 3.5436$) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin *Öğretmen hazırlıkları* boyutu puan ortalamalarını öğrenim düzeyi, kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi ve okulun sosyoekonomik çevresi değişkenleri açısından incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin *Öğretmen Hazırlıkları* Boyutu Puan Ortalamalarının Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	Varyans kaynakları	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Öğrenim Düzeyi	Gruplar arası	1.987	2	.993	1.057	.348
	Gruplar içi	577.063	614	.940		
	Toplam	579.050	616			
Kıdem	Gruplar arası	10.747	4	2.687	2.893	.022*
	Gruplar içi	568.303	612	.929		
	Toplam	579.050	616			
Birinci sınıf okutma deneyimi	Gruplar arası	11.113	3	3.704	3.998	.008*
	Gruplar içi	567.936	613	.926		
	Toplam	579.050	616			
Okulun sosyoekonomik çevresi	Gruplar arası	3.273	2	1.636	1.745	.176
	Gruplar içi	575.777	614	.938		
	Toplam	579.050	616			

* $p < .05$

Sınıf öğretmenlerinin *Öğretmen hazırlıkları* boyutunda aldıkları puan ortalamaları arasında öğrenim düzeyi ($F= 1.057; p>.05$) ve okul çevresinin sosyoekonomik düzeyi değişkeni ($F= 1.745; p>.05$) bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğrenim düzeyi ve okul çevresinin sosyoekonomik düzeyi değişkeninin araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin *Öğretmen hazırlıkları* boyutuna yönelik değerlendirmelerini etkileyen unsurlar arasında yer almadığını göstermektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin *Öğretmen hazırlıkları* boyutuna ilişkin aldıkları puan ortalamaları arasında kıdem değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır ($F= 2.893; p<.05$). Tukey HSD testi sonuçlarına göre bu fark, kıdemi 5 yıl ve daha az olan sınıf öğretmenlerinin *Öğretmen hazırlıkları* boyutundan aldıkları puan ortalamasının ($\bar{X}= 4.1222$), kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan sınıf öğretmenleri ($\bar{X}= 3.6725$) ile kıdemi 16-20 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}= 3.6032$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca ilave olarak yine mesleki kıdem açısından, kıdemi 6-10 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin *Öğretmen hazırlıkları* alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X}= 3.9679$), kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan sınıf öğretmenleri ($\bar{X}= 3.6725$) ile kıdemi 16-20 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}= 3.6032$) bu boyuttan aldıkları puan ortalamalarından yüksektir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin *Öğretmen hazırlıkları* boyutunda aldıkları puan ortalamaları arasında da birinci sınıf okutma deneyimi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır ($F= 3.998; p<.05$). Tukey HSD testi sonuçlarına göre bu fark, 7 kez ve daha fazla ilkökul birinci sınıf okutmuş olan sınıf öğretmenlerinin *Öğretmen hazırlıkları* boyutundan aldıkları puan ortalamasının ($\bar{X}= 3.5812$), 1-3 kez ilkökul birinci sınıf okutmuş olan sınıf öğretmenleri ($\bar{X}= 3.9096$) ve hiç ilkökul birinci sınıf okutmamış olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}= 4.0303$) daha düşük çıkmasından kaynaklanmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin *Okula geçiş uygulamaları* boyutu puan ortalamalarını öğrenim düzeyi, kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi ve okulun sosyoekonomik çevresi değişkenleri açısından incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin *Okula Geçiş Uygulamaları* Boyutu Puan Ortalamalarının Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	Varyans kaynakları	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Öğrenim Düzeyi	Gruplar arası	3.527	2	1.763	3.556	.029*
	Gruplar içi	304.467	614	.496		
	Toplam	307.993	616			
Kıdem	Gruplar arası	2.616	4	.654	1.311	.265
	Gruplar içi	305.377	612	.499		
	Toplam	307.993	616			
Birinci sınıf okutma deneyimi	Gruplar arası	1.029	3	.343	.685	.561
	Gruplar içi	306.964	613	.501		
	Toplam	307.993	616			
Okulun sosyoekonomik çevresi	Gruplar arası	2.506	2	1.253	2.518	.081
	Gruplar içi	305.487	614	.498		
	Toplam	307.993	616			

* $p<.05$

Tablo 9'da yer verilen tek yönlü varyans analizi sonuçları, sınıf öğretmenlerinin *Okula geçiş uygulamaları* boyutu puan ortalamaları arasında sadece öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir ($F= 3.556; p<.05$). Farklılığın olduğu grupların belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, önlisans mezunu sınıf öğretmenlerinin *Okula geçiş uygulamaları* boyutundan aldıkları puan ortalaması ($\bar{X}= 4.1647$), lisans ($\bar{X}= 4.0463$) ve lisansüstü ($\bar{X}= 3.8227$) mezunu sınıf öğretmenlerinin aldıkları puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer taraftan analiz sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin *Okula geçiş uygulamaları* boyutuna ilişkin puan ortalamalarının kıdem değişkeni ($F= 1.311; p>.05$), ilkökul birinci sınıf okutma deneyimi ($F= .685; p>.05$) ve görev yapılan okul çevresinin sosyoekonomik düzeyine ($F= 2.518; p>.05$) göre anlamlı düzeyde

farklılık bulunmamaktadır. Bir başka ifade ile öğrenim düzeyi, sınıf öğretmenlerinin okula geçiş uygulamalarına yönelik değerlendirmelerinde farka yol açarken kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi ve okul çevresinin sosyoekonomik düzeyi ise sınıf öğretmenlerinin okula geçiş uygulamaları üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmamaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin İHODA Puan Ortalamalarının Bağımsız Değişkenler Açısından Analizinden Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğrenim düzeyi, kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi ve okulun sosyoekonomik çevresi değişkenlerine göre İHODA'dan aldıkları puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin İHODA Puan Ortalamaları

Bağımsız değişkenler	Gruplar	N	Ortalama	Ss
Öğrenim Düzeyi	Önlisans	84	4.0106	.62224
	Lisans	486	3.8422	.70131
	Lisansüstü	47	3.6029	.91858
Kıdem	5 yıl ve daha az	30	3.9218	.43573
	6-10	52	3.7748	.75817
	11-15	145	3.7661	.69431
	16-20	105	3.7756	.76662
	21 yıl ve üzeri	285	3.9195	.71643
Birinci sınıf okutma deneyimi	Henüz olmadım	22	3.8371	.55128
	1-3 kez	166	3.8368	.70488
	4-6 kez	273	3.8098	.73318
	7 kez ve üzeri	156	3.9238	.71236
Okulun sosyoekonomik çevresi	Üst	347	3.8128	.72111
	Orta	231	3.9019	.67513
	Alt	39	3.8245	.86865

Tablo 10'daki öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin bulgular, sınıf öğretmenlerinin öğrenim düzeyleri yükseldikçe İHODA'da yer alan ifadelerle katılım düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Analiz sonuçları kıdem değişkeni açısından, 5 yıl ve daha az mesleki kıdemi bulunan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin İHODA puan ortalamalarının, diğer üç kıdem grubundaki öğretmenlerin İHODA puan ortalamalarından yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte 7 kez veya daha fazla birinci sınıf okutma deneyimi bulunan öğretmenlerin İHODA puan ortalamalarının birinci sınıf okutma deneyimi bulunmayan, 1-3 kez birinci sınıf okutan ve 4-6 kez birinci sınıf okutan öğretmen gruplarının her birinin İHODA puan ortalamalarından biraz yüksek olduğu görülmüştür. Sosyoekonomik çevre açısından orta düzeyde bulunan okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin İHODA puan ortalamalarının da sosyoekonomik çevre açısından üst ve alt düzeyde bulunan okullarda çalışan öğretmen gruplarının her birinin İHODA puan ortalamalarından biraz yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin İHODA puan ortalamalarını öğrenim düzeyi, kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi ve okulun sosyoekonomik çevresi değişkenleri açısından ayrıntılı incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin İHODA Puan Ortalamalarının Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	Varyans kaynakları	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Öğrenim Düzeyi	Gruplar arası	5.060	2	2.530	5.019	.007*
	Gruplar içi	309.491	614	.504		
	Toplam	314.551	616			
Kıdem	Gruplar arası	3.421	4	.855	1.683	.152
	Gruplar içi	311.130	612	.508		
	Toplam	314.551	616			
Birinci sınıf okutma deneyimi	Gruplar arası	1.316	3	.439	.859	.462
	Gruplar içi	313.235	613	.511		
	Toplam	314.551	616			
Okulun sosyoekonomik çevresi	Gruplar arası	1.123	2	.562	1.100	.334
	Gruplar içi	313.428	614	.510		
	Toplam	314.551	616			

* $p < .05$

Tablo 11’de yer verilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin İHODA puan ortalamaları arasında sadece öğrenim düzeyi değişkeni açısından istatistiksel olarak farklılık bulunmaktadır ($F = 5.019$; $p < .05$). Farklılığın hangi gruplar arasında görüldüğü, Tukey HSD testi ile belirlenmiştir. Tukey HSD testi sonuçlarına göre, önlisans mezunu sınıf öğretmenlerinin İHODA puan ortalaması ($\bar{X} = 4.0106$), lisansüstü mezunu sınıf öğretmenlerinin İHODA puan ortalamasından ($\bar{X} = 3.6029$) anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Diğer taraftan yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin İHODA puan ortalamaları arasında kıdem ($F = 1.683$; $p > .05$), birinci sınıf okutma deneyimi ($F = .859$; $p > .05$) ve okul çevresinin sosyoekonomik düzeyi ($F = 1.100$; $p > .05$) değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgular, söz konusu değişkenlerin sınıf öğretmenlerinin İHODA’ya katılımlarında etkili unsurlar olmadığını göstermektedir. Ayrıca bu sonuçların elde edilmesinde farklı hizmet alanlarında bulunan okulların, genel anlamda birinci hizmet bölgesinde bulunan bir ilde yer almasının da etkili olabileceği söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma ile sınıf öğretmenlerinden edinilen veriler doğrultusunda ilkokulların çocukların okula başlaması için hazır olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma evrenindeki ilkokulların *okulun hazır olması boyutu* açısından incelenmesi sonucunda ulaşılan sonuçlar, alanyazın ışığında aşağıda tartışılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenlerinin İHODA’daki ifadelerine *katıldıkları* dolayısıyla öğretmenlerin çalışma evrenindeki ilkokulları, çocukların okula başlaması için hazır olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Golan ve diğerleri (2011), Miami-Dade’de yürütülen bir program ile kaliteli eğitim ortamlarının oluşturulması, sağlık hizmetlerine erişim sağlanması, ihtiyaçların önceden tespit edilmesi ve ailelere katılım fırsatı sunulması noktalarında okulların başarıya ulaşarak çocuklar için hazır hale getirildiği sonucunu elde etmiştir. Bu çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin İHODA’nın alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları, çalışma evrenindeki ilkokulların *Ortak kullanım alanlarındaki fiziki düzenlemeler, Fiziki güvenlik önlemleri, Öğretmen hazırlıkları ve Okula geçiş uygulamaları* açılarından çocukların okula başlaması için hazır olduğunu göstermiştir. Brandt ve Grace (2005) tarafından Hawaii’de yürütülen araştırma ile Ebbeck ve diğerleri (2013) tarafından Singapur’da yürütülen çalışmada ise bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan farklı sonuçlar elde edilmiştir. Brandt ve Grace (2005) Hawaii’deki 148 ilkokuldan beşte dördünün okula başlayacak çocuklar için hazır olmadığı sonucunu elde etmiştir. Ebbeck ve diğerlerinin (2013) çalışmasında ise küçük çocukların okula geçişlerinde yaşadıkları sorunların en aza indirilebilmesi için Singapur’daki okullarda daha fazla değişikliğe ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Ulusal alanyazında okulun hazır olması boyutuna doğrudan yer verilen çalışmalarda (Buldu ve Er, 2016; Kartal ve Güner, 2018) ise konu ile ilgili

kavramsal açıklamalar yapılmakta ve *okula hazır olma* kavramının çok boyutlu yapısı vurgulanmaktadır. Bu araştırmalardan farklı olarak Güner ve Kartal (2019) yaptığı araştırma ile ilkokulların çocuklar için hazır hale getirilmesinde birinci sınıf dersliklerinin düzenlemesi, okula geçiş sürecinde veli bilgilendirme toplantılarına daha fazla yer verilmesi ve deneyimlerden yararlanarak birtakım hazırlıklar yapılması başlıklarının daha fazla öne çıkarıldığını tespit etmiştir.

İHODA'nın alt boyutlarından alınan puan ortalamaları karşılaştırıldığında sınıf öğretmenlerinin ilkokulları en çok *Okula geçiş uygulamaları* boyutunda yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinden *Öğretmen hazırlıkları* alt boyutunda elde edilen puan ortalamasının ise diğer boyutlardan elde edilen puan ortalamalarından düşük olduğu belirlenmiştir. Murphey ve Burns (2002), ABD'nin Vermont Eyaleti'nde yürüttüğü ve anaokuluna hazır olmayı çok boyutlu olarak ele aldığı araştırmasında benzer sonuçlar elde etmiştir. Araştırma ile Vermont Eyaleti'ndeki okulların beşte dördünden fazlasının okula geçiş boyutunda başarılı olduğu görülmüştür. Aynı araştırmada okulların personel gelişimi ile ilgili boyutunda kriterlere uygunluk açısından en düşük puan ortalaması elde edilmiştir. Benzer bir şekilde Buldu ve Er (2016) Ankara'da 268 öğretmen ve 400 aile bireyi ile yürüttüğü araştırmasında bazı öğretmenlerin birinci sınıf okutma konusunda kendilerini hazır hissetmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuçlardan farklı olarak İzmir ilinde Ünver, Dikbayır ve Yurdakul (2015) tarafından yürütülen araştırmada, ailelerin birinci sınıf okutma konusunda öğretmenleri hazır olarak gördükleri belirlenmiştir. Mevcut araştırma sonuçları ve ilgili alanyazın birlikte ele alındığında ilkokullardaki okul personelinin erken çocukluk eğitimi konusunda desteklenmesi gerektiği düşünülebilir. Okulun hazır olması bağlamında ulusal düzeyde yapılacak böyle bir desteğin hem öğretmen niteliklerine katkı sunacağı hem de okula başlayan çocukların okula geçişlerini kolaylaştıracağı söylenebilir.

Çalışma evrenindeki sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle ilkokulların okul başlamadan önce aile ziyaretlerine açıldığı sonucu elde edilmiştir. Benzer bir şekilde Einarsdóttir (2003), İzlanda'daki hem okul öncesi hem de ilkokul öğretmenleri tarafından en sık yaptıkları uygulamanın, okul başlamadan önce okul öncesi öğretmenleri ve ilkokula başlayacak çocuklar tarafından ilkokula yapılan ziyaretler olduğunu belirlemiştir. Broström'ün (2002) Danimarka'daki okula geçiş uygulamaları ile ilgili araştırmasında, okul başlamadan önce çocuğun okul ziyareti için okula davet edilmesi, okul öncesi ve sınıf öğretmenleri tarafından iyi bir fikir olarak ifade edilmiştir. Chan (2010) yürüttüğü araştırmasında, ilkokullara yönelik okul ziyaretlerinin Hong Kong'ta yaygın bir şekilde yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. İzlanda ve Avustralya'daki ilkokula geçiş uygulamalarının Einarsdóttir, Perry ve Dockett (2008) tarafından karşılaştırıldığı araştırmada, her iki ülkede de okul başlamadan önce çocukların ilkokulları ziyaret etmelerinin en yaygın okula geçiş uygulamalarından biri olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma ile elde edilen okula geçiş uygulamalarına ilişkin puan ortalamaları, ilkokullarda okula geçiş etkinliklerinin planlı bir şekilde yürütüldüğünü, ilkokullarda yürütülen uyum haftası programının ilkokul birinci sınıf öğrencileri açısından amacına ulaştığını ve okulların genellikle ilkokula geçişi kolaylaştırdığını göstermektedir. Benzer bir şekilde Başaran, Gökmen ve Akdağ (2014) yürüttüğü araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin anasınıfı öğrencileri için uygulanan uyum haftası programını olumlu buldukları sonucunu elde etmiştir. Fakat Yıldırım Hacıbrahimoğlu (2017), okula uyum haftası uygulamasını sistemli bir geçiş programı olarak kabul etmeyerek uyum haftası etkinliklerinin bir geçiş planı ve geçiş ekibi ile kurumlar arasında işbirliği sağlanarak yürütülmesi sonucunda amacına ulaşabileceğini ileri sürmektedir. Bu araştırmada ise ilkokullara yönelik olumlu öğretmen değerlendirmelerinin özellikle de İHODA'nın *Okula geçiş uygulamaları* boyutunda yer aldığı dikkate alındığında, çalışma evrenindeki ilkokulların okula geçiş uygulamaları açısından başarılı oldukları söylenebilir.

Çalışma evrenindeki ilkokulların spor alanlarında birinci sınıf öğrencileri için fiziki düzenlemeler yapılması, ilkokula geçiş etkinliklerinde toplum desteğinin alınması ve ilkokula geçiş etkinliklerinin bir şölen havasında yürütülmesi konularında eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bazı araştırmalarda da okul bahçesinin ve oyun alanlarının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin

ihtiyaçlarını karşılamadığı, bu alanların küçük yaşta çocuklar için uygun fiziki özellikler taşımadığı (Zelyurt ve Özel, 2015) ve birinci sınıf öğrencileri ile oyun ve fiziki etkinlikler dersinin yürütüleceği uygun alanların bulunmadığı (Işıkoğlu Erdoğan ve Şimşek, 2014) sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma ile elde edilen sonuçlardan okulun dış yapısı ile ilgili olanlar, günümüzde artan şehir nüfusunun kentleşme dolayısıyla da okul mimarisi üzerindeki olumsuz etkisi olarak yorumlanabilir. Nitekim günümüzde okul bahçelerinin yeşillendirilmediği ve genellikle beton zeminlerden oluştuğu (Akbaba ve Turhan, 2016; Aksu ve Demirel, 2011; Özdemir, 2011; Şişman ve Gültürk, 2011), okullarda öğrenci başına düşen açık alan büyüklüğünün de giderek azaldığı (Aksu ve Demirel, 2011; Şişman ve Gültürk, 2011) ifade edilmektedir. Koçyiğit'in (2014) araştırmasında ise bağımsız anaokullarında öğrenim gören çocuklar, ilkokullar ile ilgili yaptıkları resimlerde ilkokulları genellikle çok katlı binalar olarak çizmekte ve ilkokullara yönelik kullandıkları ifadelerde ilkokulları en sıklıkla *büyük* olarak tanımlamaktadırlar. Araştırmadan ve alanyazından elde edilen sonuçlardan hareketle, Türkiye'deki ilkokulların dış mekanlarında yapılacak fiziki düzenlemelerde özellikle de ilkokulun ilk sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin gelişim özelliklerinin ve gereksinimlerinin dikkate alınmasının gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, okul koridorlarında fiziki güvenlik önlemlerinin alınmadığını belirtmişlerdir. Arı'nın (2014) yaptığı çalışmada da benzer şekilde birinci sınıf öğrencilerinin merdivenlerden öğretmen yardımıyla çıkabilecekleri belirlenmiştir. Araştırma ile ilkokullarda okul başlamadan önce aile-öğretmen iletişiminin kurulmadığı görülmüştür. ABD genelindeki anaokullarının çocukların okula başlaması için hazır olup olmadığının incelendiği başka bir çalışmada (Pianta, Cox, Taylor ve Early, 1999b), okul başlamadan önce okul ile ev arasında bağlantı kurulmadığı tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde Correia ve Marques-Pinto (2016) tarafından Portekiz'de okula geçiş konusunda yürütülen araştırmanın bulguları, nitelikli bir aile-okul ortaklığı için yeni stratejilerin benimsenme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçtan farklı olarak Einarsdóttir ve diğerleri (2008), Avustralya'da birinci sınıf okutacak öğretmenlerin okul başlamadan önce aileler ile iletişime geçtiğini, ailelere yönelik toplantıların İzlanda ve Avustralya'daki yaygın okula geçiş uygulamalarından biri olduğunu tespit etmiştir. Diğer taraftan İzlanda (Einarsdóttir, 2003) ve Hong Kong'ta (Chan, 2010) ailelerin ve ilkokul öğretmenlerinin okul başlamadan önce iletişim kurdukları tespit edilmiştir.

Araştırma ile öğrenim düzeyi, kıdem ve ilkokul birinci sınıf okutma deneyiminin sınıf öğretmenlerinin *Ortak kullanım alanlarındaki fiziki düzenlemeler (OKAFD)* boyutuna ilişkin görüşlerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

- Öğrenim düzeyi ön lisans olan sınıf öğretmenleri ilkokulların ortak kullanım alanlarında okula başlayan çocuklara yönelik yapılan fiziki düzenlemeleri, diğer öğrenim düzeyindeki öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirmişlerdir. Bu sonuç, öğrenim düzeyi lisans ve lisansüstü olan sınıf öğretmenlerinin aldıkları eğitim içeriği ve süresine bağlı olarak ilkokullardaki ortak kullanım alanlarına yönelik değerlendirmelerini, öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlere göre daha eleştirel bir bakış açısıyla yapmaları ile açıklanabilir.
- Mesleki kıdemi ve ilkokul birinci sınıf okutma deneyimi fazla olan sınıf öğretmenlerinin okula başlayan çocuklara yönelik ilkokulun ortak kullanım alanlarında yapılan fiziki düzenlemeleri daha olumlu bir şekilde değerlendirdikleri görülmüştür. Bu durum uzun yıllardır mesleğini yürüten ve mesleki kıdem ile bağlantılı olarak çok kez ilkokul birinci sınıf okutmuş olan sınıf öğretmenlerinin, günümüz teknolojisi ile yapılan fiziki düzenlemeleri yeterli bulmalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada okul çevresinin sosyoekonomik düzeyinin *OKAFD* boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Farklı sosyoekonomik çevrede görev yapan sınıf öğretmenlerinin *OKAFD* boyutuna yönelik görüşlerinin benzerlik göstermesi, Okul Planlamaları (2012) ile ilgili fiziki dönüşümlerin çalışma evreni genelindeki tüm okullarda okul çevresinin sosyoekonomik düzeyine bakılmaksızın benzer düzeylerde yapıyor olması ile açıklanabilir. Bununla birlikte alanyazında ilkokulların lavabo, okul bahçesi, oyun alanı gibi ortak kullanım alanlarında birinci sınıf öğrencilerine yönelik düzenlemeler yapılması gerektiğini ortaya koyan araştırmalar (Arı, 2014; Güner

ve Kartal, 2019; Zelyurt ve Özel, 2015) bulunmaktadır. Bay ve Şimşek (2014) ise birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi ortamlarına göre hareketlerini kısıtlayan fiziksel ortamlarda öğrenim görmek ve zaman geçirmek zorunda kaldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma ile öğretmenlerin *Fiziki güvenlik önlemleri* boyutuna yönelik görüşlerinde öğrenim düzeyi ve ilkököl birinci sınıf okutma deneyimi değişkenlerinin etkili olmadığı belirlenmiştir. Ancak bu boyut ile ilgili olarak araştırmada, kıdem ve okul çevresinin sosyoekonomik düzeyi açısından sınıf öğretmenleri arasında farklılıklar tespit edilmiştir.

- Orta düzey sosyoekonomik çevredeki ilkökullarda görev yapan sınıf öğretmenleri, alt düzey sosyoekonomik çevredeki ilkökullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre okullarını, okula başlayan çocuklar için alınan fiziki güvenlik önlemleri açısından daha olumlu değerlendirmişlerdir. Bu durum, alt düzey sosyoekonomik çevredeki okullarda kaynakların okulda fiziki güvenlik önlemlerinin alınması yerine ortak kullanım alanlarında fiziki düzenlemeler yapılması için kullanılmasından kaynaklanabilir. Nitekim sınıf öğretmenlerinin okula başlayan çocuklara yönelik ortak kullanım alanlarındaki fiziki düzenlemeler ile ilgili okulun sosyoekonomik çevresine göre farklılık göstermeyen görüşleri de bu yorumu destekler niteliktedir. Benzer bir farklılığın üst düzey sosyoekonomik çevrede görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile diğer sosyoekonomik çevrelerde görev yapan sınıf öğretmenleri arasında görülebilmesi, üst düzey sosyoekonomik çevrede görevli sınıf öğretmenlerinin okulda alınan fiziki güvenlik önlemlerini sıradan önlemler olarak görmelerinden kaynaklanabilir. Çünkü üst düzey sosyoekonomik çevredeki okullar genellikle il ve ilçe merkezlerinde bulunmakta (MEB, 2018b), dolayısıyla da bu okullarda *Güvenli Okul Güvenli Gelecek* projesi kapsamında özel güvenlik görevlisine yer verilmesi gibi farklı uygulamalar yürütülebilmektedir. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle, *Güvenli Okul Güvenli Gelecek* projesinin alt düzey sosyoekonomik çevrede bulunan ilkökullarda orta düzey sosyoekonomik çevrede bulunan okullara göre, okula başlayan çocuklar için alınan fiziki güvenlik önlemleri açısından daha az etkili olduğu çıkarımı yapılabilir.
- Kıdemi fazla olan sınıf öğretmenleri, okula başlayan çocuklar için ilkökullarda alınan fiziki güvenlik önlemlerini daha olumlu değerlendirmişlerdir. Bu durum, kıdemi fazla olan öğretmenlerin ilkökölün ortak kullanım alanlarında okula başlayan çocuklar için yapılan fiziki düzenlemeler ile bağlantılı bir şekilde ilkökullarda alınan fiziki güvenlik önlemlerini de yeterli görmelerinin bir sonucu olabilir.

Araştırmanın örneklemine alınan sınıf öğretmenlerinin *Öğretmen hazırlıkları* boyutunda belirttikleri görüşleri, öğrenim düzeyi ve görev yapılan okul çevresinin sosyoekonomik düzeyi açısından farklılık göstermemiştir. Ancak kıdem ve ilkököl birinci sınıf okutma deneyiminin *Öğretmen hazırlıkları* boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerini etkilediği belirlenmiştir.

- Kıdemi az olan sınıf öğretmenleri kıdemi fazla olan sınıf öğretmenlerine göre okula başlayan çocuklar için birinci sınıf öğretmenleri tarafından yapılan hazırlıkları daha olumlu düzeyde değerlendirmişlerdir.
- 7 kez ve daha fazla ilkököl birinci sınıf okutmuş sınıf öğretmenleri, hiç ilkököl birinci sınıf okutmamış ve bu konuda daha az deneyimi bulunan sınıf öğretmenlerine göre birinci sınıf öğretmenleri tarafından yapılan hazırlıkları daha yetersiz bulmuşlardır.

Araştırma ile elde edilen yukarıdaki iki sonuç, uzun süreli bir meslek yaşamı ve çok sayıda birinci sınıf okutma deneyiminin bireylere öğretmenlik mesleği alanında dolayısıyla da öğretmenin okula başlayan çocuk için hazır olması bağlamında sunduğu katkı ile açıklanabilir. Bu katkı doğrultusunda da mesleki deneyimi fazla olan ve çok kez ilkököl birinci sınıf okutma deneyimi bulunan sınıf öğretmenleri, okullarında ilkököl birinci sınıf öğretmenleri tarafından yapılan öğretmen hazırlıklarını yeterli görmüyor olabilirler. Güner ve Kartal'ın (2019) araştırmasında da birinci sınıf öğretmenlerinin okula başlayan çocuklar için hazırlıklı olma konusunda en fazla *deneyim* kavramını öne çıkardıkları görülmektedir. Ancak Einarsdóttir (2003) tarafından yapılan araştırmada ise mesleki

deneyimi daha az olan öğretmenlerin anaokulundan ilkokula geçiş sürecinde mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlere göre daha aktif oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmanın okula geçiş uygulamaları ile ilgili sonuçları, sadece öğrenim düzeyi değişkeni açısından öğretmenler arasında farklılık olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara göre öğrenim düzeyi önlisans olan sınıf öğretmenleri, okula başlayan çocuklara yönelik ilkokullarda yürütülen okula geçiş uygulamalarını lisans ve lisansüstü mezunu sınıf öğretmenlerine göre daha etkili bulmaktadırlar. Bu durum, lisans ve lisansüstü öğrenimini tamamlayan sınıf öğretmenlerinin okula geçiş uygulamaları alanyazınına daha fazla hakim olmalarına bağlı olarak ilkokullarda çeşitlilik gösteren daha fazla sayıda okula geçiş uygulamasına yer verilebileceğini düşünmelerinden kaynaklanabilir. Araştırma ile kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi ve okul çevresinin sosyoekonomik düzeyi değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin *Okula geçiş uygulamaları* boyutuna ilişkin görüşlerinde farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Einarsdóttir'in (2003) araştırmasında ise bu konuda kıdem açısından öğretmenler arasında farklılık bulunmuş, İzlanda'da ilkokula geçiş sürecinde mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlere göre okula geçiş uygulamalarından daha fazla yararlandıkları tespit edilmiştir. Bu boyutta sosyoekonomik değişken açısından öğretmenler arasında farklılık görülmediğini ortaya koyan araştırma sonucu ise anaokulu öğretmenlerinin okula geçiş uygulamalarına ilişkin görüşlerinin okul ve bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre değişmediğini gösteren başka bir araştırma (La Paro, Pianta ve Cox, 2000) ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenim düzeylerinin yükseldikçe öğretmenlerin *İHODA*'daki ifadelerle katılma düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Ayrıca öğrenim düzeyi önlisans olan sınıf öğretmenlerinin *İHODA* puan ortalamaları, öğrenim düzeyi lisansüstü olan sınıf öğretmenlerinin *İHODA* puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu anlamlı farklılığın, lisansüstü eğitimi ile önlisans eğitimi arasındaki eğitim süresi ve içeriği ile ilgili farklılıktan kaynaklandığı düşünülebilir. Öğrenim düzeyi yükseldikçe sınıf öğretmenlerinin *İHODA*'ya katılma düzeylerinin azalması ise alınan eğitimin bireye kazandırdığı eleştirel düşünme becerisi ile açıklanabilir. Gerçekte eğitim durumlarına bakılmaksızın tüm öğretmenlerin nitelikli olmaları ulusal düzeyde arzu edilen bir durumdur. Dolayısıyla bu araştırmada öğretmenlerin *okulun hazır olması boyutu* bağlamındaki ilkokullara ilişkin görüşlerinin, öğrenim düzeyleri açısından benzerlik göstermesi beklenebilirdi. Fakat araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenim düzeyleri yükseldikçe öğretmenlerin *İHODA*'dan aldıkları puan ortalamaları azaldı. Araştırma, sınıf öğretmenlerinin *İHODA*'ya katılımlarında kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi ve okul çevresinin sosyoekonomik düzeyi değişkenlerinin etkili olmadığını göstermiştir.

- Kıdem değişkeninin sınıf öğretmenlerinin *İHODA*'ya katılımlarında etkili bir unsur olmadığı sonucu, 1990'lı yıllarda ortaya çıkan ve zamanla uluslararası alanyazında incelenen *okulun hazır olması* boyutunun, herhangi bir zaman diliminde veya güncel olarak ulusal alanyazında ele alınamamış olması ile açıklanabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin *İHODA*'ya ilişkin katılımlarında birinci sınıf okutma deneyiminin belirleyici bir faktör olmadığına ilişkin sonuç, birinci sınıf okutma deneyimi bulunmayan ve birinci sınıf okutmada farklı deneyimi bulunan öğretmenlerin okula hazır olmada çocukların kapasitelerine odaklanmalarından kaynaklanabilir. Nitekim bu durum, ulusal alanyazında çocukların okula hazır olmalarına odaklanıldığı bazı araştırmalarda da (Harman ve Çelikler, 2012; Kartal ve Güner, 2018) ifade edilmiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin ilkokulların çocukların okula başlaması için hazır olup olmadığına yönelik görüşleri, okulun sosyoekonomik çevresi açısından da benzerlik göstermiştir. La Paro ve diğerleri (2000), ABD'deki 3595 devlet okulunda ve 176 özel okulda çalışan anaokulu öğretmenlerinden oluşan ulusal bir örneklem aracılığıyla ilkokul birinci sınıfa geçiş hakkında veriler toplamıştır. Araştırmacılar anaokulu öğretmenlerinin geçiş uygulamaları bağlamında okullara yönelik görüşlerinin okulun ve bölgenin sosyoekonomik durumuna göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Araştırmadaki sosyoekonomik durum açısından elde edilen

sonuçlar, Ackerman ve Barnett'in (2005) her okulun okula hazır olma ile ilgili kriterlerinin farklı olduğu, aynı bölgedeki okulların ve öğretmenlerin okula hazır olma algılarının değişiklik gösterebileceği yönündeki ifadeleri ile farklılık göstermektedir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilkokulların çocukların okula başlaması için hazır olup olmadığına yönelik görüşlerinde okul çevresinin sosyoekonomik düzeyinin etkili bir faktör olmaması, ulusal düzeyde yürütülen okula uyum haftası etkinliklerinden olumlu sonuçlar elde edilmesinin bir sonucu olabilir. Fakat özellikle de okulun fiziki yapısının, okulun sosyoekonomik çevresini yansıtması beklenebilir. Dolayısıyla okullardaki fiziki düzenlemeler, aile ve toplum destekli okula geçiş uygulamaları göz önüne alındığında, sınıf öğretmenlerinin İHODA'ya ilişkin görüşleri okulun sosyoekonomik çevresine göre farklılık gösterebilirdi. Fakat araştırmada okulun sosyoekonomik çevresi değişkeni açısından beklenenden farklı sonuçlar elde edilmiş, farklı düzeylerdeki sosyoekonomik çevrede çalışan sınıf öğretmenlerinin ilkokulların çocukların okula başlaması için hazır olup olmadığına yönelik görüşleri benzerlik göstermiştir.

İHODA toplam puanlarında yapılan analizlerden sınıf öğretmenlerinin lisansüstü öğrenimi görmüş olmaları *okulun hazır olması boyutu* açısından önemli bir nitelik olarak değerlendirilebilir. Aslında bu durum, alanyazında okulun hazır olması boyutuna son yıllarda yer vermeye başlanması (Nelson, 2005) ile açıklanabilir. Çünkü lisansüstü öğrenimini tamamlayan sınıf öğretmenlerinin güncel alanyazını daha fazla takip etme fırsatı bulmaları olağan bir durumdur. Ancak sınıf öğretmenlerinin *Öğretmen hazırlıkları* boyutu puan ortalamalarının mesleki kıdem ve birinci sınıf okutma deneyimine göre farklılaştığı göz önüne alındığında da mesleki kıdem ve birinci sınıf okutma deneyiminin ilkokula başlayan çocuklar için yapılan öğretmen hazırlıklarında önemli olduğu söylenebilir. Unutulmamalıdır ki okula hazır bir aile ortamından gelen ve gelişim özellikleri açısından ilkokula hazır olduğu düşünülen bir çocuğun kendisi için hazır olmayan okul ortamı ve okul personeli ile karşılaşmasıyla okula uyum sağlamada sorunlar yaşaması kaçınılmazdır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- a) Çalışma evrenindeki ilkokulların spor alanlarında birinci sınıf öğrencilerine yönelik fiziki düzenlemeler yapılması;
- b) Okullardaki öğrenci sayıları ve küçük yaş grubundaki öğrencilerin aynı zamanda oyun çağına olmaları göz önüne alınarak ilkokullardaki spor alanlarının, yeterli boyutlardaki alanlar olarak düzenlenmesi;
- c) Araştırma kapsamına alınan ilkokullarda, birinci sınıf dersliklerinin okulun zemin katına alınması şeklinde küçük yaş grubundaki çocuklara yönelik fiziki güvenlik önlemlerinin alınması;
- d) Araştırma kapsamındaki ilkokullarda öğretmen-aile etkileşiminin yeterli düzeyde olmaması nedeniyle aile-okul etkileşiminin, Ekolojik Sistemler Yaklaşımı'na (Bronfenbrenner, 1979) uygun olarak çocuğun okuldaki arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle iletişimi, veli-okul ilişkileri, okul-aile birlikleri gibi okula hazır olmada etkili olan *okul* merkezli sistemlere göre düzenlenmesi;
- e) *Okulun hazır olması* boyutu ile ilgili hazırlanacak bir destek programının okullarda oluşturulan bir geçiş ekibi tarafından önceden belirlenen bir takvim doğrultusunda yürütülmesi;
- f) İHODA'nın *Öğretmen hazırlıkları* boyutunda diğer boyutlara göre daha düşük puan ortalaması elde edildiğinden birinci sınıf öğretmenlerine gereksinim duydukları alanlara yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi;
- g) İkokullardaki tüm personelin, ilkokula geçiş süreci hakkında okullar başlamadan önce bilgilendirilmesi ve böylelikle okul öncesi ortamlar ile ilkokullar arasında görülebilecek personelden kaynaklanan süreksizlik ve olumsuzlukların en alt seviyeye indirilmesi;
- h) Araştırmanın birinci hizmet bölgesi dışındaki farklı hizmet bölgelerinde bulunan illerde de yürütülmesi ve elde edilen araştırma sonuçlarının karşılaştırılması.

Kaynakça

- Ackerman, D. J. ve Barnett, W. S. (2005). *Prepared for kindergarten: What does "readiness" mean?*. https://www.researchgate.net/profile/Debra_Ackerman/publication/255617499_Prepared_for_Kindergarten_What_Does_Readiness_Mean/links/0f31753b2d9f34f6f5000000/Prepared-for-Kindergarten-What-Does-Readiness-Mean.pdf adresinden erişildi.
- Ahtola, A., Björn, P. M., Turunen, T., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M. K. ... ve Nurmi, J. E. (2016). The concordance between teachers' and parents' perceptions of school transition practices: A solid base for the future. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 168-181. doi:10.1080/00313831.2014.996598
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P. ve Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance?. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295-302. doi:10.1016/j.ecresq.2010.12.002
- Akbaba, A. ve Turhan, M. (2016). İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Van il örneği). *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 341-357. http://www.ktu.edu.tr/dosyalar/sbedergisi_e9f19.pdf adresinden erişildi.
- Aksu, Ö. ve Demirel, Ö. (2011). Trabzon kenti ilköğretim okul bahçelerinde tasarım ve alan kullanımları. *SDÜ Orman Fakültesi Dergisi*, 12(1), 40-46.
- Anderson, J. C. ve Gerbing D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173. <https://proxy.uludag.deepknowledge.net/MuseSessionID=02100nhm6/MuseProtocol=https/MuseHost=link.springer.com/MusePath/content/pdf/10.1007%2F02294170.pdf> adresinden erişildi.
- Arı, A. (2014). İlkokul birinci sınıfa başlama yaşına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1031-1047.
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S. ve Merali, R. (2007). *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Lessons, reflections and moving forward*. http://www.akdn.org/sites/akdn/files/media/documents/various_pdf_documents/2007_akf_edu_-_ecd_-_is_everybody_ready_0.pdf adresinden erişildi.
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S. ve Shallwani, S. (2008). Transition to school: Reflections on readiness. *Journal of Developmental Processes*, 3(2), 26-38.
- Arslan, A. (2017). Eğitimin bilimsel temelleri. A. Arslan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 187-208). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bartlett, K., Arnold, C., Shallwani, S. ve Gowani, S. (2010). Transitions: Perspectives from the majority world. S. L. Kagan ve K. Tarrant (Ed.), *Transitions for young children: Creating connections across early childhood systems* içinde (s. 45-66). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Başaran, S., Gökmen, B. ve Akdağ, B. (2014). Okul öncesi öğrencilerinin okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 197-223.
- Bay, D. N. ve Şimşek, Ç. Ö. (2014). Anasınıfından ilkokula geçişte yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30, 163-190.
- Bracey, G. W. (2005). Is your school ready?. *Principal*, 85(1), 40-45. <https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Principal/2005/S-Op40.pdf> adresinden erişildi.
- Brandt, M. E. ve Grace, D. (2005). Development, validation, and field testing of "readiness" instruments for the state of Hawai'i: Schools ready for children and children ready for school. *Educational Perspectives*, 38(1), 51-58.

- Britto, P. R. (2012). *School readiness: A conceptual framework*. New York: UNICEF. [https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL\(1\).pdf](https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf) adresinden erişildi.
- Britto, P. R. ve Limlingan, M. C. (2012). *School readiness and transitions: A companion to the child friendly schools manual*. NY: Education Section Programme Division, UNICEF. https://www.unicef.org/publications/files/CFS_School_Readiness_E_web.pdf adresinden erişildi.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. H. Fabian ve A. W. Dunlop (Ed.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* içinde (s. 52-63). London: Falmer.
- Broström, S. (2005). Transition problems and play as transitory activity. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(3), 17-25.
- Buldu, M. ve Er, S. (2016). Okula hazırbulunuşluk ve okula başlama yaşı: Türk öğretmen ve ailelerin yeni eğitim politikası üzerine görüş ve deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 97-114. doi:10.15390/EB.2016.6292
- Burke, C. J. ve Burke, W. M. (2005). Student-ready schools. *Childhood Education*, 81(5), 281-285. doi:10.1080/00094056.2005.10521307
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carida, H. C. (2011). Planning and implementing an educational programme for the smooth transition from kindergarten to primary school: The Greek project in all-day kindergartens. *The Curriculum Journal*, 22(1), 77-92. doi:10.1080/09585176.2011.550800
- Cassidy, D. J., Mims, S., Rucker, L. ve Boone, S. (2003). Emergent curriculum and kindergarten readiness. *Childhood Education*, 79(4), 194-199. doi:10.1080/00094056.2003.10521192
- Chan, W. L. (2010). The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 180(7), 973-993, doi:10.1080/03004430802586130
- Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639-664. doi:10.1080/03004430.2011.569543
- Conn-Powers, M. C., Ross-Allen, J. ve Holburn, S. (1990). Transition of young children into the elementary education mainstream. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9(4), 91-105.
- Corral, S. ve Calvete, E. (2000). Machiavellianism: Dimensionality of the mach iv and its relation to self-monitoring in a Spanish sample. *The Spanish Journal of Psychology*, 3(1), 3-13. doi:10.1017/S1138741600005497
- Correia, K. ve Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: Perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), 247-264. doi:10.1080/00131881.2016.1200255
- Curtis, P. A. ve Simons, K. A. (2008). Pathways to ready schools. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 25(3), 171-183. doi:10.1007/s10560-008-0119-z
- Dockett, S. ve Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(1), 20-26.
- Early, D. (2004). Services and programs that influence young children's school transitions. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-5. <http://www.child-encyclopedia.com/documents/EarlyANGxp.pdf> adresinden erişildi.

- Ebbeck, M., Saidon, S. B., nee Rajalachime, G. ve Teo, L. Y. (2013). Children's voices: Providing continuity in transition experiences in Singapore. *Early Childhood Education Journal*, 41(4), 291-298. doi:10.1007/s10643-012-0556-3
- Einarsdóttir, J. (2002). Children's accounts of the transition from preschool to elementary school. *Tidsskriftet Barn*, 4, 49-72.
- Einarsdóttir, J. (2003). *Towards a smooth transition from preschool to primary school in Iceland*. British Educational Research Association Annual Conference etkinliğinde sunulmuş bildiri, Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003302.htm> adresinden erişildi.
- Einarsdóttir, J. (2006). From pre-school to primary school: When different contexts meet. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 165-184. doi:10.1080/0031383060057596
- Einarsdóttir, J., Perry, B. ve Dockett, S. (2008) Transition to school practices: Comparisons from Iceland and Australia. *Early Years*, 28(1), 47-60. doi:10.1080/09575140801924689
- Emig, C. (2000). *School readiness: Helping communities get children ready for school and schools ready for children*. Washington: Child Trends, Inc. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444712.pdf> adresinden erişildi.
- Fabian, H. (2002). Empowering children for transitions. H. Fabian ve A. W. Dunlop (Ed.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* içinde (s. 123-134). London: Falmer.
- Fabian, H. ve Dunlop, A. W. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Working Paper 42. The Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation. <https://core.ac.uk/download/pdf/12828391.pdf> adresinden erişildi.
- File, N. ve Gullo, D. F. (2002). A comparison of early childhood and elementary education students' beliefs about primary classroom teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), 126-137.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Pearson.
- Golan, S., Wechsler, M. E., Petersen, D., Mitchell, N., Park, C. J. ve Snow, M. (2011). *Ready schools Miami: A systems change effort to improve children's outcomes*. Menlo Park, CA: SRI International. <https://www.sri.com/sites/default/files/publications/readyschoolsyear3report.pdf> adresinden erişildi.
- Grace, D. J. ve Brandt, M. E. (2006). Ready for success in kindergarten: A comparative analysis of teacher, parent, and administrator beliefs in Hawaii. *Journal of Early Childhood Research*, 4(3), 223-258.
- Graue, E. (2006). The answer is readiness- Now what is the question?. *Early Education and Development*, 17(1), 43-56. doi:10.1207/s15566935eed1701_3
- Güner, F. ve Kartal, H. (2019). Okulun hazır oluşu üzerine nitel bir inceleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 244-259. doi:10.24315/tred.474315
- Harman, G. ve Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazırbulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 147-156.
- High, P. C. (2008). School readiness. *Pediatrics*, 121(4), 1008-1015. doi:10.1542/peds.2008-0079
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. Boston: Pearson.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Şimşek, Z. C. (2014). Birinci sınıfa başlayan çocukların, velilerin ve öğretmenlerin okula uyumlarının incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2), 62-70.
- Kagan, S. L. ve Kauerz, K. (2006). Making the most of kindergarten-Trends and policy issues. D. F. Gullo (Ed.), *K today: Teaching and learning in the kindergarten year* içinde (s. 161-171). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Kalkınma Bakanlığı. (2013). *İllerin ve bölgelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması SEGE-2011*. Ankara: Bölgesel Gelişme ve Yapısal Uyum Genel Müdürlüğü. <http://www3.kalkinma.gov.tr/DocObjects/View/15310/SEGE-2011.pdf> adresinden erişildi.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, H. ve Güner, F. (2018). A review of articles that include the schools' readiness dimension. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 431-443. doi:10.12973/eu-jer.7.3.431
- Kartal, H. ve Güner, F. (2019). İlkokulun hazır oluşunu değerlendirme aracının geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 18(4), 1805-1822. doi:10.17051/ilkonline.2019.639328
- Kennedy, E. K., Cameron, R. J. ve Greene, J. (2012). Transitions in the early years: Educational and child psychologists working to reduce the impact of school culture shock. *Educational and Child Psychology*, 29(1), 19-31.
- Kemp, C. (2003). Investigating the transition of young children with intellectual disabilities to mainstream classes: An Australian perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(4), 403-433. doi:10.1080/1034912032000155194
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry and Endodontics*, 38(1), 52-54. doi:10.5395/rde.2013.38.1.52
- Koçyiğit, S. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının ilköğretim hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1891-1874. doi:10.12738/estp.2014.5.2393
- La Paro, K. M., Pianta, R. ve Cox, M. (2000). Kindergarten teachers' reported use of kindergarten to first grade transition practices. *The Elementary School Journal*, 101(1), 63-78. <http://www.jstor.org/stable/1002335> adresinden erişildi.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T. ve Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 124-139. doi:10.1016/j.ecresq.2007.06.001
- Margetts, K. (1999). *Transition to school: Looking forward*. <https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts1.pdf> adresinden erişildi.
- Margetts, K. (2002). Transition to school: Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103-114. doi:10.1080/13502930285208981
- Margetts, K. ve Kienig, A. (2013). A conceptual framework for transition. K. Margetts ve A. Kienig (Ed.), *International perspectives on transition to school- Reconceptualising beliefs, policy and practice* içinde (s. 3-11). New York: Routledge.
- Marsh, H. W., Balla, J. R. ve McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267091.pdf> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *81. cildin 2724 sayılı Ocak eki. Tebliğler dergisi*. <http://tebligler.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Murphey, D. A. ve Burns, C. E. (2002). Development of a comprehensive community assessment of School Readiness. *Early Childhood Research and Practice*, 4(2). <http://ecrp.illinois.edu/v4n2/Murphey.html> adresinden erişildi.
- Nelson, R. F. (2005). The impact of ready environments on achievement in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(3), 215-221. doi:10.1080/02568540509595066
- Noel, A. M. (2010). Perceptions of school readiness in one Queensland primary school. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(2), 28-35.

- O'Kane, M. (2007). *Building bridges: The transition from preschool to primary school for children in Ireland* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dublin Institute of Technology, Dublin. doi:10.21427/D7D600
- Oktay, A. ve Unutkan, Ö. P. (2005). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 145-155). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Okul Planlamaları. (2012, 5 Haziran). *Milli Eğitim Bakanlığı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/OKUL%20PLANLAMALARI0001.pdf> adresinden erişildi.
- Okula Uyum Haftası. (2017, 7 Eylül). *Milli Eğitim Bakanlığı*. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08101103_okula_uyum_81_il_valiliYi_onaylanan_resmi_Yst_yazY.pdf adresinden erişildi.
- Okullar ve Çevresinin Daha Güvenli Hale Getirilmesine Yönelik İşbirliği Protokolü. (2018). *Güvenli okul güvenli gelecek projesi*. <https://www.icisleri.gov.tr/guvenli-okul-guvenli-gelecek-projesi> adresinden erişildi.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2015). *Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLEY_YENI_YETERLILIKLERI.pdf adresinden erişildi.
- Özdemir, A. (2011). Bir okul bahçesinin değişimi: Bartın Akpınar İlköğretim Okulu peyzaj projesi. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(3), 267-276. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92428> adresinden erişildi.
- Peters, S. (2000). *Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school*. 10th European Early Childhood Education Research Association Conference etkinliğinde sunulmuş bildiri, Londra. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447916.pdf> adresinden erişildi.
- Powell, P. J. (2010). The messiness of readiness. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 26-28. <https://www.jstor.org/stable/25753673> adresinden erişildi.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. ve Early, D. (1999a). Transition practices. *NCEDL Spotlights*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431554.pdf> adresinden erişildi.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. ve Early, D. (1999b). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal*, 100(1), 71-86. <https://www.jstor.org/stable/1002162> adresinden erişildi.
- Rhode Island KIDS COUNT. (2006). *Getting ready: Findings from the national school readiness indicators initiative, A 17 state partnership*. <http://www.rikidscount.org/Portals/0/Uploads/Documents/Early%20Learning/Getting%20Ready/Getting%20Ready%20-%20Full%20Report.pdf> adresinden erişildi.
- Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K. ve Jung, L. A. (2007). The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework. *Infants and Young Children*, 20(2), 135-148.
- Scott-Little, C. ve Maxwell, K. L. (2000). *School readiness in North Carolina: Report of the ready for school goal team*. Greensboro, NC: SERVE. http://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/Ready-for-School-Goal-Team_Full-Report.pdf adresinden erişildi.
- Shore, R. (1998). *Ready schools*. Washington, DC: National Education Goals Panel. <http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/readysch.pdf> adresinden erişildi.
- Sink, C., Edwards, C. ve Weir, S. (2007). Helping children transition from kindergarten to first grade. *Professional School Counseling*, 10(3), 233-237.
- Snow, C. E., Burns, M. S. ve Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

- Suzuki, M. J. (2012). *Japanese children's transition between two worlds: Mapping how kindergarten and elementary-school teachers think about children and their activities* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Wisconsin, Madison.
- Şahin, İ. T., Sak, R. ve Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1691-1713.
- Şişman, E. E. ve Gültürk, P. (2011). İlköğretim okul bahçelerinin peyzaj planlama ve tasarım ilkeleri açısından incelenmesi: Tekirdağ örneği. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 8(3), 53-60. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/178400> adresinden erişildi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünver, G. B., Dikbayır, A. ve Yurdakul, B. (2015). Kesintili zorunlu eğitim ilköğretim birinci sınıf uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1647-1664.
- Vedeier, L. (1984). Okul öncesi eğitimi ve ilköğretim arasındaki ilişki (F. Oğuzkan, Çev.). *Eğitim ve Bilim*, 9(52). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5385/1541> adresinden erişildi.
- Willer, B. ve Bredekamp, S. (1990). Public policy report. Redefining readiness: An essential requisite for educational reform. *Young Children*, 45(5), 22-24.
- Yıldırım Hacıbrahimoğlu, B. (2017). Erken çocukluk döneminde geçiş ve geçiş süreci. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 14-36. <http://dergipark.gov.tr/huner/issue/36364/411258> adresinden erişildi.
- Zelyurt, H. ve Özel, E. (2015). İlkokul birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin eğitimde 4+4+4 düzenlemesine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1-18.