

159471

T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ ve EĞİTİMİ ANABİLİMDALI

ANKARA İL MERKEZİNDE GÖREV YAPAN ANAOKULU VE ANASINIFI
ÖĞRETMENLERİNİN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ KAVRAM GELİŞİMİNE İLİŞKİN
BİLGİ DÜZEYLERİ VE EĞİTİM PROGRAMINDA KAVRAM GELİŞİMİNİ
DESTEKLEYİCİ ETKİNLİKLERE NE DERECE YER VERDİKLERİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Leyla ULUS

Tez Danışmanı
Yard. Doç. Dr. Adalet KANDIR

Ankara, 2005

ÖNSÖZ

Okul öncesi eğitimin günümüzdeki önemi herkes tarafından kabul edilmektedir. Eğitimin bu ilk basamağı olan ve çocukların tüm gelişim alanlarını büyük ölçüde şekillendiren okul öncesi eğitim kurumlarının bilişsel gelişime yaptığı katkı da yadsınmaz ölçüde önemlidir. Bağımsız düşünebilen, problem çözebilen, mantıklı düşünen, bilgi üreten bireyler yetiştirmek eğitimin başlıca hedefleri arasındadır. Okul Öncesi Genel Müdürlüğü'nün 2002 yılında hazırlamış olduğu okul öncesi eğitim programı, diğer yeterlilik alanlarında olduğu gibi bilişsel gelişime yönelik hedefleri gerçekleştirmeye ilişkin etkinliklere yer vermiş, bilişsel gelişimin alt basamaklarından birisi olan kavram kazanımına ilişkin verilen önemi eğitim programında desteklenecek kavramların listesini de vererek ön plana çıkartmıştır. Öğretmenlerin 2002-2003 eğitim yılında uygulamaya başladıkları 2002 okul öncesi eğitim programında anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin kavram gelişimini destekleyici etkinliklere ne derece ve nasıl yer verdiklerini incelemiş, kavram gelişimini olumlu yönde etkileyecek etkinlikler tartışılmaya çalışılmıştır.

Tezin hazırlanmasında, değerli bilgileri ile çok önemli katkıları bulunan, zamanını, yardımlarını ve hoşgörüsünü esirgemeyen Sayın Hocam Yard. Doç. Dr. Adalet Kandır'a saygı ve şükranlarımı arz ederim.

Tezin her aşamasında yanımda olan anneme ve tezin ilk hazırlanma aşamasında sevgi ve desteğini gördüğüm ancak şimdi aramızda olmayan sevgili babama, teşekkürlerimi sunuyorum.

Leyla ULUS

Ankara, 2005

ÖZET

Bu araştırma Ankara il merkezinde görev yapan anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin 5-6 yaş çocuklarının kavram gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve eğitim programında kavram gelişimini destekleyici etkinliklere ne derece yer verdiklerine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan sayısal veriler göz önüne alınarak evreni temsil edebileceği düşünülen; Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Bağımsız Anaokulları, İlköğretime Bağlı Resmi ve Özel Anasınıfları, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Özel Anaokulları ve Kız Meslek Liselerine Bağlı Uygulama Anaokullarından 215 resmi ve 85 özel kurumlarda çalışanlar olmak üzere toplam 300 okul öncesi öğretmenini oluşturmaktadır. Veriler literatür bilgileri ve uzman görüşleri alınarak hazırlanan “Anket Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Anket ile elde edilen verilerin betimlenmesinde yüzdelik dağılımlar ve frekans kullanılmıştır. Anketin ikinci bölümünde yer alan sorulara verilen cevaplar ile bazı demografik bilgiler chi-square ile test edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir; Öğretmenlerin çoğunluğunu lisans mezunları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kavram gelişimi ile bilgileri öğretmenlik sırasında edindikleri ortaya çıkmıştır. Sırasıyla en çok yer verilen kavramların sayısı, renk, şekil, duygu kavramları ile karşıt kavramlar olduğu, kazandırmakta güçlük yaşanan kavramların ise, zaman, yön, sayı, şekil, kavramları ile karşıt kavramlar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kavram kazandırmakta güçlük çekmelerinin, çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri, materyal yetersizliği ve sınıflardaki çocuk sayısının fazla olması sebeplerinden ileri geldiği anlaşılmıştır. Öğretmenlerin kavram gelişimini destekleyici olarak çoğunlukla “her gün” okuma yazmaya hazırlık çalışmalardan yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kavram gelişimini desteklemek için en az yararlandıkları etkinliklerin ise rutin etkinlikler ve müzik etkinlikleri olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin, çocuk gelişimi ve eğitimi bilgilerinden yararlanarak, çocukların kendi yaptıkları çalışmalar ile kıyaslama yoluna giderek ve gelişim ölçekleri kullanarak kavram çalışmalarının değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

SUMMARY

This research emphasizes the reflection of pre-school teachers, working in the city centre of Ankara, on their level of the knowledge about the concept development of 5-6 year-old-children. The study also investigates the involvement degree of improving activities in the education program for the concept development.

The sample set of the study is determined according to the quantitative data gathered from the Ankara Head Office of National Education, which is thought to represent the sample universe; independent mothercare schools under the Ministry of National Education, public and private mothercare classes under the Primary Education, and applied mothercare classes under The Vocational Schools.

A total of 300 pre-school teacher, 215 of which are from public institutions and 85 of which from private institutions are asked to fill the “Questionnaire Form” which formed in conformity with the related literature and specialists’ views.

Percentage and frequency distributions are applied for explaining the survey data. The answers given for the second part of the survey and some of the demographic information are analyzed with chi-square testing.

Research findings can be summarized as follows; the majority of teachers hold bachelor’s degrees.

Most of the teachers’ knowledge on the concept developments is gained on their profession.

Numbers, colors, shapes, feelings, and opposites, respectively, are determined as the most frequently used concepts in the studies on the concept development. Meanwhile, concepts such as; time, directions, numbers, shapes and their opposites are determined as the most difficult concepts for the pupils to gain.

The study also reveals main reasons for difficulty met by teachers in bringing the cognitive concepts to children, which are determined as; the level of readiness of children, the inadequacy of the necessary materials, and the overcrowded classroom environments.

The study also suggests that teachers, most frequently, use the “daily reading-writing application” as a supplementary method in the studies on concept development.

As the least frequently used methods, routine activities and musical practices are determined. The research also discovers that teachers evaluate children’s cognitive achievements via comparing children’s own processes with the domain for concept development, which are based on teachers’ knowledge on the child development and education.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	i
SUMMARY.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	v
KISALTMALAR.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xiii
 I. GİRİŞ.....	 1
I.1. KAVRAM GELİŞİMİ VE ÖNEMİ.....	2
I.1.1. Kavram Gelişimi Kuramları.....	5
I.1.1.1. Çağrışımsal Kuram.....	5
I.1.1.2. Hipotez oluşturma.....	5
I.1.1.3. Kurallar oluşturma.....	5
I.1.1.4. Prototipler.....	6
 I.2. KAVRAM KAZANIMINI ETKİLEYEN ETMENLER.....	 6
I.2.1. Aktarma.....	6
I.2.2. Belirginlik.....	7
I.2.3. Malzemeyi Yeniden Yaratma.....	7
I.2.4. Yönergesel Kurulum.....	7
I.2.5. Bütün Kavramların Bütünsel Olarak Verilmesi.....	7
 I.3. KAVRAM ÖĞRENME AŞAMALARI.....	 8
I.3.1. Kavram Oluşturma.....	8
I.3.2. Kavram Kazanma.....	9
 I.4. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE KAVRAM HARİTASI.....	 9

I.5. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINDA YER

VERİLEN KAVRAM GELİŞİMİNİ DESTEKLEYEN ETKİNLİKLER...11

I.5.1. Serbest Zaman Etkinlikleri.....	15
I.5.1.1. İlgi Köşeleri.....	15
I.5.1.2. Sanat Etkinlikleri.....	16
I.5.2. Türkçe Dil Etkinlikleri.....	17
I.5.2.1. Hikaye Öncesi Etkinlikler.....	17
I.5.2.2. Hikaye Anlatma.....	17
I.5.2.3. Hikaye Sonrası Etkinlikler.....	18
I.5.3. Oyun Etkinlikleri.....	18
I.5.4. Müzik Etkinlikleri.....	18
I.5.5. Fen-Doğa ve Matematik Etkinlikleri.....	19
I.5.6. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları.....	19
I.5.7. Rutin Etkinlikler.....	20

I.6. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE

ÇOCUKLARIN KAZANABİLECEKLERİ KAVRAMLAR.....20

I.6.1. Sayı Kavramı.....	26
I.6.2. Renk Kavramı.....	29
I.6.3. Miktar Kavramı.....	29
I.6.4. Şekil Kavramı.....	30
I.6.5. Duygu Kavramı.....	30
I.6.6. Duyu Kavramı.....	31
I.6.7. Yön Kavramı.....	32
I.6.8. Zaman Kavramı.....	32
I.6.9. Boyut Kavramı.....	33
I.6.10. Mekan Kavramı.....	33
I.6.11. Karşıt Kavramlar.....	34

I.7. KONUSYLA İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	35
I.7.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	35
I.7.2. Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar.....	40
I.8. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	46
I.9. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	48
I.10. SINIRLILIKLAR.....	49
I.11. TANIMLAR.....	50
II. YÖNTEM VE ARAÇLAR.....	51
II.1. Evren ve Örneklem.....	51
II.2. Veri Toplama Araçları.....	53
II.3. Veri Toplama Yöntemi.....	54
II.4. Verilerin Analizi.....	54
III. BULGULAR VE YORUMLAR.....	56
IV. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	167
KAYNAKÇA.....	180
EKLER	

KISALTMALAR

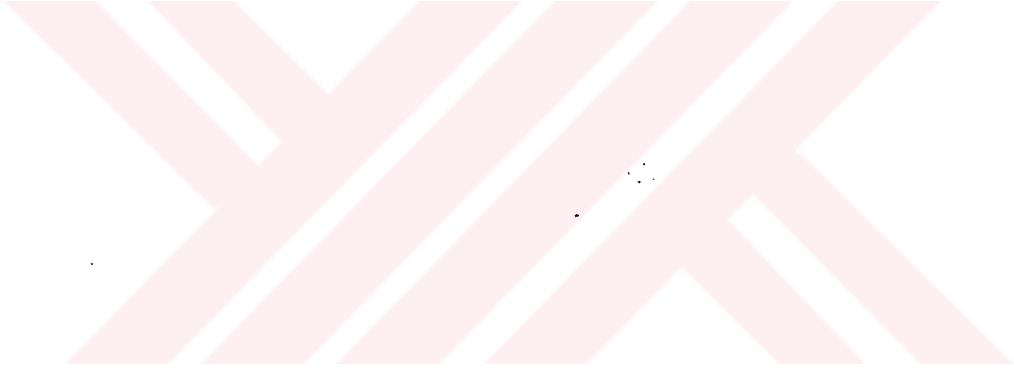
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

APK: Araştırma ve Planlama Kurulu

KML: Kız Meslek Lisesi

ÖNL: Ön Lisans

FAK: Fakülte



TABLolar DİZİNİ

Tablo

Tablo 1-	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı
Tablo 2-	Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı
Tablo 3-	Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı
Tablo 4-	Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocuk Sayısının Dağılımı
Tablo 5-	Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı
Tablo 6-	Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumlarının Dağılımı
Tablo 7-	Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocukların Yaşlarının Dağılımı
Tablo 8-	Öğretmelerin Mezun Oldukları Okula Göre Kavram Gelişimini Hızlandıran Faktörlerle İlgili Görüşlerinin Dağılımı
Tablo 9-	Öğretmelerin Mezun Oldukları Okula Göre Kavram Gelişimini Hızlandıran Faktörlerle İlgili Görüşlerinin Dağılımı
Tablo 10-	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okula Göre Kavram Gelişimini Sınırlandıran Faktörlerle İlgili Görüşlerinin Dağılımı
Tablo 11-	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Kavram Gelişimini Destekleyen Etkinliklerin Çocuğa Zihinsel Olarak Kazandırdıkları Faktörler Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı
Tablo 12-	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Kavram Gelişimini Destekleyen Etkinliklerin Zihinsel Olarak Kazandırdıkları Faktörlerden Başka Çocuğa Yaptığı Katkıları Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı
Tablo 13-	Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Aileleri Kavram Gelişimini Destekleyen Etkinliklerden Haberdar Etme Durumunun Dağılımı
Tablo 14-	Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Aileleri Kavram Gelişimini Destekleyen Etkinliklerden Haberdar Etme Biçimlerinin Dağılımı

Tablo 15-	Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Aileleri Kavram Gelişimini Destekleyen Etkinliklerden Haberdar Etmeme Sebeplerinin Dağılımı
Tablo 16-	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Kavram Gelişiminde Ailelerin Etkisi Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı
Tablo 17-	Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Kavram Gelişiminde Ailelerin Etkisi Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı
Tablo 18-	Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Kavram Gelişimine İlişkin Program Hazırlarken Sıralama Yapma Durumlarının Dağılımı
Tablo 19-	Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Kazandırmakta Güçlük Çektikleri Kavramların Dağılımı
Tablo 20-	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Kavram Kazanımında Güçlük Çekme Nedenlerinin Dağılımı
Tablo 21-	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Kavram Gelişimini Destekleyen Etkinlikler Planlarken Karşılaştıkları Güçlüklerin Dağılımı
Tablo 22-	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Kavram Gelişimiyle İlgili Bilgileri Edinme Yollarının Dağılımı
Tablo 23-	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Kavram Gelişimini Destekleyici Olarak Kullandıkları Materyallerin Dağılımı
Tablo 24-	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre MEB Örnek Kavram Listesinden Yararlanma Durumlarının Dağılımı
Tablo 25-	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre MEB Örnek Kavram Listesine Başka Kavram Ekleme Durumlarının Dağılımı
Tablo 26-	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Örnek Eğitim Durumlarına Yer Verilmesini İsteme Durumlarının Dağılımı
Tablo 27-	Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Yer Verdikleri Kavram Gelişimini Destekleyici Etkinlikler ve Sıklıklarının Dağılımı
Tablo 28-	Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Sayı Kavramına Yer Verme Sıklıklarının Dağılımı
Tablo 29-	Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Renk Kavramına Yer Verme Sıklıklarının Dağılımı

Tablo 30-	Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Şekil Kavramına Yer Verme Sıklıklarının Dağılımı
Tablo 31-	Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Miktar Kavramına Yer Verme Sıklıklarının Dağılımı
Tablo 32-	Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Duygu Kavramına Yer Verme Sıklıklarının Dağılımı
Tablo 33-	Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Duyu Kavramına Yer Verme Sıklıklarının Dağılımı
Tablo 34-	Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Yön Kavramına Yer Verme Sıklıklarının Dağılımı
Tablo 35-	Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Zaman Kavramına Yer Verme Sıklıklarının Dağılımı
Tablo 36-	Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Boyut Kavramına Yer Verme Sıklıklarının Dağılımı
Tablo 37-	Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Mekan Kavramına Yer Verme Sıklıklarının Dağılımı
Tablo 38-	Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Karşıt Kavramlara Yer Verme Sıklıklarının Dağılımı
Tablo 39-	Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Serbest Zaman Etkinlikleri İçin Köşe Hazırlarken Kavram Gelişimini Destekleyici Olarak En Çok Materyale Yer Verdikleri Köşelerin Dağılımı
Tablo 40-	Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Kavram Gelişimini Destekleyici Olarak En Çok Yararlandıkları Sanat Etkinliklerinin Dağılımı
Tablo 41-	Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Serbest Zaman Etkinliklerinden Yararlanma Nedenlerinin Dağılımı
Tablo 42-	Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Kavram Gelişimini Destekleyici Olarak En Çok Yararlandıkları Türkçe Dil Etkinliklerinin Dağılımı
Tablo 43-	Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Türkçe Dil Etkinliklerinden Yararlanma Nedenlerinin Dağılımı

- Tablo 44-** Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Fen ve Doğa Etkinliklerinden Kavram Gelişimini Destekleyici Olarak En Çok Yararlandıkları Etkinliklerin Dağılımı
- Tablo 45-** Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Fen ve Doğa Etkinliklerinden Yararlanma Nedenlerinin Dağılımı
- Tablo 46-** Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Müzik Etkinliklerinden Kavram Gelişimini Destekleyici Olarak En Çok Yararlandıkları Etkinliklerin Dağılımı
- Tablo 47-** Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Müzik Etkinliklerinden Yararlanma Nedenlerinin Dağılımı
- Tablo 48-** Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Kavram Gelişimini Destekleyici Olarak Yararlandıkları Oyun Etkinliklerinin Dağılımı
- Tablo 49-** Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Oyun Etkinliklerinden Yararlanma Nedenlerinin Dağılımı
- Tablo 50-** Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Okuma-Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Kavram Gelişimi Etkinliklerini Uygulama Biçimlerinin Dağılımı
- Tablo 51-** Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Okuma-Yazmaya Hazırlık Çalışmalarından Yararlanma Nedenlerinin Dağılımı
- Tablo 52-** Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Rutin Etkinliklerden Yararlanma Durumlarının Dağılımı
- Tablo 53-** Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Rutin Etkinliklerinden Yararlanma Biçimlerinin Dağılımı
- Tablo 54-** Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Çocukların Kavramsal Çalışmalarını Değerlendirme Biçimlerinin Dağılımı

Çizelgeler Dizini

Çizelge 1: Araştırma Evreninde Yer Alan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kuruma ve İlçeye Göre Dağılımları

Çizelge 2: Araştırmanın Evreni ve Örnekleminde Yer Alan Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Sayıları

Çizelge 3: Üçlü Sıralama Puanlarının Hesaplanmasında Uygulanan İşlem

Çizelge 4: Dörtlü Sıralama Puanlarının Hesaplanmasında Uygulanan İşlem

Çizelge 5: Beşli Sıralama Puanlarının Hesaplanmasında Uygulanan İşlem

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

0293154 numaralı Leyla ULUS'a ait "Ankara İl Merkezinde G¼rev Yapan Anaokulu ve Anasınıfı Öğretmenlerinin 5-6 Yaş Çocuklarının Kavram Gelişimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Eğitim Programında Kavram Gelişimini Destekleyici Etkinliklere Ne Derece Yer Verdiklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" adlı çalışma j¼rimiz tarafından Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan...Prof...Dr...Belma.....TUGRUL
BATIKUTAN

Üye...Prof...Dr...Esra...İmeroglu
E. İmeroglu

Üye...Yard. Doç. Dr. Adilet KANDIR
Adilet

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bilişsel öğrenme sürecinde kavrama yoluyla öğrenme son derece önemlidir. Öğrenme organizma için gerekli şartlar hazır olduğu bir anda gerçekleşen bir olay olarak görülür. Özellikle okul öncesi dönem çocuklarının kavram öğrenmelerinde fiziksel ve sosyal çevrede kurulan doğrudan etkileşim önemli olduğuna göre öğrenme ortamının düzenlenmesi ve yaşantılar sunması açısından okul öncesi eğitim kurumlarındaki uygulamalar büyük önem taşımaktadır.

İlk izlenimlerin bellekte iz bırakması, edinilen bilgilere göre izlenimlerin kendinden sonraki benzer izlenimlere göre gruplanarak, etiketlenmesi sonucunda kavramlar oluşur (Aral, vd., 2003: 77-78).

Öğretmenin yaptığı aktiviteler çocukların kavramlar arasındaki hiyerarşiyi anlayabilmelerini, günlük olaylarla ilişki kurabilmelerini etkiler . Çocuğun gelişimsel kapasitesini anlayıp eğitim programlarında bunu göz önünde bulunduran öğretmen, her etkinliğinde bir sonraki aktiviteye temel hazırlamayı başarır. Öğretmenin de etkinliklerin içine girmesi, geri bildirimleri değerlendirmesi gerekir (Şahin, 2000:11). Öğrenci tarafından edinilecek her edinim öğretmenlerin yol gösterici faaliyetleri sonucunda oluşacaktır (Hopkins ve Stern, 1996:501).

Çocukların aldıkları eğitimin niteliği bir toplumun geleceğini oluşturur. Çocuğun gelişmesine yardımcı olmak, toplumun geleceğine katkıda bulunmak anlamını taşır ve bu eğitimin kalitesi ülkenin gelecekteki şartlarını tayin eder. Çocuğun, bu dönemin büyük bir kısmını okul öncesi eğitim kurumlarında geçirmesi bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin sorumluluklarını arttırmaktadır (İş, 2003). Çocuğun, hem bireysel gelişimi ve yeteneklerinin hem de çevreden aldığı

izlenimlerin, yani öğrenme yaşantılarının tüm gelişim alanlarına olduğu gibi bilişsel gelişime de katkısı vardır. Okul öncesi dönemde çocukların kazandıkları olumlu deneyimler, onların ileriki eğitim yaşamlarını olumlu yönde etkilemektedir. Çocuklara okul öncesi dönemde belli yaşantıları kazandırmak ve gelişimlerini desteklemek için gerekli eğitim, evde ebeveynler okul öncesi eğitim kurumlarında ise öğretmenler tarafından hazırlanmalıdır. Bu eğitim yaşantılarından yararlanamayan çocukların gelişimleri yavaş olmakta ve çocuklar bu olumsuz etkileri yaşamları boyunca taşımaktadırlar. Bunun için öğretmenlerin özellikle bilişsel gelişimlerine katkıda bulunmak için uyarıcı çevreden, fırsat eğitiminden, eğitici materyal ve malzemelerden, eğitim programındaki tüm etkinliklerden olabildiğince yararlanmalı, çocuklar için önemli olan bu yılları eğitim ortamında en iyi şekilde değerlendirmeye çalışmalıdır. Kavramsal çalışmalar da bilişsel aktivitelerin bir basamağı olarak düşünüldüğünde öğretmenlerin eğitim programındaki etkinliklerin tümünden yararlanarak, çocukların kavram gelişimlerini desteklemeye çalışmaları aynı zamanda onların bilişsel gelişimlerini desteklemektedir.

2002-2003 eğitim yılından itibaren 31/05/2002 tarih ve 270. sayılı Talim Terbiye Kurulu Kararı ile yürürlüğe konulan MEB Okul Öncesi Eğitim Programında bu konunun üstünde durularak, öğretmenlerin kendilerinin de ekleme yapabilecekleri kavramların bir listesi verilmiştir. Böylelikle öğretmenlerin çocukların bilişsel gelişimlerinin bu denli hızlı olduğu bir dönemde eğitim programlarında kavram gelişimini destekleyici çalışmalara yer vermeleri gerektiği ön plana çıkarılmıştır.

1. KAVRAM GELİŞİMİ VE ÖNEMİ

Bilişsel gelişim, bireyin dünyayı anlamasında ve öğrenmesinde nesnel sosyal çevresi ile ilgili bilgileri edinmesini ve edindiği bilgileri kullanmasını sağlayan tüm süreçleri içermektedir. Algılama, kavram oluşturma, dil edinme, belleğe yerleştirme, anımsama, düşünme ve problem çözme olan bilişsel süreçler birbirleri ile etkileşerek ve gelişerek birbirlerini tamamlamaktadırlar.

Yaşadığımız dünyada çok çeşitli olay, fikir ve nesne bulunmaktadır. Bunların her birinin tüm özelliklerini tek tek öğrenmek mümkün değildir. Kavram, aralarında belirli özellikleri paylaşan bir grup nesne veya olaya verilen semboldür. Diğer bir deyişle, benzer özelliklere sahip olay, fikir ve nesneler grubuna verilen ortak isimlere kavram denir. Kavramlar yaşanan çevrenin karmaşıklığını azaltarak, çevrenin tanımlamasına yardımcı olur ve böylece dünyayı donatan varlık tiplerinin düzenlenmesini sağlar (Şahin, 2000:25; Flavell vd.,1993:88).

İnsanın zihninde yaşadığı olayların izleri önce bireysellik ve somutluk kazanmaktadır. Zaman içinde deneyimlerin de etkisi ile somut ve bireysel olan tasarımlar soyutlaşmakta ve genelleşmektedir. Kavramlar insanın çevresindeki nesnelere, olay ve durumlara ait, kişisel gözlem ve deneyimlere dayanan tasarımların zihinde yer eden ve bir soyutlama ile dile dönüşen yönüdür (Aksan,1998:41). Soyutlama nesnelerin ayrılması mümkün olmayan ağırlık, sertlik, sevimlilik gibi niteliklerinin zihinde ayırt ederek üzerinde düşünme sürecidir. Zihinde zaman içinde biriken imge ve tasarımlar üzerinde bir takım işlemler yapılmakta ve bunlar soyutlandıktan sonra, zihinde birbiriyle karşılaştırılmaktadırlar. Bu karşılaştırmada, zihinde birbirine benzemeyen ortak niteliklere sahip tasarımlar gruplandırılarak genel tasarımlara varılmakta ve böylece bir grup nesne veya olaya ait bir dizi özelliğin temsilcisi olan kavram oluşmaktadır. Çocuklar nesneleri bu şekilde kavramlaştırmaktadır. Kavramlaştırma, algıların belirli benzerliklere dayalı sınıflarda ya da kategorilerde gruplanmasıdır (Onur,1995: 426).

Bir kavram ne kadar az özellik içeriyorsa o kadar genel ve anlaşılır olduğu düşünülebilir (Rappard, 1979: 30).

Çocuk sınıflama kavramında başlangıçta genellemeler yapmaktadır. Örneğin: “kedi” kavramı kapsamına giren bir örneği (dört ayaklı oluşunu, sesini, kuyruğunu v.b) algıarken, köpeğe de kedi diyebilmektedir. Zamanla algılarını diğer kedilerle karşılaştırarak, deneyimler sonucu birbirine benzeyen ve farklı olan yönlerini ayırt etmeye başlamaktadır. Çocuğun kedi ile ilgili bilgi ve deneyimleri çoğaldıkça gerçek düzeyde dört ayaklı hayvanlar sınıfına giren kedi kavramı gelişmektedir (Baymur,

1994:194). Kavram böylece yerleşmiş parçaların özelliklerini kategorize eder (Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence, 1998).

Piaget'e göre zeka çevreyi keşfetmektir. Bu keşif bir bebeğin bir şeye bastırması, çekiştirmesi, bir oyuncağın tadına bakması veya daha sonraki dönemlerde bir yetişkinin düşünmesi olarak kendini gösteren sınıflandırma, gruplama, eleştirme ve bilgileri entegre etme şeklinde olabilir. Hem çocuk hem de yetişkin nesneleri dönüştürüp, özümseme ve bağdaştırma süreçlerinden geçirerek çevreden anlam çıkarmaktadırlar. Piaget zekayı bu iki sürecin dengesi olarak görür. Özümseme bağdaştırma sürecine ağır bastığında, bir çocuk oyununda mevcut olmayan materyallerin yerine nesnelerin kullanılması (bir çubuğun oyuncak bebek veya kilin hamur yerine kullanılması) düşünce algısal (egocentric) ve çok kişiseldir. Bağdaştırma özümsemeye ağır bastığında bir çocuk, nesne veya kişilerin hareketlerini tekrar ettiğinde (el çırpma, bardaktan içme vb.) düşünceler taklididir. Kavrama faaliyeti özümseme ve bağdaştırmanın bu iki fonksiyonu arasında bir denge kurulmasını gerektirir. Çocuğun geliştirmiş olduğu içsel ve dışsal davranış silsilesine şema denir (Singer ve Revenson, 1978: 26). Şema, insan belleğindeki bütünleştirilmiş soyut bilgi yapılarının adlandırılmasında kullanılan bir terimdir. Şemalar bellekte belirli ilişkiler çerçevesinde bütünleştirilmiş bir dizi kavrama işaret eder (Uzun, 2004). Bir başka deyişle şema, bireyin çevresindeki dünyayı anlamak için geliştirdiği; çevresindeki problemleri anlama, çözme, dünya ile baş etme yolları yapıları olarak da tanımlanabilir (Senemoğlu, 2001:42). Bu şema ya da plan sürekli bir şeylere uzanma ve çingırağı elde tutma, şişenin memesini arama, beşiğe asılı bir şeye sürekli vurma gibi çocuğun repertuarında görebileceğimiz davranış tarzlarının tekrarından ibarettir.

Bu tür davranış modelleri deneme yanılma yöntemiyle gelişir. Çocuğun rastgele hareketleri giderek daha amaca yönelik hale gelir ki bu sayede o çevreye adapte olur. Çocuk daha karmaşık tepki yöntemlerini öğrendikçe ve daha karmaşık şema geliştirdikçe, daha yüksek bir zihinsel gelişme sürecine geçer böylece etrafındaki nesneleri kategorize etmeye ve kavram oluşturma sürecine başlamış olur (Singer ve Revenson, 1978: 26).

1.1. Kavram Gelişimi Kuramları

Kavramları zihnimizde nasıl oluşturduğumuza ilişkin farklı görüşler vardır. Bu görüşleri temel özellikleriyle şöyle özetleyebiliriz:

1.1.1. Çağrışımsal Kuram

Çağrışımsal kuram kavram öğrenilmesini çağrışımlar kurmak olarak açıklar. Bir nesne ya da olay belirli bir grubun adıyla çağrışım kurmaya başlar ve bu grubun adı iletişim kurmada faydalı olduğu sürece kullanılmaya devam eder. Böylece nesneyle kavram arasında çağrışım kurulur. Kullanılan kavram iletişim kurmada etkili değilse, daha önceden kavramla nesne arasında kurulan çağrışım söner.

Bu yaklaşıma göre uzun bir zaman süresi içinde yapılan deneme ve yanılmalar, kavramlarla o kavramların içine giren örneklerin birbirleriyle bağ kurmasına yol açar. Öğrenen kişi kendine verilen kavramlarla örnekler arasında çağrışım ilişkileri kurar.

1.1.2. Hipotez Oluşturma

Bruner, Goodnow ve Austin, (1956) yaptıkları araştırmaların sonuçlarına dayanarak kavram geliştirirken bireylerin son derece faal olduklarını ve değişik hipotezler geliştirerek bu hipotezleri sürekli test ettiklerini ileri sürmüşlerdir. Bir problem çözümü üzerinde çalışan bilim adamı gibi, kavram geliştiren kişi sürekli hipotezler geliştirir ve kurduğu bu hipotezleri geliştirerek, deneyimlerin sonucuna göre ya kabul eder veya reddederek yeni bir hipotez kurmaya yönelir (Akt: Cüceloğlu, 1997:217).

1.1.3. Kurallar Oluşturma

Günümüz psikologlarının çoğu, kavramların temelinde bazı tamamlayıcı kurallarının yattığını ve kavram öğreniminin gerçekten bu kuralların

geliştirilmesinden başka bir şey olmadığını söylerler. Araştırmacılar özellikle işlevsel kavramların böyle kurallarla tanımlandığına işaret ederler. Kalem kavramı işlevi ve biçimiyle tanımlanır: “Mürekkebi vardır, yazı yazmada kullanılır, sivri uçludur.” Bu kuralı bilindiğinde bütün kalemleri tanınabilir. Karmaşık kuralları olan kavramların öğrenilmesi, basit kuralları olan kavramların öğrenilmesinden daha zordur.

1.1.4. Prototipler

Bazı psikologlar kavram öğreniminin belirli bir soyutlanma sürecini içerdiğini ileri sürerler. Onlarca her kavramın soyutlanmış bir model yapısı vardır ve bu yapıya prototip adı verilir. Ancak zihinde tipik bir ağacın nasıl olacağına dair bir model şema vardır. Bu model şema sayesinde biz, dut ağacı gibi tipik bir ağaçla böğürtlen ağacı gibi tipik olmayan bir ağaç hemen ayırt edilebilir.

Hipotez, kurallar ve prototip geliştirme yaklaşımları birbirlerine ters düşen yaklaşımlar değildir. Kavram geliştirme alanında araştırma yapan araştırmacıların büyük bir çoğunluğu, her üç kuramın da kavram öğrenmede geçerli bir yeri olduğunu kabul ederler (Cüceloğlu, 1997: 217- 218).

2. KAVRAM KAZANIMINI ETKİLEYEN ETMENLER

Kavram öğrenmeyi hızlandıran ve kavram kazanım sürecini kolaylaştıran bazı etkenler vardır. Bunlar Morgan (2003) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

2.1. Aktarma

Etkenlerden biri, diğer tür öğrenmeler için de önemli olan aktarmadır. İnsanlar öğrenmekte oldukları kavrama benzer başka bir kavramı daha çabuk öğrenirler. Bu olumlu aktarmadır. Fakat bu tür benzerlikler aldatıcı olabilir ve olumsuz aktarmaya da yol açabilir. Eğer yeni bir kavram, bilinen bir kavramla benzerlik gösteriyorsa fakat, aynı zamanda bazı önemli açılardan ondan oldukça farklı ise, insanlar bu yeni kavramı anlamakta güçlük çekebilirler. Bu gibi

durumlarda aktarmadan yararlanmak için, öğretmen hem benzerliklere hem de ayrılıklara dikkat çekmelidir.

2.2. Belirginlik

Ortak öğelerin gruplandırılması, tek başına bırakılması ya da herhangi bir şekilde dikkat çekici hale getirilmiş olma derecesi yani belirginlik kavram kazanımını olumlu yönde etkilemektedir. Kavramların ortak özelliğini dikkat çekici hale getirmek için yapılan her şey, bir kavramın kazanılmasını kolaylaştırır. Bu özelliği gölgeleyen ya da ilgisiz ayrıntılar içinde gizleyen her şey kavram kazanımını geciktirir.

2.3. Malzemeyi Yeniden Yaratma

Kavram kazanımını etkileyen diğer bir etken de malzemeyi yeniden yaratmadır. Eğer, bir kimseye ortak özellikleri içeren malzemeyi yeniden düzenlenmesine, yeniden çizilmesine ya da yeniden örgütlemesine izin verilirse uygun kavramları öğrenme ya da bulma olasılığı artar.

2.4. Yönergesel Kurulum

İnsanlardaki yönergesel kurulum da kavram kazanımını olumlu yönde etkilemektedir. Eğer insanlara ortak öğeyi bulmaya çalışmaları yani, kavramı aramaları söylenirse, böyle bir yönerge verilmediği durumlara kıyasla daha başarılı olurlar.

2.5. Bütün Kavramların Bütünsel Olarak Verilmesi

Kimi durumlarda, kişilere yalnız bir parça bilgi vermek yerine kazanılacakların hepsinin aynı anda birlikte gösterilmesi de kavram kazanımını olumlu yönde etkilemektedir (Morgan, 2003:164-165).

3. KAVRAM ÖĞRENME AŞAMALARI

Kavramlar hangi öğretim yöntemi ile öğrenilirse öğrenilsin, iki aşamada gerçekleştirilir. Bunlar: İlk aşama kavram oluşturma ve ikinci aşama ise kavram kazanmadır.

3.1.Kavram Oluşturma

Kavram oluşturma genelleme yapmaya dayalıdır. Birey uyarıların benzer ve farklı yanlarını algılayarak, benzerliklerden genellemeler yapar (Ülgen, 2001:112).

Piaget'e göre okul öncesi çocuğuna fırsat verildiğinde çeşitli düğmeleri, makara iplerini, şişe kapaklarını, plastik kapakları ve tahta parçalarını birbirinden ayırabilir. Bu da kavramsal sınıflamanın ilk ve en basit örneği olarak düşünülebilir (Singer ve Revenson, 1978:117).

Çocuklar oluşturdukları kavramlarla ilgili, çevrelerindeki insanların kullandıkları sözcükleri birleştirirler. Örneğin çocuk yuvarlak bir cisim yuvarladığında, kullanılan “yuvarla”, “yuvarlak” sözcükleri çocuğun geliştirdiği “yuvarlak” şekliyle bu sözcükler arasında bağ kurmasını sağlar. Çocuğa kırmızıyı hatırlattığımızda o kırmızı ile ilgili tüm objeleri hatırlayabilir ve onları yeniden yapılandırır. Çocuk oluşturduğu kavramı yeni durumlara bir ölçüt gibi kullanır. Bazılarına göre de, genelleme olmaktan çok bireyin oluşturduğu orijinal kavramı, karşılaştığı yeni durumda bir ölçüt gibi kullanarak onları gruplamasıdır. Kavram oluşturma yaşam boyu devam etmekle birlikte, çocukluk yıllarında yoğundur. Çünkü dünyaya yeni gelen bir çocuk için çevresindeki her şey yenidir. Çocuklardan oluşturdukları kavramı sözlerle ifade etmeleri beklenemez. Ama onlar kavram tanımlanırken mantıksal bir yol izlerler (Ülgen, 2001:112).

Piaget'e göre çocuklar nesneleri birden fazla özelliğine göre de sınıflandırabilir. Çocuğun hem mavi hem de kare olan şekilleri gruplandırması buna

örnektir. Bu kavramsal sınıflamanın kavram oluşturma'nın ikinci basamağı olarak düşünülebilir. Piaget bunu “çoklu sınıflandırma” olarak adlandırmıştır (Singer ve Revenson,1978:117).

3.2. Kavram Kazanma

Kavram kazanma, oluşturulan kavramı uygun kural ve ölçütlerle sınıflara ayırıştırma işlemine işaret eder. Sadece kavram oluşturma, kavram öğrenme anlamına gelmez. O kavram kazanmanın ön koşuludur. Kavram kazanma ikinci aşamadır. Kavram kazanma aşamasında mantıklı bir grupta, geliştirilen şema ile birlikte oluşturulan kavramın niteliğine dayalıdır. Birey algıladığı özelliklerin ve onlar arasındaki ilişkilerin doğasına uygun mantıksal kurallar ve ölçütler seçer ve onları uygulayarak kavramın ayırıştırılmasını yapar. Temelde kavram oluşturma farklıları benzerden ayırarak, benzerlerden genelleme işlemine dayanırken kavram kazanma ayırıştırma işlemine dayalıdır. Kavram oluşturma tanımsal bilgi, kavram kazanma ise, işlemsel bilgi ile ilgilidir (Ülgen, 2001: 112-114).

4.OKUL ÖNCESİNDE KAVRAM HARİTASI

Kavram haritaları, bilgileri birbirleri ile ilişkilendirerek ve hiyerarşik bir düzen içerisinde belli özelliklere göre gruplayarak kelimelerle, sembollerle veya grafiksel olarak organize etme şeklinde son derece yararlı ve ekonomik bir öğretim tekniği olarak tanımlanabilir (Güven, 2000:93).

Çocuklara öğrenme tekniklerini öğretmek öğretmenin önemli görevlerindendir. Çocuğun yeni bilgileri kategorileme, organize etme ve birbirine bağlama yeteneğini geliştiren bir öğretim tekniği hiyerarşik kavram haritası oluşturmaktır. Bu teknik okul öncesi çocuklarının öğretiminde de yararlı olarak görülmektedir.

Hiyerarşik kavram haritaları; grafik düzenlemelerden oluşmuştur, ve verilen bir kavramın özelliklerinin hiyerarşik bir biçimde temsil edilmesine ve bu özellikler arasındaki ilişkilerin yapısının adlandırılmasına dayanır.

Kavram haritası iki amaçla kullanılabilmektedir.

1. Çocukların fen kavramlarını anlamlı bir şekilde öğrenmesinde,
2. Öğretmenin çocukları değerlendirmesinde.

Bu nedenle kavram haritası hem öğretmen hem de çocuk tarafından yapılabilmektedir. Kavram haritası ilk defa Novak tarafından 1972 yılında uygulanmaya başlanmış ve bu çalışmalarda Piaget'in yüz yüze görüşme tekniği kullanılmıştır.

Kavram haritası kavramlar arasındaki ilişkinin grafiksel bir yolla ifade edilmesidir, yani bir yol haritasıdır. İki kavram arasına çizgi çizilip, bu çizgi üzerine de kavramlar arasındaki ilişki türü yazı türü yazılarak oluşturulan önerme ile anlam ifade edilir. Eğer pek çok kavram birleşirse çocuğun bilgi temelini oluşturan bir şema ortaya çıkar. Kavram haritasıyla öğrenme baştan uzun zaman alıyor görünse de, geleneksel yöntemle bilgiler öğrenilmemekte ezberlenmekte bu yüzden de kısa bir zamanda unutulmakta ve diğer olaylarla bağlantı kurulamamaktadır.

Kavram haritası ile bilgiler özümленerek anlamlı bir şekil almaktadır. Çocuklar böylece yeni öğrendiklerini daha önce öğrendikleri bilgiler ile birleştirebilmektedirler. Kavram haritası yanlış kavramayı da azaltmaktadır. Çocuk bir kavramı öğrenirken kavram haritasında hata yapıyorsa bunu kolayca görebilmekte ve düzeltme imkanı olmaktadır. Kavram haritası sadece çocukların kolay öğrenmesine değil aynı zamanda öğretmenin dersi kolay ve anlaşılır halde anlatmasına da yardımcı olmaktadır (Şahin, 2000: 25-26).

5.OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE YER VERİLEN KAVRAM GELİŞİMİNİ DESTEKLEYEN ETKİNLİKLER

Çocuklar davranışları, duygu ve düşünceleri ile gelişim özellikleri bakımından yetişkinlerden farklı, değişime yenileşmeye açık son derece alıcı kendilerine özgü varlıklardır. Bunun için erken dönemde uyarıcılarla karşı karşıya gelmeleri, iyi bir eğitim ortamlarının sağlanması son derece önemlidir (Koçak, 2001). Okul öncesi eğitim çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemeyi amaçlamaktadır. Okul öncesi eğitimin istenilen nitelikte yapılabilmesi; fiziksel şartların, programın ve personelin iyi şekilde seçilmesi ve planlanmasına bağlıdır (Turla vd. 2001).

Küçük çocuklar yaşadıklarından ve etrafındaki her şeyden öğrenirler. Farklı yaşantılar arasında ilişki kurmayı becerebilmek bir yönü zihinsel olgunlaşmaya bir yönü ile de verilecek eğitime bağlıdır. Bu dönemde çocuğa verilebilecek zengin yaşantılar onları olumlu yönde etkiler (Oktay, 2000: 137).

Okul öncesi dönemde verilen eğitimin gereği gibi yerine getirilebilmesi, kurumlarda büyük ölçüde öğretmene düşmektedir. Öğretmenin de bu sorumluluğu en iyi şekilde yerine getirebilmesi planlı ve sistemli bir eğitim programı hazırlığı ile mümkün olabilir (Kandır, 2001: 9).

2002-2003 Eğitim yılından itibaren 31/05/2002 tarih ve 270 sayılı Talim Terbiye Kurulu Kararı ile yürürlüğe konulan okul öncesi eğitim programında, öğretmenlerin kendilerinin de ekleme yapabilecekleri kavram listesi verilmiştir. Öğretmenlerin bu kavram listesinde yer alan kavramlar ile kendilerinin de ekleme yapacakları kavramlara okul öncesi etkinliklerin tüm zaman dilimlerinde yer vermeleri gerekmektedir. 2002-2003 Eğitim yılında programla birlikte sunulan liste aşağıdaki gibidir.

Boyut

1. büyük-orta-küçük
2. ince-kalın
3. uzun-kısa
4. geniş-dar

Miktar

1. az-çok
2. ağır-hafif
3. boş-dolu
4. tek-çift
5. bütün-yarım
6. kalabalık-tenha

Zaman

1. önce-şimdi-sonra
2. gece-gündüz
3. sabah-öğle-akşam
4. dün-bugün-yarın
5. yıl

Mekan

1. uzak-yakın
2. önünde-arkasında
3. yukarıda-aşağıda
4. içinde-dışında
5. içeri-dışarı
6. yanında-arkasında

Çocuklarla ÇalışılabilecekBazı Diğer Kavramlar

1. aynı-benzer-farklı
2. eski-yeni
3. yaşlı-genç
4. açık-kapalı
5. hızlı-yavaş
6. canlı-cansız
7. hareketli-hareketsiz
8. düzenli-düzensiz
9. kolay-zor
10. benzer- farklı

Duygular

1. mutlu olma
2. üzgün olma
3. kızgın olma
4. korkma
5. sevme

Renk

1. ana renkler: kırmızı-sarı-mavi
2. ara renkler: turuncu-yeşil-mor
3. renk tonları
4. siyah
5. beyaz

Yön

1. içeri-dışarı
2. aşağı-yukarı
3. ön-arka
4. ileri-geri
5. sağ-sol

Duyu

1. tatlı-acı
2. tuzlu-ekşi
3. sıcak-soğuk-ılık
4. sert-yumuşak
5. taze-bayat
6. pütürlü-kaygan
7. kokulu-kokusuz
8. sesli-sessiz

Sekil

1. kenar-köşe-doğru-eğri-yamuk
2. nesnelerin şekilleri
3. geometrik şekiller
 - daire
 - üçgen
 - kare
 - dikdörtgen

Sayı

1. 1'den 20'ye kadar ritmik sayma
2. 1'den 9'a kadar rakamları tanıma
3. 1'den 10'a kadar sayıdaki nesnelerle eksiltme- arttırma yapma

(MEB, 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı)

Okul öncesi çocuğu günlük etkinliklerde bazı kavramsal becerileri planlansın veya planlanmasın kullanır. Bunlar:

1. Tartışmak ve problem çözmek.
2. Bire bir eşleme, günlük yaşantılarında ve oyunlarında, bir sayının anlamının bir nesne olduğunu bilmek (1'den 20'ye kadar sayıların yazılıp kullanılması)
3. Dile getirme, paylaşabilme, sıra ile yapma, tartışma ve problemler için olası çözümleri dinleme, matematiksel sözcük ve kavramları açıklayabilme.

4. Belirlemek (yerleştirmek), sınıflandırmak, karşılaştırmak, resimleri, renk, şekil, genişlik, sıra ve numaraya göre sıralayabilmek. Grupları daha fazla, daha az ve eşit saptamalarına göre karşılaştırmak.
5. Uzaysal ilişkiler, şekiller ve geometri, alan ilişkileri bilgisi, şekillerinin benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesi.
6. Sıralar. Modelleri yaratma ve tanımlama becerisi, nesneleri genişliğine göre sıraya koyabilme, günlük etkinliklerin zaman sıralamalarını anlama (tarifeler, mevsimler saatler, takvimler hakkında temel bilgiler)
7. l, uzunluk, ağırlık, miktar, kapasite zaman tahminleri (Gönen ve Dalkılıç 1999: 45-46).
8. Oynadığı temsili oyunlarda bazı duygu kavramlarının kullanılması (zgn, mutlu, kızgın vb. olma).
9. Gün içinde okul öncesi kurumunda yer verilen yemek saatlerinde duygu özellikle de tat kavramlarının kullanılması.
10. Oynadığı oyunlar ve etkinlikler esnasında zaman kavramlarına ilişkin sözcüklere yer vermesi.

Öğretmen ocukların kavramsal becerileri kullanmasını tesadüfe bırakmamalı, destekleyici eğitim programları hazırlayıp uygulayarak onların bilişsel gelişimlerine katkıda bulunmalıdır.

Öğretmenin kavram gelişimine yönelik etkinliklere programın her safhasında yer vermesi çocukların kavram gelişimini hızlandıracak ve etkinliklerdeki bütünlük kavram gelişimi açısından bir devamlılık sağlayacaktır. Öğretmen bilişsel gelişim için gerekli olan, özellikle çocuğu aktif hale getirecek, yaparak-yaşayarak öğrenmelerini destekleyecek etkinlikler planlamalıdır (Porter, 2003).

Çocukların yaş, gelişim düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları, bireysel ayrıcalıkları ve çevresel faktörler dikkate alınarak onların gelişimlerini destekleyen "ocuk merkezli" eğitim programları hazırlanması ve uygulanması okul öncesi kurumların eğitim kalitesini belirleyen en önemli noktalardan birisidir (Kandır, 2001:9).

Okul öncesi eğitim programında gün içinde yer verilen etkinlikler şunlardır:

5.1.Serbest Zaman Etkinlikleri

Serbest zaman etkinlikleri, çocuğun yaratıcılığını geliştirme, kendisini ifade etmesini sağlama, yardımlaşma, paylaşma, işbirliği, başladığı işi sonuçlandırma konusunda kararlı olma, sorumluluk alma ve aldığı sorumluluğu yerine getirme, problem çözme, olaylar arasında neden sonuç bağlantıları kurma ve kas becerilerini geliştirme açısından önemlidir.

Serbest zaman etkinlikleri ilgi köşelerinde oyun ve sanat etkinliklerinden oluşmaktadır.

5.1.1. İlgi Köşeleri: Çocuklar için hazırlanan eğitim ortamı onların tüm gelişimlerini arttırmaya yönelik olmalıdır. Burada çocukların nesnelerle ilgili deneyimlerini arttırmak gereklidir (Bacanlı, 2003: 64). Okul öncesi eğitim kurumlarında ilgi köşeleri; evcilik, fen-doğa ve matematik, kitap, blok, müzik, kukla, eğitici oyuncak ve hedef ve hedef davranışlar ile araç olarak seçilen, konuya bağlı olarak düzenlenen geçici ilgi köşeleridir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2002:93).

Öğretmen ilgi köşelerinden eğitici oyuncak köşesini düzenlerken çocukların kavram gelişim düzeylerini dikkate almalı ve çocukların gelişimlerini destekleyecek uygunlukta materyaller koyarak bu köşeyi mümkün olabildiğince zengin tutmalıdır. Köşedeki oyuncaklar uygulanacak eğitim programındaki kavram gelişimine yönelik olarak değiştirilmeli, yeni konulan eğitici oyuncaklar hakkında çocuklara bilgi verilmelidir. Kavram kazanımı için eğitici oyuncaklar yadsınmaz bir öneme sahiptir.

Evcilik köşesi çocukların, hayal güçlerini diledikleri gibi kullandıkları, duygularını doğal bir şekilde dile getirdikleri, düşüncelerini kendileri ifade ederek paylaştıkları bir köşedir (Aral, Kandır ve Can Yaşar,2002:95). Çocuklar bu köşede oynarken özellikle de duygularına yönelik kavramları sıklıkla kullanabilmektedirler.

Çocukların fen ve doğa kavramları ile yaşının gerektirdiği diğer kavramları geliştirebilmeleri için fen-doğa ve matematik köşesine yeterince materyal bulundurulmalıdır. Çocukların nesnelerin birbirleriyle aynı veya farklı özelliklerini karşılaştırabilmeleri açısından farklı özellikte fakat aynı grup içinde olan nesnelere örneğin; farklı renk boyut ve dokuda; yaprak, pul, kapak, düğme vb. koleksiyonlara yer verilmelidir. Çocuk kendisinin de oluşturmakta pay sahibi olduğu bu nesneler grubunu farklı özelliklerine göre gruplama ve eşleştirme gibi bilişsel gelişim süreçlerini kullanarak kavram gelişimine yeni ivmeler kazandıracaktır.

Müzik köşesi çocukların duyu kavramı için oldukça önemli bir yere sahiptir. Çocukların sesleri ayırt etme, ritim tutma, dinleme ve algılama becerilerinin geliştirebilmek için köşe çeşitli müzik aletleri ile zenginleştirilmelidir. Köşeye konulabilecek müzik aletleri kselefon, üçgen, ritim sopaları, tef, zilli tef, davul, birbirinden farklı sesler çıkaran marakaslar, yetişkinlerin de kullandığı gerçeğe uygun ya da aslının aynı darbuka, mızıka, org gibi müzik aletlerinden oluşur.

Çocukların bu müzik aletlerini kullanarak değişik seslerle, sesler arasındaki farklılık ve benzerlikleri tanıyarak duyu kavramları desteklenebilir.

Blok köşesi çocukların boyut, şekil, mekan, yön ve gelişimlerine yönelik diğer kavramları kazanmalarına yardımcı olabilecek çeşitli özellikte tahta ve plastik bloklardan oluşmaktadır. Çocuklar oynadıkları blokların özelliklerinden (boyut, şekil vb.) yola çıkarak benzerlik ve farklılıkları gözlemleyebilirler.

Çocuklar kukla köşesinde bulunan karakterleri temsil eden kuklaları canlandırarak veya kuklalarla hikayeler oluşturarak özellikle duygu kavramlarının üzerinde yoğunlaşabilirler.

5.1.2 Sanat Etkinlikleri: Sanat etkinlikleri, temelde yaratıcılığı ve estetik duyarlılığı geliştirmeyi hedefleyen etkinliklerdir. İyi planlanmış sanat çalışmalarında çocukların değişik maddelerle karşılaşması onların psiko-motor, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekler.

Günlük eğitim programında yer verilmesi gereken sanat etkinlikleri;yoğurma maddeleri ile çalışma, kağıt çalışmaları, boya çalışmaları ve kolaj çalışmalarıdır. Eğitim programında her sanat etkinliğinin eğitim durumları birbirinden kopuk bir şekilde düşünülmemelidir. (Aral, Kandır ve Can Yaşar,2002:103). Öğretmen sanat etkinliklerini planlarken çocukların bildikleri ve yeni karşılaşacakları kavramları iyi tanıyarak onlar için kavram gelişimlerine katkıda bulunacak zengin uyarıcılar kullanmalı, eğitim ortamını buna göre düzenlemelidir, yeni yaşantılar da oluşturmaya özen göstermeli, etkinlikler esnasında ve etkinlikleri değerlendirirken de çocuklarla yeni tanıştıkları kavramlar hakkında konuşmalıdır. Her bir sanat etkinliği çocukların ilgilendikleri etkinlikler çerçevesinde her çocuğun kavram gelişim düzeyini de dikkate almalıdır.

5.2.Türkçe Dil Etkinlikleri: Anaokulu ve anasınıfı programında çocukların tüm gelişimleri açısından çok önemli olan ve her gün tekrar edilmesi gereken, öğretmen rehberliğinde yapılan grup etkinliğidir. Günlük eğitim programında, Türkçe dili etkinlikleri üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar:

5.2.1. Hikaye Öncesi Etkinlikler: Hikaye öncesinde parmak oyunları, şiir, bilmece, hikaye öncesi konuşma gibi etkinlikler yer alır. Tekerleme, parmak oyunu ve şiir gibi etkinliklerde sözel tekrarlamalarla çocukların gelişim özelliklerine uygun kavramlar (sayı kavramı gibi) pekiştirilebilir. Bilmece ise çocukların bildikleri kavramlardan ve söz diziminden yola çıkarak sonuca ulaşmalarını sağlayabilir.

5.2.2.Hikaye Anlatma: Çocukların ilgileri ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak seçilen hikayeler çocukların ilgisini çekebilecek nitelikte pazen tahta, kukla, slayt, tepegöz, televizyon şeridi, film, film şeridi, hikaye kartları ve kitapları gibi değişik teknikler kullanılarak anlatılır. Çocukların gelişimlerine uygun hikayeler onların hayal güçlerini geliştirirken neden ve sonuç ilişkileri kurarak bilişsel gelişim süreçlerini kullanmalarını ve yeni kavramlar öğrenmelerini sağlar. Öğretmen anlattığı hikayelerde zaman zaman çocukların bilmedikleri kavramlara da yer vermeli bunlar çocuklarla birlikte öğretmen tarafından açıklanmalıdır.

5.2.3. Hikaye Sonrası Etkinlikler: Hikaye sonrası etkinlikler çocukların kendilerini ortaya koymalarına fırsat sağlayan ve yaratıcılığın gelişimini destekleyen etkinliklerdir. Hikaye sonrası etkinlikler belirlenmiş bazı kurallar içinde çocukların özgürce oyun kurmaları ve bu oyunları geliştirmeleri için planlanan öykü yaratma, pantomim, zihinde canlandırma, doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon çalışmalarından oluşmaktadır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2002: 118). Hikaye sonrası etkinliklerle çocuklarının kavramsal gelişimleri desteklenebilir. Özellikle dramatizasyon etkinlikleri bu konuda önemli bir yere sahiptir. Çeşitli konularda bir çok kavram, bu kavramlara ait tanımlayıcı, açıklayıcı bilgiler drama ile daha çabuk ve kalıcı olarak öğrenilebilir (Aral vd. 2000: 81).

5.3.Oyun Etkinlikleri: Oyun çocukların gelişimleri için belirlenen bütün amaçlarda çok etkili ve vazgeçilmez bir etkinliktir. Bu nedenle öğretmen eğitim programında belirlediği amaçlara ulaşırken oyun etkinliklerinden mümkün olduğunca yararlanmalıdır. Eğitim programında belirlenen kavram gelişimi ile bağlantılı hedefler oyun etkinliklerinde bütünleştirilerek sunulmalıdır. Oyun içinde çocuklar eğlenerek öğrendiklerinde öğrenmeleri daha kalıcı olmaktadır. Bu nedenle oyun etkinlikleri kavramsal çalışmalarda sık sık kullanılabilir.

5.4.Müzik Etkinlikleri: Müzik etkinliklerinin temel amacı, çocukların yaşamlarını zenginleştirmektir. Başka bir deyişle, müzik çocukların duygu ve düşüncelerini yansıtmada yardımcı bir sanat aracıdır. Müzik ve müziğe bağlı diğer etkinlikler çocuğa çok yönlü yararlar sağlar (Sukan,1993:66).Anaokulu ve anasınıflarında müzik etkinlikleri sırasında; ses dinleme ve ayırt etme, şarkı söyleme, yaratıcı hareket ve dans, ritim çalışmaları ve müzikli öykü oluşturma gibi teknikler kullanılmalıdır (Aral, Kandır ve Can Yaşar,2002:126). Müzik etkinlikleri sırasında öğretmenin model olması ve yaptıracağı müzik etkinliklerini kendisinin de uygulaması gereklidir. Öğretmenler eğitimsel hedeflerin kazanımı sürecinde bu etkinliklerden kolaylıkla yararlanabilirler (Mertoğlu, 2002:22).

Çocuk müzik yoluyla yeni kavramları ve bunların ayrıntılarını öğrenme, duyu kavramalarını geliştirme(sesleri tartım ve ayırt etme), algılama, uyma, hatırlama, yineleme, ses ve söz üzerinde dikkati yoğunlaştırma, ayrıntı-bütün ilişkisini kavrama gibi bilişsel ve duysal becerilerini geliştirirler (Sukan, 1993: 66; Sun ve Seyrek, 2002: 39-40). Bütün bunların yanı sıra müzik etkinlikleri yoluyla; sayı, renk, hızlı-yavaş, yüksek -alçak gibi bir takım kavramlar kazandırılabilen ve çocukların şarkılar yoluyla da mevsimler, hayvanlar, trafik gibi günlük yaşamdaki pek çok konuyu algılayabilmeleri kolaylaşmaktadır (Bal ve Artan, 1995: 9-10).

5.5.Fen-Doğa ve Matematik Etkinlikleri: Çocukları gözlem yapmaya, araştırma, inceleme ve keşfetmeye yönelten bir etkinliktir. Bu etkinlik çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını ortaya koymalarına ve kavram gelişimine yardımcı olmaktadır. Çocuklar çevrelerinde gördükleri olgu ve olaylara karşı meraklıdırlar. Bu meraklarını canlı tutmak için onları harekete geçirecek fen etkinlikleri planlanmalıdır (Aral, Kandır ve Can Yaşar,2002:127).Aktiviteler arasında kavramsal ilişkiler bir öğretmenin devamlılık tecrübesi yaratabilmesi için temel oluşturur. Öğretmen çocuğun algılamasının doğasını anlamaya çalışır. Öğretmen bilir ki gerçek değişim çocuğun deneyim yapmaya başlayıp, aradaki bağı anladığı anda olur (Şahin, 2000:11).

Fen-doğa ve matematik etkinlikleri hayvan besleme, inceleme gezileri, deneyler ve bitki yetiştirme gibi etkinliklerden oluşur. Çocuklar özellikle de deneylerle bir çok kavramı kavrayıp öğrenebilirler. Bunlar çocukların daha önce bilmedikleri fenle ilişkili kavramlar olabileceği gibi, sıcak-soğuk-ılık, canlı-cansız, boş-dolu, ağır-hafif gibi zıt kavramlar da olabilir. Çocuklar fen-doğa ve matematik etkinliklerinde bildikleri kavramların analizlerini yaparak alt kavramları da öğrenme yoluna giderler böylece bu çalışmalar çocuklara daha karmaşık kavramların da öğrenilmesi için yaparak ve yaşayarak öğrenme imkanı tanır.

5.6.Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları: Öğretmen bu çalışmalarını planlarken önce hangi kavramı veya beceriyi kazandıracakını belirlemeli, basitten karmaşığa doğru bir sıra izlemelidir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların

yeni kavramlar öğrenmelerine yardımcı olacak ve el- göz koordinasyonunu da geliştirecek şekilde planlanır. Sayı, şekil, mekan, yön, renk, boyut, miktar ve daha bir çok kavram, öğretmenin çocuklarının gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlayacağı çalışmalar okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri çerçevesinde verilmektedir. Bunun yanı sıra çocuğa neden- sonuç ilişkilerini tanıtan, problemi tanımlamaya, çözüm ve açıklamalar üretip bunları değerlendirmeye yönelik etkinlikler yapılır (Ulcay, 1993: 5).

5.7.Rutin Etkinlikler: Günlük eğitim programında, yemek yeme, tuvalet, toplanma ve temizlik vb. her zaman aynı saatlerde yer verilen etkinliklerdir. Çocukların zaman farkını, yapılan eylemler sonucu geliştirdikleri göz önüne alındığında bu etkinlikler günlük olarak aynı zaman dilimlerinde gerçekleştiğinden çocuğun birbiri ardına gelen etkinlikler arasında ilişki kurmasıyla zaman kavramlarının gelişimi desteklenebilir (Volet ve Rattata,1999: 573).

Çocuklara yemek yeme saatlerinde duyu ve özellikle de tat kavramları ile ilgili kısa konuşmalar yapılabilir. Yine sınıfın toplanması kavramlarla ilişkilendirilen bir oyuna dönüştürülebilir. Buna benzer etkinliklerle rutin etkinliklerden kavram kazanımında yararlanılabilmektedir.

6. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE KAVRAM GELİŞİMİ VE ÇOCUKLARIN KAZANABİLECEKLERİ KAVRAMLAR

Okul öncesi eğitim 0-72 ay çocuklarının gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir (Koçak, 2001). Bu eğitim sürecinde kazanılan zihinsel yeterliliklerden en önemlilerinden biri ise kavram gelişimidir.

Piaget'e göre çocuk yaşamının ilk iki yılında zekasını semboller kullanarak motor aktivitelerle gösterir. Dünya bilgisi fiziksel etkileşimlere bağlı olduğu için sınırlıdır (Huitt ve Hummel, 2003). Başlangıçta kendisini diğer nesnelerden ayıramayan bebek, emme, tutma, yakalama vb. yollarla kendi vücudunu keşfetmeye çalışır. Daha sonra diğer nesnelerle etkinliklere başlar. (Senemoğlu, 2001:47). Bebek üçüncü aya kadar pek çok oyuncacı, mobilleri, yaygın ve sıradan nesneleri tanıma becerisine sahip olur (Healy, 2004: 237). Bu dönemde bebek şekiller ve yapıları ayırt etmeye başlar. O, bazı nesnelere güler ve bazılarına uzun süre bakar. Örneğin, bebek şişesinin ne olduğunu bilir. Ses çıkartan oyuncakları, ailesinin yüzleri gibi imajları aralıksız bir ilgi ile kontrol eder. Bir çocuk meraklı bir şekilde kendi elini, o elin kendisine ait olduğunu anlamadan uzun süre seyredebilir (Singer ve Revenson, 1978:28). Çocuğun dört-sekiz ayda geliştirdiği şema veya stratejiler daha karmaşık ve tekrarlayan özelliktedir. Çocuk bir nesneye hareket etmek (davranmak) için bakar. Böylece görmek ve işitmek daha belirgin ayırtırmalara dönüşür. Daha önceleri çocuk gözleriyle ışığı takip ederken veya tanıdık bir yüz gördüğünde gülümserken dört-sekiz ayda daha önceden tanımadığı bir nesneye daha uzun süre bakabilir. Çocuk daha karmaşık hareketleri taklit eder ve kendisine yeni gelen sesleri tekrar eder (Singer ve Revenson, 1978:28). Çıngırak, fincan, vb. nesneleri tutar yere vurur, emer. Onları kendisinde var olan şemalarla tesadüfen keşfeder. Nesneleri bu şekilde zihninde düzenleme yoluna gider. Çıngırak gelecek sefer eline verildiğinde ağzına götürmez sallar. Çocuklar bu dönemin sonlarına doğru başlangıçtaki deneme yanılma yoluyla problem çözme davranışlarından daha planlı bir yaklaşımla zihinsel olarak problem çözmeye doğru ilerlerler. Çocuklar öncelikle, nesne ve olayları zihinsel olarak sembolleştirir, resmeder. İşte bu duruma düşüncenin başlangıcı adı verilir. Nesne ve olayların içsel temsilcilerinin oluşturulması, kavram ve dil gelişiminin başlangıcını oluşturur. (Senemoğlu, 2001: 47-48). Yine de Piaget'e göre görüntü ve kavrama arasındaki ilişkiyi entegre olmuş şemaya dönüştürme becerisi dört-sekiz ayda henüz oluşmamıştır (Singer ve Revenson, 1978:28).

Bebekliğin sonuna doğru bazı kavramlar zihinde organize edilir böylece varlıkların özümsemesi oluşum sürecine girer (Vatsa, 1992: 87). Bir yaşına doğru çocuk nesnelerin kalıcılığı kavramını anlamaya başlar. Nesnenin sürekli olduğunu

ve göz önünden kaldırılınca bile var olmaya devam ettiklerini anlayan çocuk, bu nesneyi bir süreçle temsil etmeye başlar. Çocuk bir süre sonra göz önünden kaldırılan bir nesneyi etrafına veya masanın altına bakarak arar. Bu nesne devamlılığının gelişiminin bir göstergesidir ve böyle bir iç temsil süreci, kavram ve dil gelişiminin başlangıcını oluşturur (Yeşilyaprak,2002 : 85, Repacholi ve Gopnik,1997: 12, Singer ve Revenson,1978:1). Çocuklar imgeleri sekiz ila on ikinci aylarında oldukça gelişmiş bir hafıza ile tanıyabilirler. Örneğin bu aylarda çocuklar insan yüzüne benzeyen maskeleri gerçeklerinden ayırabilir ve yeni karşılaştıkları nesneleri tanıdıkları ile karşılaştırarak akıllarında tutabilirler. Çocukta sekiz-on iki aylarda sembolik anlam gelişmeye başlamıştır. Bir nesne o an için varolmasa bile çocuk o nesnenin imajını aklında tutabilir. Örneğin bir çocuk beslenme kapısının açıldığını duyduğunda gülümser. Çocuk annesinin odaya girmesinden onun geleceğini tahmin eder. Ayrıca kaşığın bir bardağa veya kaseye vurulması sonucu çıkan sesleri annesinin ona belirli bir yiyecek vereceğinin belirtisi olarak ayırt edebilir. Kaşığın bir kaseye vurulması sonucu çıkan ses onun sevmediği bir yiyeceğin verileceği anlamına gelebilir. Bu nedenle çocuk hemen ağzını sıkı sıkıya kapatabilir(Singer ve Revenson,1978:31).

Bu da olasılıkla çocuklarda hafızanın erkenden gelişmeye başladığının bir göstergesidir (Healy, 2004:237).

Çocuk on iki- on sekiz aylarda giderek artan sayıda keşifler gerçekleştirmeye başlar. Bu döneme gelinceye kadar zeka benzer bilgileri yeni durumlara uygulamaktan ibarettir. Ancak bu aylarda çocuk o ana kadar oluşturduğu şemanın işe yaramadığı bir durumla karşı karşıya bırakıldığında yeni bir plan yaratmalıdır. Bu dönem onun kahve süzgecinin gizemini keşfettiği, farklı şekilde ve boyutta bloklar ve oyuncaklar ile oynadığı, parçaları bir araya getirdiği, birleştirdiği ve ayırdığı dönemdir.

Bu dönemde bir çocuk beşiğinden dışarıdaki nesnelere ulaşmaya çalıştığında bu nesne beşiğin kenarındaki boşluklardan daha geniş ise nesneyi eğerek bu

boşluktan geçirmeyi deneme yanılma yöntemiyle öğrenir (Singer ve Revenson,1978:31).

İki yaşına doğru çocuk, keşfetmenin yanında icat etmeye, zihinsel kombinasyonlar yoluyla yeni araçlar türetmeye başlar. Artık zihinsel kombinasyonlar kullanmaya, böylelikle problemlere ivedi çözümler aramaya koyulur (Yavuzer, 1999: 63). Emekleyerek yürüme ve keşfetme gibi önceki aylara ait tipik davranışlar kaybolur ve çocuk artık harekete geçmeden önce ne yapacağını düşünmeye başlar. Çünkü emekleyen çocuk geçmişte o kadar çok deneyim yaşamıştır ki bunun sonucunda onun önceki dönemlerinde hakim davranış olan deneme-yanılma yöntemine başvurmadan önceki dönemlerde elde ettiği birikimleri kullanarak yeni hareketler yapabilir. Mimikler ve sınırlı da olsa sözcükler çocuğun bir problemi çözmek için gerekli olan bir çözüm üzerinde düşündüğünü gösterir (Singer ve Revenson,1978:32).

İki-dört yaş arası, çocukta kavramların ilk belirtilerinin görüldüğü çağdır. Bu yaşlar arasındaki çocuklar, genel olarak varlıklarla kendileri arasında uzaklığı kestirmede kusursuzdur. Üç yaşındaki bir çocuk, bir varlığın büyüklüğüne aldanarak kendisinden çok uzakta olmasına karşın, ona dokunmak için uzanabilir. Çocuklar aşağı-yukarı, çok uzak, orada, altında, arasında gibi sözlerin anlamlarını az çok anlarlar, böylece yer kavramının ilk belirtileri görülür. Dört yaşına doğru çocuklar bir, iki,üç,az ve çok sözlerinin anlamlarını çıkarabilirler. Ezberletildiğinde de dörtten yukarıdaki sayıları doğru olarak birer birer sayabilirler. Bu yaşlarda zaman kavramları gelişmemiştir (Başaran,1994: 90). Çocuklar bu dönemde ben merkezcidir. Kendini başkalarının yerine koyamazlar. Dünyayı başkalarının açısından göremezler. Objeleri sadece tek bir özellik bakımından farklı olan nesnelerin farkını göremezler. (Örneğin yeşil üçgenlerle yeşil kareleri bir arada gruplayabilirler.) (Senemoğlu, 2001: 49) . Bu dönemde çocuk dili ve zihinsel imajları kullanmaya başlar ve mantığa aykırı bir şekilde genellemeye teşebbüs eder (Singer ve Revenson,1978:32) Mantık yürütmede tümevarım ya da tümdengelim yollarını kullanamazlar. Mantıkları değişken ve yüzeyseldir. Tek yönlü düşünürler (Senemoğlu, 2001: 49). Sonuç olarak,

bu yaşlardaki çocuklar duyumlarla elde edilen verilerin ötesine geçemezler. (Senemoğlu, 2001: 51).

Dört yaşında bir çocuğa iki farklı bardakta ve aynı miktarda meyve suları gösterilip hangisinin daha çok olduğu sorulduğunda aynı miktarda olmalarına rağmen uzun olan bardakta olan meyve suyunu gösterecektir. (Singer ve Revenson, 1978:1). Bu da ağırlık, uzunluk vb. kavramlarda objenin şekil ve konumunda değişiklik olduğu halde özde değişmediğinin anlaşılmasına işaret eden korunum kavramının henüz gelişmemiş olduğunun göstergesidir (Ülgen, 2001: 192, Singer ve Revenson,1978:1).

Beş yaşında bir çocuk okuldan eve giderken dört blok yürüdüğünü öğrenebilir. Ancak okul-ev arasındaki rotayı çizmesi istendiğinde bunu yapamaz bu da çocukta henüz yön duygusunun gelişmemiş olduğunu işaret eder (Singer ve Revenson,1978:1).

Beş yaşındaki çocukların karışık sınıflama, problem geliştirme yetenekleri gelişir. Altı yaşındaki çocuklar kavramlar arasındaki hiyerarşiyi anlayabilir ve kendilerini geliştirebilirler (şahin, 2000 : 28).

Çocuk, iki-üç yaşlarında ancak algıladıklarını anlamlandırabilmektedir. Kız, erkek vb. birbirinden farklı kavramlar oluşturmakla beraber kavramlar hala somutturlar. Çocukta kavramların gelişmesi somut adlardan, soyut adlara doğru bir gelişim gösterir ve somut düşünmeden soyut düşünmeye doğru bir yol izler (Başaran,1994:90). Kavram gelişimi, gerçek nesnelere ve bu nesnelerin dış özelliklerine bağlı olmaktadır. Çocuk kavramların özelliklerini düşünüp, onlar hakkında konuşabildiği zaman, gerçek kavramları edinmektedir. Algının kesinleşmesi, çoğalan ve çeşitlenen deneyimler ve gelişen söz dağarcığı ile çocuğun kavramları farklılaşmaya ve daha da kesin olarak ayırt edebilmeye başlamaktadır. Gerçek kavram gelişimi genellikle ilk çocukluk döneminin sonuna doğru görülmeye başlamaktadır.

Piaget'e göre dört-yedi yaş arasındaki çocuklar, sezgiye dayanarak, azlığı ve çokluğu kestirebilirler. İki avuca alınan ve oldukça farklı sayıda olan fındığın hangisinin az ve çok olduğunu söyleyebilirler. Azlığı ve çokluğu gösteren nesnelerin görünüşü çocuğu aldatabilir. Bir bardaktaki suyun tabakta ve şişedeki duruşu, suyun az ve çok oluşunu kestirmede onu aldatabilir. Bu çağda nesnelerin birbirleriyle karşılaştırılarak ayrılıklarının söylenmesinde, çocuğun oldukça ince noktalara kadar ayırt edebildiği görülür. Çocuk aklından daha çok, görmesine dayanarak varlıkları birbirleriyle karşılaştırır.

İlkokul yıllarındaki çocuklar, bilişsel yeterlilikler bakımından çok hızlı değişme gösterirler. İlkokul dönemindeki çocukların düşünmesi, okul öncesi çocukların düşünmesinden çok farklıdır. Artık, tersine çevirebilme kavramını kazandıklarından korunum ilkesi ile ilgili bir sorunları da yoktur. Nesnelerin fiziksel yapılarında ya da mekandaki konumlarında değişmelerle, miktar, hacim, sayı vb. özelliklerinde değişme meydana gelemeyeceğini anlarlar. Kısa ve geniş süt ve ince ve uzun bardaktaki sütün aynı miktarda olduğunu görebilir; parçalanmış çikolatalarla kalıp halinde olanın aynı miktarda olduğunu söyleyebilirler. Algılanan görüntüye göre değil, gerçeği anlayarak tepkide bulunurlar (Singer ve Revenson,1978:35).

Bennett, Finn ve Cribb (2002) okul öncesi çocuklarının sahip olabilecekleri genel kavramsal yeterlilikleri şu şekilde belirtmiştir:

- 1'den 10'a kadar sayıları sayma
- Gösterilen nesneleri sayma
- Nesnelerin aynı, benzer ya da farklı olduğunu anlama
- Nesnelerin içinin boş ya da dolu olduğunu anlama
- İki nesne arasındaki benzer ve farklı yönleri (renk,şekil, boyut vb.) söyleme
- Üç objeyi büyük, orta ve küçük olarak sıralama
- Nesneleri kendi özelliklerine göre sıralama
- Basit geometrik şekilleri tanıma (üçgen,dikdörtgen,kare,daire)
- Yaygın olan renkleri tanıma
- Birbirinden farklı ses ve ritimleri algılama (yüksek- alçak, sesli-sessiz)

- Genel zamanları anlamlandırma (gündüz,gece,dün,bugün,yarın)
- Pozisyonlarla ilgili kavramları anlamlandırma (üstünde –altında, içinde-
dışında)
- Boyutlarla ilgili temel kelimeleri anlamlandırma (büyük- küçük, kısa –
uzun)
- Duyularla ilgili kavramları anlamlandırma (sert- yumuşak, sıcak –soğuk)
- Hareketle ilgili kavramları anlamlandırma (hızlı- yavaş, durmak- hareket
etmek) (Bennett, Finn ve Cribb, 2002: 37-39).

Okul öncesi dönem çocuğun zihinsel olarak çevresindeki dünyayı anlamlandırabileceği bir dönemdir. Bu sebepten bu dönemde duygular, durumlar, nesneler, ve onların kategorize edilebilecek özelliklerini tanımlamaya ve onları anlamlandırmalarını geliştirmeye yardımcı olacak pek çok kavram çocuklara kazandırılabilir. Bunlar 2002 yılı MEB Okul Öncesi Eğitim Programında ek olarak verilen kavram listesinde de belirtilmektedir. Okul öncesi dönemde, kurumlarda ve ailede çocuğa verilebilecek kavramlar; sayı, renk, miktar, şekil, duyu, duygu, yön, zaman, boyut, mekan kavramları ile karşıt kavramlar olarak sıralanabilir.

6.1 Sayı Kavramı

Okul öncesi çağındaki çocukların sayı kavramını kazanmaları; birbirine benzeyen nesneleri sınıflara ve gruplara ayırmaları, yani sınıflandırma becerisi, nesnelerin farklılıkları arasında bir düzenleme yapma yani sıralama becerisi, sayısal eşitliği ifade eden birebir eşleştirme kavramını anlamaları ve sayılacak nesnelerin uzaysal düzenlemeleri yani dağılışı nasıl olursa olsun miktarın hep aynı kalacağını anlatan sayı korunumu kazanmaları ile yakından ilgilidir. Bu nedenle, okul öncesi dönemde çocuklarda temel sayı kavramının kazanılabilmesi için öğretmenlerin bol miktarda sınıflama, sıralama ve birebir eşleme çalışmalarına yer vermesi gerekmektedir. Öğretmen bu amaçla çocuktan nesne gruplarını sayıca birebir eşleştirmesini ve sayarak hangisinin sayıca "daha az", "daha fazla" ve "aynı sayıda" olduğunu söylemesini isteyebilir; çocuklara grupları birebir eşleştirmesini ve saymasını söyleyebilir.

Sayı kavramının kazanılması yaşa bağlı olarak beş yaştan sekiz yaşa doğru önemli bir artış göstermektedir. Sayı kavramı öğretilmesine öncelikle beş ve beşten küçük sayı grupları ile başlanılmalıdır ve önce somut nesneler kullanılmalı, daha sonra resimlerden yararlanılmalıdır (Aktaş Arnas, 2002).

Çocuklar okul öncesi dönemde, sayıları miktarları ve matematiğe ilişkin şekilleri kolaylıkla öğrenebilir. Bennett ve arkadaşları (2000) çocukların okul öncesi dönemde matematiksel olarak yeterliliklerini şu şekilde sıralamışlardır:

-“Aynı”, “daha fazla”, “daha az”, “en çok” ve “en az” kavramlarını kullanabilirler.

- Sayıları öğrenebilir, (öğretildiğinde 1’den 30’a kadar bile) sayabilir, yazabilir veya gösterildiğinde rakamları tanıyabilirler.
- Sorulduğunda sayılabilir nesnelerin kaç tane olduğunu söyleyebilirler.
- Verilen sayıların 1’den az veya 1’den fazla olduğunu söyleyebilirler.
- Sınıflama pozisyonlarını ayırt edebilirler (birinciden altıncıya kadar).
- Basit grafiksel resimleri tercüme edebilirler.
- Yarım-bütün gibi kavramları anlamlandırabilirler.
- Basit artırma ve eksiltme işlemleri yapabilirler.

Bütün bu yeterliliklerin yanı sıra okul öncesi dönemde çocuğa öğretildiğinde para ile ilgili olan işlemleri yapabildiği, kartpostal ya da öğretmenin gösterdiği resimdeki figürlerin sayıların söyleyebildiği, sayılarla ilgili saymacalar ve tombalaya benzer oyunları öğrenebildikleri de söylenebilir (Bennett,Finn,Cribb, 2000:287-288).

Rakamlarla yakın ilgisi dolayısıyla önce sayma olgusunu ele almak gereklidir. Çocukların saymayı öğrenmelerine, onlara bol bol uygulama imkanı verilerek yardımcı olunabilir. Çocukların her gün aşına oldukları nesneleri saymaları için olanaklar tanınmalıdır. Çocukların doğru sayabilmesi için üç ilkeye dikkat etmek gerekir.

Birinci ilke: Sayılması gereken nesneler kadar sayma sözcüğü kullanılmalıdır. Örneğin, 4 tane nesne varsa bunların her biri bir sözcükle 'etiketlenmelidir' (burada doğru sözcüğü kullanmaktan çok her nesne için bir sözcük kullanmak daha önemlidir).

İkinci ilke: Çocuğun her yeni sayışında aynı sözcükler aynı sırada kullanılmalıdır (birinci nesneye her zaman '1', ikinci nesneye her zaman '2' vb. etiketler takmak gibi).

Üçüncü ilke: Sayma olayıyla sayı kavramını bağdaştırmadır. (Örneğin, bir çocuğa az önce saydığı bir kümede kaç tane nesne olduğu sorulduğunda, çocuk sayma işlemi sırasında söylediği son sözcükle yanıt verir).

Sayı, çocukların yarattıkları iki tür ilişkinin, yani sıralama ve sınıf içermenin sentezidir. Sayı somut bir kavram olduğu için, çocukların sayı korunumunu öğrenmeleri oldukça zaman alır. Sayı korunumu, sayılan nesnelerin uzaydaki yerleri değiştirilse bile nicelik olarak değişmemeleridir (Akman vd., 2002:12-13).

Sayı kavramları verilirken basitten karmaşığa doğru bir sıra izlenmelidir. Bumin (1993) yaptığı araştırmada bu sırayı şu şekilde belirlemiştir:

1. Nesnelerin sayılması;

- Bir düzen içindeki sabit nesnelerin dokunularak ayrılması,
- Bir düzen içindeki hareketli nesnelerin dokunularak ayrılması,
- Bir düzen içinde olmayan nesnelerin sayılması
- Nesnelerin dokunulmadan sadece bakılarak sayılması.

2. Bire-bir eşleme çalışmaları;

- Aynı nesnelerle aynı nesneyi bire-bir eşleştirme
- Farklı nesneyle farklı nesneyi bire-bir eşleştirme
- Farklı nesne ifadeleri ile bire-bir eşleştirme

3. Aynı sayıdaki nesne çiftlerinin eşleştirilmesi;

- Aynı sayıda aynı nesne çiftlerini eşleştirme

- Aynı sayıda farklı nesne çiftlerini eşleştirme
- 4. Nesnelerin gruplandırılması
- 5. Sayı sembolünü tanıma
- 6. Sayı sembolünü tanımlayabilme
- 7. Sayı sembolünü ayırt etme
- 8. Sayı sembolünü eşleştirebilme
- 9. Sayı sembolü ile uygun sayıda somut nesneyi eşleştirebilme
- 10. Sayı sembollerini gruplayabilme
- 11. Sayı sembollerini sıralayabilme
- 12. Sıralanan nesne gruplarına uygun olarak sıralama
- 13. Sıralanan rakamlara uygun sayıda nesne yerleştirme (Bumin,1993:11-12).

6.2. Renk Kavramı

Çocuklar okul öncesi dönemde çok küçük yaşlardan başlayarak nesnelerin özelliklerini öğrenmeye başlarlar. Öğrendikleri özellikler üzerinde de kavramsal sınıflamalara giderler. Bu kavramsal sınıflama kavramlarından birisi de renk kavramıdır. Çocuklara renk kavramı ile ilgili beceriler verilirken basitten karmaşığa doğru bir sıra izlenmelidir. Caferoğlu (1991) renk öğretiminin aşamalı sıralamasını; renkleri adlandırma, belli nesnelerle renkleri birlikte kullanma, belli nesnelerin renklerine göre ayırt edilmesi ve “ ne renk?” sorusunun kullanılması şeklinde belirtmiştir (Caferoğlu,1991: 5-6) .

Okul öncesi eğitim programında öğretmenin yer verebileceği renk kavramları; ana renkler, ara renkler, siyah ve beyaz olarak sıralanabilir.

6.3. Miktar Kavramı

Çocuklar miktarlara ilişkin kavramları yaşamlarının çok erken yıllarında edinmeye başlarlar (Bennett,Finn,Cribb, 2000:287). Akman 1995’te yaptığı anaokullarına devam eden çocukların kavram eğitimine ilişkin çalışmasında, genellikle okul öncesi dönemde “bazı” ve “birçok” gibi terimleri doğru olarak

kullanamadıklarını “daha çok paraya ihtiyacımız var” ya da geriye çok fazla kaldı mı” gibi cümleler duyduklarında çocukların sorunlarla karışabileceklerini belirtmiştir (Akman,1995: 46).

Miktar kavramı okul öncesi dönemde çocukların günlük hayatta sıklıkla duyabilecekleri kavramları içerir. Bunlardan bazıları: az-çok, ağır-hafif, boş-dolu, tek-çift, bütün-yarım, kalabalık-tenha olarak sıralanabilir.

6. 4. Şekil Kavramı

Matematiksel kavramlar sınıflamasına giren ve matematiksel kavramların öğrenilmesinde önemli bir yere sahip olan şekil kavramı okul öncesi dönem için ; (kare, dikdörtgen, üçgen, daire gibi) geometrik şekiller, kenar-köşe, düz-yamuk, doğru-eğri ve nesnelerin şekilleri alt kavramlarından oluşmaktadır.

Yavuzer (1992) çocuklar dirsek ve el becerileri küçük kas motor gelişmesiyle zikzak, eğri, ve dairesel çizgilerle kalın bir yumaktan oluşan ilk şekilsel kavram olarak belirtilebilecek yuvarlaklardan oluşan karalamaları 2-2,5 yaşlarında yaptıklarını söylemektedir (Yavuzer, 1992: 33) .

Diesendruck ve Bloom (2003) çocuk ve yetişkinlerin beceri alanlarının benzerlik alanlarını ortaya koymak için yaptıkları araştırmada çocukların objeleri isimlerine, renklerine ya da materyallerindeki benzerlikten öte, şekillerindeki benzerline göreli olarak atama eğiliminde bulunduklarını gözlemlemişlerdir ve nesnelerin şekillerinin obje türlerini sınıflama ve ayırt etmede birinci sırada bir öneme sahip olduğunu ortaya koymuşlardır (Diesendruck ve Bloom 2003: 163).

6.5. Duygu Kavramı

Duygu kavramları günlük yaşantı içinde her gün pek çok kere kullandığımız kavramlardır. Bunlardan bazıları , mutlu olma, üzgün olma, korkma, kızgın olma olarak sayılabilir.

Bu nedenle çocuklar doğumdan itibaren çevrelerinde gelişen duygu durumlarını hissedebilmekte ve güven duygusunun hat safhada geliştiği 0-1 yaş döneminde duygularla ilgili kavramları geliştirdikleri söylenebilir. Duygu kavramları çocukta duyu kavramı ile birlikte en erken gelişen kavramlardan olmakla birlikte bazı duygu kavramları çocuklar için son derece soyut ve karmaşık olabilmektedir (Bartsch ve Estes, 1996:281).

6. 6. Duyu Kavramları

Özellikle çocukluk yılları doğal olarak araştırma ve keşfetmeye eğilim gösteren yıllardır. Bu araştırma ve keşfetme süreci etkin bir şekilde kullanılır. Nesneyi görmek, çıkardığı sesi duymak, ona dokunmak, tadına bakmak, o nesneyi tanımak için oldukça etkilidir (Mertoğlu, 2002:6). Duyu kavramlarının esas görevi de etrafımızdaki nesneleri anlamlandırabilmemize yardımcı olmaktır. Kavram oluşumunda duyular önemli bir yer tutar. Bu nedenle okul öncesi çocuğunun kavramlarla ilgili yaşantılar geçirmesinde, bir kavramı aktif katılım yolu ile kendi hareketleri sayesinde öğrenmesinde duyu eğitimi etkilidir. Kavram öğrenme süreci kavramların isimlendirilmesi, söz konusu kavramla ilgili ve ilgisiz olan niteliklerin tanımlanması ve kavrama ait olan ve olmayan örneklerin belirlenmesi, ayırt edilmesi ve genellenmesi yoluyla olur (Aral, v.d., 2003: 77-78).

Napolitano ve Sloutsky, (2004) Amerika’ da dört yaşındaki çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmada nesnelerin tanınabilirlikleri ve karmaşıklıklarının sistematik olarak çocuklarca anlamlandırılabilmesi için duyusal olarak da fark edilmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır. Araştırma, sonuç olarak okul öncesi dönemde bulunan çocuklar için sessel baskınlığın, dönem çocuklarına nesneleri tanıma konusunda yardımcı olduğu, bunun da çocukların dikkatleri ile doğru orantıda olan uyaranların dilsel ve kavramsal gelişim üzerinde olumlu etkiler bıraktığını ifade etmişlerdir (Napolitano ve Sloutsky 2004:1850). Okul öncesi eğitim programlarında yer verilebilecek bazı duyu kavramları; sesli-sessiz, kokulu-kokusuz, pütürlü-

kaygan, taze-bayat, sert-yumuşak, sıcak-soğuk-ılık, tuzlu-ekşi, tatlı-acı olarak sıralanabilir.

6.7. Yön Kavramı

Okul öncesi çocuğunun iki gözü arasındaki işbirliğinin henüz iyi gelişmemiş olması, onu yön ve uzaklık kavramlarının yeterli derecede gelişmesine engel olmaktadır. Okul çağında hem olgunlaşmanın hem de çeşitli yaşantıların etkisiyle, bu kavramlar hızla gelişebilir (Başaran,1994: 90; Huitt ve Hummel, 2003). Dokuz yaşında bir çocuk okuldan eve doğru giden bir haritayı çizebilir on iki yaşında ise eve giden doğru başka yolları ve kestirme yolları kolaylıkla bulabilir (Singer ve Revenson, 1978:1). Yön kavramları küçük yaştan itibaren hayatımızda sıklıkla yer alan ve hayatımızı kolaylaştıran unsurlardan birisidir. Eğitim programında öğretmenin yer verebileceği yön kavramları, içeri-dışarı, aşağı-yukarı, ön-arka, ileri-geri ve sağ-sol alt kavramları olarak sıralanabilir.

6.8. Zaman Kavramı

Çocuk zaman kavramını anlamaya başladığı zaman bazı olaylarla günün belirli zamanları arasında ilişki kurmaya başlar. Mesela, okula gitme, öğle yemeği, oyun saati gibi. Zaman kavramı geliştirirken çocuk önce saatleri öğrenir, sonra onun daha küçük kısımlarını; yarım saat, çeyrek saat gibi. Bir okul öncesi eğitim kurumu çocuğa haftanın ilk ve son günlerini öğretebilir. Ancak çocuk hafta arasındaki günleri çocuk hala karıştırabilir. Saate bakarak anlama yeteneği ise genellikle ilköğretim çağında başlar (Ülgen ve Fidan,2003:143).

Okul öncesi eğitim merkezlerinde günlük işler, çocuklarla öğretmenlerin birlikte plan yapmaları, zaman kavramının gelişmesine yardımcı olur (Şahin, 2000:18).Okul öncesi dönemde kullanılabilecek bazı zaman kavramları; önce-şimdi-sonra, gece-gündüz, yıl, dün-bugün-yarın, sabah-öğle-akşam alt kavramları olarak sıralanabilir.

6.9. Boyut Kavramı

Çocukların nesneleri kategorize etmekte kullandıkları diğer bir kavram da boyut kavramıdır. Çocuğun boyut ve büyüklük kavramlarını anlayabilmesi için nesneleri benzerliklerine göre sınıflayabilmesi gereklidir. Örneğin, boncukları büyükten küçüğe doğru sıralayabilmesi için önce onları diğer nesnelerden ayırması gerekmektedir.

Çocuğun büyüklük kavramını özümseyebilmesi için nesne değişmezliği ilkesini daha önceden kazanmış olmalıdır. Çocuk çamurdan yapılmış iki eşit topun aynı büyüklükte olduğunu söyleyebilir. Eğer çocuk, değişmezlik ilkesini henüz kavramamışsa toplardan biri çocuğun gözü önünde yuvarlanıp sosis şekline getirildiğinde, çocuk sosisin büyük olduğunu söyleyecektir. Eşit büyüklükte iki nesneden birinin biçimi değiştiği zaman bile büyüklüğünün değişmediğini öğrenen çocuk, değişmezlik ilkesine ulaşmış demektir (Caferoğlu, 1991:5). Okul öncesi dönemde çocuklarla çalışılabilecek boyut kavramlarından bazıları; büyük-orta-küçük, ince-kalın, geniş-dar, uzun-kısa olarak sıralanabilir.

6.10. Mekan Kavramı

Bir yaşlarında çocuk, objeler arasındaki ilişkinin farkına varır. Hareketlerindeki bütün aralıkları belirler. Bir başka deyişle, bir cismi yerden alır ve ağzına götürür. Bir-bir buçuk yaşında çocuk bir engelin önünde ya da arkasında bir başka obje varsa, onun farkına varır. Engeli iter ve istediği objeyi alır. Farklı yönden bakınca objenin yer değiştirdiğini görür. Bir buçuk- iki yaşlarında bir objenin uzayda yer tuttuğunu ve yer değiştirmekte onların nasıl görünüş değiştirdiğini kavrar (Ülgen ve Fidan, 2003:144). Ancak okul öncesi çocuklarının mekan kavramlarını anlamlandırabilmeleri kolay değildir (Arı,Üstün ve Akman,1994: 197). Okul öncesi çocuğu soyutsal sınıflandırmalar yaparken zorlanır. Bir nesnenin uzaklığı ile ilgili değişik, olağan yanılgılar yaşayabilir. Örneğin çocuk karşıda görünen dağın çok yakın olduğunu düşünebilir ya da evin çatısına çıkarak buluta dokunabileceğini düşünebilir (Huitt ve Hummel, 2003). Eğitim programı hazırlarken öğretmenin yer

verebileceği mekan kavramları; yanında-arkasında, uzak-yakın, içinde-dışında yukarıda-aşağıda, önünde-arkasında ve içeri-dışarı olarak sıralanabilir.

6.11. Karşıt Kavramlar

Çocuklar zıt uçlarda olan kavramları daha kolay öğrenirler. Büyük-küçük, siyah-beyaz gibi kavramları birbirinden ayırırken daha az güçlük çekerler. Örneğin çocukların 22 aylık bir çocuğa çeşitli renk ve büyüklükte halkalar verilmiş, bu halkayı çocuğun büyüklük ve renklerine göre ayırırken turuncu ve kırmızıyı daha kolay ayırt ettiği gözlemlenmiştir (Ülgen ve Fidan,2003:144). Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar günlük yaşamda kullanılan pek çok karşıt kavramı anlayabilirler. Okul öncesi öğretmeni aynı-benzer-farklı eski-yeni, yaşlı-genç, açık-kapalı, hızlı-yavaş, canlı-cansız, hareketli-hareketsiz, düzenli-düzensiz, kolay-zor, benzer-farklı vb. karşıt kavramları eğitim programına alabilir.

7. KONUYLA İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

7.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Kandır (1991) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında 4-6 yaş grubu eğitim programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada geniş bir örneklem grubuna anket uygulanmıştır. Bu veriler ışığında araştırmanın sonucu olarak öğretmenlerin, günlük, ünite ve yıllık planların hazırlanması sırasında program hazırlama basamaklarından genel ve özel hedef ile hedef davranışların buna bağlı olarak da eğitim durumlarının belirlenmesinde güçlük çektikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin yıllık plan hazırlamada ise karşılaştıkları sorunların en önemlilerinin; öğrenci sayısının çokluğu, araç-gereç yetersizliği ve fiziksel şartların elverişli olmaması unsurlarının yer aldığı ortaya konmuştur.

Altunbaş (2001) tarafından yapılan araştırmada anaokuluna ve anasınıfına devam eden 6 yaş çocuklarının matematiksel kavramları kazanma durumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, başarı puanlarına bakıldığında matematikle ilgili kavramlara ait tüm davranışları kazanma açısından anaokulu ve anasınıfı öğrencileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin devam ettikleri okulun resmi ya da özel olmasının, öğrencilerin cinsiyetlerinin, öğretmenlerinin mesleki kıdemi ve öğrenim durumuna göre çocukların; nesnelerin büyüklük ve küçüklüklerini, uzunluk ve kısalıklarını, benzerlik ve farklılıklarını söylemelerinde, aynı sayıdaki iki grup nesneyi birbiriyle eşleştirmelerinde, nesneleri az ve çok olarak ifade etmelerinde, nesneleri şekillerine ve büyüklüklerine göre sınıflandırmalarında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiş, tüm çocuklar başarılı bulunmuştur.

Göncü (2002) tarafından yapılan araştırmada 4-6 yaş çocuklarına uygulanan müzik eğitiminin ses ve işitsel algı gelişimine etkilerini incelemiştir. Araştırmada örneklem grubunu Ankara'da bulunan Gülveren ve Beytepe anaokullarına devam eden 4-5-6 yaş grubu çocuklar oluşturmuştur. Gülveren Anaokuluna devam eden çocuklar deney grubunu, Beytepe Anaokuluna devam eden çocuklar ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Gülveren Anaokuluna devam eden çocuklara düzenli olarak müzik eğitimi verilmiş eğitim sonucunda müzik eğitimi verilmeyen anaokulu çocukları ile farklılıkları ses ve işitsel algı gelişimi açısından karşılaştırılarak incelenmiştir. Verilerden ortaya çıkan sonuca göre deney grubunu oluşturan çocukların müziksel ses ve algı testindeki ritim kalıplarının tekrarlarında kontrol grubundan daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak müzik eğitiminin 4-6 yaş çocuklarının duyuşal kavramlarının gelişimine, müziksel ses ve algı gelişimlerine olumlu yönde ve büyük ölçüde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Caferoğlu (1991) anaokuluna devam eden 3-4-5 yaş çocuklarının renk ve büyüklük kavramlarını, kavram bilgisi ve sözel ifade yönünden karşılaştırarak incelemiştir. Deneysel olan bu çalışmada ayrıca renk ve büyüklük bilgisinin kavranmasında çocukların ve verilen destekleyici eğitimin, çocuklara bir etkisi olup olmadığı da incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre çocukların renk ve büyüklük kavramlarını kazanmalarında yaşı ve eğitimin çok önemli bir faktör olduğu ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda kavram gelişimi ile dil gelişiminin direkt ilgisi olduğu ve bu ilginin yaşla kademeli bir artışla özellikle 5 yaşında kesinlik kazandığı bulunmuştur.

Bozoklu (1988) anaokuluna giden 4-5-6 yaş çocuklarının nesneleri sınıflandırmaları ile anımsamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya katılan 60 kız ve 60 erkek toplam 126 çocuğun sınıflama ve anımsama işlemlerini ölçmek için test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular sınıflama işleminde yaş ve cinsiyet arasında önemli bir farklılık olduğunu göstermiştir. Yaş ilerledikçe sınıflandırma yapabilen çocukların

sayısında artış olduğu kaydedilmiştir. Ancak yaş ve cinsiyet gruplarının nesne sayılarının anımsamalarında fark görülmemiştir.

Karataş (1996) özel ve resmi anaokullarına devam eden 4-5-6 yaş gruplarındaki çocukların bazı sayı kavramı ile ilgili becerilerinin belirlenmesi amacı ile yaptığı araştırmada “fazla rakamı bulma” becerisinin 4 yaşta kızların ve erkeklerin aynı düzeyde ve aynı oranda başarı gösterdiklerini tespit etmiştir. Araştırma 5 yaşındaki erkek çocukların başarı oranlarını kızlara göre daha fazla tespit ederken, 6 yaşındaki kızların başarı oranının erkeklere göre daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Karataş (1996) resmi ve özel kurumlara devam eden 4-5-6 yaşlarındaki çocukların sayı kavramlarıyla ilgili becerilerini karşılaştırdığında özel kurumlara devam eden çocuklarının başarı düzeylerinin daha fazla olduğunu da araştırmanın bir diğer sonucu olarak belirtmiştir.

Ürkün (1992) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönemde olan 4-5 yaşlarındaki çocuklara uygulanan destekleyici matematiksel kavramlara dayalı eğitim modelinin yaşa ve cinsiyete bağlı olarak farklılık gösterip göstermemesini incelemiştir. Genel başarı düzeylerinin saptanmasında, deney grubunun kontrol grubuna oranla daha anlamlı bulmuştur. Araştırma kapsamındaki 5 yaşındaki çocukların başarısını, 4 yaşındakilere göre daha fazla bulmuştur. Araştırma yaş faktörünün önemini cinsiyet faktörünün ise önemsiz olduğunu ortaya koymuştur.

Dere (2000) yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarında bazı matematik kavramlarını kazandırmada yapılandırılmış ve geleneksel yöntemi karşılaştırarak incelemiştir. Araştırma yapılandırılmış yöntem uygulanan grupta sayıları eşleştirme çalışmalarının somut nesneler kullanılarak oyunlar yoluyla verilmesi, çocukların oyuna aktif bir şekilde katılmaları ve deneyerek, arkadaşlarıyla tartışarak yapmaya çalışması çocuklara sayı eşleştirmeyi kazandırmada etkili bir yöntem olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Perihanoğlu (2002) Van ilinde yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarının eğitimsel hedefleri gerçekleştirme düzeylerini incelemiştir. Araştırmada eğitim kurumlarının eğitim hedeflerini gerçekleştirme düzeyleri, bu eğitim kurumlarına devam eden çocukların motor gelişim alanı, dil gelişim alanı ve bilişsel gelişim alanındaki kazanımlarının Portage Erken Eğitim Kılavuzu ile belirlenmesiyle ortaya konmuştur. Araştırmada çocukların gelişimsel düzeyleri ve mesleki tecrübelerinin, öğrencilerin cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey farkının ve eğitim ortamında kullanılan materyal çeşitliliğinin etkisinin olup olmadığı da incelenmiştir. Araştırmaya Van ili merkezindeki yedi ilköğretim okuluna bağlı 267 öğrenci alınmıştır. Araştırma sonucunda veriler ışığında sonuçlar saptanmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyin dil gelişimi alanında farklılık yarattığı gözlenmiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin dil ve bilişsel gelişim alanlarında orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre geri oldukları ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin dil ve bilişsel gelişim alanında erkeklere oranla başarılı oldukları saptanmıştır.

Öztuna (2002) yaptığı araştırmada kavram haritalarının grup döngüsünde yapılandırılmasının başarıya ve kavram gelişimine etkisini incelemiştir. Kavram haritalarının grup döngüsünde yapılandırılması metodu kullanılarak derslerin işlendiği deney gruplarının, geleneksel öğretim metodunu kullandığı kontrol gruplarına oranla daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, öğrencinin başarısında kullanılan metot ve tekniklerin son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır. Kavram haritalarının grup döngüsünde yapılandırılmasının öğrencilerin kavramsal gelişimini olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda geleneksel öğretim yaklaşımının uygulandığı kontrol gruplarında kavram yanlışlarında önemli ölçüde azalma olmadığı halde, deney gruplarında kavram yanlışlarının son derece azaldığı saptanmıştır. Bu sonuç metodun kullanıldığı gruplarda diğer gruplara oranla kavramların daha iyi özümsemişliğini ezber öğrenmenin kalıcı olmadığı gerçeğini ortaya koymaktadır.

Dikmen (2002) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan serbest zaman etkinliklerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çocukların gelişim alanlarını desteklemek amacıyla ilgi köşelerinden “genellikle” yararlandıkları ortaya çıkmıştır. İlgi köşelerinden yararlanma durumuna bakıldığında öğretmenlerin hizmet sürelerinin 16 ve daha fazla yıl çalışanlar lehinde olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin çalışmakta oldukları kurumlara göre sanat etkinliklerine ilişkin görüşleri farklılaşmakta; resmi ve özel anaokullarında çalışan öğretmenler sanat etkinliklerini gerçekleştirme düzeyini ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında çalışan öğretmenlere göre yüksek bulmaktadır. Nitekim sonuç olarak okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çalışmakta oldukları kurumlara göre sanat etkinliklerinden; kağıt işleri, boya çalışmaları, artık malzemelerle çalışma ve yoğurma maddeleriyle çalışma etkinliklerine anasınıfı öğretmenlerine oranla resmi ve özel Anaokullarında çalışan öğretmenlerin sıklıkla yer verdikleri bulunmuş ve aradaki istatistiksel farkın dikkat çekici olduğu saptanmıştır.

Karagöllü (1995) yaptığı araştırmada anaokulu eğitimi almış ve almamış ilkokul öğrencilerinin cinsiyetlerine ve sınıflarına göre okul başarı düzeyleri ile özsaygı düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda anaokulu eğitimi almış ve almamış ilkokul öğrencilerinin okul başarı düzeyleri arasında, anaokulu eğitimi alanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Anaokulu eğitimi almış ve almamış ilkokul kız öğrencilerinin okul başarı düzeyleri arasında anaokulu eğitimi almış olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca anaokulu eğitimi almış ve almamış ilkokul erkek öğrencilerinin okul başarı düzeyleri arasında da anaokulu eğitimi almış olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Çaltık (2004) Türkiye çapında yaptığı araştırmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapmakta olan öğretmenlerin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve programın kullanımına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda MEB’e bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının çoğunda, okul öncesi eğitim

programından yararlanan çocukların ağırlıklı olarak 6 yaşında oldukları belirlenmiş, öğretmenlerin 2002 MEB programı ile ilgili bilgileri resmi yazı ve meslektaşlarından öğrendikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada sonuç olarak öğretmenlerin programın uygulaması sırasında en fazla karşılaştıkları güçlükleri sırasıyla; rehberlik çalışmalarının yetersizliği, fiziksel koşulların yetersizliği, çocuk sayısının fazla olması ve araç gereç yetersizliği olarak saptanmıştır.

7.2. Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar

Gauvarin, ve Grene (1994) Amerika’da, küçük çocukların objeleri pratik kullanımlarını, nesnelerin görüntülerini sözlü olarak tarif edebilmelerinden bağımsız olarak, onların eylemlerinin, fonksiyonlarını anlayıp anlamadıklarına işaret edip etmediğini anlamak üzere bir araştırmada yapmışlardır. 12’si 2, 12’si 3 ve 12’si 4 yaşında olmak üzere toplam 36 çocuğa altı çift nesne verilmiş ve her nesne çifti görünüşte benzer fakat tanım ve fonksiyonda farklı olarak belirlenmiştir. Nesne çiftleri arasında yanıltıcı nesneler, oyuncaklar ve resimlerden oluşturulmuştur. Çocuklardan bu nesnelerin görüntülerinin tarif etmeleri, fonksiyonlarını anlatmaları ve bu nesnelerin ilave amaçlara yönelik nasıl kullanılabileceklerini göstermeleri istenmiştir. Çocuklardan 4 yaşındakiler, nesnelerin tanınması ve işlevlerinin açıklanması konusunda 2 ve 3 yaşındakilere göre daha başarılı oldukları fakat nesnelerin görüntülerini tarif etmeleri ve işlevlerini göstermeleri istendiğinde bütün çocukların başarılı olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak görüntü realite sorularının yanıltıcı nesneler ile ilgili hata analizlerinde, yaşa göre daha az hata yapıldığı gözlemlenmiş. Bulgular nesne bilgisi gelişiminde ve kavramların özelliklerini ayırt etmede görüntünün önemine işaret etmiştir. (Gauvarin, ve Grene, 1994: 311).

Janson ve Eilers (1998) çocukların ve yetişkinlerin nesneler üzerinde kategorize etme bilgilerini araştırmışlardır. Amerika’da yapılan bu araştırmada nesneleri kategorize etme, farklılaştırma ve gözden geçirme bilgisinin yetişkinlerde ve çocuklarda farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Yetişkinlerin nesneleri kategorize ederken daha karmaşık özelliklerden yola çıktıkları, çocukların ise

daha basit ve ortak özellikleri kullanarak kavramları kategorize ettikleri sonuçlarına varılmıştır (Janson ve Eilers, 1998: 515).

Aunola ve arkadaşlarının (2004) Finlandiya’da yaptıkları çalışmada çocukların okul öncesi dönemden ilkokul 2. sınıfa kadarki geçiş sürecinde matematiksel performansın dinamiklerini incelemiş ve bu gelişmenin önceki evrelerini araştırmışlardır. Finlandyalı 194 çocuk matematik performanslarına göre her yıl boyunca iki kez olmak üzere üç yıllık bir dönemde toplam altı kez incelenmiştir. Sayma yeteneği, görsel dikkat, soyut bilgi, ve dinleme analizi gibi edinilmiş kavramlar ilk ölçme noktasında test edilmiştir. Sonuçlar göstermiştir ki matematik performansı yüksek bir istikrar ve zaman içerisinde artan bir değişiklik göstermektedir. Buna ek olarak, matematik yeteneği okul öncesi eğitime başlarken yüksek seviyede matematik yeteneğine sahip olanlarda daha hızlı gelişmiştir. Araştırmada matematiksel yeteneğe sahip çocukların eğitim deneyimlerini yaşadıkları ilk yıllarda iyi performans gösterdikleri, ilk yıllardan itibaren matematiksel alanlarla ilgili konulara daha ilgili oldukları sonucu ortaya çıkmıştır (Aunola vd. 2004:699).

Siegaland ve Surian (2004) erken dönemde oluşmuş görünüş-gerçeklik bilgileri ve evrensel kavram bilgileri üzerine yoğunlaşmak suretiyle yaptıkları “Kavramsal Bilimlerde Eğilimler, Dil ve Kavramsal Gelişim Serileri” isimli çalışmalarında; çocukların dil gelişimiyle ilgili yeterlilikleri tamamladıklarında kavramsal gelişmelerinin de hızlanmaya başladığını tespit etmişlerdir. Sonuç olarak, bu çalışmada çocuktan algılanması beklenen kavramlarla ilgili süreçlerin üstesinden gelmesi ve kendi kavramsal gelişimin mekanizmalarını ortaya koyabilmesi için gerekli gelişim görevlerini tamamlanması gerektiğini ortaya koymuşlardır (Siegaland ve Surian, 2004:534).

Gouteux ve arkadaşlarının (2001) Fransa’da yaptıkları araştırmada yüzeysel geometrik özelliklerin yer bilgisi ve uzamsal kavramların temel kurucu öğeleri içerdiği, geometrik kodlamaların ancak 4 yaşında ortaya çıktığı ve ancak

5 yaşına doğru geometrik ayrımlara gidilebildiğini saptamıştır (Gouteux, vd. 2001: 853).

Diesendruck, Hammer ve Catz (2003) çocuk ve yetişkinlerin beceri alanlarının benzerlik alanlarını ortaya koymak için bir araştırma yapmışlardır. Çocuklar üzerinde yapılan bu araştırma yapıtların sınıflandırması konusunda fiziksel görünüş ve işlev olmak üzere iki faktörün oldukça önemli olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma bu faktörlerin çocukların sınıflandırma yapmasındaki göreceli katkısını belirgin olarak ortaya koymamıştır. Mevcut çalışmada çocuklar ve yetişkinlere yeni çıkmış standart bir nesne gösterilmiş ve farklı derecelerde fiziksel ve işlevsel özelliklerle ilgili 10 test nesnesini sınıflandırmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, yetişkinler fiziksel benzerlikleri az olsa da yüksek fonksiyonel benzerlikleri bulunan nesneleri sınıflamaya dahil etmişlerdir. Çocukların ise sadece hem işlevsel hem de fiziksel olarak büyük oranda benzerlik gösteren nesneleri sınıflandırmalarına dahil ettikleri görülmüştür. Başka bir deyişle, çocuklar ve yetişkinler işlevsel benzerliklere eşit ağırlık vermektedirler. Ancak çocuklar fiziksel benzerliklere, fonksiyonel benzerliklere nazaran daha fazla önem vermişlerdir. Bu sonuçlar beceri kategorilerinin gelişimi ile ilgili çelişkili bulgu ve teorilerin aydınlatılmasında büyük önem taşımaktadır (Diesendruck, Hammer ve Catz, 2003:217).

Park ve Nunes (2001) yaptıkları deneysel çalışmada İngiltere'deki iki okuldan ortalama yaşları 6 yıl 7 aylık olan ve okulda çarpma işlemi öğretilmemiş olan öğrencilere çarpma işlemine yönelik muhakeme gerektiren ön test uygulamıştır. Öğrencilerden rastgele olmak üzere, toplama işleminin tekrarlanmasıyla veya ilişki kurma yöntemiyle çarpma işleminin öğrenilmesinden oluşan her iki durumdan birini uygulamaları istenmiştir. Her iki gruptaki öğrencilerde ön testlerden son test aşamalarına kadar önemli gelişmeler sağlamıştır. Son testlerde, uygunluk grubu tekrar eden toplama grubuna göre çarpmasal düşünme problemlerinde ilk testlerdeki performans seviyeleri kontrol edildikten sonra bile önemli ölçüde daha iyi bir performans sergilemişlerdir. Ayrıca araştırma bulgularına göre, bağlantı kurma yoluyla

öğretilen grubun ilave muhakeme problemlerine göre çarpımsal muhakemede daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu araştırma kavramsal becerilerdeki hiyerarşik bağlantılara dikkat çekmektedir (Park ve Nunes, 2001: 763).

Ciancio ve arkadaşlarının (1999) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönemde uygulanan yüksek kalite eğitim müfredatlarını incelemişlerdir. Araştırma sonuçları New South Wales' de 79 okul öncesi tam gün bakım merkezinde genç çocukları geliştirmek için uygulanan yüksek kalitede okuma - yazma ve kavram öğrenme becerileri programlarının okuma- yazma ve kavramları erken öğrenmenin bireysel anahtarı olduğu görülmüştür. Bu bireysel anahtarlar çocukların ev deneyimlerini ve aileleriyle okuma-yazma ve kavram öğrenme konusundaki iletişimlerini içermektedir. Okul öncesi yıllarda okuma-yazmanın ve ilk yıllarda dünyanın ve çevrenin anlamlandırılması için gerekli (matematiksel, uzaysal vb.) kavramların öğrenilmesinin önem kazandığı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca özel okuma ihtiyaçlarının planlanması, okul öncesi sınıflarda verilecek kavramların önceden belirlenerek müfredat programlarına dahil edilmesi ile çocukların daha sonra okuma ve anlama iskeletlerinin sağlam olacağı sonucuna varılmıştır (Ciancio v.d. 1999:193).

Pate ve arkadaşlarının (2001) İngiltere'de yaptıkları bir diğer araştırmada çocukların renk kavramlarının ve bilgilerinin özelliklerini araştırmışlardır. Araştırmada çocukların tanıdıkları nesnelerin renkleri sorulduğunda bunları çok iyi hatırlayabildikleri gözlemlenmiştir. Fakat çocukların kendi içinde de kategorilere ayırabilecekleri nesnelerin (örneğin kıyafetlerin) renklerini anımsamakta zorluk çektikleri gözlemlenmiştir. Sonuç olarak bu araştırmada çocukların kavramları kategorilere ayırırken yetişkinlere göre, çok yönlü düşünemedikleri ortaya çıkmıştır (Pate vd. 2001: 965).

Nelson ve arkadaşları (2000) çocukların nesneleri sınıflandırmada işlevsel bilgileri kullanmalarını araştırmışlardır. Yaptıkları bu araştırma üç deneyden oluşmaktadır.

Birinci deney; 4 yasındaki çocukların, algılanabilir nesne yapısının geçerli bir nedensel işlevi sergilendiğinde daha sık isimlendirme ekledikleri göstermiştir.

İkinci deney; çocukların daha yavaş ve bunun sonucu daha akıllıca cevap verdiklerinde daha sık işlevsel isimlendirme eklediklerini göstermiştir.

Üçüncü deney; çocukların benzerlikleri karşılaştırırken isimlendirme eklediklerinde işlevi daha çok önemseme eğiliminde olduklarını göstermiştir. Çocukların soyut ve soyut olmayan kavramların karşılaştırması sonucunda herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Sonuç olarak, 4 yasındaki çocukların isimleri algısal olmaktan çok yeni nesne çeşitlerinin etiketleri olarak öğrenebildikleri ve kavramları sınıflandırma süreçlerinin yetişkinlerde olduğu gibi dikkatli ve yansıtıcı olduğu gözlemlenmiştir (Nelson, vd. 2000:133).

Tallandini ve Roia İtalya'da yaptıkları çalışmada okul öncesi çocuklarda kelimesel-kavramsal sınıflandırma modelleri ile algısal ve kelimesel görevleri araştırmışlardır. Bu çalışma okul öncesi çocuklarda özellikle canlı ve cansızların ayrıştırılması üzerine yoğunlaşarak kategorisel organizasyonun nasıl çalıştığını üzerine ciddi bilgiler vermektedir. Çocukların benzerliğin çeşitliliği, kavramsal karmaşıklığı ve kelime kullanım sıklığı kontrol edilmiştir. Ayrıca çalışmada 4 yaşından 5 yaş 10 aya kadar değişen aylarda 60 çocuk incelenmiştir. Üç bilişsel görevin çocuklar tarafından nasıl yerine getirildiğine bakılmıştır. Bunlar:

- 1- Nesneleri isimlendirme görevi,
- 2- Kavram oluşturma
- 3- Kavram ayrıştırması.

Sonuçlar göstermiş ki; yaş bütün bu bilişsel süreçler için etkilidir.

a) Resim isimlendirme ve kavram ayrıştırmasında daha büyük yaştaki çocuklar çok daha iyi performans sergilemektedirler.

b) Cansız uyarıcılar için işlevsel özelliklerin yaygınlığı çocuklar tarafından esas alınmaktadır (Tallandini ve Roia, 2004).

Hayes, Foster ve Gadd (2003) Avustralya’da yaptıkları çalışmalarında, önceki dönem bilgilerinin çocuğun kategori öğrenimine etkisini araştırmışlardır. Araştırmacılar 5 ve 10 yaşlarındaki çocukların eskiden var olan bilgileriyle uygun olan ya da olmayan modellerle karşı karşıya getirildiklerinde kategori simgelerini nasıl revize ettiklerini gözlemlemişlerdir. Eğitim esnasında çocuklara onları aşına oldukları ve aşına olmadıkları örnekler sunulduğu gibi tarafsız örneklerde sunulmuştur. Çocuklar testte öğrenilmiş kategorilerde özellik oluşumu ile ilgili yargılarda bulunmuşlardır. Nesnelere ilişkin önceki inanışlar, buna rağmen, alt bilgidaki yargı oluşumunda standart şartlardaki oluşuma göre çok daha fazla bir etkiye sahiptir. Sonuçlar nesnelerin yeni örnek özelliklerinin kategori örnekleri haline gelmesi gerektiğini ve bunların çocukların kendi algılayış biçimlerine göre değerlendirmeleri gerektiğini, çocukların önceki yaşantı tecrübelerinden yararlanarak “kavramlar iskeleti” oluşturduklarını savunmaktadır. Mevcut bilgi temelli sınıflandırma modellerinin çocukların kavram öğrenmelerinde etkili olduğunu reddetmektedir (Hayes, Foster, Gadd, 2003:171).

8. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma Ankara il merkezinde görev yapan anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin 5-6 yaş çocuklarının kavram gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve eğitim programında kavram gelişimini destekleyici etkinliklere ne derece yer verdiklerine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Alt Amaçlar:

1. Öğretmenlerin kavram gelişimi hakkında sahip oldukları bilgileri arasında farklılık var mıdır?

- a) Öğretmenin hizmet süresi
- b) Görev yapılan okulun türü
- c) Mezun olduğu okul

2. Öğretmenlerin kavram gelişimi hakkında sahip oldukları bilgi ile eğitim programının gerektirdiği uygulamalar arasında farklılık var mıdır?

- a) Öğretmenin hizmet süresi
- b) Görev yapılan okulun türü
- c) Mezun olduğu okul

3. Öğretmenlerin uyguladıkları okul öncesi eğitimi programında hangi kavramlara ne derece yer vermektedirler?

4. Öğretmenlerinin uyguladıkları okul öncesi eğitimi programında sıklıkla veya öncelikle yer verdikleri kavramlar farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin eğitim programlarında yer verdikleri kavramlar, program etkinlikleri ile ilişkili midir?

6. Öğretmenlerin uyguladıkları okul öncesi eğitimi programında yer verdikleri kavramlarda;

a) Görev yapılan okulun türü

7. Öğretmenlerin eğitim programında yer verdikleri kavram gelişimini destekleyici etkinlikler;

a) Görev yapılan okulun türüne

b) Mezun olduğu okula

göre değişiklik göstermekte midir?

9. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okul öncesi dönem çocuğun tüm gelişim alanlarının hızlı bir değişim ve gelişim içinde olduğu yılları kapsamaktadır. Çocukların bu dönemdeki öğrenme yaşantıları daha sonra edineceği becerilere bir temel hazırlamaktadır. Çocukların tüm gelişimlerinde olduğu gibi zihinsel gelişimin de büyük oranda okul öncesi dönemde olduğu düşünüldüğünde, 0-6 yaşlar gelişimin kritik yıllarını ifade etmektedir. Bu yıllarda temeli atılan zihin yapısının ileri yaşlarda aynı yönde gelişme şansı çok yüksektir. Bu yüzden çocuğun sağlıklı gelişim özelliklerine sahip bir birey olması açısından okul öncesi dönemdeki bilişsel eğitime önem verilmelidir. Bilişsel gelişim; kavram oluşturma, algılama, dikkat, bellek, problem çözme ve düşünme gibi süreçleri içermektedir.

Kavram oluşturma, çevredeki tüm obje, durum ve uyarıcıların ortak özelliklerini birleştirerek gruplamayı ifade etmektedir. Çocuğun erken yaşlarda edineceği kavramlar onun bilişsel düzeyinin alt yapısını oluşturacağından, öğretmenin eğitim programında kavramlar üzerinde dikkatle üzerinde durması gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenin çocukların kavram gelişimini destekleyecek, zengin uyarıcılarla donatılmış bir ortamda, bu uyarıcılardan en iyi şekilde yararlanarak hazırlayacakları eğitim programlarının planlanması ve uygulanması son derece önemlidir. Eğitimin başarısı; eğitim programının tüm öğelerinin öğretmen tarafından doğru anlaşılacak sistemli bir şekilde uygulanmasına bağlıdır.

2002-2003 eğitim yılından itibaren 31/05/2002 tarih ve 270 sayılı Talim Terbiye Kurulu Kararı ile yürürlüğe konulan MEB Okul Öncesi Eğitim Programında bu konunun üstünde durularak, öğretmenlerin kendilerinin de ekleme yapabilecekleri kavramların bir listesi verilmiştir. Böylelikle öğretmenlerin çocukların bilişsel gelişimlerinin bu denli hızlı olduğu bir dönemde eğitim programlarında kavram gelişimini destekleyici çalışmalara yer vermeleri gerektiği ön plana çıkarılmıştır.

Bu nedenle anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin MEB (2002) Okul Öncesi Eğitim Programına bağlı olarak, planladıkları ve uyguladıkları eğitim programlarında kavram bilgisine ne derece sahip oldukları ve bu bilgiyi çalışmalarında nasıl kullandıklarını tespit etmek için böyle bir araştırmaya gerek duyulmuştur.

Bu çalışma öğretmenlerin kavram gelişimine ilişkin bilgi donanımları ile eğitim programlarında kavramlara ne derecede yer verdiklerini ortaya koyarak onların bu alandaki yeterlilik ve eksiklerinin, belirlenmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca yeni uygulanmaya başlanan eğitim programının da kavram gelişimi açısından öğretmenlerce nasıl değerlendirildiğinin de betimlenmesine katkıda bulunacağından yapılacak diğer çalışmalara yol gösterici bir nitelik taşıyacaktır.

10. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma, Ankara il merkezi sınırları içinde yer alan Çankaya, Altındağ, Etimesgut, Mamak, Gölbaşı, Yenimahalle, Keçiören ilçelerindeki resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Bu çalışma 5-6 yaş çocuklarının devam ettiği okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin kavram kazanımına ilişkin bilgi düzeyleri ile kavramlara eğitim programlarında ne derece yer verdiklerine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

Sayıtlar

1. Örneklem grubun evreni temsil edecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

2. Anket sonucu elde edilen bulguların, anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin 5-6 Yaş çocuklarının kavram gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ile eğitim programında kavram gelişimini destekleyici etkinliklere ne derece yer verdiklerine ilişkin görüşlerini yansıtacağı kabul edilmektedir.

I.11. TANIMLAR

Kavram: Yaşantılar sonucu zihinde meydana gelen tasarımlar üzerine bir takım soyutlamalar ve genellemeler yaparak elde edilen bilgiler ve bunları gruplandıran isimlerdir (Baymur, 1994:314; Flavell vd,1993:194, Arı, Üstün ve Akman,1994:197).

Kavrama: Bilginin iki ya da daha fazla kısımları arasındaki yeni ilişkilerin tanınabilmesidir (Yavuzer, 1999:42).

Kavram Öğrenme: Nesnelerin ayırt edici özelliklerinin algılanması ve genellenmesi yoluyla kelimeler arası ilişkilerde bağlantı kurulması ve nesne olay ya da olgu özellikleri tanımlayıcı düzeye gelinmesi ile oluşan bir süreçtir (Aral v.d,2001:100-101).

Algılama: Gerek iç gerekse dış dünyadan edinilen bilgilerin yorumlanması, organize edilmesi ve yeniden bulunmasıdır (Yavuzer,1999:42).

Biliş: Zihnin tanıma, algılama, belleme, saklama, yeniden ortaya çıkarma, hayal etme, analiz ve sentez yapma ve değerlendirme süreçlerinin tümüdür (Ülgen ve Fidan, 2003:267).

Bilişsel Gelişim: Bireyin çevresindeki dünyayı anlamasına ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişime bilişsel gelişim adı verilir. Bilişsel gelişim bebeklikten yetişkinliğe kadar anlama yollarını daha kompleks ve etkili hale gelmesi sürecidir (Senemoğlu, 2001:39).

BÖLÜM II

YÖNTEM VE ARAÇLAR

1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ilinin yedi merkez ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 1612 öğretmen oluşturmaktadır. MEB,2004-2005 yılına ait istatistiki verilerine göre öğretmenlerin 1514'ü resmi ve 98'i özel eğitim kurumlarında çalışmaktadır. Öğretmenlerden 1178'i ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında, 434 öğretmen bağımsız veya uygulama anaokullarında görev yapmaktadır. (Çizelge 1)

Çizelge 1: Araştırma Evreninde Yer Alan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kuruma ve İlçeye Göre Dağılımları

Evren Olarak Belirlenen Ankara Merkez İlçeleri	ÖĞRETMEN SAYILARI					
	Bağımsız Anaokulu	İlköğretim Bağımlı Resmi Anasınıfı	Uygulama Anaokulu	İlköğretime Bağımlı Özel Anasınıfı	Özel Anaokulu	Toplam
ALTINDAĞ	4	164	79	-	1	248
ÇANKAYA	26	296	54	19	36	431
MAMAK	14	153	30	-	2	199
YENİMAHALLE	29	203	36	-	17	285
KEÇİÖREN	14	231	37	5	-	287
GÖLBAŞI	2	26	6	2	2	38
ETİMESGUT	22	78	10	1	13	124
TOPLAM	111	1151	252	27	71	1612

Zaman, ulaşım ve kontrol güçlükleri nedeniyle evrenin tamamı yerine onu temsilen yansız bir örneklem üzerinde çalışılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Evreni temsil etmede 300 kişilik bir örneklem ($\alpha = 0,5$ ve %5 sapma miktarı ile) yeterli bir büyüklük olduğu kabul edilmiştir (Çıngı, 1994:64,71).

Evreni temsil edecek örneklemi oluşturacak 300 öğretmenin seçimi ile ilgili yapılan ön çalışmada, özel okullardaki okul öncesi öğretmenlerin sayılarının resmi kayıtların çok üstünde olduğu görülmüştür. Bu nedenle, özel okullardaki öğretmenleri temsil etmedeki yeterliliği sağlamak amacıyla özel okullardan seçilecek öğretmen sayısının toplamı içindeki ağırlığının yaklaşık %30 olması, kalan büyüklüğün ise resmi okullardaki öğretmenlerin oluşturulmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Bu şekilde resmi ve özel okullardan seçilecek örneklem büyüklüklerinin de birbirinden aşırı bir şekilde farklılaşması önlenmiş, istatistiksel karşılaştırmalar için daha uygun bir dağılıma ulaşılabilmektedir.

**Çizelge 2: Araştırmanın Evreni ve Örnekleminde Yer Alan
Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Sayıları**

İLÇE	RESMİ		ÖZEL		TOPLAM	
	Evren	Örneklem	Evren	Örneklem	Evren	Örneklem
Altındağ	247	43	1	-	248	43
Keçiören	282	52	5	4	287	56
Etimesgut	110	3	14	10	124	13
Çankaya	376	24	55	54	431	78
Mamak	197	47	2	-	199	47
Yenimahalle	268	39	17	15	285	54
Gölbaşı	34	7	4	2	38	9
Toplam	1514	215	98	85	1612	300

Birden fazla kitle birimi içeren örneklem birimlerinin örnekleme çekilmesi şeklinde uygulanan yöntemde küme örnekleme adı verilmektedir. Küme örneklemesinde örneklem birimleri eşit ya da eşit olmayan sayıda kitle birimi içerebilir. Bu yöntemde kitle bir takım alt gruplara bölünmekte ve gruplar üzerinden örnekleme geçilerek örnekleme giren grupların tamamı alınır (Çıngı,

1994:235).Okullardan seçilecek öğretmenlerin belirlenmesinde her bir okul bir küme kabul edilerek küme örnekleme yapılmıştır. Bu bağlamda 78 resmi okul ile 18 özel okulda anket uygulaması yapılmıştır. Sonuç olarak, araştırmanın örneklemini 215 (%72) resmi ve 85 (%32) özel okullarda çalışan okul öncesi eğitimi öğretmen oluşturmuştur.

2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada ihtiyaç duyulan veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Anket üç aşamada geliştirilmiştir.

Birinci aşamada, araştırmanın alt amaçlarına cevap vermek için ne tür spesifik verilerin toplanması gerektiğine karar vermek amacıyla literatür taraması yapılmış ve bu konuda Ankara'da bulunan Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Başkent Üniversitesi ve Ankara Üniversitesinden toplam sekiz alan uzmanın görüşlerine başvurulmuştur (EK 1). Elde edilen bilgilerin ışığında bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda üç tür soru yer verilmiştir. Tek bir seçeneğin işaretlenmesi gereken sorular, birden fazla seçeneğin işaretlenebileceği sorular ve seçenekler arasında sıralama yapılmasının istendiği sorular.

İkinci aşamada, madde havuzunda yer alan sorular için sekiz uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan, formda yer alan soruları, amaca uygunluk ve anlaşılabilirlik açısından eleştirmeleri ve uygun olmayan sorular için düzeltme önerilerinde bulunmaları istenmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda anketin uygulama formu oluşturulmuştur. Bu şekilde geliştirilen anketin kapsam geçerliğine sahip olduğu kabul edilmiştir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenin kişisel bilgilerini içeren 8 soru, ikinci bölümde öğretmenin kavramları eğitim programında kullanmalarına ilişkin 39 soru yer almaktadır.

Üçüncü aşamada, uygulamaya çıkmadan önce küçük bir öğretmen grubuna (n=25) ön uygulama yapılmıştır (EK 2). Bunun amacı, soruların hem soru kökleri hem de seçenekleri bağlamında anlaşılabilirliğini, uygulama süresini geniş uygulama

öncesinde son kez değerlendirmektir. Uygulama sonuçlarından sonra tüm soruların öğretmenler tarafından anlaşılır olduğu ve yanıtlama süresinin 30-35 dakika arasında değiştiği görülmüştür. Anket sorularından 14,18,20,31,34,36,38 numaralı soruların içeriklerinde bulunan tüm seçeneklerinin sıralanmasına ilişkin durum sorularının uzunluğuna göre 3 ile 5'li sıralama istemi şeklinde değiştirilmiş, böylece hem anketin uygulama süresi kısalmış hem de öğretmenler için belirtilen sorular daha anlaşılır ve kolay yanıtlanabilir hale gelmiştir. Uygulama sonuçları, ardından yapılan bu düzenleme ile anket uygulama için hazır hale gelmiştir.

Ankete son şekli verildikten sonra araştırmacı tarafından uygulanmıştır (EK 3). Uygulama 15 Ekim-15 Aralık 2004 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

3. Verilerin Analizi

Anket ile elde edilen verilerin betimlenmesinde frekans ve yüzdelik dağılımlar kullanılmıştır. Anketin ikinci bölümünde yer alan sorulara verilen cevaplar ile bazı demografik özellikler arasındaki ilişkiler ki-kare testi ile incelenmiştir. Ki-kare testi, süreksiz iki sınıflamalı değişken arasındaki ilişkiyi, başka bir anlatımla değişkenin birinin düzeylerinde diğer değişkene ait değerlerin farklılık gösterip göstermediğini test eden parametrik-olmayan bir istatistiktir. Analizin temel varsayımı hiçbir gözenekte beklenen değerin birden küçük olamaması ve beklenen değeri beşten küçük gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aşmamasıdır (Büyüköztürk, 2004). Bu koşulların sağlanmadığı durumlarda ki-kare testi sonuçları yorumlanmamış, sadece frekans ve yüzde değeri kullanılmıştır.

Çalışmada, seçenekler arasında sıralama yapılmasının istendiği sorular için sadece seçeneklerin önem sıralamasını ortaya çıkartmak amacıyla her bir seçenek için sıralama puanı hesaplanmıştır. Buna ilişkin örnekler aşağıdaki çizelgelerde gösterilmiştir. Hesaplamalardan 1-3 arası, 1-4 arası, 1-4 arası ve 1-5 arası sıralamalar kullanılmıştır(Çizelge 1, Çizelge 2, Çizelge 3). Böylece sıralama puanı yüksek olan seçenek, önem düzeyinin yüksekliğini göstermektedir.

Çizelge 3: Üçlü Sıralama Puanlarının Hesaplanmasında Uygulanan İşlem

Seçenek	Frekans			Puanın Hesaplanması	Sıra Puan	Sıra
	1.sıra	2.sıra	3.sıra			
a.	30	10	15	$(30 \times 3) + (10 \times 2) + (15 \times 1)$	125	2
b.	20	40	20	$(20 \times 3) + (40 \times 2) + (20 \times 1)$	160	1
c.	10	5	7	$(10 \times 3) + (5 \times 2) + (7 \times 1)$	47	3

Çizelge 4: Dörtlü Sıralama Puanlarının Hesaplanmasında Uygulanan İşlem

Seçenek	Frekans				Puanın Hesaplanması	Sıra Puan	Sıra
	1.sıra	2.sıra	3.sıra	4.sıra			
a.	20	25	40	5	$(20 \times 4) + (25 \times 3) + (40 \times 2) + (5 \times 1)$	240	2
b.	30	20	40	5	$(30 \times 4) + (20 \times 3) + (40 \times 2) + (5 \times 1)$	265	1
c.	10	30	30	10	$(10 \times 4) + (30 \times 3) + (30 \times 2) + (10 \times 1)$	200	4
d.	5	30	40	30	$(5 \times 4) + (30 \times 3) + (40 \times 2) + (30 \times 1)$	220	5

Çizelge 5: Beşli Sıralama Puanlarının Hesaplanmasında Uygulanan İşlem

Seçenek	Frekans					Puanın Hesaplanması	Sıra Puan	Sıra
	1.sıra	2.sıra	3.sıra	4.sıra	5.sıra			
a.	5	10	15	30	20	$(5 \times 5) + (10 \times 4) + (15 \times 3) + (30 \times 2) + (20 \times 1)$	150	1
b.	5	20	5	20	10	$(5 \times 5) + (20 \times 4) + (5 \times 3) + (20 \times 2) + (10 \times 1)$	170	3
c.	20	10	10	5	5	$(20 \times 5) + (10 \times 4) + (10 \times 3) + (5 \times 2) + (5 \times 1)$	185	2
d.	15	5	10	5	5	$(15 \times 5) + (5 \times 4) + (10 \times 3) + (5 \times 2) + (5 \times 1)$	140	4
e.	10	5	5	5	20	$(10 \times 5) + (5 \times 4) + (5 \times 3) + (5 \times 2) + (20 \times 1)$	115	5

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Ankara il merkezinde, resmi ve özel anaokulu ve anasınıflarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, kişisel bilgileri ve kavram gelişimi bilgileri ile eğitim programında bu yönde ne gibi etkinlikler gerçekleştirme biçimlerine yönelik olarak anket aracılığı ile toplanan ve analiz edilen veriler sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Araştırma bulguları, amaçlar çerçevesinde sınıflandırılarak iki alt bölümde verilmiştir. Birinci bölümde öğretmene ait kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise öğretmenlerin kavram gelişimine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Öğretmene Ait Kişisel Bilgiler

Bu bölümde öğretmenlerle ilgili demografik bilgilerden; öğretmenlerin görev yaptığı okulun türü, yaşları, mezun oldukları okullar, sınıflarındaki çocuk sayıları, kıdem yılları, hizmet içi eğitime katılma durumları, sınıflarındaki çocukların yaşı ve çalışma saatlerinin dağılımına ilişkin tablolara yer verilmiştir.

Araştırma kapsamına Ankara il merkezinde örnekleme alınan öğretmenlerin resmi ve özel okul türüne göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

Görev Yapılan Okul Türü	n	%
Resmi	215	71,5
Özel	85	28,3
Toplam	300	100.0

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri incelendiğinde %71,5 ile resmi kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunlukta oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin %28,3’ü ise özel okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumlarda çalışmaktadır.

Bugün Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü 2003-2004 Eğitim ve Öğretim yılı APK verilerine göre 48-72 ay çocuklarının 358.499’u okul öncesi eğitiminden yararlanmaktadır. Toplam 19.122 öğretmen okul öncesi eğitim kurumlarında hizmet vermektedir. Okul öncesi eğitimde okullaşma oranı 2003-2004 verilerine göre %15,3 olarak belirlenmiştir.

Özellikle büyük kentlerde ve endüstri merkezlerinde okul öncesi hizmetlerine olan istek artmaktadır. Bu durum sadece, çalışan annelerin duydukları ihtiyaçtan kaynaklanmamakta, tüm anne ve babaların okul öncesi eğitimin önemi konusunda giderek bilinçlenmelerinden de ileri gelmektedir (Akyüz, 2001: 314).

Bugün Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumları çeşitli yasa ve yönetmeliklerle, resmi ve özel kuruluşlar tarafından çeşitli adlarla açılmakta ve Milli Eğitim Bakanlığı ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’nun ilgili organlarınca denetlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olanlar, bağımsız anaokulları ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıfları, kız meslek liseleri

bünyesinde açılmış uygulama anaokulları ve de uygulama anasınıflarıdır. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı olanlar ise çocuk yuvaları, çocuk bakım evleri ve çocuk kulüpleri adları ile açılmaktadırlar. Bunların yanı sıra çeşitli üniversitelerin bünyelerinde yer alan anaokulları, kreş ve okul öncesi eğitim merkezleri ile iş yerlerinin kendi mensupları için açmış oldukları benzeri kurumlar da eklenebilir (Aral, 2001:115). Okul öncesi eğitim kurumları bağımsız olarak kurulabileceği gibi, gerekli görülen yerlerdeki temel eğitim kurumlarının nerelerde ve hangi önceliklere göre açılacağı Milli Eğitim Bakanlığı'nca yönetmeliklerle düzenlenmiştir (Büyükkaragöz,1996: 23).

Çaltık (2004) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan, öğretmenlerin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve programın uygulanmasına ilişkin görüşleri incelediği araştırmasında öğretmenlerin %90'nının resmi anaokulu ve anasınıflarında görev yaptığını ve yalnızca %10'luk kısmının özel anasınıfı ve anaokullarında görev yaptıklarını belirlemiştir. Türkiye genelinde yapılan araştırmada sözü edilen bu bulgu resmi anaokulu ve anasınıflarında çalışan öğretmenlerin sayıca daha fazla olmalarını açıklayan doğal bir sonuç olarak ortaya koyulmuştur.

Tablo 1'de resmi kurumlarda görevli öğretmenlerin sayılarının fazla olması yukarıdaki literatür bilgilerine ve araştırma sonuçlarına göre gerek son yıllarda okul öncesi eğitim konusunda toplum bilincinin de artmasıyla doğan gereksinimden, gerekse devletin bu konuya verdiği önemin eğitim politikalarına yansımaya başlamasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş Grupları	n	%
24 yaş ve altı	38	12,7
25-34	104	34,7
35-44	119	39,7
45-54	38	12,6
55 yaş ve üzeri	1	0,3
Toplam	300	100.0

Tablo 2’ye göre okul öncesi öğretmenlerinin %39,7’sinin 35-44 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Benzer orana sahip 25-34 yaş grubunda olan öğretmenlerin %34,7 olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin % 12,7’sinin 25 yaş ve altında olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin %12,6’sı 45-54 yaş grubunda olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yalnızca %0,3’ü 55 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Kalemci (1998) okul öncesi eğitim kurumlarının çevre düzenlemesi ve çalışan eğitimci personelin niteliklerinin belirlenmesi konulu araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin %37,9’unun 31-40 yaşları arasında olduğunu tespit etmiştir.

Ayrıca Can Yaşar’ın (1998) Ankara il merkezindeki anasınıfı öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı konusundaki bilgi düzeylerini saptamaya çalıştığı araştırmada öğretmenlerin %52,7’sinin 32-43 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Genç’in (1997) anasınıfı öğretmenlerinin eğitim programından yararlanma derecesi ve nedenleri konulu araştırmasında, 55 yaş ve üzeri öğretmenlerin oranının %3,9 ile en düşük oran olduğu göze çarpmaktadır. Tablo 2’de öğretmenlerin %39,7’sinin 35-44 yaşlarında %34,7’sinin 25-34 yaşları arasında olmaları, en düşük

yaş aralığının ise %0,3 ile 55 yaş ve üstü öğretmenlerden oluşması yukarıdaki araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	n	%
Kız Meslek Lisesi	45	15,0
İki Yıllık Ön Lisans	87	29,0
Dört Yıllık Üniversite	168	56,0
Toplam	300	100,0

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin %56,0 gibi büyük bir çoğunluğu üniversite mezunudur. Öğretmenlerin %29,0'ı ön lisans, % 15,0'i ise kız meslek lisesi mezunu olduklarını belirtmişlerdir. Tablodan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin eğitim düzeyi olarak en az lise mezunu oldukları fakat üniversite ve meslek yüksek okullarından mezun olanların %85,0'lik yüzdelik dilimle çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir.

Genç (1997) anasınıfı öğretmenlerinin eğitim programından yararlanma derecesi ve nedenlerini araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun %66,6'sının Meslek Yüksek Okulu mezunu olduğunu tespit etmiş, öğretmenlerin yalnızca %26,6'sının üniversite mezunu olduğu sonucuna varmıştır. Tablo 3'te elde edilen sonuçlar ile Genç'in (1997) sonuçları arasında farklılık çıkmasının sebebi okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, 1987 yılından itibaren ön lisans tamamlama programlarına alınması ve bu yolla 1993 yılına kadar Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesinde 4500 öğretmenin eğitilmesi, ayrıca tüm öğretmenlerin 4 yıllık lisans mezunu olmalarının 1991'den itibaren kanunen öngörülmesinin bulguları farklılaştırmış olabileceği düşünülmektedir (Oktay,2000:101-103).

Güler (2001)'in beş ve altı yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi konulu araştırmasında lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans ve lise mezunu öğretmenlerden daha fazla olduğu (%43,8) görülmektedir. Bu sonuç araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Avrupa ülkelerinde okul öncesi öğretmeni yetiştirme durumları değerlendirildiğinde Belçika ve Almanya'da okul öncesi öğretmeni yetiştirilme düzeyi meslek yüksek okulu veya üniversite olarak görülmektedir. Fransa, Finlandiya, İngiltere ve İspanya'da ise okul öncesi öğretmeni olmak için üniversite düzeyinde eğitim görmüş olmak gerekmektedir (Oktay, 2000:66). Tablo 3'te de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu meslek yüksek okulu ve üniversite mezunudur. Bu da gelişmiş olan Avrupa ülkelerindeki durum ile benzerlik göstermektedir.

Gelişmekte olan ülkeler bazında durum değerlendirildiğinde ise, Türkiye ve gelişmiş Avrupa ülkelerindeki kadar iyi bir durum çıkmamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin akademik ve profesyonel kalitesi çok kritik bir öneme sahiptir ve bunun için de erken çocukluk eğitiminde görevli öğretmenlerin en azından ilköğretimde görevli öğretmenlerin sahip olduğu özelliklere sahip olması, bunun yanında eğitim verdiği bölgenin kendine özgü özellikleri hakkında da bilgi sahibi olması gerekmektedir. Oysa Ortadoğu'da ve Kuzey Afrika'da (Tunus, Bahreyn, Dıbuti, Mısır, İran, Irak, Ürdün, Lübnan, Fas, Umman, Filistin, Sudan, Suriye gibi) pek çok ülkede öğretmenler genelde akademik açıdan çok zayıftır. Ülkelerden üçünde üniversite mezunu hiç yoktur. Öğretmenlerin çoğu orta öğrenimden, hatta ilköğretimden gelmektedir (Khatab, 1996: 86).

Tablo 3'e bakıldığında aynı zamanda bir orta doğu ülkesi olan Türkiye'de okul öncesi öğretmeni yetiştirme kalitesinin bu ülkelerden oldukça farklı ve gelişmiş olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların kalitesine önem ve öncelik verilmesinden kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısının dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocuk Sayısının Dağılımı

Sınıftaki Çocuk Sayısı	n	%
10'dan az	60	20,0
10-15	113	37,7
16-20	91	30,3
21-25	32	10,7
26 ve daha fazla	4	1,3
Toplam	300	100,0

Tablo 4 incelendiğinde çocuk sayılarının 10-15 arasında olduğunu belirten öğretmenlerin oranının %37,7 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %30,3'ü sınıflarında 16-20 çocuk olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıflarındaki çocuk sayısı 10 ve altında olan öğretmenler %20,0'lık dilimi oluştururken 21-25 çocuk olan öğretmenlerin oranı %10,7'dir. Sınıflarında 26 ve daha fazla çocuk olan öğretmenler ise yalnızca %1,3'lük dilimi oluşturmaktadır.

Can Yaşar (1998) Ankara il merkezindeki anasınıfı öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı konusundaki bilgi düzeylerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin %22,9'unun sınıfında 16-20 çocuk olduğu %29,2'sinin sınıfında ise 20'den fazla çocuk olduğunu saptanmıştır.

Ayrıca Genç (1997) anasınıfı öğretmenlerinin eğitim programından yararlanma derecesi ve nedenlerini incelediği çalışmada öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayılarının çoğunlukla (%59,1) 20'den fazla olduğunu tespit etmiştir. Tablo 4'teki bulgular ile yukarıdaki araştırma bulguları arasındaki farklılık düşündürücüdür. Araştırma bulgularındaki farklılık Anaokulu-Anasınıfı ve uygulama sınıfı yönetmeliğinde gruptaki çocuk sayısının 20'den fazla olamayacağını

belirtilmesinden ve nitekim bu araştırmanın örneklem grubuna giren özel anaokulu ve anasınıflarındaki öğrenci sayılarının düşük olmasının nedeninin yönetmeliğin etkili olmasından ve anaokulu, anasınıfı sayısının gittikçe artış göstermesinden kaynaklanabileceği söylenebilir (www.meb.gov.tr).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yıllarına göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı

Kıdem	n	%
5 Yıl ve az	76	25,3
6-10 Yıl	61	20,3
11-15 Yıl	71	23,7
16 Yıl ve Üzeri	92	30,7
Toplam	300	100,0

Tablo 5'te 16 yıl ve daha fazla kıdem yılına sahip öğretmenlerin %30,7 oranı ile çoğunluğu oluşturdukları göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin %25,3'ünün 5 yıl ve daha az, %23,7'sinin 11-15 yıl arası kıdem yıllarına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin %20,3'ünün ise 6-10 yıl arası mesleki kıdem yılına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Kuvvet (2001) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi eğitimle ilgili karşılaştıkları problemleri konu alan çalışmasında öğretmenlerin %52,1'inin 1-5 yıl arasında %22,9'unun ise 16 yıl ve üzeri kідeme sahip olduklarını saptamıştır.

Ayrıca Perihanoğlu (2002) okul öncesi eğitimi hedeflerinin gerçekleştirilme düzeyini Van ili örneğinde incelediği araştırmasında öğretmenlerin %56'sının 5 yıl

ve daha az %36'sının ise 16 yıl ve daha fazla bir kıdeme sahip olduklarını belirlemiştir.

Çaltık (2004) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan, öğretmenlerin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve programın uygulanmasına ilişkin görüşlerini incelediği araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin %26,5'inin 16-20 yıl arası, %22,5'inin 1-5 yıl arası, %21,6'sının 6-10 yıl arası ve %12,6'sının da 21 yıl ve üzeri olduğunu saptamıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin bulgular incelendiğinde 16-21 yılları arasındaki süreç ile 1-5 yıl arasında yoğunlaşması da dikkati çekmektedir.

Öğretmenlerin 16 yıl ve daha fazla kıdem yıllarına sahip olmasıyla ilgili araştırma bulguları Kuvvet, Perihanoğlu ve Çaltık tarafından yapılan araştırmalarındaki çıkan araştırma verilerini destekler niteliktedir. NE YÖNDEN?

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma durumlarının dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumlarının Dağılımı

Hizmet İçi Eğitime Katılım Durumu	n	%
Evet	151	50,3
Hayır	149	49,7
Toplam	300	100,0

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma durumları incelendiğinde katılma ve katılmama oranlarındaki benzer yüzdeler dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin %50,3'ü hizmet içi eğitime katıldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 49,7'si ise hizmet içi eğitime hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir. Tablo 6'dan da anlaşıldığı üzere az bir fark ile çoğunluğun hizmet içi eğitime katılan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Turla (1995) okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sanat etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme becerileri konulu araştırmada öğretmenlerin %69,7'sinin hizmet içi eğitim çalışmalarına hiç katılmadıkları %30,3'ünün ise hizmet içi eğitim çalışmalarına katıldıklarını saptamıştır.

Genç (1997) anasınıfı öğretmenlerinin eğitim programından yararlanma derecesi ve nedenlerini incelediği araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %41,6'sının hizmet içi eğitime hiç katılmamış olduğunu %58,4'ünün ise hizmet içi eğitime bir kez ya da daha fazla katılmış olduğunu ortaya koymuştur.

Ayrıca Güler (2001) 4-5-6 yaş okul öncesi eğitim programlarını değerlendirmek amacıyla yaptığı araştırmada öğretmenlerin büyük bir kısmının (%64,9) hizmet içi eğitime katıldıklarını saptamıştır.

Hizmet içi eğitim, “kişiye işi ile kesin hukuki ilişkisinin kurulduğu tarihten, işten ayrıldığı tarihe kadar geçen süre içinde, işin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için gereken bilgi, beceri ve davranışların sistemli bir şekilde öğretilmesidir” şeklinde tanımlanmıştır. Hizmet öncesi eğitimin yapılan görev ile ilgili olması halinde bile, alınan bu eğitimin yapılacak olan görevin etkinlikle yerine getirilebilmesi için zaman zaman hizmet içi eğitim ile desteklenmesi gereklidir (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1995:195; Tutum, 1979:120). Genç ve Güler'in araştırmalarındaki hizmet içi eğitim seminerleriyle ilgili her iki bulgu da Tablo 6'daki sonuç ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 6'da hizmet içi eğitime öğretmenlerin yarısından fazlasının katılmaları hem yeni gelişmeler konusunda bilgi sahibi olmaları yönünden hem de eğitim programı ve yeni düzenlemeler hakkındaki gelişmeleri takip edebilmelerini sağladığından yararlı olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların yaşlarının dağılımı Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocukların Yaşlarının Dağılımı

Sınıftaki Çocukların Yaşı	n	%
5 Yaş	48	16,0
6 Yaş	252	84,0
Toplam	300	100,0

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmada 6 yaş grubu çocuklarına eğitim veren öğretmenlerin oranı %84,0 iken 5 yaş grubu çocukları ile çalışan öğretmenlerin oranı %16,0 olarak saptanmıştır.

Türkiye’de okul öncesi eğitim henüz ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsamaktadır ve zorunlu değildir. Türkiye’de okul öncesi eğitimde çocuklar yaş gruplarına göre gruplara ayrılmışlardır. Bunlar: 0-36 ay (0-3 yaş) kreş; 37-72 ay (4-5-6 yaş) anaokulu; 61-72 ay (6 yaş) anasınıfıdır (Karacaoğlu ve Çubuk, 2002).

Araştırmaya yalnızca 5 ve 6 yaş grubunda eğitim veren öğretmenler dahil edilmiştir. Araştırmada anasınıfı öğretmenlerinin çoğunluğu oluşturması sebebiyle 6 yaş grubunda görev yapan öğretmenlerin çoğunlukta olması beklenen bir sonuçtur.

Öğretmenlerin çalışma saatlerine göre dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Çalışma Saatlerine Göre Dağılımı

Çalışma Saatleri	n	%
Yarım Gün	136	45,3
Tam Gün (Öğleden Sonraya Kadar)	51	17,0
Tam Gün (Akşama Kadar)	113	37,7
Toplam	300	100,0

Tablo 8'e göre öğretmenlerin %45,3'ünün yarım gün çalıştıkları görülmektedir. Tam gün akşama kadar çalışan okul öncesi öğretmenlerinin oranı %37,7 olarak belirlenmiştir. Öğleden sonraya kadar çalışanların oranının ise %17,0 olduğu tespit edilmiştir.

Sonuçlardan anlaşılabacağı gibi en yüksek yüzdeler dilimi %45,3'lük oran ile yarım gün çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Çaltık (2004) araştırmasına katılan öğretmenlerin çalışma saatleri olarak %61'inin yarım gün ve %35'inin de tam gün görev yaptıklarını belirtmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin çoğunluğunun yarım gün çalışmalarıyla ilgili veriler ile paralellik göstermektedir.

Ankara ilindeki resmi okullardaki çocuk sayısının fazla olmasından ve başkentteki okulların fiziki kapasitelerinin yetersizliğinden dolayı okulların çoğunluğu yarım gün ve ikili eğitim vermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin çoğunluğunun ikili öğretimde yarım gün çalışması beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Kavram Gelişimi Hakkındaki Görüşleri

Bu bölümde, öğretmenlerin kavram gelişimi hakkında bilgi ve görüşleri ile eğitim programında kavram gelişimini destekleyen etkinliklere ne derece ve nasıl yer verdiklerine ilişkin görüşlerini içeren bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin mezun oldukları okula göre kavram gelişimini hızlandıran faktörlerle ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9 - Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okula Göre Kavram Gelişimini Hızlandıran Faktörlerle İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Kavram Gelişimini Hızlandıran Faktörler	KML		ÖNL		FAK		Toplam		Chi-Square Testi
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Çocukların yaşı	31	68,9	68	78,2	116	69,0	215	71,7	χ^2 : 2,54 sd:2 p: 0,280
Çocukların cinsiyeti	9	20,0	11	12,6	15	8,9	35	11,7	χ^2 : 4,33 sd: 2 p: 0,114
Çocukların gelişim düzeyi	38	84,4	67	77,0	132	78,6	237	79,0	χ^2 : 1,03 sd: 2 p: 0,598
Çocukların hazır bulunuşluk düzeyi	31	68,9	63	72,4	132	78,6	226	75,3	χ^2 : 2,35 sd: 2 p: 0,308
Çocukların ilgileri	21	46,7	35	40,2	71	42,3	127	42,3	χ^2 : 0,50 sd: 2 p: 0,777
Kavramların pekiştirilmesi	20	44,4	47	54,0	81	48,2	148	49,3	-
Öğrenme yaşantıları	27	60,0	51	58,6	119	70,8	197	65,7	χ^2 : 4,54 sd: 2 p: 0,103
Kavramların her gün sıkça tekrar edilmesi	14	31,1	26	29,9	56	33,3	96	32,0	χ^2 : 0,33 sd: 2 p: 0,847

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin %79,0’ının kavram gelişimi konusunda çocukların gelişim düzeyinin etkili olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %75,3’ü çocukların hazırbulunuşluk düzeyinin kavram gelişimini

hızlandırdığını, %71,7'si çocukların yaşının, %65,7'si çocukların öğrenme yaşantılarının, %49,3'ü kavramların pekiştirilmesinin, %42,3'ü çocukların ilgilerinin, %32,0'ı kavramların her gün sıkça tekrar edilmesinin ve yalnızca %11,7'si ise çocukların cinsiyetinin kavram gelişiminde etken olabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmelerin kavram gelişimini hızlandıran faktörlerle ilgili görüşlerinin mezun oldukları okula göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0,05$).

Hazırbulunuşluk, belli bir öğrenme faaliyetini gerçekleştirmek için, gerekli olan ön koşul davranışların kazanılması anlamına gelir (Ülgen, 1997:23; Yılmaz ve Sünbül, 2003:28). Singer ve Revenson (1978) çocuğun olgunlaştıkça, bir sonraki sürece zamanla geçeceğini çocuğun hazırbulunuşluk düzeyinin ancak yaşı ilerledikçe yeterli düzeye geleceğini belirtmişlerdir. Çocukların nesneleri doğru olarak sınıflandırmaya, kavramsal özelliklerini aklında tutmaya, sosyalleşmiş dili konuşmaya, hayali inanışlarını terk etmeye ve genellikle dünyayı daha mantıksal bir çerçeveden görmeye başlamalarında hazırbulunuşluk ve gelişim düzeyinin önemli olduğunu belirtmişlerdir (Singer ve Revenson, 1978:40).

Kılıççı (1989) ilk okuma-yazmaya hazırbulunuşlukta aktif ve pasif kelime hazinesinin, gözün küçük objeler üzerinde odaklaşabilmesinin ve yavaşça sağa kayıp tekrar tekrar başladığı yere dönebilmesinin, küçük kas ve göz-el koordinasyonunun önemi büyük olduğunu ancak, sosyo-ekonomik açıdan yoksul çevrelerden gelen çocuklarda, bu gelişim eksik kaldığını, bu tür durumlarda, çocukların yeterli hazır bulunuşluk düzeyine gelmeleri için okul öncesi dönemde okuma-yazma etkinliklerine başlamadan önce, göz-el ve büyük kas-küçük kas koordinasyonunu geliştirecek alıştırmalara, daha uzun süre ayrılmasının yararlı olacağını belirtmiştir (Kılıççı, 1989:47).

Lambert (2001) okul öncesi çocuklarda kavrama yöntemiyle problem çözme isimli çalışmasında kavramsal düşünürler olarak okul öncesi çocukların yeteneklerini araştırmışlardır. Deneysel çalışmaları 4, 5 ve 6 yaşlarındaki çocuklarını kavrama yöntemi ile problem çözme yeteneklerini incelemiş, çocukların yaşları ilerledikçe aldıkları puanlardaki artışa dikkat çekmişlerdir. Healy (1999) Çocuklar arasındaki öğrenme becerilerinde ustalaşma kolaylığı bakımından farklılıklar olduğunu, farklı

yaşlarda farklı beceriler öğrendiklerini okul yıllarının ise öğrenme becerilerinde pratiklik kazanılan dönem olduğunu belirtmiştir. (Healy,1999:116).

Ayrıca Bozoklu (1998)'nın anaokuluna giden 4-5-6 yaş çocuklarının yaşları ile nesneleri sınıflandırmaları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya göre çocukların yaşlarıyla birlikte nesneleri sınıflandırmada ve kavramsal özellikleri hatırlamalarında artış olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmalar öğrenme, hazırbulunuşluk ve yaş ilişkisinin arasındaki doğru orantıyı bir kez daha betimlemiştir. Öğretmenlerin çocukların gelişim düzeyi, hazırbulunuşluk ve yaşlarıyla ilgili görüşleri ile araştırma bulguları benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin %79,0'ının gelişim düzeyinin, %75,3'ünün hazırbulunuşluk düzeylerinin, %71,7'si de çocukların yaşının kavram gelişimini hızlandığını belirtmeleri doğal bir sonuç olarak düşünülebilir. Zira gelişim düzeyi, hazırbulunuşluk ve yaşla ilgili oranların birbirine oldukça yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin gelişim düzeyi, hazırbulunuşluk ve yaşın birbiriyle ilişkili olduğunu düşünmelerinden kaynaklanabilir.

Palmeri ve Blalock (2000) yaptıkları araştırmada hızlandırılmış algısal sınıflandırmada geçmiş dönem bilgisinin kavram öğrenmedeki rolünü incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, okul öncesi çocuklarının erken öğrenme yaşantılarının kavram öğrenmelerini ve bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkilediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin %65,7'si öğrenme yaşantılarının kavram gelişimini hızlandığını belirtmiştir.

Bu araştırma sonuçları Tablo 9'da yer alan öğretmenlerin %67,7'sinin öğrenme yaşantılarının kavram gelişimini hızlandığına ilişkin yanıtlarını destekler niteliktedir.

Diesendruck, Hammer ve Catz (2003) çocuk ve yetişkinlerin beceri alanlarının benzerlik alanlarını ortaya koymak için yaptıkları araştırmada çocukların

ilgilerini çeken nesne ve olguları daha kolay öğrendiklerini ortaya koymuşlardır. Bu sonuç öğrenmede çocukların ilgilerinin önemine işaret etmektedir. Öğretmenlerin %42,3'ünün çocukların ilgilerinin kavram gelişimini hızlandığı yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç Tablo 9'da ortaya konulan çocukların ilgilerinin kavram gelişimini etkilediği görüşü ile paralellik göstermektedir.

Riding ve Al-Sanabani (1998) kavrama tarzının, yaşın, cinsiyetin hatırlama yapısı üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmanın sonuçları, çocukların yaşlarına göre kendi stillerine uygun içeriklerde paralel gelişmeler kaydettiklerini, ancak cinsiyetin bulguları farklılaştırmadığını göstermesine karşın Tablo 9'da öğretmenlerin %11,7'si kavram gelişimini cinsiyetin hızlandırabildiğini bildirmiştir. Öğretmenlerin küçük bir oranının bu görüşte olması, kavram gelişimine ilişkin bilgi donanımlarının yetersizliğine bağlanabilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları okula göre kavram gelişimini sınırlandıran faktörlerle ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10 - Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okula Göre Kavram Gelişimini Sınırlandıran Faktörlerle İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Kavram Gelişimini Sınırlandıran Faktörler	KML		ÖNL		FAK		Toplam		Chi-Square Testi
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Kavramlarla ilgili ön bilgi eksikliği	24	53,3	49	56,3	97	57,7	170	56,7	χ^2 : 0,28 sd: 2 p: 0,867
Birden çok kavramın verilmesiyle doğan kavram karmaşası	23	51,1	58	66,7	106	63,1	187	62,3	χ^2 : 3,15 sd:2 p: 0,207
Yetersiz eğitim ortamı	31	68,9	68	78,2	126	75,0	225	75,0	χ^2 : 1,36 sd: 2 p: 0,507
Materyal eksikliği	18	40,0	54	62,1	67	39,9	139	46,3	-
Ailelerin çocukları yeterince desteklememesi	22	48,9	48	55,2	91	54,2	161	53,7	-
Çocukların cinsiyeti	10	22,2	9	10,3	11	6,5	30	10,0	χ^2 : 9,70 sd: 2 p: 0,008*
Çocuğun kavram öğrenme konusunda istekli olmaması	20	44,4	37	42,5	41	24,4	98	32,7	χ^2 : 11,8 sd: 2 p: 0,030*
Çocukların bireysel farklılıkları	30	66,7	46	52,9	90	53,6	166	55,3	-
Kazandırılacak kavramın çocukların gelişim düzeyine uygun olmaması	37	82,2	68	78,2	132	78,6	237	79,0	χ^2 : 0,33 sd: 2 p: 0,845

*p<0,05

Tablo 10'da öğretmenlerin %79,0'ı kazandırılacak kavramın çocukların gelişim düzeylerine uygun olmamasının kavram gelişimini sınırlandıran bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %75,0'ının yetersiz eğitim ortamını %62,0'ının birden çok kavramın verilmesiyle doğan kavram karmaşasını sınırlandırıcı bir etken olduğunu belirttikleri görülmektedir. Kavramlarla ilgili ön bilgi eksikliğinin kavram gelişimini sınırlandırıdığını belirten öğretmenlerin oranının %56,7 olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %55,3'ü çocuklar arasındaki bireysel

farklılıkları, %53,7'si ise ailelerin çocuklarını yeterince desteklememesini kavram gelişimini sınırlandıran etken olarak görmektedir. Öğretmenlerin %46,3'ü materyal eksikliğinin kavram gelişimini sınırlandırdığını, %32,7'si çocuğun kavram öğrenme konusunda istekli olmamasının kavram gelişimini sınırlandırdığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yalnızca %10,0'ı ise çocukların cinsiyetlerinin etken olabileceğini belirtmişlerdir.

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre kavram gelişimini sınırlandıran faktörlerle ilgili olarak; kazandırılacak kavramın çocukların gelişim düzeyine uygun olmaması, çocukların bireysel farklılıkları, ailelerin çocukları yeterince desteklememesi materyal eksikliği, yetersiz eğitim ortamı, birden çok kavramın verilmesiyle doğan kavram karmaşası ve kavramlarla ilgili ön bilgi eksikliği gibi düşüncelerinde mezun olunan okullara göre istatistiksel açıdan farklılık görülmediği ortaya çıkmıştır ($p>0,05$).

Kavram kazanımının cinsiyetin sınırlandırılması ile ilgili görüşler arasında mezun olunan okullara göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$) Cinsiyetin kavram gelişimini sınırlandırabileceğini düşünen öğretmenlerin %22,2'sinin meslek lisesi mezunu öğretmenler oldukları görülmektedir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin ise %10,3'ü ve lisans mezunu öğretmenlerin %10,0'ı cinsiyetin önemli olduğunu bildirmiştir.

Kavram kazanımının sınırlaması ile ilgili olarak çocuğun kavram öğrenme konusunda istekli olmaması görüşlerinde, öğretmenlerin mezun oldukları okullar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Kavram kazanımını sınırlandıran bir faktör olduğu düşünülen çocuğun öğrenme konusunda istekli olmaması görüşünde olan öğretmenlerin % 44,4'ü meslek lisesi mezunu, %42,5'i ön lisans mezunu ve %24,4'ünde lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenim durumu yükseldikçe bu düşüncedeki yüzdelik düşüş dikkat çekmektedir. Bunun nedeninin öğretmenlerin kavram gelişimine ilişkin bilgi ve donanımlarının yeterliliğinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Lambert (2001) okul öncesi çocuklarda kavrama yöntemiyle problem çözme isimli deneysel araştırmasında okul öncesi çocukların kavramsal edinimlere ulaşması için, problemi tanıma, çıkarımsal yeniden yapılandırma, bireysel gözlemlleme, motivasyon, ve planlamacılık olmak üzere beş kategori olduğunu göstermiştir. Bu dış etkenlere bağımlı faktörlerden herhangi birinin olmaması durumunda kavram kazanımı ve öğrenmenin gecikebileceğini belirlemiştir (Lambert, 2001:24).

Ulusoy (2002) gelişim düzeyinin altında bir eğitim çocuklar için sıkıcı olurken, gelişim düzeyinin üstünde bir eğitim programının uygulanması da çocuğa hiçbir yarar sağlamadığını ve çocuk için olumsuz durumlara sebep olabileceğini belirtmiştir (Ulusoy, 2002:55). Tablo 10'da çocukların gelişim düzeylerinin kavram gelişimi üzerindeki etkisinin önemi belirtilmektedir. Öğretmen görüşlerinin kavram kazanımının sınırlandıran faktörler açısından yüzdelik dilime göre incelendiğinde ise en çok bu etken üzerinde yoğunlaştıkları (%79,0) görülmektedir. Literatürde kavram kazanımında gelişim düzeyinin önemi belirtilirken, öğretmenlerin gelişim düzeylerini kendilerini sınırlayıcı olumsuz bir etmen olarak değerlendirmeleri bu konudaki bilgi yetersizliğinden kaynaklanmış olabilir.

Ciancio ve arkadaşları (1999) okul öncesi çocuklar için sınıflandırma ve sıralama eğitimi hakkındaki deneysel çalışmalarında 3-4 yaşındaki çocuklara basit sınıflandırma ve sıralama tekniklerini öğretmek için "öğretim seti metodu" kullanmışlardır. Altı ay boyunca günde bir kez olmak üzere çocuklara çok sayıda sınıflandırma ve sıralama ile ilgili oyunlar verilmiştir. Metodun uygulandığı her çocuk kendilerine sınıflandırma ve sıralama öğretildiğinde bu konularda önemli ilerlemeler kaydetmişler, kontrol grubundaki çocuklarda bu konuyla ilgili herhangi bir ilerlemeye rastlamamışlardır. Okul öncesi müfredatlarda genellikle bu tür öğrenme egzersizlerine yer verilmemesinin çocukların kavramsal sınıflama ve sıralama becerilerinin yeterince gelişmemesine sebep olmaktadır. Araştırmada öğrenmede yetersiz eğitim ortamının olumsuz etkisine işaret etmiştir. Tablo 10'daki öğretmenlerin %75,0'ının yetersiz eğitim ortamını kavram kazanımını sınırlandıran bir etken olarak görmeleri bulgusu öğretmenlerin bu etkenin farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Ciancio ve arkadaşlarının (1999) araştırması ayrıca çocukların bir öğrenim seti içerisindeki bütün problemlere aşamalı olarak hakim olabilmesi için yardım edilirse, çocuklar uygun destekleme yetenekleri, hata üreten eğilimleri ortadan kaldırma, düşüncelerini yeni ortamlarda uygulama-uyarlama, ve derslerde uygulanan problemlerden bağımsız davranmayı geliştirme yeteneklerini geliştirebileceklerini de ortaya koymuştur. Bu bağlamda, çok sayıda ve değişkenlik arz eden problemlerin çocuklara sunulması klasik ve karmaşık problemler sunmaktan daha yararlı olacağı saptanmıştır. Araştırma sonucunda birden fazla verilen kavramların oluşturabileceği kavram karmaşasına da dikkat çekilmektedir. Öğretmenlerin kavram kazanımını sınırlandıran etkenlere ilişkin görüşleri %62,3'lük yüzdelik dilim ile bu yönde olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçları Tablo 10'daki öğretmen görüşlerini destekler niteliktedir.

Dere (2000) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına bazı matematik kavramlarını kazandırmada yapılandırılmış ve geleneksel yöntemi karşılaştırdığı araştırmasında cinsiyet faktörünün kavram kazanımında belirgin bir farklılık yaratmadığını saptamıştır. Ayrıca Gold (1984) yaptığı çalışmada çocukların sayının korunumu kavramının gelişimini gözlemlemek amacıyla yaptığı deneysel çalışmada cinsiyete göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır (Akt: Dere, 2000:132). Tablo 10'da öğretmenlerin de büyük bir çoğunluğu cinsiyetin kavram kazanımını sınırlandırdığını düşünmemektedirler. Nitekim Tablo 9'da da öğretmenlerin küçük bir kısmı (11,7) cinsiyeti kavram kazanımında etkili bir faktör olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin bilgi yetersizlikleri ile açıklanabilir.

Kasalı (2002) anaokulu ve anasınıfındaki 4-6 yaş grubundaki çocuklarının eğitiminde kullanılan araç-gereçlerin mevcut durumu ve niteliklerini incelediği çalışmada araştırmanın yapıldığı anaokulu ve anasınıflarında bulunan araç-gereç ve oyuncakların yetersiz olduğunu saptamıştır. Kasalı araştırma örneklemini oluşturan okul öncesi eğitim kurumlarının hemen hepsinde araç-gereç sıkıntısı

yaşanmakta olduğunu bunun da eğitimi olumsuz yönde etkileyebileceğini vurgulamıştır.

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin kavram kazanımını etkileyebilecek bir durum olarak %46,3'ünün materyal yetersizliği faktörünü belirttikleri görülmektedir. Buna göre bulgular birbirleriyle paralellik göstermektedir.

Mergendoller ve Sacks (1994) öğretmenlerin okumaya hazırlık yönelimi ile kavram haritalarının kullanılması isimli araştırmalarında çocukların kavram haritalarını okumada bireysel farklılıklarının ön plana çıktığını ve onların öğrenmelerini geciktirdiğinin ya da hızlandırdığının sonucuna vararak bireysel farklılıkların önemine işaret etmişlerdir. Ayrıca Bartsch ve Estes (1996) Çocuklardaki zihinsel gelişim teorisindeki bireysel farklılıklar ve soyut kavram tanıma ve uygulamaları isimli çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının zihinsel durumlarıyla ilgili anlama gelişimindeki bireysel farklılıklar üzerine yoğunlaşmışlardır. Çalışma sonucunda özellikle de soyut kavramları anlama becerilerindeki bireysel farklılıklara dikkat çekerek öğrenmedeki bu etkenin göz ardı edilmemesini işaret etmişlerdir. Zira Tablo 10'da öğretmenlerin %55,3'ünün çocukların bireysel farklılıklarının kavram gelişimini sınırlandırdığını düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlasının kavram gelişimine yönelik eğitim verirken bireysel farklılıkları sınırlayıcı bir faktör olarak değerlendirmeleri sevindirici bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Tablo 10'a göre öğretmenler tarafından belirtilen kavram gelişimini sınırlandıran etkenlerin; kavramlar konusunda ön bilgi eksikliği, çocukların cinsiyetleri, çocukların öğrenme konusunda istekli olmaması olarak ifade edilmesi onların kavram gelişimi hakkındaki bilgi yetersizliklerini ortaya koymaktadır. Yukarıdaki araştırma bulguları incelendiğinde genel olarak kavram kazanımı eğitimi verirken öğretmenlerin okul öncesi eğitim programlarında yer almasına rağmen kavram kazandırma ile ilgili bilgi ve donanım eksiklikleri yönündeki görüşlerini ortaya koyması oldukça düşündürücü olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre kavram gelişimini destekleyen etkinliklerin çocuğa zihinsel olarak kazandırdıkları faktörler hakkındaki görüşlerinin dağılımı Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Kavram Gelişimini Destekleyen Etkinliklerin Çocuğa Zihinsel Olarak Kazandırdıkları Faktörler Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı

Kavram Gelişimini Destekleyen Etkinliklerin Zihinsel Gelişime Katkıları	KML		ÖNL		FAK		Toplam		Chi-Square Testi
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Analiz-sentez yapma becerisi kazandırması	28	62,2	51	58,6	126	75,0	205	68,3	χ^2 : 8,02 sd: 2 p:0,018*
Sınıflama becerisi geliştirmesi	33	73,3	62	71,3	124	73,8	219	73,0	χ^2 : 0,19 sd: 2 p:0,909
Neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi geliştirmesi	28	62,2	54	62,1	123	73,2	205	68,3	χ^2 : 4,20 sd: 2 p:0,122
Akıl yürütme ve problem çözme becerisi geliştirmesi	23	51,1	53	60,9	107	63,7	183	61,0	χ^2 : 2,36 sd: 2 p:0,307
Dikkati geliştirmesi	26	57,8	45	51,7	103	61,3	174	58,0	χ^2 : 2,16 sd: 2 p:0,339
İlgiyi geliştirerek zihinsel yönü desteklemesi	29	64,4	62	71,3	96	57,1	187	62,3	χ^2 : 4,96 sd: 2 p:0,083

*p<0,05

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin %73,0’ının kavram gelişimini destekleyen etkinliklerin çocukların sınıflama becerilerinin geliştirdiğini belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %68,3’ü kavram gelişimini destekleyen etkinliklerin zihinsel gelişime katkı olarak; analiz-sentez yapma ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi kazandırdığını, %62,3’ü ilgisini geliştirerek zihinsel yönünü desteklediğini, %61,0’ı akıl yürütme ve problem çözme becerisi geliştirdiğini ve %58,0’ı ise dikkatini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre kavram gelişimini destekleyen etkinliklerin çocuğa zihinsel olarak kazandırdıkları faktörler hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>0,05$).

Franklin ve arkadaşları (2005) renk terimi bilgisini ve küçük çocuklarda renklerin kategorisel algılanmasını inceledikleri çalışmalarında renk kavramlarının sınıflandırılmasının erken çocukluk dönemi için evrensel olduğunu, bunun yanı sıra erken çocukluk döneminde renk kavramları bilgisinin kategorisel algılamayı ve diğer bilişsel gelişim alanlarını geliştirmediğini ortaya koymuşlardır.

Gentner ve Namy (1999) kategorilerin gelişiminde karşılaştırma isimli araştırmalarında kategorilerin çoklu örnekleri için bir etiket olarak yeni bir kelime öğrenen çocukların genelde algısal eşleştirmeye nazaran kategori eşleştirmesi yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar, yapısal olarak sıralama yapma sürecinin nesnelerin kavramsal özelliklerinin kategorilendirilmesinde son derece önemli olduğunu ortaya koymuşlardır.

Ciancio ve arkadaşlarının (1999) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okul öncesi müfredatlarında genellikle tek boyutlu kavramsal sınıflandırma ve sıralama egzersizlerine yer vermelerinin nedeninin, çocuklar tarafından bu tür kavramsal çalışmaların zevkle gerçekleştirilmesinin yanında sayma, alfabe öğrenme, ses, çizme, ölçme gibi bilişsel temelli kavrama yeteneklerini geliştirdiğinin de düşünüldüğü belirtilmektedir.

Aunola ve arkadaşlarının (2004) okul öncesi dönemden ilkokul 2. sınıfa kadarki dönemde matematik performansının dinamiklerini inceledikleri çalışmalarında araştırmacılar, okul öncesi eğitime başlarken yüksek seviyede matematik yeteneğine sahip olan çocukların bu alandaki yeteneklerini erken yıllardan itibaren ortaya koyduklarını ve diğer bilişsel yeterlilik alanlarında çocuklardan daha hızlı geliştiğini ortaya koymuşlardır. Araştırma bilişsel yeterlilik alanlarının birbirleriyle bağlantılarına dikkat çekmektedir. Tablo 11'de öğretmenlerin %68,3'ünün analiz sentez yapma becerisi ile neden sonuç kurma ilişkisini

geliştirdiklerini düşünmektedirler. Öğretmenlerin görüşleri Aunora ve arkadaşlarının (2004) bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Nelson ve arkadaşlarının (2000) Çocukların nesneleri sınıflandırmada işlevsel bilgilerini kullanımlarını inceledikleri çalışma bulguları 4 yasındaki çocukların nesneleri sınıflama ve adlandırma süreçlerinde yetişkinler kadar dikkatli ve yansıtıcı olduklarını göstermektedir. Bu araştırma çocukların özellikle sınıflama ile ilgili kavramsal çalışmalarda dikkatlerinin ön planda olduğunu göstermektedir.

Yukarıdaki araştırma sonuçları incelendiğinde kavram gelişimini destekleyen etkinliklerin zihinsel gelişime katkıları üzerinde durulmuştur. Nitekim Tablo 11’de öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin bu konunun farkında olduklarını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre kavram gelişimini destekleyen etkinliklerin zihinsel olarak kazandırdıkları faktörlerden başka çocuğa yaptığı katkılar hakkındaki görüşlerinin dağılımı Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Kavram Gelişimini Destekleyen Etkinliklerin Zihinsel Olarak Kazandırdıkları Faktörlerden Başka Çocuğa Yaptığı Katkılar Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı

Kavram Gelişimini Destekleyen Etkinliklerin Çocuğa Yaptığı Katkılar	KML		ÖNL		FAK		Toplam		Chi-Square Testi
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Öğrenme isteğini arttırması	23	51,1	36	41,4	72	42,9	131	43,7	χ^2 : 1,24 sd: 2 p:0,537
Kendine güveni arttırması	31	68,9	48	55,2	112	66,7	191	63,7	χ^2 : 3,89 sd: 2 p:0,142
El-göz koordinasyonunu geliştirmesi	39	86,7	65	74,7	141	83,9	245	81,7	χ^2 : 4,13 sd: 2 p:0,126
İlköğretimdeki okul başarısını arttırması	31	68,9	70	80,5	121	72,0	222	74,0	χ^2 : 2,83 sd: 2 p:0,242
Sosyal uyumu arttırması	14	31,1	24	27,6	70	41,7	108	36,0	χ^2 : 5,48 sd: 2 p:0,065

Tablo 12’de öğretmenlerin %81,7’si kavram gelişimini destekleyen etkinliklerin el-göz koordinasyonunu geliştirdiğini, %74,0’ı kavram gelişimini destekleyici etkinliklerin ilköğretimde okul başarısını arttırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin %63,7’si günlük yaşamda kullanılan kavramların öğrenilmesinin çocuğun kendine güvenini arttırdığını, %43,7’si yeni öğrenilen kavramlarının öğrenme isteğini arttırdığını, %36,0’ı ise sosyal uyumu arttırdığını ifade etmişlerdir.

Kavram gelişimini destekleyen etkinliklerin zihinsel olarak kazandırdıkları faktörlerden başka çocuğa sağladığı katkılar hakkındaki görüşlerinin dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre düşüncelerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Yazıcı (2002) okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelediği çalışmasında, 6 yaş çocuklarının kelime bilgisi, cümle bilgisi, genel bilgi, eşleştirme bilgisi, kopya etme bilgisi, sayı bilgisi, okuma olgunluğu ve genel okul

olgunluğu ortalamaları incelendiğinde okul öncesi eğitimi alıp almama durumlarına göre anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur. Okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu puanlarının, okul öncesi eğitimi almayan çocuklara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Karagöllü (1995)'nın anaokulu eğitimi almış ve almamış ilkokul öğrencilerinin cinsiyetlerine ve sınıflarına göre okul başarı düzeyleri ile özsaygı düzeylerini incelediği araştırmasında okul başarı düzeyleri arasında anaokulu eğitimi alanlar lehine anlamlı bir fark bulmuştur.

Taiwo ve Tyolob (2002) ilkokuldaki akademik performans ile okul öncesi eğitim arasındaki doğrudan ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışma okul öncesi eğitimin, çocukları ilkokulun ilk döneminde gereksinim duydukları yeteneklerle donattığı, bu sayede çocuğun ilkokulun 1. sınıfında daha kolay ve daha hızlı öğrenmesi gözlemi ile sonuçlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları okul öncesi eğitim deneyimine sahip olan öğrenciler üzerinde çalışma yapılan her üç alanda da (dil ,matematik ve fen bilimleri) okul öncesi eğitim deneyimi bulunmayan çocuklara nazaran çok daha iyi bir performans sergilediklerini göstermiştir. Okul öncesi eğitimin ilk okulun ilk yıllarındaki akademik başarı üzerindeki etkisi ile ilgili olarak tespit edilen bu olumlu etki ilkokul öğretmenleri tarafından da desteklenmiştir.

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin %74,0'ının kavram gelişimini destekleyici etkinliklerin ilköğretimdeki okul başarısını arttırdıkları görüşünde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin bu görüşleri ile yukarıdaki araştırma bulguları benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin okul türüne göre aileleri kavram gelişimini destekleyen etkinliklerden haberdar etme durumlarına göre dağılımları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Aileleri Kavram Gelişimini Destekleyen Etkinliklerden Haberdar Etme Durumunun Dağılımı

Aileleri Kavram Gelişimini Destekleyen Etkinliklerden Haberdar Etme Durumu	Resmi		Özel		Toplam		Chi-Square Testi
	n	%	n	%	n	%	
Evet	137	63,7	61	71,8	198	66,0	χ^2 : 1,75 sd:1 p:0,185
Hayır	78	36,3	24	28,2	102	34,0	χ^2 : 9,25 sd:3 p:0,028*
Toplam	215	100,0	85	28,3	300	100,0	

*p<0,05

Tablo 13'e göre özel kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin %71,8'inin resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin ise %63,7'sinin, kavram gelişimini destekleyen etkinliklerden aileleri haberdar ettikleri görülmektedir. Durum resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin lehine olsa da özel ve resmi kurumlarda görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($p>0,05$). Bunun yanı sıra resmi kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin %36,3'ü, özel kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin ise %28,2'si aileleri okuldaki kavram gelişimini destekleyen etkinliklerden haberdar etmediklerini belirtmişlerdir. Sonuçlar resmi kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin özel kurumlarda çalışanlara oranla anlamlı bir şekilde ($p<0,05$) aileleri etkinliklerden haberdar etmediklerini ortaya koymuştur.

Aile ve okul çocukların eğitimlerinde ortak rol oynarlar. Anne ve babanın bu konuda başarılı olabilmesi için, üstlendikleri role ait yeterli bilgilerinin olması gerekir. Farklı sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik çevrelerden gelen anne-babalara bu bilgiler okuldaki eğitimciler tarafından verildiğinde çocuğun çeşitli öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiler yaratır (Kuşin,1991:77). Ancak Tablo 13'te de görüldüğü üzere öğretmenlerin %34,0'ı aileleri okuldaki kavramsal çalışmalardan haberdar etmediklerini bildirmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri aile katılım çalışmalarına yeterince önem verememektedirler. Halbuki okul öncesi öğretmenleri aile katılım

çalışmalarına ivme ve nitelik kazandırılırsa hem anne-babaların okulla olan iletişimi aratacak hem de çocuklarının okulda kavram gelişimi boyutunda çocuklarının neyi öğrenip neyi öğrenemediğine olan ilgi ve merak düzeylerinde de bir yükseliş gerçekleşecektir. Bu anlamda okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı konusunda kendilerini yetiştirmeleri ve bu eksikliklerini tamamlamak için yeterince çaba harcamalarının çocukların kavram gelişiminde pozitif bir ilerleme kaydedeceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul türüne göre aileleri kavram gelişimini destekleyen etkinliklerden haberdar etme biçimlerinin dağılımı Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Aileleri Kavram Gelişimini Destekleyen Etkinliklerden Haberdar Etme Biçimlerinin Dağılımı

Aileleri Kavram Gelişimini Destekleyici Etkinliklerden Haberdar Etme Biçimleri	Resmi					Özel					Toplam	
	1	2	3	Puan	Sıra	1	2	3	Puan	Sıra	n	%
Bilgilendirme toplantıları	45	14	26	189	2	18	5	16	80	3	124	100,0
Ev ziyaretleri	4	2	7	23	5	-	3	-	6	5	16	100,0
Haber mektupları	35	43	14	205	1	21	23	5	114	1	141	100,0
Bülten panoları	34	30	14	176	3	20	15	10	100	2	123	100,0
Kavramlarla ilgili kitapçıklar	14	9	16	76	4	3	4	8	25	4	54	100,0

Tablo 14’te öğretmenlerin okul türüne göre aileleri kavram gelişimini destekleyen etkinliklerden haberdar etme biçimleri incelendiğinde özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin sırasıyla haber mektupları hazırladıkları, bülten panolarından yararlandıkları ve bilgilendirme toplantıları yaptıkları tespit edilmiştir. Resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin ise sırasıyla haber mektupları gönderdikleri, bilgilendirme toplantıları yaptıkları ve bülten panolarından yararlandıkları belirlenmiştir. Bunlardan başka öğretmenler arasında okul türüne göre fark

göstermeksizin sırasıyla kavramlarla ilgili kitapçıklar hazırlanması ve ev ziyaretleri yapılması da diğer uygulama biçimleri olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerden bazıları anne-babaların çocuklarını almaya geldiklerinde gerekli bilgileri verdiklerini belirtmişlerdir.

Arslan ve Nural (2002) okul öncesi eğitiminde okul-aile iş birliğinin önemini inceledikleri araştırmalarında yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında, öğrencisi olan velilerin “Aileler için Etkinlik Takvimi”nin aileye kazandırdıkları ile ilgili olarak; okul dışındaki bilgi kaynaklarıyla tanışması, çocukların okul öncesi eğitimiyle ilgili bilgi vermesi, çocukla aralarındaki ilişkinin kuvvetlenmesi, çocuğun eksik yönlerini tanımada fırsat vermesi, uygulaması kolay etkinlikler sunması gibi maddelere olumlu cevaplar verdiklerini, bu takvimin aileye eğitimsel rehberlik yapması konusunda aileler tarafından yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Çocuğun seviyesine uygun etkinliklerle öğrenmeyi kolaylaştırması konularında yararlı olduğu çıkan anket sonuçları arasındadır. Bu araştırma aileleri okuldaki etkinliklerden haberdar etmenin önemini vurgulamaktadır. Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin de çoğunlukla eve haber kağıtları göndererek aileleri etkinlikler konusunda bilgilendirdikleri görülmektedir.

Demirbulak veli-öğretmen görüşmeleri ile ilgili yaptığı araştırmada tüm katılımcıların veli-öğretmen görüşmelerinin gerekli olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Ancak, araştırmaya katılan tüm öğretmenler, veliler ve okul müdürleri mevcut veli-öğretmen görüşmelerinin plânlama ve yürütülme biçiminin, öğrencilerin gelişimlerinin tartışılması, problemlerinin ve gereksinimlerinin belirlenmesi için gerekli olanakları sağlamadığını belirtmişlerdir. Veliler ayrıca bu toplantıların varsa öğrenci ile ilgili şikayetleri iletmekle sınırlı olduğuna dikkat çekmişlerdir. Okul temsilcileri velilerin bu görüşmelere az ilgi göstermelerinden endişe duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, görüşmelerin ancak gerekli işbirliği sağlanarak zenginleşebileceğini vurgulamışlardır.

Tablo 14’te de resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin ikinci, özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ise üçüncü sıralamada veli toplantılarıyla

aileleri kavram gelişimini destekleyen etkinliklerden haberdar ettikleri gözlemlenmektedir.

Etkili ve başarılı okul-aile işbirliğini yaratmak için, okul; ev ziyaretleri düzenleme, ana-babalar, öğretmenler ve çocukların katılacakları gezi, gözlem, konferans, gece gibi etkinlikler planlama, ana-babalardan sınıf-içi kaynak kişi olarak yararlanma, mesleki rehberlikte ana-babalardan yararlanma, velilerle görüşme toplantıları programlama ve ilân etme, ana-babalara okulun kaynaklarını kullanma fırsatları verme, velilerin okul hakkındaki görüşlerini almak için anket uygulama, önemli günlerin kutlanmasında velilere görev verme, velilerin, okul bültenine yazı yazmalarını sağlama, belirli aralıklarla sınıflarında gösteriler düzenleme ve velilerin bu yolla öğrenci performansı hakkında bilgilendirilmelerini sağlama, veliye örnek ders gösterisi yapma vb. etkinlikler düzenleyebilir. Bu ve benzeri etkinliklerle okul-aile işbirliğini sağladığı zaman, sınıf ve okul dışı öğrenmeyi gerçekleştirmede ana-babalara yardım eden bir merkez haline gelebilir (Arslan ve Nural, 2002).

Buna göre resmi okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların velilerinin çoğunluğunun çalıştığı için çocukların okula genellikle servisle gelip-gittiğinden haber mektuplarının ve bilgilendirme toplantılarının daha sık kullandığı, buna karşılık velilerin okula geliş-gidişlerinin az olmasından dolayı bülten panolarını öğretmenlerin daha az kullandığına bir gerekçe olarak gösterilebilir. Ancak özel okul öncesi eğitim kurumlarında ise haber mektupları ve bülten panolarının daha sık kullanılmasının nedeninin özel okul öncesi eğitim kurumlarının çalışma saatlerinin resmi kurumlara göre velilerin iş saatlerine daha uygun olmasından bundan dolayı da özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin bülten panolarını daha sıklıkla kullanmalarının nedeni olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin okul türüne göre aileleri kavram gelişimini destekleyen etkinliklerden haberdar etmeme sebeplerinin dağılımı Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Aileleri Kavram Gelişimini Destekleyen Etkinliklerden Haberdar Etmeme Sebeplerinin Dağılımı

Aileleri Kavram Gelişimini Destekleyen Etkinliklerden Haberdar Etmeme Sebepleri	Resmi		Özel		Toplam		Chi-Square Testi
	n	%	n	%	n	%	
Ailelerin katkısı olacağının düşünülmemesi	41	19,1	6	7,1	47	15,7	χ^2 : 6,651 sd:1 p:0,010*
Okulda verilenlerin yeterli görülmesi	46	21,4	21	24,7	67	22,3	-
Kavramların sık tekrar edilmesinin etkili olduğunu düşünülmemesi	11	5,1	2	2,4	13	4,3	χ^2 : 1,122 sd:1 p:0,289

*p<0,05

Tablo 15 incelendiğinde Resmi kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin %19,1'i, özel kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin ise %7,1'i ailelerin katkısı olacağını düşünmemektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin okul türüne göre aileleri kavram gelişimini destekleyen etkinliklerden haberdar etmeme sebeplerinde istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0,05$). Sonuçtan da anlaşılacağı gibi özel kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenler ailelerin kavram gelişimine katkısı olabileceğini daha çok düşünmektedir. Aileler hakkındaki diğer görüşlerde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin %22,3'ünün okulda verilenleri yeterli gördüğünden %4,3'ü ise kavramların sık tekrarlanmasının etkili olduğunu düşünmediğinden aileleri kavram gelişimini destekleyen etkinliklerden haberdar etmedikleri ifade etmişlerdir.

Öğretmenler aileleri okuldaki kavram gelişimini destekleyici etkinliklerden haberdar etmeme sebepleri olarak; ailelerin çoğunun bu tarz etkinlikleri desteklememesi, ailelerin zamanının olmaması, gibi etmenleri belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kavram gelişiminde ailelerin etkisi hakkındaki görüşlerinin dağılımı Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Kavram Gelişiminde Ailelerin Etkisi Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı

Öğretmenlerin Ailelerin Etkisi Hakkındaki Görüşleri	5 Yıl ve Az		6-10 Yıl		11-15 Yıl		16 Yıl ve fazla		Toplam		Chi-Square Testi
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Ailelerin kavramları erken öğrenilmesi için çocukları zorlamaları	30	39,5	23	37,7	28	39,4	28	30,4	109	36,3	-
Ailelerin okulda verilen kavramlarla ilgilenmemeleri	22	28,9	26	42,6	35	49,3	48	52,2	131	43,7	-
Ailelerin okulda verilen kavramları desteklememeleri	27	35,5	23	37,7	22	31,0	27	29,3	99	33,0	
Ailelerin kavram gelişimine ilişkin aile katılım etkinliklerini gerçekleştirmemeleri	23	30,3	18	29,5	17	23,9	20	21,7	78	26,0	$\chi^2:2,132$ sd:3 p:0,545

Tablo 16’da kıdem yıllarına göre kavram gelişiminde ailelerin etkisi hakkındaki görüşler incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin %43,7’si ailelerin okulda verilen kavramlarla ilgilenmediğini, %36,3’ü, ailelerin kavramların erken öğrenilmesi için çocukları zorladığını, %33,0’ı ailelerin okulda verilen kavramları desteklediğini, %26,0’ı ailelerin kavram gelişimine ilişkin aile katılım etkinliklerini gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına göre ailelerin kavramların erken öğrenilmesi için çocuklarını zorlaması düşüncesinde belirgin bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Ayrıca öğretmenlerin ailelerin okulda verilen kavramları desteklediği ve ailelerin kavram gelişime ilişkin aile katılım etkinliklerini gerçekleştirdiklerine ilişkin düşüncelerinde de mesleki kıdemlerine göre belirgin bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Ancak ailelerin okulda verilen kavramlarla ilgilenmediğini belirten öğretmenlerin dağılımları incelendiğinde 16 yıl ve fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %52,2, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip

öğretmenlerin %49,3, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %42,6 ve 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin %28,9'unun bu yönde düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ilerledikçe ailelerin okulda verilen kavramlarla ilgilenmeme yönünde düşünme oranındaki artış dikkati çekmektedir.

Mesleki kıdemi az olan öğretmenler okulda verilen kavram eğitimi çalışmalarının evde desteklenmesinin öğrenmeyi pekiştireceği ve öğrenmenin kalıcılığını sağlayacağını düşünmektedirler. Genç öğretmenlerin böyle düşünmesinin sebebi ise; bilgilerinin tazeliği ve aileyi eğitime katarak eğitimin devamlılığının sağlanması konusundaki bilgi düzeyleri ve buna inanıyor olmalarıdır. Bu durum onları okulda yaptıkları kavram eğitimi konusunda ailelere bilgi vermek amaçlı da olsa bilinçlendirmeye itmektedir. Buna karşılık mesleki kıdemi daha çok olan tecrübeli öğretmenlerin bilgilerinin eski olması, kendilerini yenileme konusunda heyecanlarını kaybetmiş olmaları ve eğitim anlayışlarının daha geleneksel olmasında dolayı aile eğitimi konusundaki genç öğretmenlere göre daha farklı düşünmekte ve okulda yaptıkları kavram eğitimini aile ile paylaşma gereği duymamaktadırlar. Bunun sonucunda ise deneyimli öğretmenler ailelerin kavram eğitimi konusunda çocukları ile daha az ilgilendiklerini belirterek aslında kendilerinin de hatası olan bilgilendirme eksikliğini bu şekilde ortaya koydukları düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul türüne göre kavram gelişiminde ailelerin etkisi hakkındaki görüşlerinin dağılımı Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Kavram Gelişiminde Ailelerin Etkisi Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı

Öğretmenlerin Ailelerin Etkisi Hakkındaki Görüşleri	Resmi		Özel		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Ailelerin kavramların erken öğrenilmesi için çocukları zorlamaları	75	34,9	34	40,0	109	36,3
Ailelerin okulda verilen kavramlarla ilgilenmemeleri	112	52,1	19	22,4	131	43,7
Ailelerin okulda verilen kavramları desteklememeleri	70	32,6	29	34,1	99	33,0
Ailelerin kavram gelişimi etkinliklerini gerçekleştirmemeleri	47	21,9	31	36,5	78	26,0

Tablo 17’de öğretmenlerin %43,7’si ailelerin okulda verilen kavramlarla ilgilenmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %36,3’ü ailelerin kavram öğrenilmesi için çocuklarını zorladıklarını, %33,0’ı ailelerin okulda verilen kavramları desteklemediğini belirtirken, öğretmenlerin %26,0’ı ailelerin kavram gelişimine ilişkin aile katılım etkinliklerini gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kuruma göre, ailelerin kavramların erken öğrenilmesi için çocuklarını zorlaması ve ailelerin okulda verilen kavramları destekledikleri düşüncesine ilişkin belirgin bir farklılık görülmemektedir.

Güler (2001) 4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesini yaptığı araştırmada velilerin veli toplarına katılma sıklıkları incelenmiş, okul türüne göre veli toplantılarına katılma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak Tablo 17’de resmi kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin %52,1’i ve özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin % 22,4’ü ailelerin okulda verilen kavramlarla ilgilenemediği yönünde düşündükleri görülmektedir. Resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ailelerin okulda verilen kavramlarla ilgilenmediklerine ilişkin görüşlerinin, özel kurumda görev yapan öğretmenlerden hayli yüksek olduğu dikkati çekmektedir.

Bunun nedeninin resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ailelerinin çoğunluğunun tam zamanlı olarak çalıştığı ve buna paralel olarak kuruma gidip bizzat ilgilenecek zamanı olmadığı ayrıca resmi kurumların mesailerinin erken bittiği bunun yanı sıra özel okul öncesi eğitim kurumlarının çalışma sürelerinin resmi kurumlara göre daha geç saatlere kadar sürdüğü ve ailelerin geç saatlerde bile kuruma gidip bilgi alabilecek zamanları olduğundan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul türüne göre kavram gelişimine ilişkin program hazırlarken sıralama yapma durumlarının dağılımı Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Kavram Gelişimine İlişkin Program Hazırlarken Sıralama Yapma Durumlarının Dağılımı

Öğretmenlerin Sıralama Yapma Durumları	KML		ÖNL		FAK		TOPLAM		Chi-Square Testi
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Evet	39	86,7	71	82,6	145	87,9	255	86,1	χ^2 : 1,35 sd:3 p:0,508
Hayır	6	13,3	15	17,4	20	12,1	41	13,9	
Toplam	45	100,0	86	100,0	165	100,0	296	100,0	

Tablo 18’de öğretmenlerin okul türüne göre kavram gelişimine ilişkin program hazırlarken genel olarak %86,1’inin belli bir sıralama yaptıkları, %13,9’unun ise sıralama yapmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları okulların bu görüşlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Öğretmenlerin okul türüne göre kazandırmakta güçlük çektikleri kavramların dağılımı Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19 : Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Kazandırılmakta Güçlük Çektikleri Kavramlar

Güçlük Çekilen Kavramlar	KML								ÖNL								FAK					TOPLAM	
	1	2	3	4	5	Puan	Sıra	1	2	3	4	5	Puan	Sıra	1	2	3	4	5	Puan	Sıra	f	%
Sayı kavramı	10	10	5	5	1	116	2	19	10	7	10	14	190	3	20	20	26	19	18	314	3	194	100,0
Renk kavramı	-	-	5	-	6	21	9	-	4	2	4	6	36	11	2	4	5	8	10	67	10	56	100,0
Miktar kavramı	1	-	1	5	4	22	8	4	2	3	8	12	65	6	5	9	17	13	26	164	6	110	100,0
Şekil kavramı	5	3	1	9	9	67	4	8	11	9	6	8	131	4	5	18	16	25	18	213	4	151	100,0
Duygu kavramı	-	1	1	2	2	13	11	4	1	5	2	2	45	10	6	4	8	4	6	84	9	48	100,0
Duyu kavramı	-	1	3	1	1	16	10	1	3	5	7	1	47	9	2	3	3	5	3	44	11	39	100,0
Yön kavramı	8	12	6	3	3	115	3	16	28	17	6	2	257	2	46	41	22	14	12	500	2	236	100,0
Zaman kavramı	12	12	8	3	3	141	1	24	18	15	10	5	262	1	56	45	20	14	9	557	1	254	100,0
Boyut kavramı	1	2	4	2	5	34	7	5	1	6	7	12	73	5	7	5	14	18	17	150	8	106	100,0
Mekan kavramı	2	3	6	9	3	61	6	-	1	6	9	12	52	8	2	8	15	24	19	154	7	119	100,0
Karşıt kavramlar	6	1	5	5	7	66	5	1	3	5	10	4	56	7	13	6	14	14	17	176	5	111	100,0

Tablo 19'a göre öğretmenlerin eğitim programı hazırlarken kazandırmakta güçlük çektikleri kavramların dağılımı incelendiğinden meslek lisesi, ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin en çok “zaman” kavramlarında, ikinci olarak meslek lisesi mezunu öğretmenlerin “sayı”, ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin “yön” kavramlarını kazandırmakta güçlük çektikleri görülmektedir. Üçüncü olarak öğretmenler güçlük çektikleri kavramları; meslek lisesi mezunları “yön”, ön lisans ve lisans mezunu öğretmenleri ise “sayı” kavramlarının olduğunu belirtmişlerdir. Dördüncü olarak öğretmenlerin en çok güçlük çektikleri kavramın “şekil” kavramı olduğu belirlenmiştir. Dördüncü sıralamada güçlük çekilen kavramda , mezun olunan okul öğretmenlerin görüşlerinde farklılık yaratmamıştır. Beşinci sıralama incelendiğinde meslek lisesi ve lisans mezunu öğretmenlerin en çok güçlük çektikleri kavramın “karşıt” kavramlar ve ön lisans mezunu öğretmenlerin de “boyut kavramı” olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin en çok; “zaman”, “sayı”, “yön”, “şekil”, “karşıt” ve “boyut” kavramlarını kazandırmada güçlük çektiklerini, buna karşılık en az güçlük çektikleri kavramların ise renk, duyu ve duygu kavramları olduğu belirlenmiştir.

Arı (1993) zamanın döngüsel özelliği ile ilgili incelemesinde 6 yaşına kadar çocukların bu özelliği kavrayamadıklarını, 8 yaşındaki çocukların ise yalnızca %50'sinin bu alanda başarı gösterdiğini bulmuştur. Ayrıca okuma bilen çocuklara uygulanan haftanın günleri ve yılın ayları bölümlerinde oluşan test puanlarında 7 yaşındaki çocukların %50'sinin 9 yaşındaki çocukların ise tamamının başarı gösterdiğini saptamıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde öğretmenlerin yaş ve gelişim düzeyi açısından çoğunlukla zaman kavramını kazandırmakta güçlük çektiklerini belirtmeleri araştırmanın doğal bir sonucu olarak görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kavram öğretiminde en çok; sayı, yön, şekil, karşıt ve boyut kavramlarını kazandırmakta güçlük çektikleri görülmektedir bunun sebebi olarak da; sayı kavramı matematiksel bir kavram olduğundan okul öncesi öğretmenlerinin matematiğe genel bakış açılarının negatif olmasından kaynaklanan bir zorluk oluşturduğu düşünülebilir. Yön, şekil, boyut kavramlarını ile karşıt kavramlar verirken ise materyal kullanımının ve tüm etkinliklerde uygun eğitim ortamları oluşturulduğunda kavramın daha iyi öğrenildiği ve pekiştiği, uygun eğitim

ortamı sağlanmadığı ve materyal kullanılmadığında ise sözel yönergelerin kalıcılığının son derece zayıf olduğu ve zamanla unutulmaya mahkum olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin kavram öğretiminde materyal kullanımını yeterince bilmediklerinden ve gün içindeki tüm etkinliklerde kazandırılacak kavrama ilişkin eğitim durumları planlamanın onlara fazladan bir iş olarak görmelerinden bu kavramları tercih etmedikleri bundan dolayı da bu kavramların öğretiminde zorlandıkları görüşünü savundukları düşünülmektedir. Buna karşılık sözel yönergelerle ve basit araçlarla desteklendiğinde öğretimi kolay, öğretmenin hazırlık aşamasında fazlaca zamanını almayan ve bundan dolayı da öğretmeni çok yormadığı düşünülen renk, duyu ve duygu kavramlarının öğretilmesinde fazlaca zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Nitekim; Arı, Üstün ve Akman (1994) tarafından yapılan 4-6 yaş anaokullarına giden ve gitmeyen çocukların kavram gelişimlerini karşılaştırıldığı araştırmada çocukların renk, şekil, duygu kavramlarını her hangi bir kavram eğitimine gereksinim duymadan oyun yoluyla öğrendiklerini ancak zaman, sayı, mekan ve boyut gibi kavramların özelliklerini daha iyi kavramaları için kavram eğitimi almalarının önemli olduğunu tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin kazandırmakta güçlük çektiklerini bildirdikleri sayı, zaman, yön, boyut, mekan ve karşıt kavramlarla ilgili olarak uygun eğitim durumları planlamaları ve eğitim programlarında bu kavramları etkinlikler içine kaynaştırarak yer vermelerinin ve materyal desteğinden yararlanmalarının olumlu sonuçlar yaratacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre kavram kazanımında güçlük çekme nedenlerinin dağılımı Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Kavram Kazanımında Güçlük Çekme Nedenlerinin Dağılımı

Öğretmenlerin Güçlük Çekme Nedenleri	KML		ÖNL		FAK		Toplam		Chi-Square Testi
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Çocuk sayısı	4	8,9	20	23,0	42	25,0	66	22,0	$\chi^2:5,439$ sd:2 p:0,066
Çocukların hazır bulunuşluk düzeyi	35	77,8	59	67,8	129	76,8	223	74,3	$\chi^2:8,768$ sd:4 p:0,064
Zaman yetersizliği	1	2,2	7	8,0	15	8,9	23	7,7	$\chi^2:2,280$ sd:2 p:0,320
Materyal yetersizliği	14	31,1	43	49,4	38	22,6	95	31,7	$\chi^2:19,59$ sd:4 p:0,001*
Kaynak yetersizliği	9	20,0	19	21,8	27	16,1	55	18,3	$\chi^2:1,372$ sd:2 p:0,504*
Kavram kazanımı konusunda bilgi eksikliği	5	11,1	3	3,4	10	6,0	18	6,0	$\chi^2:3,089$ sd:2 p:0,213
Eğitim programı hakkında bilgi eksikliği	10	22,2	9	10,3	7	4,2	26	8,7	$\chi^2:15,05$ sd:2 p:0,001*
Aileler tarafından kavramın evde pekiştirilmemesi	2	4,4	20	23,0	43	25,6	65	21,7	$\chi^2:9,481$ sd:2 p:0,009*

*p<0,05

Tablo 20'ye göre öğretmenlerin mezun oldukları okula göre materyal eksikliğini belirtme durumları yüksek okul mezunlarında %49,4, meslek lisesi mezunlarında %31,1 ve lisans mezunlarında ise %22,6 olduğu bulunmuştur. Materyal eksikliği konusunda mezun oldukları okula göre öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (p<0,05).

Öğretmenlerin mezun oldukları okula göre eğitim programı konusunda bilgi eksikliğini belirtme durumlarının meslek lisesi mezunlarının %22,2, yüksek okul mezunlarının %10,3 ve lisans mezunlarının ise %4,2 olarak saptanmıştır. Öğretmenler arasında program konusunda bilgi eksikleri konusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (p<0,05). Ayrıca öğretmenlerin mezun oldukları okula göre ailelerin okulda verilen kavramları evde desteklememe nedenini belirtme durumları da anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmıştır (p<0,05). Lisans mezunlarının %25,6'sı, yüksek okul mezunlarının %23,0'ı ve meslek lisesi

mezunlarının ise %4,4'ü ailelerin okulda verilen kavramları evde desteklemediğini bildirmiştir.

Diğer güçlük çekme sebepleri incelendiğinde öğretmenlerin %74,3'ü çocukların hazırbulunuşluk düzeyini, %22,0'ı çocuk sayısını, %18,3'ü kaynak yetersizliği yaşadığını, %7,7'si zamanın yeterli olmadığını, %6,0'sı kavram kazanımı konusunda bilgi eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Bu düşünceler arasında mezun olunan okulun anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Başaran (1994) hazır bulunuşluğu, olgunlaşmadan daha geniş bir kapsam olarak bireyin bir iş yapabilecek gerekli olgunluğa ulaşmasının yanı sıra bir iş için gereken ön bilgi, beceri ve tutumun da kazanması olarak tanımlamıştır (Başaran,1994:34). Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin kavramları kazandırırken güçlük çekme sebeplerinin başında hazırbulunuşluk düzeyinin geldiği (%74,3) görülmektedir. Çocukların her zaman bir şeyler öğrenmek için yeterli olgunluğa sahip olmadıkları düşünülürse sınıfta bulunan çocukların her birinin farklı bireysel özellikler göstermesi, buna farklı çevre koşullarından gelmelerinin de eşlik etmesi ayrıca öğretmenlerin eğitim programı bilgilerinin tam olmaması nedeniyle alternatifli programlar planlamakta güçlük çekmeleri öğretmenlerinin bu nedeni çoğunlukla belirtmelerinde doğal bir sonuç olarak düşünülebilir.

Çaltık (2004) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan, öğretmenlerin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve programın uygulanmasına ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin gerçekleştirilemeyen eğitimsel hedeflerin ilk sırada fiziksel koşulların yetersizliği, ikinci sırada ailelerin tutumu ve üçüncü sırada da araç-gereç yetersizliğine bağlı olduğunu saptamıştır. Tablo 20'de öğretmenlerin %31,7'si materyal yetersizliği %21,7'si ailelerin tutumunu kavram kazanımında güçlük çekme nedenleri olarak belirtmişlerdir. Bu sonuç Çaltık (2004)'ın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kavram gelişimini destekleyen etkinlikler planlarken karşılaştıkları güçlüklerin dağılımı Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Kavram Gelişimini Destekleyen Etkinlikler Planlarken Karşılaştıkları Güçlüklerin Dağılımı

Karşılaşılan Güçlükler	5 Yıl ve Az		6-10 Yıl		11-15 Yıl		16 Yıl ve fazla		Toplam		Chi-Square Testi
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Kavram gelişimiyle ilgili bilgi eksikliği	8	10,5	3	4,9	2	2,8	3	3,3	16	5,3	$\chi^2:5,753$ sd: 3 p:0,124
Seçilen kavramın özelliği gereği zor kazanılması	45	59,2	22	36,1	24	33,8	20	21,7	111	37,0	-
MEB 2002 Eğitim programı hazırlamaktaki güçlük çekilmesi	24	31,6	11	18,0	6	8,5	11	12,0	52	17,3	$\chi^2:16,55$ sd:3 p:0,001*
Eğitim durumu bulmakta güçlük çekilmesi	30	39,5	16	26,2	15	21,1	12	13,0	73	24,3	$\chi^2:16,34$ sd:3 p:0,001*
Daha çok materyale ihtiyaç olması	22	28,9	21	34,4	20	28,2	34	37,0	97	32,3	-
Fiziksel koşulların uygun olmaması	8	10,5	7	11,5	8	11,3	20	21,7	43	14,3	$\chi^2:5,956$ sd:3 p:0,114
Aile katılımın yeterli olmaması	7	9,2	12	19,7	11	15,5	15	16,3	45	15,0	$\chi^2:3,179$ sd:3 p:0,365
Sınıftaki çocuk sayısı	9	11,8	9	14,8	2	2,8	24	26,1	44	14,7	$\chi^2:18,03$ sd:3 p:0,00*
Çocukların farklı gelişim düzeyinde olması	34	44,7	28	45,9	22	31,0	42	45,7	126	42,0	-
Bu konuda herhangi bir sıkıntı yaşanmaması	12	15,8	10	16,4	21	29,6	23	25,0	66	22,0	$\chi^2:5,684$ sd:3 p:0,128

*p<0,05

Tablo 21’de öğretmenlerin %42,0’ı çocukların farklı gelişimsel düzeyde olmaları dolayısıyla kavram gelişimini destekleyen etkinlikler planlarken güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %37,0’ı seçilen kavramın özelliği gereği zor kazandırılmasından dolayı güçlük yaşadıklarını, %32,0’ı materyal eksikliğinin güçlük yarattığını, %24,0’ı eğitim durumu oluşturmakta güçlük çektiği, %17,3’ü de MEB 2002 eğitim programı hazırlamakta güçlük çektiklerini, %15,0’ı aile

katılımının yeterli olmamasından dolayı kavram gelişimini destekleyen etkinlik planlamada güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Sınıflardaki çocuk sayısı öğretmenlerin %14,3'ü tarafından güçlük çekme sebebi olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin yalnızca %22,0'ı bu konuda herhangi bir güçlük çekmediklerini belirtirken, %5,3'ü kavram gelişimi konusunda bilgi eksiklikleri olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin görüşlerinde bir farklılık olup olmadığı incelendiğinde kavram gelişimiyle ilgili bilgi eksikliği, çocukların farklı gelişim düzeyinde olması, aile katılımının yeterli olmaması, fiziksel koşulların yeterli olmaması ve materyal eksikliği gibi güçlük çekme nedenlerinde istatistiki açıdan belirgin bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0,05$). Ancak öğretmenlerin MEB (2002) programı hazırlamakta güçlük çektiklerine ilişkin düşünceleri kıdem yıllarına göre değişiklik göstermektedir ($p<0,05$). Öğretmenlerden 5 yıl ve daha az kıdem yılına sahip öğretmenlerin %31,6'sı, 6-10 yıl arasında görev yapanların %18,0'ı, 16 yıl ve fazla kıdem yılına sahip öğretmenlerin %12,0'ı ve 11-15 yıl arasında görev yapanların ise %8,5'i ve MEB 2002 eğitim programı hazırlamakta güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden 2002 MEB programının hazırlanmasında sıkıntı yaşadıklarını belirtmeyenlerin toplam oranı %82,7'dir. Eğitim durumları bulmakta güçlük çekilmesi etkeni de kıdem yılına göre farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Öğretmenlerden 5 yıl ve daha az kıdem yılına sahip olanların %39,5'i, 6-10 yıl arasında görev yapanların %26,2'si, 11-15 yıl arasında görev yapanların %21,1'i ile 16 yıl ve fazla kıdem yılına sahip öğretmenlerin ise %13,0'ı eğitim durumu oluşturmada güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 21'de daha az kıdem yılına sahip öğretmenlerin genellikle özel kurumlarda görev yapmaları, onların Milli Eğitim Bakanlığınca düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerinden de yararlanamamaları sonucunu doğurmaktadır.

Bu bağlamda daha az kıdem yılına sahip öğretmenlerin programda daha fazla güçlük çekebilmeleri de kaçınılmaz bir sonuçtur. Öğretmenlerin 2002 MEB programının hazırlanmasında sıkıntı yaşadıklarını belirtmeyenlerin toplam oranı %82,7 ve eğitim durumu bulmakta güçlük çektiklerini belirtmeyenlerin toplam oranı ise %76,7'dir.

Çaltık (2004) Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Anaokulu ve Anasınıflarında Görev Yapan, Öğretmenlerin Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programına ve Programın Uygulanmasına İlişkin Görüşlerini incelemiş, sonuç olarak öğretmenlerin %62,1'inin yeni programda kendilerini yeterli hissettiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Karakaş (2002) okul öncesi öğretmenlerinin yeterliliklerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin öngörülen yeterliliklere yeterince sahip olduklarını bulmuştur. Ancak aynı çalışmada öğretmenlerin öğretim yeterliliklerine sahip olmalarının yanı sıra konuların özelliklerine uygun yöntemleri oluşturmada en düşük yeterlilik düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmenlerin program geliştirmeye yönelik yeterli olmadığını belirten öğretmenler olduğu da tespit edilmiştir. Tablo 21'de eğitim durumu oluşturmakta güçlük çektiklerini belirten öğretmenler %24,3 ve MEB 2002 programında güçlük çekmekte olan öğretmenlerin oranının ise %17,3 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Karakaş (2002)'in araştırma bulguları bu sonucu desteklemektedir.

Öğretmenler %24,3'lük bir oranda eğitim durumu hazırlamakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Eğitim durumunu planlamak ve hazırlamak okul öncesi öğretmenin neyi nasıl yapacağını bilmesi açısından çok önemlidir. Öğretmenlerin bu konuda zorluk çekmelerinin nedenleri ise; yeniliklerden haberdar olma durumlarının zayıflığı, mezun oldukları bilgilerle devam edebileceklerini düşünmeleri, motivasyonu artırdığı bilinen hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilgi göstermemeleri ve eğitim durumu planlamaya ekstra bir zaman ayırmak istememeleri olduğu düşünülmektedir buna göre öğretmenlerin bilgi eksikliğinin çalıştıkları kurumların niteliğine göre de değiştiği düşünülürse yeni mezun öğretmenlerin özel kurumları tercih ettiği ve özel kurumların da MEB yönetmeliğinden ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinde haberdar olma durumları resmi kurumlara göre daha düşük olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kandır (1991) okul öncesi eğitim kurumlarında 4-6 yaş grubu eğitim programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin yaptığı araştırmada öğretmenlerin programı uygularken en çok öğrenci sayısı ve

araç-gereç yetersizliği sebeplerini belirttikleri görülmektedir. Tablo 21’de de öğretmenlerin % 14,7’si sınıflardaki çocuk sayısını, %32,3’ü materyal yetersizliği kavram gelişimini destekleyici etkinlikler planlarken karşılaştıkları güçlükler olarak belirtmişlerdir. Buna göre bulguların Kandır (1991)’ın araştırma sonuçlarına paralellik gösterdiği söylenebilir.

Büyükkaragöz (1993) ana-babalarla öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerini incelerken, ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan çalışmalar hakkında öğretmenle ilişki kurup bilgi alma yoluna gitmediklerini, yalnızca çocukların anlattıklarıyla yetindiklerini ortaya koymuştur. Tablo 21’de de öğretmenlerin %15,0’ının aile katılımının yeterli olmaması sebebiyle eğitim programı hazırlamakta güçlük çektiklerini belirtmiştir. Tablo 21’deki sonuçlar aile katılımının yetersizliği nedeniyle evde kavram gelişiminin desteklememesinin doğal bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kavram gelişimiyle ilgili bilgileri edinme yollarının dağılımı Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Kavram Gelişimiyle İlgili Bilgileri Edinme Yollarının Dağılımı

Bilgileri Edinme Yolları	5 Yıl ve Az		6-10 Yıl		11-15 Yıl		16 Yıl ve fazla		Toplam		Chi-Square Testi
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Hizmet içi eğitime katılınması	3	4,2	1	1,6	6	7,9	19	20,7	29	9,7	$\chi^2:19,89$ sd:3 p:0,000*
Bu konuda kitaplardan edinilmesi	45	59,2	37	60,7	34	47,9	49	53,3	165	55,0	-
Bilimsel yayınların takip edilmesi	17	22,4	31	50,8	19	26,8	32	34,8	99	33,0	-
Meslektaşlarından bilgi edinilmesi	25	32,9	18	29,5	10	14,1	34	37,0	87	29,0	$\chi^2:11,06$ sd:3 p:0,011*
İnternet yoluyla edinilmesi	22	28,9	18	29,5	12	13,0	8	11,3	60	20,0	$\chi^2:13,41$ sd:3 p:0,004*
Öğretmenlik eğitimi sırasında edinilmesi	42	55,3	41	67,2	49	69,0	59	64,1	191	63,7	-
Bilgilerin yeterli olduğunun düşünülmesi	13	17,1	17	27,9	31	43,7	36	39,1	97	32,3	$\chi^2:14,71$ sd:3 p:0,002*

*p<0,05

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin %63,7'si kavram gelişimi ile ilgili bilgileri öğretmenlik eğitimleri sırasında edindiklerini, %55,0'ı bu konudaki kitaplardan edindikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %33,0'ı bilimsel yayınları takip ettiklerini, %29,0'ı meslektaşlarından bilgi edindiklerini, %20,0'ı internetten bilgi edindiklerini ve %9,7'si de bu konuda hizmet içi eğitime katılarak bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %32,3'ü bilgilerinin bu konuda yeterli olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin bu konuda bilgi edinme yollarının mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde; meslektaşlardan bilgi edinilmesi, bilgilerin kitaplardan edinilmesi, öğretmenlik eğitimi sırasında bilgi edinilmesi ve bilimsel yayınlardan bilgi edinilmesinde kıdemlerin istatistiki olarak farklılık yaratmadığı saptanmıştır (p>0,05). Ancak bilgilerin hizmet içi eğitim sırasında edinilmesinde mesleki kıdem yönünden öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göze çarpmaktadır (p<0,05). Öğretmenlerden 16 yıl ve fazla kıdeme sahip olanların %20,7'si, 11-15 yıl kıdeme sahip olanların %7,9'u 5 yıl ve daha az kıdem yılına sahip olanların %4,2'si ve 6-10 yıl kıdem yılına sahip olanların

%1,6'sı, bilgilerini hizmet içi eğitim yoluyla edindiklerini bildirmişlerdir. Bu sonucun yanı sıra hizmet içi eğitimle bilgi edinmenin oranının hayli düşük (%9,7) olduğu da göze çarpmaktadır. Hizmet içi eğitimden çoğunlukla 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin yararlandıkları dikkat çekmektedir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin bilgilerini yenileme gereksinimlerini daha çok hissetmelerinden dolayı hizmet içi eğitim seminerlerine önem vermelerinden kaynaklanmış olabilir. Ancak Tablo 22'de en az bu yolla ilgili bilgi edinmeyi tercih etmeleri hizmet içi eğitim seminer konularının doğrudan kavram gelişimini içermemesi ile ilgili olabilir.

Ayrıca öğretmenlerin internetten bilgi edinmeleri de mesleki kıdeme göre 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Uçar (1999), öğretmenlerin büyük bir bölümünün hizmet öncesi eğitimlerinde öğretim teknolojileri konusunda yeterli bilgi ve becerilerle donatılmadığından öğretim süreçlerinde teknolojiyi kullanma açısından eksiklikleri olduğunu doğrulamıştır. Tablo 22'de kavram gelişimine ilişkin bilgilerin edinilmesinde internetten yararlandığını belirten öğretmenlerin oranları incelendiğinde 5 yıl ve daha az kıdem yılına sahip öğretmenlerin %28,9, 6-10 yıl kıdem yılına sahip öğretmenlerin %, 11-15 yıl kıdeme sahip olanların %13,0 ve 16 yıl ve fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise %11,3 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bilgileri edinme yollarında yalnızca %20,0'ının internetten yararlanmaları ve %80,0'ının bu konuya ilişkin bir yanıt vermemeleri dikkat çekmiştir. Bu sonuç okullardaki teknolojik yetersizliklerden ya da öğretmenlerin bilgisayar ve internet kullanımı konusunda kendilerini geliştirmemiş olmalarından ya da interneti bir bilgi edinme yolu olarak düşünerek kullanmamalarından kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin %32,3'ü de yukarıdaki seçeneklerden sadece bilgilerinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin dağılımı incelendiğinde kıdem yıllarının anlamlı bir farklılık yarattığı gözlemlenmiştir ($p<0,05$). Öğretmenlerden 5 yıl ve daha az kıdem yılına sahip olanların %17,1'i, 6-10 yıl kıdem yılına sahip öğretmenlerin %27,9'u, 11-15 yıl kıdeme sahip olanların %43,7'si ve 16 yıl ve fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise %39,1'inin bilgilerinin yeterli olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Mesleki kıdem yıllarının daha az olduğu öğretmenlerin

bilgilerini geliştirmek için değişik kaynaklar kullanmaları dikkat çekici bir sonuçtur.

Gündüz ve Odabaşı (2004) bilgi çağında ğretmen adaylarının eğitiminde ğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemiyle ilgili yaptıkları araştırmada bilgi toplumunda öğretmenlerin ve tüm insanların sahip olması gereken niteliklerin de değiştiğini, bilgi toplumundaki insanların; bilgiye nasıl erişebileceğini bilen, gerektiğinde bilgilerini kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen bireyler olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini geliştirecek bilgi yollarını kullanmalarının önemi vurgulanmaktadır.

Akdeniz ve Alev (1999) ğretmenlerin hizmet öncesi dönemde bilgisayar ile ilgili dersler almalarına rağmen mesleki yaşamlarında bilgisayar destekli uygulamalar yapamadıklarını ve bunun nedeninin de aldıkları derslerin yeterli olmamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir (Akdeniz ve Alev, 1999:172-185).

Hızal (1989) bilgisayar eğitimi ve bilgisayar destekli öğretime ilişkin ğretmen görüşlerinin değerlendirilmesiyle ilgili yaptığı araştırmada öğretmenlerin genelde teknoloji konusunda bilgisayarı kullanmaya gönüllü olduklarını fakat çeşitli nedenlerden dolayı kullanamadıklarını ortaya koymuştur. İşman (2002) ğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterliliklerini incelediği araştırmasında ise öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreçlerinde yeni teknolojileri kullanmadıklarını belirlemiştir.

Tablo 22’de bilgi edinme yolunun internet olarak belirtilmesindeki %20,0’lık dilim de öğretmenlerin yeterince bilgisayardan yararlanmadıklarını ortaya koymaktadır. Yukarıdaki araştırmalarda öğretmenlerin kendilerini geliştirecek bilgi yollarının önemi vurgulanmasına rağmen gerek öğrenim yaşantılarında gerekse mesleki yaşamlarında yeterince bilgi işlem teknolojilerini kullanmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kdemlerine göre kavram gelişimini destekleyici olarak kullandıkları materyallerin dağılımı Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23 : Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Kavram Gelişimini Destekleyici Olarak Kullandıkları Materyallerin Dağılımı

Kullanılan Materyaller	5 Yıl ve Az		6-10 Yıl		11-15 Yıl		16 Yıl ve fazla		Toplam		Chi-Square Testi
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Kavram haritaları	22	28,9	26	42,6	25	35,2	14	15,2	87	29,0	$\chi^2:15,31$ sd:3 p:0,002*
CD'ler	44	57,9	39	63,9	41	57,7	41	44,6	165	55,0	-
Kavramlarla ilgili alıştırma kitapları	72	94,7	57	93,4	66	93,0	88	95,7	283	94,3	$\chi^2:0,664$ sd:3 p:0,882
Eğitici oyuncaklar	72	94,7	59	96,7	64	90,1	77	83,7	272	90,7	$\chi^2:9,437$ sd:3 p:0,024*
Gerçek nesneler	50	65,8	46	75,4	46	64,8	53	57,6	195	65,0	-

*p<0,05

Tablo 23'e göre öğretmenlerin %94,3'lük oranla kavramlarla ilgili alıştırma kitaplarını kullandıkları belirlenmiştir. Bu oran öğretmenlerin kıdem yıllarına göre değişiklik göstermemektedir (p>0,05). Öğretmenlerin eğitici oyuncakları kavram gelişimini desteklemek için %90,7 oranında kullandıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin kıdem yıllarına göre değişiklik göstermektedir.(p<0,05) Öğretmenlerden 6-10 yıl kıdeme sahip olanların %96,7'si 5 yıl ve daha az kıdeme sahip olanların %94,7'si, , 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenlerin %90,1'i, 16 yıl ve fazla kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin ise %83,7'sinin eğitici oyuncaklardan kavram gelişimini destekleyici olarak yararlanmaktadırlar. Tablo 23'te de görüldüğü üzere eğitici oyuncaklardan en çok yararlanan öğretmenler 6-10 kıdem yılına sahip olanlar, en az yararlananlar ise 16 yıl ve fazla kıdem yılına sahip olanlardır. Öğretmenlerin tamamına yakınının kavram gelişimini desteklemek için alıştırma kitapları ile eğitici oyuncaklardan yararlandıkları sonucu çıkmaktadır.

Öğretmenlerin %65,0'ı kavram gelişimini desteklemek için gerçek nesnelerden %55,0'ı kavram gelişimini desteklemek için cd'lerden yararlandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin yalnızca %29,0'ı kavram gelişimini desteklemek için kavram haritalarından yararlandıkları belirlenmiştir.

Güler (2001) 4-5 ve 6 Yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirdiği araştırmasında, öğretmenlerin hedeflerini gerçekleştirmek için kullandıkları

materyaller incelendiğinde öğretmenlerin kavram eğitime yönelik uygulama kitaplarını %87,9 oranında kullandıkları görülmektedir. Tablo 23'te de öğretmenlerin en çok %94,3'ünün kavramlarla ilgili alıştırma kitaplarından yararlanmalarının sebebi bu tür kitapların piyasada kolaylıkla bulunabilmesinden kaynaklanmış olabilir. Öğretmenler kavram gelişimi ile ilgili belli bir kitabı takip ederek hem işi kolaylaştırmakta hem de hedeflerin gerçekleştirmeye yönelik pek çok hazır etkinliğe kolay yoldan ulaşabilmektedirler. Ancak bu tür yayınların sınıftaki her çocuğun bireysel gelişim düzeyine hitap etmemesi de kaçınılmazdır. Bu yönde düşünüldüğünde çocukların hepsinin birden aynı kitaptaki aynı çalışmalarını takip etmeleri hem çocukların bireysel farklılıklarını göz ardı etmek hem de bireysel hızlarını dikkate almamak anlamına gelebilir. Bu nedenle öğretmenlerin kavram gelişimine yönelik hazır kitapları hem onların gelişim düzeylerine uygun olarak seçmeleri hem de her çocuğun bireysel öğrenme biçimi ve hızıyla paralel olarak kullanmaları gereği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin kavram eğitiminin bilincinde olarak tamamına yakının bu alıştırma kitaplarını seçmeleri hem sevindirici bir sonuç hem de dikkatle üzerinde durulması gereken bir konudur. Öğretmenlerin tamamına yakın bir kısmı da (%90,7) eğitici oyuncaklardan kavram gelişimini destekleyici olarak yararlandıklarını bildirmişlerdir. Eğitici oyuncakların kavram gelişimi için yadsınmaz bir öneme sahip olduğu düşünüldüğünde eğitici oyuncaklardan kavram gelişimini destekleyici olarak yararlanmadıklarını belirten öğretmenlerin oranının %9,3 olması da üzücü bir sonuç olarak düşünülmektedir. Tablo 23'te izlenebileceği gibi hiçbir hazırlık gerektirmeden kolaylıkla her ortamda bulunabilen ve dolayısıyla ekonomik olan gerçek nesnelerin kavram gelişiminin desteklenmesinde belki de ilk tercih olması gerekirken %65,0 ile üçüncü sırada yer alması, öğretmenlerin bu konuda yeterince bilgiye sahip olmamaları nedeniyle nasıl yararlanacaklarını da tam olarak kestirememelerine bağlanabilir.

Öztuna (2002) kavram haritalarının grup döngüsünde yapılandırılmasının başarıya ve kavram gelişimine etkisi üzerine yaptığı araştırmada; kavram haritalarının öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında, okul öncesi eğitimde üniversiteye her seviyede uygulanabilen son derece kullanışlı bir metot olduğunu belirtmiştir.

Mergendoller ve Sacks (1994) anaokulu öğretmenlerinin teorik yönelimlerdeki farklılıkları inceledikleri araştırmada kavram haritalarının yararlarını ve okul öncesi dönemdeki istikrarını değerlendirdikleri araştırma sonuçlarına göre kavram haritaları teorik yönelimin bir ölçümü olarak eğitim açısından yararlıdır ve kullanıldığı çalışmalarının dikkate alınması gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Tablo 23'ten de anlaşılabacağı gibi öğretmenler en az kavram haritalarını kavram geliştirme sürecinde kullanmaktadırlar. Buna göre öğretmenlerin kavram haritalarından yeterince yararlanmadıkları sonucu çıkmaktadır. Bunun sebebinin öğretmenlerin kavram eğitimine ilişkin kullanacakları materyaller hakkındaki sahip oldukları bilgi eksiklikleri olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin piyasada hazır satılan kavram haritalarına maddi kaynak bulup satın alamamaları ya da kendileri zaman ayırıp kavram haritaları oluşturmamaları da bu önemli materyalin kullanılma oranını düşürmüş olabilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre MEB örnek kavram listesinden yararlanma durumlarının dağılımı Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre MEB Örnek Kavram Listesinden Yararlanma Durumlarının Dağılımı

Kavram Listesinden Yararlanma Durumları	5 Yıl ve Az		6-10 Yıl		11-15 Yıl		16 Yıl ve fazla		Toplam		Chi-Square Testi
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Evet	63	82,9	51	83,6	56	78,9	56	60,9	226	75,3	$\chi^2:15,42$ sd:3 p:0,01*
Hayır	13	17,1	10	16,4	15	21,1	36	39,1	74	24,7	
Toplam	76	100,0	61	100,0	71	100,0	92	100,0	300	100,0	

*p<0,05

Tablo 24'de öğretmenlerden 6-10 yıl arası mesleki kıdem yılına sahip olanların %83,6'sı, 5 yıl ve daha az kıdeme sahip olanların %82,9'u, 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise yalnızca %60,9'unun kavram listesinden yararlandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre MEB örnek kavram listesinden yararlanma durumlarının dağılımı incelendiğinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0,05). Tabloya göre daha az kıdem

yılına sahip öğretmenlerin kavram listesinden daha çok yararlandıkları görülmektedir.

Kavram listesinden yararlanmayan öğretmenlerin dağılımı incelendiğinde 16 yıl ve daha fazla kıdem yılına sahip öğretmenlerin ise %39,1'i 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenlerin %21,0'ı, 5 yıl ve daha az kıdem yılına sahip öğretmenlerin %17,0'ı, 6-11 kıdem yılına sahip öğretmenlerin ise %16,4'ü, oluşturduğu görülmektedir. Bu sonuca göre daha çok kıdem yıllarına sahip öğretmenlerin kavram listesinden daha az yararlandıkları söylenebilir. Mesleki kıdemi fazla öğretmenlerin daha deneyimli olmaları nedeniyle, kavram listesine gereksinim duymamaları bu sonucu etkilemiş olabilir.

Genel olarak öğretmenlerin çoğunluğunun %75,3 ile kavram listesinden yararlandığı ancak %24,7'sinin listeden yararlanmadıkları sonucu gözlemlenmiştir.

MEB 2002 eğitim programı kitabında kavramların basamaklandırılarak listelerinin verilmiş olması, etkinliklerin planlaması aşamasında öğretmenlere kolaylık sağlamaktadır. Öğretmenlerin %75,3 gibi büyük bir oranın da bu listeden yararlanmasının doğal bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre MEB örnek kavram listesine başka kavram ekleme durumlarının dağılımını Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre MEB Örnek Kavram Listesine Başka Kavram Ekleme Durumlarının Dağılımı

Öğretmenlerin Kavram Ekleme Durumları	5 Yıl ve Az		6-10 Yıl		11-15 Yıl		16 Yıl ve fazla		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Evet	1	1,4	2	3,3	1	1,4	4	4,5	8	2,7
Hayır	72	98,6	59	96,7	68	98,6	85	95,5	284	97,3
Toplam	73	100,0	61	100,0	69	100,0	89	100,0	292	100,0

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin %97,3'ünün kavram listesine kavram eklemedikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin yalnızca %2,7'si kavram eklediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre MEB örnek kavram listesine başka kavram ekleme durumlarının dağılımı incelendiğinde öğretmenler arasında

anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. MEB (2002) eğitim programı kitabında öğretmenlere verilen kavram listesi dışında kavram ekleyebilecekleri belirtilmiştir. MEB (2002) program kitabındaki kavram listesi öğretmenler tarafından yeterince kapsamlı bulunduğundan öğretmenlerin eğitim programlarına yeni kavramlar ekleme gereksinimi duyulmamış olabileceği düşünülebilir (MEB,2002 Programı).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örnek eğitim durumlarına yer verilmesini isteme durumlarının dağılımı Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Örnek Eğitim Durumlarına Yer Verilmesini İsteme Durumlarının Dağılımı

Eğitim Durumlarına Yer Verilmesini İsteme Durumları	5 Yıl ve Az		6-10 Yıl		11-15 Yıl		16 Yıl ve fazla		Toplam		Chi-Square Testi
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Evet	70	92,1	56	93,3	67	94,4	84	91,3	277	92,6	$\chi^2:0,62$ sd:3 p:0,891
Hayır	6	7,9	4	6,7	4	5,6	8	8,7	22	7,4	
Toplam	76	100,0	60	100,0	71	100,0	92	100,0	299	100,0	

Tablo 26’ya göre öğretmenlerin %92,6’sı örnek eğitim durumlarına yer verilmesini istediğini belirtirken, %7,4’ü ise eğitim durumlarına yer verilmesini istemediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örnek eğitim durumlarına yer verilmesini isteme durumlarının dağılımları incelendiğinde öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin hemen hemen tamamına yakını örnek eğitim durumlarına yer verilmesini isteyerek eğitim durumlarının programdaki yeri ve önemini ortaya koymuşlardır. Eğitim durumları programda öğretmenin nasıl bir yol izleyeceğini yani yöntem ve teknikleri ifade etmektedir. Buna göre öğretmenlerin kavram gelişimine ilişkin olarak eğitim programlarında nasıl bir yol izleyecekleri konusunda güçlük çektikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin okul türüne göre yer verdikleri kavram gelişimini destekleyici etkinlikler ve sıklıklarının dağılımı Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27 :Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Yer Verdikleri Kavram Gelişimini Destekleyici Etkinlikler ve Sıklıklarının Dağılımı

Öğretmenlerin Kavram Gelişimini Destekleyici Etkinliklere Yer Verme Sıklıkları		RESMÎ		ÖZEL		TOPLAM		Chi-Square Testi
		n	%	n	%	n	%	
Serbest zaman etkinlikleri	Her gün	84	39,1	39	45,8	123	41,0	-
	Haftada birkaç kez	107	49,7	43	50,6	150	50,0	
	Ayda birkaç kez	9	4,2	1	1,2	10	3,3	
	Dönem boyunca birkaç kez	-	-	-	-	-	-	
	Hiçbir zaman	15	7,0	2	2,4	17	5,7	
Toplam		215	100,0	85	100,0	300	100,0	
Oyun etkinlikleri	Her gün	63	29,3	22	25,8	85	28,3	-
	Haftada birkaç kez	123	57,2	52	61,2	175	58,3	
	Ayda birkaç kez	10	4,6	2	2,4	12	4,0	
	Dönem boyunca birkaç kez	1	0,5	1	1,2	2	0,7	
	Hiçbir zaman	18	8,4	8	9,4	26	8,7	
Toplam		215	100,0	85	100,0	300	100,0	
Müzik etkinlikleri	Her gün	57	26,5	18	21,2	75	25,0	$\chi^2:2,161$ sd:4 p:0,706
	Haftada birkaç kez	111	51,6	48	56,5	159	53,0	
	Ayda birkaç kez	18	8,4	8	9,3	26	8,7	
	Dönem boyunca birkaç kez	7	3,3	1	1,2	8	2,7	
	Hiçbir zaman	22	10,2	10	11,8	32	10,6	
Toplam		215	100,0	85	100,0	300	100,0	
Fen -doğa ve matematik etkinlikleri	Her gün	44	20,5	23	27,1	67	22,3	$\chi^2:9,786$ sd:4 p:0,044*
	Haftada birkaç kez	113	52,6	50	58,8	163	54,3	
	Ayda birkaç kez	36	16,7	5	5,9	41	13,7	
	Dönem boyunca birkaç kez	5	2,3	4	4,7	9	3,0	
	Hiçbir zaman	17	7,9	3	3,5	20	6,7	
Toplam		215	100,0	85	100,0	300	100,0	
Türkçe dil etkinlikleri	Her gün	70	32,7	23	27,1	93	31,1	-
	Haftada birkaç kez	99	46,3	46	54,1	145	48,5	
	Ayda birkaç kez	22	10,3	8	9,4	30	10,0	
	Dönem boyunca birkaç kez	2	0,9	1	1,2	3	1,0	
	Hiçbir zaman	21	9,8	7	8,2	28	9,4	
Toplam		214	100,0	85	100,0	299	100,0	
Okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri	Her gün	134	62,3	62	72,9	196	65,3	-
	Haftada birkaç kez	75	34,9	23	27,1	98	32,7	
	Ayda birkaç kez	3	1,4	-	-	3	1,0	
	Dönem boyunca birkaç kez	-	-	-	-	-	-	
	Hiçbir zaman	3	1,4	-	-	3	1,0	
Toplam		215	100,0	85	100,0	300	100,0	
Rutin etkinlikler	Her gün	50	23,4	10	11,8	60	20,1	$\chi^2:9,593$ sd:4 p:0,048*
	Haftada birkaç kez	91	42,5	36	42,3	127	42,5	
	Ayda birkaç kez	27	12,6	17	20,0	44	14,7	
	Dönem boyunca birkaç kez	4	1,9	5	5,9	9	3,0	
	Hiçbir zaman	42	19,6	17	20,0	59	19,7	
Toplam		214	100,0	85	100,0	299	100,0	

*p<0,05

Tablo 27 incelendiğinde; öğretmenlerin serbest zaman etkinlikleri sırasında %50,0 gibi büyük bir çoğunlukla haftada birkaç kez kavram gelişimini destekleyici olarak yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %41,0'ı serbest zaman

etkinliklerinden kavram gelişimini destekleyici olarak her gün yararlandıklarını %3,3'ü ayda bir kaç kez yararlandıklarını bildirmişlerdir. Öğretmenlerin %5,7'si ise serbest zaman etkinliklerinden yararlanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Oyun etkinliklerinde öğretmenlerin %58,3'ünün haftada birkaç kez, %28,3'ünün her gün, %4,0'ının ayda birkaç kez, %0,7'sinin dönem boyunca birkaç kez kavram gelişimini destekleyici olarak yararlandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin %8,7'si ise kavram gelişimini destekleyici olarak oyun etkinliklerinden hiç yararlanmadıklarını belirtmiştir. Sonuçlardan da anlaşılacağı gibi öğretmenler kavram gelişimini destekleyici olarak oyun etkinliklerine genellikle haftada birkaç kez yer vermektedirler Genel olarak öğretmenlerin %91,3'ü oyun etkinliklerinden yararlanmakta %8,7'si ise yararlanmamaktadır.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında kavram gelişimini destekleyici olarak fen-doğa ve matematik etkinliklere yer verme dereceleri incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0,05$) Resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin %52,6'sı haftada birkaç kez, %20,5'i her gün, %16,7'si ayda birkaç kez, %2,3'ü ise dönem boyunca birkaç kez kavram gelişimini destekleyici olarak fen-doğa ve matematik etkinliklerinden yararlandıkları görülmektedir. Özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ise %58,8'i haftada birkaç kez, %27,1'i her gün, %5,9'u ayda birkaç kez, %4,7'si ise dönem boyunca birkaç kez kavram gelişimini destekleyici olarak fen-doğa ve matematik etkinliklerinden yararlandıkları belirlenmiştir. Sonuçlar karşılaştırıldığında özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin %85,9'u resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ise %73,1'i her gün ve haftada birkaç gün fen- doğa ve matematik etkinliklerinden yararlanmaktadır. Genel olarak durum incelendiğinde ise özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin %96,5'i resmi kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin ise %82,1'i fen-doğa ve matematik etkinliklerinden kavram gelişimini destekleyici olarak yararlandıkları görülmektedir. Sonuçlardan özel kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin fen-doğa ve matematik etkinliklerinden kavram gelişimini destekleyici olarak daha çok yararlandıkları ortaya çıkmaktadır.

Türkçe dil etkinlikleri incelendiğinde öğretmenlerin %48,3'ünün haftada birkaç kez, %31,0'ının her gün, %10,0'ının ayda birkaç kez, %1,0'ının dönem boyunca birkaç kez kavram gelişimini destekleyici olarak bu etkinlikten yararlandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin %8,7'si ise kavram gelişimini destekleyici olarak Türkçe dil etkinliklerinden hiç yararlanmadıklarını belirtmiştir. Sonuçlardan da anlaşılabacağı gibi öğretmenler kavram gelişimini destekleyici olarak Türkçe dil etkinliklerine genellikle haftada birkaç kez yer vermektedirler ve öğretmenlerin %90,3'ü Türkçe dil etkinliklerinden yararlanmakta %9,3'ü ise yararlanmamaktadır.

Müzik etkinlikleri incelendiğinde öğretmenlerin %58,0'ının haftada birkaç kez, %25,0'ının her gün, %8,7'sinin ayda birkaç kez, %2,7'sinin dönem boyunca birkaç kez kavram gelişimini destekleyici olarak bu etkinlikten yararlandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin %10,7'si ise kavram gelişimini destekleyici olarak müzik etkinliklerinden hiç yararlanmadıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenler kavram gelişimini destekleyici olarak müzik etkinliklerine genellikle haftada birkaç kez yer vermektedirler ve öğretmenlerin %89,3'ü müzik etkinliklerinden yararlanmakta %10,7'si ise yararlanmamaktadır. Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında kavram gelişimini destekleyici olarak müzik etkinliklere yer verme dereceleri incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Tablo 27'de öğretmenlerin tamamının kavram gelişimini destekleyici olarak okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden yararlandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin %65,3'ü her gün, %37,2'si haftada birkaç kez, %1,0'ı ayda birkaç kez kavram gelişimini destekleyici olarak bu etkinlikten yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden dönem boyunca birkaç kez yararlandığını ve hiçbir zaman okuma yazmaya hazırlık çalışmalarından yararlanmadığını belirten olmamıştır. Sonuçlardan da anlaşılabacağı gibi öğretmenler kavram gelişimini destekleyici olarak okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarından çoğunlukla her gün yararlandığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında kavram gelişimini destekleyici olarak rutin etkinliklere yer verme dereceleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin %42,5'i haftada birkaç kez, %23,4'ü her gün, %12,6'sı ayda birkaç kez, %1,9'u dönem boyuca birkaç kez yararlandıkları; %19'6'sının ise kavram gelişimini destekleyici olarak rutin etkinliklerinden yararlanmadıkları görülmektedir. Özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ise %42,4'ü haftada birkaç kez, %20,0'ı ayda birkaç kez, %11,8'i her gün, %5,9'u ise dönem boyunca birkaç kez kavram gelişimini destekleyici olarak rutin etkinliklerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %20,0'ı ise kavram gelişimini destekleyici olarak rutin etkinliklerinden yararlanmadıkları belirtmişlerdir. Sonuçlar karşılaştırıldığında resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin %65,9'u, özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ise %54,2'si her gün ve haftada birkaç gün rutin etkinliklerinden yararlanmaktadır. Sonuçlardan resmi kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin rutin etkinliklerinden kavram gelişimini destekleyici olarak daha sık yararlandıkları ortaya çıkmaktadır. Ayrıca rutin etkinliklerin öğretmenler tarafından kavram gelişimini destekleyici olarak en az yararlanılan etkinlik olduğu belirlenmiştir.

Dikmen (2002) okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan serbest zaman etkinliklerinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirdiği araştırmasında öğretmenlerin çoğunluğunun serbest zaman etkinliklerine her gün yer verdiklerini bulmuştur. Nitekim Tablo 27'de kavram gelişimini destekleyici olarak öğretmenler tarafından sıklıkla kullanıldığı belirtilen serbest zaman etkinlikleri ilgi köşelerinde oyun ve sanat etkinliklerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin kavram gelişimini destekleyici olarak bu etkinlikten sıklıkla yararlandıklarının tespit edilmesi şaşırtıcı bir sonuç olarak düşünülmektedir. Bunun sebebi öğretmenlerin kavramsal etkinlikleri hem köşeleri düzenlerken hem de sanatsal etkinlikleri planlarken ilişkilendirebilmesinin hazırlık ve planlama gerektiren bir iş olmasıdır.

Anvari ve arkadaşları (2002) okul öncesi çocuklarda müzik yetenekleri, fonolojik süreç, ve erken dönem okuma ve öğrenme yeteneği arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmada müzik algılamasının, kısmen fonolojik farkındalık ile ilişkilendirilebilen okumayla ilgili en üst seviyede işitsel mekanizma olarak ortaya

çıkıldığını, dilsel olan ve olmayan genel işitsel mekanizmaların okumayla ve öğrenmeyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir. Araştırma geriye yönelik analizler, müzik algılama yeteneğinin okuma yeteneğini tahmin etmede eşsiz bir varyans olduğunu, hatta bu varyansı fonolojik farkındalık ve diğer kavrama yeteneklerinden (matematik, sayma süresi ve kelime bilgisi gibi) kaynaklansa bile bu durumun geçerli olduğu göstermiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin müzik etkinliklerini kavram öğretmede verimli bir şekilde kullanabilecekleri sonucu çıkmaktadır. Ancak öğretmenlerin %10,7'si müzik etkinliklerinden kavram gelişimini destekleyici olarak yararlanmadıklarını bildirmişlerdir. Bu sonucun müzik etkinliklerinin kavram gelişimi konusundaki olumlu etkileri düşünüldüğünde oldukça düşündürücüdür. Bunun sebebinin öğretmenlerin müzik etkinliklerinden kavramsal bir etkinlik olarak eğitim programına kaynaştıramamalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi dönemde oyun etkinlikleri kavram kazanımı için en iyi yöntemlerden biridir. Çünkü çocuklar yaşamları ilgili deneyimlerinin bir çoğunu oyun sırasında edinirler ve bu yolla öğrendikleri bilgiler tüm yaşamları boyunca kalıcı olmaktadır. Öğretmenlerin de okul çocuğunun aynı zamanda bir oyun çocuğu olması gerçeğini kabul ederek eğitim programında aldığı kavramları oyun etkinlikleri içinde kaynaştırarak yer verebilir. Öğretmenlerin %8,7'si oyun etkinliklerinden kavram gelişimini desteklemek için yararlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedeninin öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun oyun etkinliklerini planlarken amaca yönelik olmaktan ziyade oyunu hoşça vakit geçirmek olarak görmesi ve oyun etkinliğini kavramsal etkinliklerle kaynaştırma konusunda güçlük çekmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul türlerine göre eğitim programında kavram gelişimini destekleyici olarak fen-doğa ve matematik etkinliklere yer verme derecelerinde özel okul öncesi eğitim kurumları ile resmi okul öncesi eğitim kurumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($p>0,05$). Özel okul öncesi eğitim kurumları kavram gelişimini destekleyici etkinlik olarak fen-doğa ve matematik etkinliklerinden daha sık yararlanırken, resmi kurumlarda görev yapan öğretmenler az sıklıkla yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin matematik-fen ve bilim gibi kavramlara olan negatif yaklaşımlarının bu sonucun çıkmasında bir etkisi olduğu

düşünülmektedir. Öğretmenler fen-doğa ve matematik etkinliklerini yalnızca “deney yapma” olarak görmekte “çevreye karşı duyarlı olma”, “çevreyi inceleme” ve değişik araç-gereçleri kullanabilme” becerilerinin de bir fen etkinliği kapsamı içinde olduğunu düşünememektedirler. Halbuki son dönemlerde yapılan bir araştırmada işbirlikçi öğrenme yöntem ve teknikleri, çocukların daha etkili öğrendiklerini tespit etmiştir. İşbirlikçi öğrenme yöntemleri dil, sanat, köşe, oyun, müzik, fen-doğa ve matematik gibi farklı okul öncesi etkinliklerinde kullanılarak çocukların kavram gelişimi desteklenmelidir (Yıldız,1998:22). Çünkü okul öncesi dönemde önemli olan, çocuğun fen ve doğa olaylarını yaparak, yaşayarak öğrenmesidir. Böylelikle fen bilgisi aktarımı, okul öncesi dönemde çocuğun araştırma, inceleme ve gözlem becerilerinin geliştirilerek, sağlam bilimsel temeller oluşturulması ve kavram gelişiminin desteklenmesi olmalıdır.

Kallery ve Psillos (2001) Yunanistan’da anaokulu öğretmenlerinin bilimle ilgili içerik bilgilerini ölçmek için yaptıkları araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin %69,0’ının sorulan soruları bilimsel kavramlarla açıklamaya çalışırken yanlış bilgiler verdikleri, bilimsel olayların gerekçelerini açıklamada yetersiz kaldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin %60,2’sinin ise bilimsel olayları alternatif kavramlarla, (kışın hava soğuktur çünkü günler kısadır gibi) %35,0’ının ise dinsel kavramlarla açıklamaya çalıştıklarını belirlemişlerdir. (tanrı günü yaptı,geceyi de biz uyuyalım diye yaptı vb.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun fen ve doğa olaylarını bilimsel yollarla açıklamada bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı görülmüş, yeterlilik düzeylerini artırmak için ise hizmet içi eğitim önerisi getirilmiştir (Kallery ve Psillos, 2001: 165)

Öğretmenlerin çoğunluğunun kavram gelişimini desteklemekte Türkçe dili etkinliklerine haftada birkaç kez yer verdikleri görülmektedir. Türkçe dili etkinliği okul öncesi eğitim kurumlarında temel etkinliklerden biridir. Parmak oyunları,tekerleme, bilmece, hikaye okuma ve dramatizasyon çocukların ilgisini çekmesi sebebiyle, bu etkinliklerde Türkçe dili etkinliğinin içinde olduğundan, öğretmenler Türkçe dili etkinliklerine hemen hemen her gün yer vermekte ve böylece çocukların ilgisini çeken bir etkinlikle kavram gelişimini destekleyerek işlerini kolaylaştırmaktadırlar. Ancak öğretmenlerin %9,3’ü eğitim programında Türkçe dil etkinliklerini kavram gelişimini destekleyici olarak hiç kullanmadıklarını ifade

etmişlerdir. Bunun sebebi öğretmenlerin Türkçe dil etkinlikleri ile kavram gelişimini destekleyici çalışmaları kaynaştıramamaları olabilir. Bir diğer sebep de öğretmenlerin bu etkinliği yalnızca dil gelişimi ile ilgili hedefleri gerçekleştirmeye yönelik kullanmaları olarak düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin tamamının okumaya-yazmaya hazırlık çalışmalarından kavram gelişimini destekleyici olarak yararlandıkları görülmüştür. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının temel amaçlarından birisi çocuklarda kavram gelişimine yardımcı olmak olduğundan öğretmenlerin tamamının kavram geliştirici etkinlik olarak okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarını tercih etmesinin doğal bir sonuç olduğu düşünülebilir.

Resmi kurumda görev yapan öğretmenlerin, özel kurumlarda görev yapan öğretmenlere oranla kavram gelişiminde rutin etkinliklerden yararlanma oranları daha düşüktür. Buna göre özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fırsat eğitiminden daha fazla yararlandıkları söylenebilir. Bunun nedeni resmi okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fiziksel koşullarının yetersiz olabildiği için bu etkinlikleri fırsat olarak değerlendirememelerinden kaynaklanabilir.

Öğretmenler eğitim programındaki bütün etkinlikleri kavram gelişimi ile ilişkili olarak kaynaştırılmış ortak eğitim durumları ile planlayabilirler. Tablo 27’de özellikle bazı etkinlikler üzerinde öğretmenlerin yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun öğretmenlerin eğitim programı ve kavram gelişimine ilişkin bilgi yetersizliğinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında sayı kavramına yer verme sıklıkları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Sayı Kavramına Yer Verme Sıklıklarının Dağılımı

Sayı Kavramına Yer Verme Sıklıkları		RESMİ		ÖZEL		TOPLAM	
		n	%	n	%	n	%
1'den 10'a kadar ritmik sayma	Her gün	66	31,8	28	33,3	94	32,3
	Haftada birkaç kez	127	61,4	55	65,5	182	62,5
	Ayda birkaç kez	14	6,8	1	1,2	15	5,2
	Dönem boyunca birkaç kez	-	-	-	-	-	-
	Hiçbir zaman	-	-	-	-	-	-
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0
1'den 9'a kadar rakamları tanıma	Her gün	33	15,9	17	20,2	50	17,2
	Haftada birkaç kez	157	75,8	66	78,6	223	76,6
	Ayda birkaç kez	13	6,4	1	1,2	14	4,8
	Dönem boyunca birkaç kez	-	-	-	-	-	-
	Hiçbir zaman	4	1,9	-	-	4	1,4
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0
1'den 10'a kadar sayılardaki nesnelerle eksiltme artırma	Her gün	15	7,2	5	6,0	20	6,9
	Haftada birkaç kez	110	53,1	55	65,4	165	56,7
	Ayda birkaç kez	71	34,4	24	28,6	95	32,6
	Dönem boyunca birkaç kez	9	4,3	-	-	9	3,1
	Hiçbir zaman	2	1,0	-	-	2	0,7
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0

Tablo 28 incelendiğinde; öğretmenlerden “1’den 10’a kadar ritmik sayma”ya haftada birkaç kez yer verdiklerini belirtenlerin %62,5 her gün yer verdiklerini belirtenlerin %32,3 ayda birkaç kez yer verdiklerini belirtenlerin ise %5,2’lik yüzdeler dilimi oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerden “1’den 10’a kadar ritmik saymaya” dönem boyunca birkaç kez yer verdiğini belirten ve hiç yer vermediğini belirten olmamıştır.

Öğretmenlerden, “1’den 9’a kadar rakamları tanımaya” haftada birkaç kez yer verdiklerini belirtenler %76,6 her gün yer verdiklerini belirtenler %17,2 ayda birkaç kez yer verdiklerini belirtenler ise %4,8’lik yüzdeler dilimi oluşturmaktadır. Öğretmenlerden “1’den 9’a kadar rakamları tanımaya” dönem boyunca birkaç kez yer verdiğini belirten ve hiç yer vermediğini belirten olmamıştır.

Öğretmenlerin %56,7’si “1’den 10’a kadar sayılardaki nesnelerle eksiltme artırma yapmaya” haftada birkaç kez %32,6’sı ayda birkaç kez, %8,9’u her gün, %3,1’i ise dönem boyunca birkaç kez yer verdiklerini ifade

etmişlerdir.Öğretmenlerin yalnızca %0,7'si 1'den 10'a kadar nesnelerle artırma eksiltme yapmaya hiç yer vermediklerini belirtmiştir.

Metin (1992) okul öncesi dönemdeki çocuklarda matematik kavramlarının gelişimini araştırmıştır. Araştırmasında sayı sayma davranışının 3 yaştan itibaren kazanılabileceğini belirtmiştir. Ancak bu yaş çocuklarının sayı sayma davranışını kavrayarak sayma değil, modeli taklit etme, ezbere sayma davranışı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Metin (1992) 6 yaş çocuklarının artırma-eksilte işlemlerini 5 sayısı içinde rahatlıkla yapabildiklerini ortaya koymuştur.

Karataş (1996) özel ve resmi anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların bazı sayı kavramlarına ait becerilerini incelediği araştırmasında sayıların temel korunumu ve sayılara olan ilavelerin 5 yaşına doğru kazanılabileceğini ayrıca 5 yaşındaki çocukların sıralama kavramı gelişmeye başladığı için, bu yaşlardaki çocuklar 1-10 arası sayıları kavrayarak saymaya başladıklarını bir grup nesneden söylenilen sayıda nesneyi gösterebileceğini belirtmiştir.

Aunola ve arkadaşlarının (2004) okul öncesi dönemden ilköğretim 2. sınıfa kadarki dönemde matematik performansının dinamiklerini inceledikleri araştırmada matematik performansının başlangıç seviyesi ve aynı zamanda gelişimi en iyi şekilde sayma yeteneğiyle tahmin edilebileceğini ortaya koymuşlardır.

Yukarıdaki araştırmalarda okul öncesinde sayı kavramının gelişimi üzerinde durulmuştur. MEB (2002) Okul Öncesi Eğitimi Programında; “belli sayıdaki nesneleri sayılarına göre sıralama”, “söylenilen sayıdaki nesneyi gösterme”, “gösterilen belli sayıdaki nesneyi doğru olarak sayma” , “sayılarına göre nesnelerin az ya da çok olduğunu söyleme” ve “tek basamaklı sayılarla toplama-çıkartma yapma” gibi bilişsel alan hedef ve hedef davranışların bulunması nedeniyle öğretmenlerin çocukların özellikleri ve çevre koşullarını da dikkate alarak sayı kavramının programdaki sıklığına karar verdikleri düşünülebilir.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında renk kavramına yer verme sıklıklarının dağılımını Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Renk Kavramına Yer Verme Sıklıklarının Dağılımı

Renk Kavramına Yer Verme Sıklıkları		RESMİ		ÖZEL		TOPLAM	
		n	%	n	%	n	%
Ana renkler (Kırmızı, Mavi ,Sarı)	Her gün	43	20,7	24	28,6	67	23,0
	Haftada birkaç kez	133	64,3	53	63,1	186	63,9
	Ayda birkaç kez	26	12,6	6	7,1	32	11,1
	Dönem boyunca birkaç kez	5	2,4	-	-	5	1,7
	Hiçbir zaman	-	-	1	1,2	1	0,3
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0
Ara renkler (turuncu, Yeşil, Mor)	Her gün	31	15,0	18	21,4	49	16,8
	Haftada birkaç kez	118	57,0	49	58,4	167	57,4
	Ayda birkaç kez	50	24,2	17	20,2	67	23,0
	Dönem boyunca birkaç kez	4	1,9	-	-	4	1,4
	Hiçbir zaman	4	1,9	-	-	4	1,4
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0
Renk tonları	Her gün	40	19,5	21	25,0	61	21,0
	Haftada birkaç kez	115	55,8	54	64,3	169	58,4
	Ayda birkaç kez	34	16,5	7	8,3	41	14,1
	Dönem boyunca birkaç kez	4	1,9	1	1,2	5	1,7
	Hiçbir zaman	13	6,3	1	1,2	14	4,8
Toplam		206	100,0	84	100,0	290	100,0
Siyah-Beyaz	Her gün	42	20,3	31	36,9	73	25,1
	Haftada birkaç kez	46	22,2	12	14,3	58	19,9
	Ayda birkaç kez	98	47,4	34	40,4	132	45,4
	Dönem boyunca birkaç kez	5	2,4	3	3,6	8	2,7
	Hiçbir zaman	16	7,7	4	4,8	20	6,9
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0

Tablo 29'a göre öğretmenlerden, "ana renklere" haftada birkaç kez yer verdiklerini belirtenler %63,9 her gün yer verdiklerini belirtenlerin %23,0 dönem boyunca birkaç kez yer verdiklerini belirtenler %11,0 dönem boyunca birkaç kez yer verdiklerini belirtenlerin ise %1,7'lik yüzdeler dilimi oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %0,3'ü ise ana renklere hiç yer vermediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden "ara renklere" haftada birkaç kez yer verenlerin oranı %57,4, ayda birkaç kez yer verdiklerini belirten öğretmenlerin oranı, %23,0, ve her gün yer verdiklerini belirten öğretmenlerin oranı ise %16,8'dir. Ayrıca öğretmenlerin %1,4'ü "ara renklere" dönem boyunca birkaç kez yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %1,4'ü ise "ara renklere" hiç yer vermediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin %58,3'ünün haftada birkaç kez "renk tonlarına" yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %21,0'ı her gün, %14,1'inin ayda birkaç kez eğitim programlarında "renk tonlarına" yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin

%1,7'si renk tonlarına dönem boyunca birkaç kez yer verdiklerini belirtirken, %4,8'i bu kavrama eğitim programlarında hiç yer vermediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin eğitim programlarında %45,4'ünün ayda birkaç kez, %25,1'inin her gün, %19,9'unun haftada birkaç kez, %2,7'sinin dönem boyuca birkaç kez "siyah-beyaz" kavramına yer verdikleri, %6,9'unun ise bu kavrama hiç yer vermedikleri görülmektedir.

Franklin, Clifford ve Davies (2005) renk terimi bilgisi ve küçük çocuklarda renklerin kategorisel algılanmasını inceledikleri araştırma bulguları, renk sınıflandırılmasının evrensel olduğunu desteklemektedir. Araştırma erken çocukluk döneminde renk-terim bilgisinin kategorisel algılamayı geliştirmediğini ancak çocukların renkleri pek çok sınıflama durumunda öncelikle kullandıklarını ortaya koymuştur.

Caferoğlu ise (1991) anaokuluna devam eden 3-4-5 yaş çocuklarının renk ve büyüklük kavramlarının kavram bilgisi ve sözel ifade yönünden karşılaştırmalı olarak incelediği araştırmasında renk bilgisini yapılandırılmış eğitimin olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin renk kavramına sıklıkla yer vermeleri bu araştırmaya verileriyle paralel düşünüldüğünde olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Tablo 29'da öğretmenlerin renk kavramına sıklıkla yer vermelerinin nedeninin eğitim programında renk kavramlarının etkinliklerle daha kolay ilişkilendirilmesi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca renk kavramlarının daha somut açıklanması nedeniyle materyal ve uyarıcı bulma kolaylığı sağlaması ve etkinliklerle kolaylıkla ilişkilendirilebilmesi de bu kavramın sık verilmesi sonucunu beraberinde getirmiş olabilir.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında şekil kavramına yer verme sıklıkları Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Şekil Kavramına Yer Verme Sıklıklarının Dağılımı

Şekil Kavramına Yer Verme Sıklıkları		RESMİ		ÖZEL		TOPLAM		Chi-Square Testi
		n	%	n	%	n	%	
Kenar-Köşe	Her gün	5	2,4	3	3,6	8	2,7	$\chi^2:10,14$ sd:4 p:0,038*
	Haftada birkaç kez	46	22,2	12	14,3	58	19,9	
	Ayda birkaç kez	98	47,4	34	40,5	132	45,4	
	Dönem boyunca birkaç kez	42	20,3	31	36,8	73	25,1	
	Hiçbir zaman	16	7,7	4	4,8	20	6,9	
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0	
Düz –Yamuk	Her gün	1	0,5	2	2,4	3	1,0	$\chi^2:5,367$ sd:4 p:0,252
	Haftada birkaç kez	36	17,4	10	11,8	46	15,8	
	Ayda birkaç kez	88	42,5	32	38,1	120	41,2	
	Dönem boyunca birkaç kez	46	22,2	26	31,0	72	24,8	
	Hiçbir zaman	36	17,4	14	16,7	50	17,2	
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0	
Doğru-Eğri	Her gün	5	2,4	2	2,4	7	2,4	-
	Haftada birkaç kez	40	19,3	8	9,5	48	16,5	
	Ayda birkaç kez	81	39,1	31	36,9	112	38,5	
	Dönem boyunca birkaç kez	43	20,8	25	29,8	68	23,4	
	Hiçbir zaman	38	18,4	18	21,4	56	19,2	
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0	
Nesnelerin şekilleri	Her gün	19	9,2	5	6,0	24	8,2	-
	Haftada birkaç kez	64	30,8	37	44,0	101	34,7	
	Ayda birkaç kez	114	55,1	38	45,2	152	52,3	
	Dönem boyunca birkaç kez	8	3,9	4	4,8	12	4,1	
	Hiçbir zaman	2	1,0	-	-	2	0,7	
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0	
Daire	Her gün	21	10,1	4	4,8	25	8,6	-
	Haftada birkaç kez	66	31,9	38	45,2	104	35,7	
	Ayda birkaç kez	111	53,7	40	47,6	151	51,9	
	Dönem boyunca birkaç kez	5	2,4	2	2,4	7	2,4	
	Hiçbir zaman	4	1,9	-	-	4	1,4	
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0	
Üçgen	Her gün	23	11,1	4	4,8	27	9,3	-
	Haftada birkaç kez	68	32,9	38	45,2	106	36,5	
	Ayda birkaç kez	110	53,1	40	47,6	150	51,5	
	Dönem boyunca birkaç kez	5	2,4	2	2,4	7	2,4	
	Hiçbir zaman	1	0,5	-	-	1	0,3	
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0	
Kare	Her gün	24	11,6	4	4,8	28	9,6	-
	Haftada birkaç kez	67	32,4	38	45,2	105	36,2	
	Ayda birkaç kez	110	53,1	40	47,6	150	51,5	
	Dönem boyunca birkaç kez	5	2,4	2	2,4	7	2,4	
	Hiçbir zaman	1	0,5	-	-	1	0,3	
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0	
Dikdörtgen	Her gün	22	10,6	4	4,8	26	8,9	-
	Haftada birkaç kez	65	31,5	37	44,0	102	35,1	
	Ayda birkaç kez	110	53,1	40	47,6	150	51,5	
	Dönem boyunca birkaç kez	5	2,4	2	2,4	7	2,4	
	Hiçbir zaman	5	2,4	1	1,2	6	2,1	
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0	

*p<0,05

Tablo 30’da resmi kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin %47,3’ü ayda birkaç kez, %22,2’si haftada birkaç kez, %20,3’ü dönem boyunca birkaç kez

%2,4'ü ise her gün, kenar-köşe kavramına yer verdikleri görülmektedir. Özel kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin %40,5'i ayda birkaç kez, %39,9'u dönem boyunca birkaç kez, %14,3'ü haftada birkaç kez, %3,6'sı ise her gün, kenar-köşe kavramına yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlardan da anlaşılacağı gibi resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin %71,9'u, özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ise %58,4'ü kenar-köşe kavramına en az ayda birkaç defa yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin okul türüne göre şekil kavramına yer verme durumları incelendiğinde öğretmenlerin, düz-yamuk, doğru-eğri, nesnelerin şekilleri, daire, üçgen, kare ve dikdörtgen kavramlarına yer verme durumlarında belirgin bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak kenar-köşe kavramına yer verme durumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($p<0,05$). Buna göre resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin özel kurumlarda çalışanlara göre bu kavrama daha sıklıkla yer verdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerden, düz-yamuk kavramına ayda birkaç kez yer verdiklerini belirtenler %41,0 dönem boyunca birkaç kez yer verdiklerini belirtenler %24,7 haftada birkaç kez yer verdiklerini belirtenler %15,8 her gün yer verdiklerini belirtenler %1,0 oranında bir yüzdelik dilimi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %17,2'si ise düz-yamuk kavramına hiç yer vermediklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin %38,5'i doğru-eğri kavramına ayda birkaç kez %23,4'ü dönem boyunca birkaç kez, %16,5'i haftada birkaç kez, %2,4'ü ise her gün yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %19,2'si doğru-eğri kavramına hiç yer vermediklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin nesnelerin şekillerine ne derece yer verildikleri incelendiğinde %52,2'sinin ayda birkaç kez, %34,7'sinin haftada birkaç kez %8,2'sinin her gün, %4,1'inin ise dönem boyuca birkaç kez yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yalnızca %0,7'si nesnelerin şekillerine hiç yer vermediklerini belirtmiştir.

Daire kavramına ne derece yer verildiği incelendiğinde öğretmenlerin %51,9'unun ayda birkaç kez, %35,7'sinin haftada birkaç kez, %8,6'sı her gün, %2,4'ünün dönem boyuca birkaç kez yer verdikleri, %1,4'ünün ise daire kavramına eğitim programlarında hiç yer vermedikleri görülmektedir.

Üçgen kavramına ne derece yer verildiğine incelendiğinde ise öğretmenlerin %51,5'inin ayda birkaç kez, %36,4'ünün haftada birkaç kez, %9,3'ünün her gün, %2,4'ünün dönem boyuca birkaç kez yer verdikleri, %0,3'ünün ise üçgen kavramına eğitim programlarında hiç yer vermedikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin %51,5'i kare kavramına ayda birkaç kez yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %36,1'in kare kavramına haftada birkaç kez, %9,6'sının her gün %2,4'ünün ise dönem boyunca birkaç kez yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %0,3'ü ise kare kavramına hiç yer vermediklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin %51,5'inin ayda birkaç kez, %35,1'inin haftada birkaç kez, %8,9'unun her gün, %2,4'ünün dönem boyuca birkaç kez dikdörtgen kavramına yer verdikleri, %2,1'inin ise bu kavrama eğitim programlarında hiç yer vermedikleri saptanmıştır.

Tablo 30'a göre öğretmenlerin en sık yer verdikleri şekil kavramlarının sırasıyla üçgen, kare, daire, dikdörtgen ve nesnelerin şekilleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en az yer verdiği şekil kavramları ise sırasıyla kenar-köşe, düz yamuk ve doğru- eğri kavramları olarak görülmektedir.

Mak ve Vera (1999) yaptıkları araştırmada çocukların nesneleri sınıflandırırken büyük ölçüde nesnelerin şekillerinden yola çıktıkları ve bu durumun 6 yaşında kesinlik kazandığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde öğretmenlerin şekil kavramlarından en çok geometrik şekiller ile nesnelerin şekilleri kavramlarına yer vermeleri doğal bir sonuçtur. Bu bağlamda düşünüldüğünde öğretmenlerin bu tutumlarının kavram gelişimiyle ilgili bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında miktar kavramına yer verme sıklıklarının dağılımını Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Miktar Kavramına Yer Verme Sıklıklarının Dağılımı

Miktar Kavramına Yer Verme Durumları		RESMİ		ÖZEL		TOPLAM		Chi-Square Testi
		n	%	n	%	n	%	
Az-Çok	Her gün	29	14,0	15	17,8	44	15,1	-
	Haftada birkaç kez	80	38,6	46	54,8	126	43,3	
	Ayda birkaç kez	93	44,9	23	27,4	116	39,9	
	Dönem boyunca birkaç kez	3	1,5	-	-	3	1,0	
	Hiçbir zaman	2	1,0	-	-	2	0,7	
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0	
Ağır-Hafif	Her gün	18	8,7	5	6,0	23	7,9	-
	Haftada birkaç kez	78	37,7	49	58,3	127	43,7	
	Ayda birkaç kez	106	51,2	30	35,7	136	46,7	
	Dönem boyunca birkaç kez	4	1,9	-	-	4	1,4	
	Hiçbir zaman	1	0,5	-	-	1	0,3	
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0	
Boş-Dolu	Her gün	9	4,3	7	8,3	16	5,4	-
	Haftada birkaç kez	80	38,6	45	53,6	125	43,0	
	Ayda birkaç kez	109	52,7	31	36,9	140	48,1	
	Dönem boyunca birkaç kez	6	2,9	-	-	6	2,1	
	Hiçbir zaman	3	1,5	1	1,2	4	1,4	
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0	
Tek-Çift	Her gün	6	2,9	-	-	6	2,1	$\chi^2:17,35$ sd:4 p:0,002*
	Haftada birkaç kez	60	29,0	17	20,2	77	26,5	
	Ayda birkaç kez	83	40,1	26	31,0	109	37,4	
	Dönem boyunca birkaç kez	27	13,0	27	32,1	54	18,5	
	Hiçbir zaman	31	15,0	14	16,7	45	15,5	
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0	
Bütün-Yarım	Her gün	6	2,9	1	1,2	7	2,4	-
	Haftada birkaç kez	76	36,7	29	34,5	105	36,1	
	Ayda birkaç kez	113	54,6	33	39,3	146	50,2	
	Dönem boyunca birkaç kez	8	3,9	19	22,6	27	9,2	
	Hiçbir zaman	4	1,9	2	2,4	6	2,1	
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0	
Kalabalık-Tenha	Her gün	4	1,9	2	2,4	6	2,1	$\chi^2:14,93$ sd:12 p:0,245
	Haftada birkaç kez	61	29,5	23	27,4	84	28,9	
	Ayda birkaç kez	98	47,5	35	41,7	133	45,7	
	Dönem boyunca birkaç kez	22	10,6	18	21,4	40	13,7	
	Hiçbir zaman	22	10,6	6	7,1	28	9,6	
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0	

*p<0,05

Tablo 31’de öğretmenlerin %43,3’ü az-çok kavramına haftada birkaç kez %39,9’ü ayda birkaç kez , %15,1’i her gün, %1,0’ı ise dönem boyunca birkaç kez yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %0,7’si az-çok kavramına hiç yer vermediklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin ağır-hafif kavramına ne derece yer verildikleri incelendiğinde %46,7'sinin ayda birkaç kez, %43,6'sının haftada birkaç kez, %7,9'unun her gün, %1,4'ünün ise dönem boyuca birkaç kez yer verdikleri gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin yalnızca %0,3'ü ağır-hafif kavramına hiç yer vermedikleri görülmektedir.

Boş-dolu kavramına ne derece yer verildiği incelendiğinde öğretmenlerin %48,1'inin ayda birkaç kez, %43,0'ı haftada birkaç kez, %5,5'i her gün, %2,1'inin dönem boyuca birkaç kez yer verdikleri, %1,4'ünün ise boş-dolu kavramına eğitim programlarında hiç yer vermedikleri tespit edilmiştir. Genel olarak hem boş-dolu kavramına hem de ağır-hafif kavramına öğretmenlerin çoğunluğunun “ayda birkaç kez” yer verdikleri görülmektedir.

Resmi kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin %40,1'i ayda birkaç kez, %29,0'ı haftada birkaç kez, %13,0'ı dönem boyunca birkaç kez %2,9'u ise her gün, tek-çift kavramına yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Özel kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin ise %32,1'i dönem boyunca birkaç kez, %31,0'ı ayda birkaç kez, %20,2'si haftada birkaç kez, kez tek-çift kavramına yer verdikleri saptanmıştır. Bu sonuçlardan da anlaşılacağı gibi resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin %72,0'ı, özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ise %51,2'si tek-çift kavramına en az ayda birkaç defa yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin özel kurumlarda çalışanlara göre bu kavrama daha sıklıkla yer verdikleri söylenebilir. Ayrıca genel toplam incelendiğinde öğretmenlerin bu kavrama çoğunlukla “ayda birkaç kez” yer verdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin , bütün-yarım kavramına ayda birkaç kez yer verenlerin oranı %50,2 ile çoğunluğu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %36,1'i bu kavrama haftada birkaç kez yer verdiklerini ifade ederken, %9,3'ü bu kavrama dönem boyunca birkaç kez yer verdiklerini belirtmiştir. Ayrıca Öğretmenlerin %2,4'ünün bütün yarım kavramına her gün yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %2,1'i ise bütün-yarım kavramına hiç yer vermediklerini belirtmiştir. Sonuçlardan da anlaşılacağı gibi öğretmenler yarım-bütün kavramına çoğunlukla “ayda birkaç kez” yer vermektedir.

Öğretmenlerin kalabalık-tenha kavramına %45,7'sinin ayda birkaç kez, %28,9'u haftada birkaç kez, %13,7'sinin dönem boyuca birkaç kez yer verdikleri, %2,1'inin her gün yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin %9,6'sının ise kalabalık-tenha kavramına eğitim programlarında hiç yer vermedikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin okul türüne göre miktar kavramına yer verme durumları incelendiğinde öğretmenlerin, az-çok, ağır-hafif, boş-dolu, bütün-yarım ve kalabalık-tenha kavramlarına yer verme durumlarında belirgin bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak tek-çift kavramına yer verme durumlarında resmi kurumlarda görev yapan öğretmenler lehine istatistiksel açıdan belirgin bir farklılık ortaya çıkmıştır ($p<0,05$).

Bilir ve arkadaşları (1992) tarafından yapılan çalışmada 4-6 yaş grubundaki çocukların “çok”, “az”, “hiç”, “hepsi”, “çoğu”, “birkaç”, “hiçbiri”, “yarısı”, “yarısından çoğu”, “yarısından azı” kavramları ile ilgili becerilerinin gelişimi ve “az,çok ve hiç” kavramlarında örneklem grubundaki çocukların tümünün başarılı oldukları gözlemlenmiştir. “Hepsi, çoğu, birkaç ve hiçbiri” kavramlarında çocukların 4 yaştan 6 yaşa doğru giderek artan oranlarda başarılı oldukları, “hepsi” ve “hiçbiri” kavramlarında “çoğu” ve “birkaç” kavramlarına göre daha başarılı oldukları bulunmuştur. “Yarısı”, “yarısından çoğu”, “yarısından azı” kavramlarında da çocukların 4 yaştan 6 yaşa doğru giderek artan oranlarda başarılı oldukları, “yarısından azı” kavramında “yarısı ve yarısından çoğu” kavramlarına göre daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Ayrıca sonuçlara göre çocukların en az başarılı oldukları kavramın “yarısı” olması ve bu çalışmada da tablodan da izlenebileceği gibi öğretmenlerin miktar kavramlarından en az sıklıkla yer verdikleri kavramın yarım-bütün kavramı olması birbirleriyle paralel sonuçlar olarak düşünülebilir. Tablo 31’de öğretmenlerin miktar kavramına genellikle “ayda birkaç “yer verdikleri görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate alarak miktar kavramlarıyla ilgili etkinliklere sıklıkla yer vermeleri gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Tablo 31’de öğretmenlerin en az sıklıkla yer verdikleri kavramın yarım-bütün kavramı olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında duygu kavramına yer verme sıklıklarının dağılımını Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Duygu Kavramına Yer Verme Sıklıklarının Dağılımı

Duygu Kavramına Yer Verme Durumları		TOPLAM	
		n	%
Mutlu olma	Her gün	111	38,2
	Haftada birkaç kez	124	42,6
	Ayda birkaç kez	56	19,2
	Dönem boyunca birkaç kez	-	-
	Hiçbir zaman	-	-
Toplam		291	100,0
Kızgın olma	Her gün	70	24,1
	Haftada birkaç kez	143	49,1
	Ayda birkaç kez	66	22,7
	Dönem boyunca birkaç kez	10	3,4
	Hiçbir zaman	2	0,7
Toplam		291	100,0
Korkma	Her gün	59	20,3
	Haftada birkaç kez	137	47,1
	Ayda birkaç kez	76	26,1
	Dönem boyunca birkaç kez	14	4,8
	Hiçbir zaman	5	1,7
Toplam		291	100,0
Sevme	Her gün	115	39,6
	Haftada birkaç kez	113	39,0
	Ayda birkaç kez	57	19,7
	Dönem boyunca birkaç kez	1	0,3
	Hiçbir zaman	4	1,4
Toplam		290	100,0

Tablo 32’ye göre öğretmenlerin %42,6’sının mutlu olma kavramına her gün yer verdikleri belirlenmiştir. Bu kavrama öğretmenlerin %38,1’i her gün %19,2’si ise ayda birkaç kez yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden, kızgın olma kavramına haftada birkaç kez yer verdiklerini belirtenler %49,1, her gün yer verdiklerini belirtenler %24,1, ayda birkaç kez yer verdiklerini belirtenler %22,7 dönem boyunca birkaç kez yer verdiklerini belirtenler %3,4’lük yüzdelik dilimi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %0,7’si ise kızgın olma kavramına hiç yer vermediklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerden, korkma kavramına haftada birkaç kez yer verdiklerini belirtenlerin oranı %47,1'dir. Öğretmenlerin %26,1'i korkma kavramına ayda birkaç kez yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden her gün bu kavrama yer verdiklerini belirtenlerin oranı %20,3 olarak belirlenirken dönem boyunca birkaç kez yer verdiklerini belirtenlerin oranının %4,8 olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin %1,7'si ise korkma kavramına hiç yer vermediklerini belirtmiştir.

Sevme kavramına ne derece yer verildiği incelendiğinde öğretmenlerin %39,7'sinin her gün, %39,0'ının haftada birkaç kez, %19,7'sinin ayda birkaç kez, %0,3'ünün dönem boyuca birkaç kez bu kavrama yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yalnızca %1,4'ü ise sevme kavramına hiç yer vermediklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin okul türüne göre duygu kavramına yer verme durumlarına incelendiğinde öğretmenlerin, kızgın olma, korkma ve sevme kavramlarına yer verme durumlarında belirgin bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak mutlu olma kavramına yer verme durumlarında istatistiki açıdan özel kurumlarda çalışan öğretmenler lehine belirgin bir farklılık ortaya çıkmıştır ($p<0,05$). Duygu kavramları müfredata alınsın ya da alınmasın çocuklar tarafından taklidi oyunlarda ve diğer sınıf etkinliklerinde sıklıkla kullanılmaktadır. Öğretmenlerin de duygu kavramlarını isimlendirmeleri çocukların kendilerini kolaylıkla ifade etmelerine olanak vermeleri gerekmektedir. Tablo 32'deki duygu kavramlarına yer verme sıklıkları incelendiğinde öğretmenlerin sevme ve mutlu olma kavramlarına daha çok yer verdikleri görülmektedir. Bunun sebebinin öğretmenlerin eğitim programında yer alsın ya da almasın bu kavramları sıklıkla çocuklara ifade ettiklerinden ve etkinliklerle ilişkilendirmeden de kolaylıkla çocuklara kazandırılabilmesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında duygu kavramına yer verme sıklıklarının dağılımı Tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 33: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Duyu Kavramına Yer Verme Sıklıklarının Dağılımı

Duyu Kavramına Yer Verme Sıklıkları		RESMİ		ÖZEL		TOPLAM		Chi-Square Testi
		f	%	f	%	f	%	
Tatlı-Acı	Her gün	5	2,4	4	4,8	9	3,1	-
	Haftada birkaç kez	64	30,9	17	20,2	81	27,8	
	Ayda birkaç kez	121	58,5	60	71,4	181	62,3	
	Dönem boyunca birkaç kez	16	7,7	3	3,6	19	6,5	
	Hiçbir zaman	1	0,5	-	-	1	0,3	
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0	
Tuzlu-Ekşi	Her gün	5	2,4	4	4,8	9	3,1	-
	Haftada birkaç kez	61	29,5	16	19,0	77	26,5	
	Ayda birkaç kez	124	59,9	61	72,6	185	63,6	
	Dönem boyunca birkaç kez	16	7,7	3	3,6	19	6,5	
	Hiçbir zaman	1	0,5	-	-	1	0,3	
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0	
Sıcak-Soğuk-Ilık	Her gün	5	2,4	4	4,8	9	3,1	-
	Haftada birkaç kez	58	28,0	28	33,3	86	29,6	
	Ayda birkaç kez	127	61,4	49	58,3	176	60,5	
	Dönem boyunca birkaç kez	16	7,7	3	3,6	19	6,5	
	Hiçbir zaman	1	0,5	-	-	1	0,3	
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0	
Taze-Bayat	Her gün	1	0,5	-	-	1	0,3	-
	Haftada birkaç kez	39	18,8	14	16,7	53	18,2	
	Ayda birkaç kez	115	55,6	55	65,5	170	58,5	
	Dönem boyunca birkaç kez	49	23,7	14	16,6	63	21,6	
	Hiçbir zaman	3	1,4	1	1,2	4	1,4	
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0	
Pütürlü-Kaygan	Her gün	1	0,5	-	-	1	0,3	-
	Haftada birkaç kez	30	14,5	12	14,3	42	14,4	
	Ayda birkaç kez	120	58,0	55	65,5	175	60,2	
	Dönem boyunca birkaç kez	49	23,6	17	20,2	66	22,7	
	Hiçbir zaman	7	3,4	-	-	7	2,4	
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0	
Kokulu-Kokusuz	Her gün	9	4,4	-	-	9	3,1	-
	Haftada birkaç kez	34	16,4	14	16,7	48	16,5	
	Ayda birkaç kez	124	59,9	57	67,8	181	62,2	
	Dönem boyunca birkaç kez	37	17,9	13	15,5	50	17,2	
	Hiçbir zaman	3	1,4	-	-	3	1,0	
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0	
Sesli-Sessiz	Her gün	11	5,3	9	10,8	20	6,9	χ^2 :9,895 sd:4 p:0,042*
	Haftada birkaç kez	48	23,3	18	21,4	66	22,8	
	Ayda birkaç kez	104	50,5	48	57,1	152	52,4	
	Dönem boyunca birkaç kez	27	13,1	9	10,7	36	12,4	
	Hiçbir zaman	16	7,8	-	-	16	5,5	
Toplam		206	100,0	84	100,0	290	100,0	

*p<0,05

Tablo 33 incelendiğinde, tatlı-acı kavramına ayda birkaç kez yer verdiklerini belirtenlerin oranı %62,2 olarak görülmektedir. Öğretmenlerin %27,8'i haftada birkaç kez %6,5'i dönem boyunca birkaç kez, %3,1'i ise her gün tatlı-acı kavramına yer verdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin %0,3'ü ise tatlı-acı kavramına hiç yer vermediklerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin, tuzlu-ekşi kavramına haftada birkaç kez yer verdiklerini belirtenlerin %63,6 her gün yer verdiklerini belirtenlerin %26,5 ayda birkaç kez yer verdiklerini belirtenlerin %6,5 dönem boyunca birkaç kez yer verdiklerini belirtenlerin %0,3 oranında olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %0,3'ü ise tuzlu-ekşi kavramına hiç yer vermediklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin sıcak-soğuk-ılık kavramına ne derece yer verildikleri incelendiğinde, %60,5'inin ayda birkaç kez, %29,6'sının haftada birkaç kez, %6,5'inin dönem boyuca birkaç kez %3,1'inin ise her gün, yer verdikleri gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin yalnızca %0,3'ü ise sıcak-soğuk-ılık kavramına hiç yer vermediklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerden, taze-bayat kavramına ayda birkaç kez yer verdiklerini belirtenlerin oranının %58,4 olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %21,6'sı bu kavrama dönem boyunca birkaç kez yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca taze-bayat kavramına %18,2'sinin haftada birkaç kez yer verdikleri, %0,3'ünün ise bu kavrama her gün yer verdikleri, %1,4'ünün ise taze-bayat kavramına hiç yer vermedikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerden, pütürlü-kaygan kavramına ayda birkaç kez yer verdiklerini belirtenler %60,1, dönem boyunca birkaç kez yer verdiklerini belirtenler %22,7, haftada birkaç kez yer verdiklerini belirtenler %14,4, her gün yer verdiklerini belirtenler ise %0,3 oranında bir yüzdelik dilimi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %2,4'ü ise pütürlü-kaygan kavramına hiç yer vermediklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin kokulu-kokusuz kavramına ne derece yer verildikleri incelendiğinde %62,2'sinin ayda birkaç kez, %17,2'sinin dönem boyuca birkaç kez,

%16,5'inin haftada birkaç kez, %3,1'inin her gün yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yalnızca %0,3'ü kokulu-kokusuz kavramına hiç yer vermediklerini belirtmiştir.

Resmi kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin %50,5'inin ayda birkaç kez, %23,3'ünün haftada birkaç kez, %13,1'inin dönem boyunca birkaç kez %5,3'ünün her gün, sesli-sessiz kavramına yer verdikleri görülmektedir. Özel kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin ise %57,1'inin dönem boyunca birkaç kez, %21,4'ünün ayda birkaç kez, %10,7'sinin haftada birkaç kez, sesli-sessiz kavramına yer verdikleri görülmektedir. Bu sonuçlardan da anlaşılabileceği gibi, özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ise %89,2'si resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ise %79,1'inin sesli-sessiz kavramına en az ayda birkaç defa yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Buna göre resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin özel kurumlarda çalışanlara göre bu kavrama daha sıklıkla yer verdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin okul türüne göre duyu kavramına yer verme durumları incelendiğinde öğretmenlerin, tatlı-acı, tuzlu-ekşi, sıcak-soğuk-ılık, taze-bayat, pütürlü-kaygan, kokulu-kokusuz kavramlarına yer verme durumlarında istatistiksel olarak belirgin bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak sesli-sessiz kavramına yer verme durumlarında resmi kurumlar lehine belirgin bir farklılık ortaya çıkmıştır ($p < 0,05$). Bunun nedeni, resmi kurumlardaki sınıflarda bulunan çocuk sayılarının, özel kurumlara göre daha kalabalık olmaları nedeniyle, öğretmenlerin bu kavramları daha öncelikli görmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Mertoğlu (2002) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların ritim algılamalarını incelediği araştırmasında algının insan yaşamında önemli bir yerinin olduğu ve duyuvarın en yoğun kullanıldığı dönemin çocukluk yılları olduğunu, çocukluk döneminde görme, işitme, tat alma, koklama ve dokunma duyuvarını kullanarak çocuğun çevresini tanıdığı, etrafında gelişen olaylara anlam vermeye çalıştığını belirtmiştir. Mertoğlu (2002) özellikle çocukluk yıllarının doğal olarak araştırma ve keşfetme sürecinin etkin bir şekilde kullanıldığı, nesneleri görmenin, sesini duymanın, dokunmanın, tadına bakmanın nesneleri tanıma için etkili olduğunu söylemektedir. Tablo 33'de öğretmenlerin duyu kavramına yer verme durumlarının "ayda birkaç kez" olduğu dikkate alındığında ve bu sıklığın Mertoğlu (2002)'nin araştırmasında belirttiği okul öncesi dönemde duyu kavramlarının

önemiyle paralel olmadığı görülmektedir. Üstelik duyuların günlük eğitim programındaki tüm etkinliklerle özel bir hazırlık bile olmaksızın her gün rahatlıkla ele alınabileceği beklenirken öğretmenlerin bu konuya gereken duyarlılığı göstermediği düşünülmektedir. Bunun nedeni bilgi eksikliğinden kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında yön kavramına yer verme sıklıklarının dağılımını Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Yön Kavramına Yer Verme Sıklıklarının Dağılımı

Yön Kavramına Yer Verme Sıklıkları		RESMÎ		ÖZEL		TOPLAM		Chi-Square Testi
		f	%	f	%	f	%	
İçeri-Dışarı	Her gün	53	25,6	22	26,2	75	25,8	-
	Haftada birkaç kez	75	36,2	38	45,2	113	38,9	
	Ayda birkaç kez	75	36,3	24	28,6	99	34,0	
	Dönem boyunca birkaç kez	3	1,4	-	-	3	1,0	
	Hiçbir zaman	1	0,5	-	-	1	0,3	
	Toplam	207	100,0	84	100,0	291	100,0	
Aşağı-Yukarı	Her gün	47	22,7	21	25,0	68	23,4	-
	Haftada birkaç kez	78	37,7	38	45,2	116	39,9	
	Ayda birkaç kez	76	36,7	25	29,8	101	34,6	
	Dönem boyunca birkaç kez	4	1,9	-	-	4	1,4	
	Hiçbir zaman	2	1,0	-	-	2	0,7	
	Toplam	207	100,0	84	100,0	291	100,0	
Ön-Arka	Her gün	44	21,3	20	23,8	64	22,0	-
	Haftada birkaç kez	82	39,6	38	45,2	120	41,2	
	Ayda birkaç kez	75	36,2	26	31,0	101	34,7	
	Dönem boyunca birkaç kez	4	1,9	-	-	4	1,4	
	Hiçbir zaman	2	1,0	-	-	2	0,7	
	Toplam	207	100,0	84	100,0	291	100,0	
İleri-Geri	Her gün	41	19,8	18	21,4	59	20,3	-
	Haftada birkaç kez	77	37,3	40	47,6	117	40,2	
	Ayda birkaç kez	77	37,2	26	31,0	103	35,4	
	Dönem boyunca birkaç kez	9	4,3	-	-	9	3,1	
	Hiçbir zaman	3	1,4	-	-	3	1,0	
	Toplam	207	100,0	84	100,0	291	100,0	
Sağ-Sol	Her gün	22	10,6	6	7,1	28	9,6	$\chi^2:13,31$ sd:4 p:0,010*
	Haftada birkaç kez	54	26,1	12	14,3	66	22,7	
	Ayda birkaç kez	60	29,0	21	25,0	81	27,8	
	Dönem boyunca birkaç kez	47	22,7	36	42,9	83	28,6	
	Hiçbir zaman	24	11,6	9	10,7	33	11,3	
	Toplam	207	100,0	84	100,0	291	100,0	

*p<0,05

Tablo 34'e göre içeri-dışarı kavramına öğretmenlerin %38,8'i haftada birkaç kez, %34,0'ı ayda birkaç kez, %25,8'i her gün, %1,0'ı ise dönem boyunca birkaç

kez yer verdikleri görülmektedir. İçeri-dışarı kavramına hiç yer vermediklerini belirten öğretmenlerin oranı ise %0,3'dür.

Öğretmenlerin %39,9'unun aşağı-yukarı kavramına haftada birkaç kez yer verdikleri belirlenmiştir. Aşağı-yukarı kavramına öğretmenlerin %34,7'si ayda birkaç kez %23,4'ü her gün, %1,4'ü ise ayda birkaç kez yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %0,7'si bu kavrama hiç yer vermediklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin ön-arka yön kavramına eğitim programlarında yer verme sıklıkları incelendiğinde %41,2'sinin haftada birkaç kez, %22,0'ının her gün, %34,7'sinin ayda birkaç kez, %1,4'ünün dönem boyunca birkaç kez yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yalnızca %0,7'sinin ön-arka yön verme kavramına eğitim programlarında hiç yer vermedikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin ileri-geri yön kavramına eğitim programlarında %40,2'sinin haftada birkaç kez, %35,4'ünün ayda birkaç kez, %20,3'ünün her gün, %3,1'inin dönem boyunca birkaç kez yer verdikleri, %1,0'ının hiç yer vermedikleri gözlemlenmiştir.

Resmi kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin eğitim programlarında sağ-sol yön verme kavramlarına %29,0'ı ayda birkaç kez, %26,1'i haftada birkaç kez, %22,7'si ise dönem boyunca birkaç kez %10,6'sı her gün, yer verdikleri görülmektedir. Özel kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin ise eğitim programlarında sağ-sol kavramlarına %42,9'u ise dönem boyunca birkaç kez, %25,0'ı ayda birkaç kez, %14,3'ü haftada birkaç kez, %7,1'i her gün, yer verdikleri görülmektedir. Resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerden %11,6'sının, özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerden ise %10,7'sinin sağ-sol yön verme kavramına eğitim programlarında hiç yer vermediklerini görülmektedir.

Genel olarak resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin %65,7'si, özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ise %46,4'ü eğitim programlarında sağ-sol yön verme kavramına en az ayda birkaç defa yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin özel kurumlarda çalışanlara göre bu kavrama daha sıklıkla yer verdikleri söylenebilir.

Robert ve Aman (1993) çocukların sol ve sağ kavramlarını yer belirtirken sıklıkla kullanmadıklarını, bu kavramların az da olsa kullanıldığında ise bu kavramın altında yatan süreçleri iyi bilmediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda çocuklara sağ ve sol kavramlarını öğretirken onların gelişimsel düzeylerini dikkate almak önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin okul türüne göre yön kavramına yer verme sıklıklarının arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmenlerin, içeri-dışarı, aşağı-yukarı, ön-arka, ileri-geri, kavramlarına yer verme durumlarında belirgin bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak sağ-sol kavramına yer verme durumlarında belirgin bir farklılık ortaya çıkmıştır ($p<0,05$).

Dalke (1998) çocukların haritaları ve yönleri anlamlandırmaları hakkında yaptığı araştırmada 3 yaşındaki çocukların harita yapma ve kullanmada bazı yetenekler gösterdiklerini, ancak yine de yaşı büyük çocuklara göre çok düşük bir performans sergiledikleri bulmuştur.

Liben ve Downs (1993) insan-alan-harita ilişkisini anlama üzerine yaptıkları araştırmada bir sınıfının haritalarını tanıttıktan sonra bir yetişkini odada farklı yönlerle hareket ettirmişler ve dümdüz ileri doğru yöneltmişlerdir. Yaşları 5 ile 12 arasında değişen çocuklar (259 çocuk) renkli oklarla o kişinin bulunduğu yeri ve yönü harita üzerinde belirlemişlerdir. Araştırmacılar küçük çocuklardan çoğu kendilerinden bekleneni anlayamadığını ve cinsiyet farkının da erkek çocuklardan yana olduğunu bulmuşlardır. Veriler sembolik olmaktan çok yön duygusu ve harita uygunluğunun yaşı küçük çocuklar için belirli bir zorluk içerdiğini göstermiştir. Ancak Tablo 34'te de görüldüğü gibi öğretmenler tarafından yön kavramının çoğunlukla haftada birkaç kez yer verilen bir kavram olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun sağ-sol kavramlarına diğer kavramlardan daha az yer vermelerinin sebebi ise; yön kavramlarından sağ-sol kavramının çocuklar için öğrenilmesi zor kavramların başında yer alması ve bu kavramları somutlaştırmada öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettiklerinden kaynaklandığı ve bu yüzden de bu kavramların üzerinde fazlaca durmak istemedikleri düşünülmektedir. Bu kavramın sözel yönergelerle öğrenilmesinin zorluğu da düşünüldüğünde

öğretmenlerin sağ-sol kavramına daha az yer vermeleri onların bu kavramı etkinliklerle ilişkilendirememeleri ve bilgi eksikliklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında zaman kavramına yer verme sıklıklarının dağılımını Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Zaman Kavramına Yer Verme Sıklıklarının Dağılımı

Zaman Kavramına Yer Verme Sıklıkları		RESMİ		ÖZEL		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%
Önce-Şimdi-Sonra	Her gün	78	37,8	35	41,7	113	38,8
	Haftada birkaç kez	58	28,0	28	33,3	86	29,6
	Ayda birkaç kez	65	31,4	21	25,0	86	29,6
	Dönem boyunca birkaç kez	3	1,4	-	-	3	1,0
	Hiçbir zaman	3	1,4	-	-	3	1,0
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0
Gece-Gündüz	Her gün	49	23,7	15	17,9	64	22,0
	Haftada birkaç kez	67	32,3	39	46,4	106	36,4
	Ayda birkaç kez	82	39,6	27	32,1	109	37,5
	Dönem boyunca birkaç kez	7	3,4	3	3,6	10	3,4
	Hiçbir zaman	2	1,0	-	-	2	0,7
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0
Sabah-Öğle-Akşam	Her gün	68	32,9	26	31,0	94	32,3
	Haftada birkaç kez	64	30,9	34	40,5	98	33,7
	Ayda birkaç kez	70	33,8	24	28,5	94	32,3
	Dönem boyunca birkaç kez	3	1,4	-	-	3	1,0
	Hiçbir zaman	2	1,0	-	-	2	0,7
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0
Dün-Bugün-Yarın	Her gün	64	30,9	22	26,2	86	29,5
	Haftada birkaç kez	63	30,4	39	46,4	102	35,1
	Ayda birkaç kez	73	35,4	23	27,4	96	33,0
	Dönem boyunca birkaç kez	4	1,9	-	-	4	1,4
	Hiçbir zaman	3	1,4	-	-	3	1,0
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0
Yıl	Her gün	4	1,9	-	-	4	1,4
	Haftada birkaç kez	16	7,7	5	6,0	21	7,2
	Ayda birkaç kez	42	20,4	18	21,4	60	20,7
	Dönem boyunca birkaç kez	129	62,3	60	71,4	189	64,9
	Hiçbir zaman	16	7,7	1	1,2	17	5,8
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0

Tablo 35’te öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında zaman kavramına yer verme durumlarının dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerden, %38,8’i programlarında önce-şimdi-sonra kavramına her gün yer verdiklerini, %29,6’sı haftada birkaç kez yer verdiklerini %29,6’sı de ayda birkaç kez yer verdiklerini

belirtmişlerdir. Dönem boyunca önce-şimdi-sonra kavramına birkaç kez yer verdiklerini belirtenlerin oranı ise %1,0 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin %1,0'ının ise önce-şimdi-sonra zaman kavramına hiç yer vermedikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerden eğitim programında gece-gündüz zaman kavramına her gün yer verdiklerini belirtenler %22, haftada birkaç kez yer verdiklerini belirtenler %36,4 ayda birkaç kez yer verdiklerini belirtenler %37,5 dönem boyunca birkaç kez yer verdiklerini belirtenler ise %3,4 olarak görülmektedir. Öğretmenlerin %0,7'sinin gece-gündüz zaman kavramına eğitim programlarında hiç yer vermedikleri ortaya çıkmıştır.

Sabah-öğle-akşam zaman kavramına ne derece yer verildiği incelendiğinde öğretmenlerin %33,7'sinin haftada birkaç kez, %32,7'sinin her gün, %32,3'ünün ayda birkaç kez, %1,0'ının ise dönem boyuca birkaç kez yer verdikleri, %0,7'sinin ise sabah-öğle-akşam zaman kavramına eğitim programlarında hiç yer vermedikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin dün-bugün-yarın kavramlarına %35,1'inin haftada birkaç kez, %33,0'ının ayda birkaç kez, %29,6'sının her gün, %1,4'ünün dönem boyuca birkaç kez yer verdikleri ve %1,0'ının ise dün-bugün-yarın zaman kavramına eğitim programlarında hiç yer vermedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim programında zaman kavramına yer verme sıklıklarının dağılımında yıl kavramına ne derece yer verdikleri incelendiğinde ise %64,9'unun dönem boyuca birkaç kez yer verdikleri, %20,6'sının ayda birkaç kez, %7,2'sinin haftada birkaç kez %1,4'ünün yıl kavramına her gün, ve %5,8'inin ise yıl kavramına eğitim programlarında hiç yer vermedikleri belirlenmiştir.

Akman (1995)'a göre zamansal ilişkileri anlamak ve yanıtlayabilmek için çocuklar “zaman”ı, başlangıcı ve sonucu olan aralıklar olarak düşünmektedirler. Olayların kronolojik sıraya konabileceğini anladıkları zaman, bir kavramın kazanılması için uygun etkinlikler düzenleyerek kazanım elde etmektedir. Ayrıca Akman (1995) yaptığı araştırmada okul öncesi çocukların “dün, bugün, yarın,şimdi” gibi zamansal kavramların anlamını doğru olarak bilmediklerini ortaya koymuştur.

Ülgen ve Fidan (2003) çocukların bir buçuk- iki yaşlarında yakın geçmiş ve gelecek zamanı büyükleri taklit ederek kullandıklarını, iki-dört yaşındaki çocukların daha çok şimdiki zamanla ilgilendiklerini, daha sonra geleceği ve en son da geçmişi belirleyen sözcüklere yer verdiklerini belirtmişlerdir (Ülgen ve Fidan, 2003:143).

Tablo 35’de öğretmenlerin en çok güçlük çektiklerini belirttikleri zaman kavramına çoğunlukla haftada birkaç yer vermeleri çocuklar için yararlı olacaktır. Nitekim öğretmenin etkinliklere geçiş sırasında bile önce-şimdi-sonra gibi zaman kavramlarını sıklıkla kullandıkları ve zaman kavramlarının çeşitli somut uyarıcılarla desteklenmesi bu kavramın çocuklar tarafından algılanmasını kolaylaştıracaktır.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında boyut kavramına yer verme sıklıklarının dağılımı Tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 36: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Boyut Kavramına Yer Verme Sıklıklarının Dağılımı

Boyut Kavramına Yer Verme Sıklıkları		RESMÎ		ÖZEL		TOPLAM	
		n	%	n	%	n	%
Büyük-Orta-Küçük	Her gün	55	26,6	22	26,2	77	26,5
	Haftada birkaç kez	88	42,5	43	51,2	131	45,0
	Ayda birkaç kez	59	28,5	19	22,6	78	26,8
	Dönem boyunca birkaç kez	2	1,0	-	-	2	0,7
	Hiçbir zaman	3	1,4	-	-	3	1,0
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0
İnce-Kalın	Her gün	25	12,2	9	10,7	34	11,7
	Haftada birkaç kez	86	41,5	43	51,2	129	44,3
	Ayda birkaç kez	89	43,0	31	36,9	120	41,3
	Dönem boyunca birkaç kez	4	1,9	1	1,2	5	1,7
	Hiçbir zaman	3	1,4	-	-	3	1,0
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0
Uzun-Kısa	Her gün	25	12,1	9	10,7	34	11,7
	Haftada birkaç kez	88	42,6	41	48,8	129	44,4
	Ayda birkaç kez	88	42,5	34	40,5	122	41,9
	Dönem boyunca birkaç kez	3	1,4	-	-	3	1,0
	Hiçbir zaman	3	1,4	-	-	3	1,0
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0
Geniş-Dar	Her gün	17	8,2	6	7,1	23	7,9
	Haftada birkaç kez	84	40,6	41	48,8	125	43,0
	Ayda birkaç kez	97	46,9	34	40,5	131	45,0
	Dönem boyunca birkaç kez	5	2,4	2	2,4	7	2,4
	Hiçbir zaman	4	1,9	1	1,2	5	1,7
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0

Tablo 36’da büyük-orta-küçük kavramına öğretmenlerin %45,0’ı haftada birkaç kez , %26,8’i ayda birkaç kez, %26,5’i her gün %0,7’si dönem boyunca birkaç

kez yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %0,3'ü ise eğitim programında büyük-orta-küçük kavramına hiç yer vermediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin eğitim programında ince-kalın kavramına %44,3'ünün haftada birkaç kez, %41,2'sinin ayda birkaç kez, %11,7'sinin her gün, %1,7'sinin dönem boyunca birkaç kez yer verdikleri ve %1,0'ının ince-kalın kavramına hiç yer vermedikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim programında uzun-kısa kavramına yer verme sıklıkları incelendiğinde ise %44,3'ünün haftada birkaç kez, %41,9'unun ayda birkaç kez, %11,7'sinin her gün, %1,0'ının dönem boyuca birkaç kez yer verdikleri, %1,0'ının ise uzun-kısa kavramına eğitim programlarında hiç yer vermedikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin eğitim programında geniş-dar kavramına yer verme özellikleri incelendiğinde, öğretmenlerin %45,0'ının ayda birkaç kez, %43,0'ının haftada birkaç kez, %7,9'unun eğitim programında geniş-dar kavramına her gün, %2,4'ünün dönem boyunca birkaç kez, yer verdikleri %1,7'sinin ise eğitim programında geniş-dar kavramına hiç yer vermedikleri görülmektedir.

Metin (1992) boyut kavramlarına ait ilk davranışların 3 yaşındaki çocuklarda büyük ve küçük olanı tanıma ve ayırt etme ile ortaya çıktığını söylemektedir. Ayrıca çocuklarda uzun-kısa kavramı da boyutla ilgili kazanılan ilk kavramlardan olduğunu da belirtmektedir (Metin, 1992:94). Ülgen ve (2003) çocukların yükseklikleri uzunluklardan daha önce algıladıklarını söylemektedirler (Ülgen ve Fidan,2003: 141).

Tablo 36'da öğretmenlerin genel olarak boyut kavramına haftada birkaç kez yer verdikleri görülmektedir. Bunun nedeni boyut kavramının araştırmalarda belirtildiği gibi 3 yaşlarından itibaren kazanılmaya başlamasıyla ilgili olabilir. Zira örnekleme alınan öğretmenler 5-6 yaş grubu çocukların bulunduğu sınıflarda görev yapmaktadır. Bu nedenle haftada birkaç kez bu kavramı ele almak öğretmenler için yeterli bulunmuş olabilir.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında mekan kavramına yer verme sıklıklarının dağılımı Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Mekan Kavramına Yer Verme Sıklıklarının Dağılımı

Mekan Kavramına Yer Verme Sıklıkları		RESMİ		ÖZEL		TOPLAM	
		n	%	n	%	n	%
Uzak-Yakın	Her gün	28	13,5	23	27,4	51	17,5
	Haftada birkaç kez	88	42,6	36	42,9	124	42,7
	Ayda birkaç kez	82	39,6	23	27,3	105	36,1
	Dönem boyunca birkaç kez	6	2,9	2	2,4	8	2,7
	Hiçbir zaman	3	1,4	-	-	3	1,0
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0
Ötünde-Arkasında	Her gün	39	18,8	24	28,6	63	21,6
	Haftada birkaç kez	88	42,6	35	41,6	123	42,3
	Ayda birkaç kez	73	35,3	23	27,4	96	33,0
	Dönem boyunca birkaç kez	4	1,9	2	2,4	6	2,1
	Hiçbir zaman	3	1,4	-	-	3	1,0
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0
Yukarıda-Aşağıda	Her gün	35	16,9	24	28,6	59	20,3
	Haftada birkaç kez	92	44,4	35	41,7	127	43,6
	Ayda birkaç kez	73	35,4	23	27,3	96	33,0
	Dönem boyunca birkaç kez	4	1,9	2	2,4	6	2,1
	Hiçbir zaman	3	1,4	-	-	3	1,0
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0
İçinde-Dışında	Her gün	32	15,5	22	26,2	54	18,6
	Haftada birkaç kez	93	44,9	37	44,0	130	44,7
	Ayda birkaç kez	75	36,3	23	27,4	98	33,6
	Dönem boyunca birkaç kez	4	1,9	2	2,4	6	2,1
	Hiçbir zaman	3	1,4	-	-	3	1,0
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0
İçeri-Dışarı	Her gün	35	16,9	22	26,2	57	19,6
	Haftada birkaç kez	90	43,6	37	44,0	127	43,6
	Ayda birkaç kez	75	36,2	23	27,4	98	33,7
	Dönem boyunca birkaç kez	4	1,9	2	2,4	6	2,1
	Hiçbir zaman	3	1,4	-	-	3	1,0
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0
Yanında-Arkasında	Her gün	31	15,0	21	25,0	52	17,9
	Haftada birkaç kez	89	43,0	38	45,2	127	43,6
	Ayda birkaç kez	73	35,3	23	27,4	96	33,0
	Dönem boyunca birkaç kez	4	1,9	2	2,4	6	2,1
	Hiçbir zaman	10	4,8	-	-	10	3,4
Toplam		207	100,0	84	100,0	291	100,0

Tablo 37’de eğitim programında mekan kavramına yer verme sıklıklarının dağılımı incelendiğinde eğitim programlarında öğretmenlerin uzak-yakın kavramına %42,6’sının haftada birkaç kez, %36,1’inin ayda birkaç kez, %17,5’inin her gün, %2,7’sinin ise dönem boyunca birkaç kez yer verdikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin %1,0'ı ise eğitim programında uzak-yakın kavramına hiç yer vermediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin eğitim programında önünde-arkasında mekan kavramına yer verme özellikleri incelendiğinde, %42,3'ünün haftada birkaç kez, %33,0'ının ayda birkaç kez, %21,6'sının her gün, %1,0'ının dönem boyunca birkaç kez yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yalnızca %1,0'ının ise önünde-arkasında mekan kavramına eğitim programlarında hiç yer vermedikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerden, yukarıda-aşağıda kavramına eğitim programlarında yer verme dağılımlarına göre %43,6'sı haftada birkaç kez, %33,0'ı ayda birkaç kez, %20,3'ü yukarıda-aşağıda kavramına eğitim programlarında her gün, yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden %2,1'i yukarıda-aşağıda kavramına eğitim programlarında dönem boyunca birkaç kez yer verdiklerini %1,0'ının ise yukarıda-aşağıda kavramına eğitim programlarında hiç yer vermedikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin eğitim programlarında içinde-dışında kavramına ne derece yer verildikleri incelendiğinde öğretmenlerin %44,7'sinin haftada birkaç kez, %33,7'sinin ayda birkaç kez, %18,6'sının her gün, %2,1'inin dönem boyuca birkaç kez yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yalnızca %1,0'ının ise önünde-arkasında kavramına eğitim programlarında hiç yer vermedikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin içeri-dışarı kavramına eğitim programlarında yer verme dağılımlarına göre %43,6'sının haftada birkaç kez, %33,7'sinin ayda birkaç kez, %19,6'sının her gün, %2,1'inin dönem boyuca birkaç kez eğitim programlarında yer verdikleri, %1,0'ının ise içeri-dışarı kavramına eğitim programlarında hiç yer vermedikleri görülmektedir.

Yanında-arkasında kavramına eğitim programlarında yer verme sıklıkları incelendiğinde ise öğretmenlerin %43,6'sının haftada birkaç gün, %33,0'ünün ayda birkaç kez, %17,9'unun her gün, %2,1'inin dönem boyunca birkaç kez yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin %3,4'ü ise bu kavrama eğitim programında hiç yer vermediklerini ifade etmişlerdir.

Akman (1995) anaokuluna devam eden 40-69 aylık çocukların kavram gelişimlerinde, kavram eğitiminin etkisini incelediği araştırmasında uzaysal kavramların özellikle de mekan kavramlarını çocukların anlamasının zor olduğunu, bunun yanı sıra gözlemci olarak bir nesnenin farklı uzaysal görünüşleri olacağını farkına varamadıklarını belirtmiştir. Çocukların özellikle yanında, arkasında, sağında, solunda gibi kavramları anlamada zorluk çekebileceklerini bunun sebebinin farklı görünüşleri tasvir edebilecek terminolojiyi bilmemelerinden ileri geldiğini söylemektedir.

Tablo 37 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla mekan kavramlarına haftada birkaç kez yer verdikleri görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin Akman (1995)'in araştırmasında vurguladığı gibi mekan kavramlarını çocukların özelliklerine göre değiştirmekle birlikte, çocukların kazanmasının daha güç olduğunun bilincinde olarak eğitim programlarında bu kavramlara yeterli sıklıkta yer verdiklerini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında karşıt kavramlara yer verme sıklıklarının dağılımı Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Karşıt Kavramlara Yer Verme Sıklıklarının Dağılımı

Karşıt Kavramlara Yer Verme Sıklıkları		RESMİ		ÖZEL		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%
Karşıt (zıt) kavramlar (Eski-Yeni, Yaşlı-Genç, Hızlı-Yavaş, Canlı- Cansız, Kolay-Zor, Benzer-Farklı vb.)	Her gün	15	7,3	11	13,1	26	9,0
	Haftada birkaç kez	118	57,2	54	64,3	172	59,3
	Ayda birkaç kez	68	33,0	19	22,6	87	30,0
	Dönem boyunca birkaç kez	2	1,0	-	-	2	0,7
	Hiçbir zaman	3	1,5	-	-	3	1,0
Toplam		206	100,0	84	100,0	290	100,0

Tablo 38'de öğretmenlerin %59,3'ünün haftada birkaç kez, %30,0'ının ayda birkaç kez, %9,0'ının her gün, %0,7'sinin dönem boyunca birkaç kez karşıt kavramlara yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yalnızca %1,0'ının karşıt kavramlara yer vermedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun karşıt kavramları haftada birkaç kez aldıklarını bildirmelerinin sebebinin bu

kavramların yaşamla ve etkinliklerle kolaylıkla ilişkilendirilebilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında serbest zaman etkinlikleri için köşe hazırlarken kavram gelişimini destekleyici olarak en çok materyale yer verdikleri köşelerin dağılımını Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Serbest Zaman Etkinlikleri İçin Köşe Hazırlarken Kavram Gelişimini Destekleyici Olarak En Çok Materyale Yer Verdikleri Köşelerin Dağılımı

Köşeler	Resmi					Özel					Toplam	
	1	2	3	Puan	Sıra	1	2	3	Puan	Sıra	n	%
Evcilik Köşesi	34	17	21	157	3	10	1	7	39	5	90	100,0
Blok Köşesi	8	31	16	102	4	6	18	5	57	3	84	100,0
Fen-Doğa ve Matematik Köşesi	15	48	45	186	2	10	28	21	107	2	167	100,0
Kitap Köşesi	7	13	11	58	7	1	7	8	25	6	47	100,0
Müzik Köşesi	4	24	19	79	5	2	12	12	42	4	73	100,0
Eğitici oyuncak Köşesi	125	27	25	454	1	47	11	13	176	1	248	100,0
Kukla Köşesi	3	5	6	25	8	5	-	1	16	8	20	100,0
Geçici ilgi Köşesi	8	12	26	74	6	3	1	6	17	7	56	100,0

Tablo 39’da özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin eğitim programında serbest zaman etkinlikleri için köşe hazırlarken kavram gelişimini destekleyici olarak en çok materyale yer verdikleri köşelerin dağılımı incelendiğinde birinci sırada eğitici oyuncak köşesinin yer aldığı görülmektedir. Öğretmenler ikinci olarak fen-doğa ve matematik köşesinde en çok materyale yer verdiklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerin üçüncü olarak en çok blok köşesine, dördüncü olarak, müzik beşinci olarak da evcilik köşesine yer verdikleri saptanmıştır.

Resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin serbest zaman etkinlikleri için köşe hazırlarken kavram gelişimini destekleyici olarak en çok materyale yer verdikleri köşelerin dağılımı incelendiğinde ise eğitici oyuncak köşesinin birinci

sırada, ikinci olarak fen-doğa ve matematik köşesinin, üçüncü sırada evcilik köşesinin, dördüncü sırada blok, beşinci olarak da müzik köşesinin yer aldığı görülmektedir.

Tablo 39'dan da anlaşılabacağı gibi özel kurumlarda görev yapan öğretmenler sırasıyla eğitici oyuncak, fen-doğa ve matematik, blok, müzik ve evcilik köşelerini kavram gelişimini destekleyici olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Resmi kurumlarda görev yapan öğretmenler ise sırasıyla eğitici oyuncak, fen ve doğa, evcilik, blok ve müzik köşelerine yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler kavram gelişimini desteklemek amacıyla serbest zaman için köşe hazırlarken en çok eğitici oyuncak köşesine yer vererek kavram gelişimi etkinliklerini materyalle gerçekleştirilebileceğine inanmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca eğitici oyuncak köşesinde kullanılan materyallerin daha kolay elde edilebilir olması bu köşeyi öğretmenlerin sıklıkla tercih etmelerinin de bir başka nedeni olarak gösterilebilir. Çünkü öğretmenler doğal olarak materyal seçimi ve kullanımı sırasında mevcut imkanlara göre hareket etmektedirler. Öğretmenler önem sıralamasında ikinci olarak da fen-doğa ve matematik köşesini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu hala fen-doğa ve matematik köşesini yalnızca deney yapmakta kullanmakta ve gözlem yapmanın, incelemenin, ve alan gezilerinin de bir fen-doğa ve matematik etkinliği olduğunu algılamakta zorlandıkları düşünülmektedir. Bu anlamda da öğretmenlerin köşeleri planlarken kavram gelişimini destekleyici olarak en çok materyale yer verdikleri köşe olarak fen-doğa ve matematik köşesini ikinci sırada tercih etmelerinin bir nedeni olarak düşünülebilir. Oysa fen-doğa ve matematik köşesinin yalnızca materyale dayalı olmadığı, çocukların gözlem yapabilme, gözlemlerini ifade edebilme, analiz ve sentez yapabilme gibi üst düzey öğrenme becerilerini geliştirdiği ve bunun da çocuklardaki kavram eğitimini pekiştirerek desteklediği unutulmamalıdır.

Turla (1995) yaptığı araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda %95,1 oranında evcilik köşesi, %92,6 oranında kitap köşesi, %89,1 oranında eğitici oyuncaklar köşesi, %72,6 oranında fen-doğa ve matematik köşesi ve %71,3 oranında da blok köşesi bulunduğunu saptamıştır. Metin (1992) matematikle ilgili temel kavramların okul öncesi programının her alanında olduğu gibi serbest zaman

etkinliklerinde de kullanılabileceğini, evcilik köşesinde, geçici ilgi köşelerinde, blok köşesinde yani doğal ortamın oluşturulduğu her alanda verilebileceğini belirtmiştir. Ayrıca çocukların evcilik köşesinde oynarken değişik ölçme araçlarıyla kaşık, kavanoz, bardak gibi materyallerle su, şeker, fasulye gibi malzemelerle ölçüp sayabileceklerini, masa kurarken bire bir eşleme yapabileceklerini, alış-veriş köşesinde adet, kilo gibi kavramları öğrendiklerini, bloklarla oynarken de boyut ve şekilleri kolaylıkla öğrenebileceklerini belirtmektedir (Metin,1992:95).

Tablo 39’da bu köşelerin kavram gelişimini desteklemek için kullanılması, öğretmenlerin sahip oldukları imkanlar çerçevesinde etkinlikleri gerçekleştirdiklerinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Araştırmada resmi kurumlar serbest zaman için köşe hazırlarken üçüncü sırada evcilik köşesine yer verdiklerinin belirtirken özel kurumlar aynı durum için üçüncü sırada blok köşesine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Blok köşesindeki kullanılan malzemelerin çeşitliliğine bakıldığında özel okul öncesi eğitim kurumlarının bu anlamda malzeme sıkıntısı çekmediği düşünüldüğünde özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerden öncelikli olarak blok köşesini evcilik köşesinden daha önde tercih etmelerinin bir nedeni olarak gösterilebilir. Buna karşılık resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin serbest zaman için köşe hazırlarken üçüncü sırada evcilik köşesine yer verdikleri görülmüştür; resmi kurumların fiziksel yapısı ve materyal konusunda özel kurumlara oranlara daha kısıtlı olduğu düşünüldüğünde, malzeme ve hazırlanması diğerlerine oranla daha kolay olan evcilik köşelerini tercih etmeleri doğal bir sonuç olarak yorumlanmaktadır.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında kavram gelişimini destekleyici olarak en çok yararlandıkları sanat etkinliklerinin dağılımı Tablo 40’ta verilmiştir.

Tablo 40: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Kavram Gelişimini Destekleyici Olarak En Çok Yararlandıkları Sanat Etkinliklerinin Dağılımı

Sanat Etkinlikleri	Resmi						Özel						Toplam	
	1	2	3	4	Puan	Sıra	1	2	3	4	Puan	Sıra	n	%
Kağıt Çalışmaları	96	55	30	12	621	1	32	28	17	5	251	1	275	100,0
Boya Çalışmaları	46	73	51	22	527	2	23	33	23	4	241	2	275	100,0
Yoğurma maddeleri	32	51	69	31	450	3	17	13	33	19	192	3	265	100,0
Kolaj Çalışmaları	22	16	40	87	303	4	11	8	9	49	135	4	242	100,0

Tablo 40'ta resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin sanat etkinliklerinden kavram gelişimini destekleyici olarak en çok yararlandıkları etkinliklerin dağılımı incelendiğinde en çok kağıt işlerinden yararlandıkları, ikinci olarak ise öğretmenlerin boya çalışmalarına, üçüncü olarak yoğurma maddelerine, dördüncü olarak ise kolaj çalışmalarına yer verdikleri saptanmıştır.

Özel kurumlarda görev yapan öğretmenler ise sanat etkinliklerinden en çok kağıt çalışmaları ve boya çalışmalarını kullandıklarını daha sonra yoğurma maddelerine, ve kolaj çalışmalarına yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

Turla (1995) okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sanat etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini incelediği araştırmasında örnekleme seçilen öğretmenlerin serbest zaman etkinlikleri sırasında yüksek oranda (%96,5) resim çalışmalarına yer verdiklerini, bunu sırayla; %96,1 ile yoğurma maddeleri ile yapılan çalışmaların, %94,7 ile kağıt işlerinin, %92 ile boya çalışmalarının ve %85,0 ile kolaj çalışmalarının izlediği görülmektedir. sonuçtan da anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim programında en az kolaj çalışmalarına yer verdikleri saptanmıştır. Bu sonuç araştırma verilerini destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında serbest zaman etkinliklerinden yararlanma nedenlerinin dağılımı Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Serbest Zaman Etkinliklerinden Yararlanma Nedenlerinin Dağılımı

Yararlanma Nedenleri	Resmi		Özel		Toplam		Chi-Square Testi
	n	%	n	%	n	%	
Çocukların sanatsal etkinliklerde yeni öğrendikleri kavramları kolaylıkla pekiştirilebilmesi	110	51,2	45	52,9	155	51,7	-
Bağımsız olarak yeni kavramların öğrenilmesine imkan tanınması	110	51,2	40	47,1	150	50,0	-
Çocukların kendiliğinden öğrenmelerine imkan tanınması	105	48,8	42	49,4	147	49,0	-
Çocukların yaparak-yaşayarak öğrenme yoluyla bilgi edinmelerinin sağlanması	144	67,0	59	69,4	203	67,7	-
Çocukların hepsinin birlikte aynı çalışmalarını gerçekleştirmeleri	54	25,1	23	27,1	77	25,7	-
Çocukların bu etkinlikler sırasında birbirlerinden görerek öğrendiklerinin düşünülmesi	77	35,8	32	37,6	109	36,3	-
Öğretmenin bu etkinlikler sırasında çocuklara müdahale etme fırsatı olması	26	12,1	15	17,6	41	13,7	$\chi^2:15,93$ sd:1 p:0,207

Tablo 41’e göre öğretmenlerin %67,7’si çocukların yaparak- yaşayarak öğrenmelerini sağlamanın serbest zaman etkinliklerinden yararlanma sebebi olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %51,7’sinin çocukların sanatsal etkinliklerde yeni öğrendikleri kavramları pekiştirebildiklerini, %50,0’ı ise bu etkinliğin bağımsız olarak yeni kavramların öğrenilmesine olanak tanıdığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %49,0’ı bu etkinliğin çocukların kendiliklerinden öğrenmelerine fırsat verdiğini, %36,3’ü çocukların bu etkinlikler sırasında birbirlerinden görerek öğrendiklerini düşünmektedirler.

Öğretmenlerin %25,7’si çocukların hepsinin birlikte aynı çalışmalarını gerçekleştirdiğinden, %13,7’sinin ise öğretmenlerin bu etkinlikler sırasında çocuklara müdahale etme fırsatı olmasından serbest zaman etkinliklerinden kavram gelişimini destekleyici olarak yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

Buna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%67,7) yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlanmasını ilk sırada tercih ederek öğrenmenin kalıcılığının yaşantıya geçirildiğinde gerçekleşeceğine inandıklarını ve bu konudaki bilgilerinin tam olduğunu göstermişlerdir. Bu anlamda okul öncesi öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin iyi olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin %51,7'si çocukların sanatsal etkinliklerde yeni öğrendikleri kavramları pekiştirebildiklerini belirterek sanat etkinlikleri çalışmalarında kavram eğitime yer verdiklerini göstermişlerdir. Bu anlamda öğretmenlerin sanat etkinliklerine bakış açılarının artık geleneksel düşünmeden uzaklaştığı ve sanat eğitimini sadece resim, oyun hamuru, boya çalışmaları ve el iş etkinliklerinden ibaret görmedikleri, sanat eğitimi çalışmaları ile çocukların hem estetik duyarlılıklarını geliştirip hem de kavram eğitimlerini pekiştirecek pek çok şeyi içinde barındırdığını bildikleri düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında Türkçe dil etkinliklerinden kavram gelişimini destekleyici olarak en çok yararlandıkları etkinliklerin dağılımı Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Kavram Gelişimini Destekleyici Olarak En Çok Yararlandıkları Türkçe Dil Etkinliklerinin Dağılımı

Türkçe Etkinlikleri	Resmi							Özel							Toplam	
	1	2	3	4	5	Puan	Sıra	1	2	3	4	5	Puan	Sıra	n	%
Tekerleme	43	36	34	25	12	523	1	15	11	7	12	6	170	3	201	100,0
Bilmece	4	40	33	29	14	351	4	2	16	18	8	8	152	4	172	100,0
Şiir	4	15	33	31	27	268	6	1	10	9	14	4	104	6	148	100,0
Parmak oyunu	49	29	24	34	12	513	2	16	9	11	9	7	174	2	200	100,0
Hikaye öncesi konuşma	22	9	18	12	21	245	7	15	7	4	6	11	138	5	186	100,0
Hikaye anlatımı sırasında	18	24	18	11	22	284	5	4	4	4	4	9	65	8	118	100,0
Hikaye oluşturma	-	2	4	6	11	43	10	-	-	3	2	2	15	10	30	100,0
Hareket çalışmaları	-	2	2	2	4	22	11	-	2	1	2	2	17	11	17	100,0
Dramatizasyon	51	26	13	16	37	467	3	22	8	8	7	6	186	1	133	100,0
Rol oynama ve doğaçlama	6	12	5	12	10	127	8	1	10	5	3	13	79	7	77	100,0
Pantomim	1	1	10	5	5	54	9	-	-	7	6	1	34	9	36	100,0
Rahatlama çalışmaları	1	-	-	-	-	5	12	-	-	-	-	-	-	-	5	100,0

Tablo 42’de öğretmenlerin Türkçe dil etkinliklerinden kavram gelişimini destekleyici olarak en çok yararlandıkları etkinliklerin dağılımı incelendiğinde resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin birinci sırada tekerlemelerden, ikinci sırada parmak oyunlarından, üçüncü sırada ise dramatizasyon çalışmalarından, dördüncü sırada bilmecelelerden ve beşinci sırada da hikaye anlatırken yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin Türkçe dil etkinliklerinde kavram gelişimini destekleyici olarak en çok yer verdikleri etkinlikler; birinci sırada dramatizasyon etkinlikleri ikinci sırada parmak oyunlarından, üçüncü sırada tekerlemeler, dördüncü olarak bilmeceleler, beşinci olarak hikaye öncesi konuşma olarak sıralanmaktadır.

Resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin kavram gelişimini desteklemem için birinci sırada tekerlemelerden yararlandıklarını belirtmeleri düşündürücü bir sonuçtur. Zira tekerlemeler bazen anlamlı bazen anlamsız sözcüklerin bir araya gelmesinden oluşan çocuklara mesaj vermek ya da onlara bir şeyler öğretmek yerine daha çok onları eğlendirmek ve dikkatlerini bir yere toplamak için kullanılan bir etkinliktir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2002:112). Tekerleme, masalların, halk hikayelerin bazen başında bazen sonunda bazen de söz aralarında söylenen yarı anlamlı yarı anlamsız sözlerdir ve çoğunluğu mizah unsuru taşır. Bunların içinden çok azı çocuklara söylenmek üzere eğitici amaçlı düzenlenmiştir (Saatli, 1997:12). Öğretmenlerin büyük bir kısmının Türkçe dili etkinliklerini kavram gelişimini destekleyici olarak kullandıklarını belirttikleri tekerlemeler aslında kavram gelişimine yardımcı olmaktan çok çocukların mizah yönünü geliştiren, belirli bir ritmi olan ve şiirsel bir öge taşıyan etkinliklerdir ve hikayeden önce çocukların dikkatlerini toplamaya yarar. Öğretmenlerin tekerlemeleri kavram gelişimine yardımcı bir etkinlik olarak kullandıklarını ifade etmeleri onların bu konudaki bilgi ve tutumlarında bir eksiklik olduğu düşüncesini doğurmaktadır. Bu sonuca göre de öğretmenlerin etkinlikleri uygulama konusunda da eksikliklerinin olduğu, hangi etkinlikte neyi uygulayacağını ve nasıl uygulayacağını tam olarak bilmediği, bunun da programı çok iyi anlayamadığından ve yorumlayamadığından kaynaklandığı düşüncesi çıkarılabilir.

Özel kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin ise birinci sırada drama çalışmalarından yararlanmaları resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin tekerlemelerden yararlanmalarından daha sevindirici bir sonuç olarak yorumlanabilir. Çocuklar drama etkinlikleri yolu ile pek çok yeni kavramı öğrenmelerinin yanı sıra drama sayesinde çocuklar yaşadıklarını adlandırarak, tanımlayarak, kodlayarak ve sınıflandırarak bilişsel düzeyde kavramsallaştırırlar (Aral vd., 2003:78). Literatür bilgileri ışığında düşünüldüğünde özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin Türkçe dil etkinliklerinden daha bilinçli bir şekilde yararlandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin parmak oyunlarından ikinci sırada yararlanmaları da kavram gelişimi açısından doğru bir tutum olarak değerlendirilebilir. Bunun sebebi parmak oyunlarının bir kısmının sayı, zaman, yön kavramlarının öğrenilmesinde etkili olabilmesi olarak açıklanabilir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2002:113).

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında Türkçe dil etkinliklerinden yararlanma nedenlerinin dağılımı Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Türkçe Dil Etkinliklerinden Yararlanma Nedenlerinin Dağılımı

Yararlanma Nedenleri	Resmi		Özel		Toplam		Chi-Square Testi
	n	%	n	%	n	%	
Çocukların dil gelişimleri ve kavram öğrenmeleri için uygun bir etkinlik olması	151	70,2	54	63,5	205	68,3	-
Çocuklarla öğrenilen yeni kavramların konuşulmasına fırsat veren bir etkinlik olması	129	60,0	43	50,6	172	57,3	-
Çocukların bilmedikleri kavramların konuşularak anlatılmasına ve öğrenmelerine imkan tanınması	111	51,6	44	51,8	155	51,7	-
Öğrenilen kavramların tekrar edilebilmesine olanak tanınması	104	48,4	35	41,2	139	46,3	-
Yeni kavramların öğrenilmesine imkan tanıyan çalışmalar içermesi	110	51,2	35	41,2	145	48,3	-
Çocuklar özellikle sohbet etkinliği sırasında yeni bilgiler öğrenebilmeleri	99	46,0	27	31,8	126	42,0	-
Çocukların ezberleme yeteneklerini geliştirici çalışmalar içermesi (şiir, parmak oyunu tekerleme v.b ile)	71	33,0	24	28,2	95	31,7	-
Çocukların öğretmeni daha çok dinleyebilecekleri etkinlikler içermesi	42	19,5	13	15,3	55	18,3	$\chi^2:0,732$ sd:1 p:0,392

Tablo 43'te öğretmenlerin Türkçe dil etkinliklerinden yararlanma nedenlerinin dağılımı incelendiğinde %68,3 ile çocukların dil gelişimleri ve kavram öğrenmeleri için uygun bir etkinlik olmasının ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin %57,3'ü çocuklarla öğrenilen yeni kavramların konuşulmasına fırsat veren bir etkinlik olmasını, %51,7'si çocukların bilmedikleri kavramların konuşularak anlatılmasına ve öğrenmelerine imkan tanınması sebebiyle Türkçe dil etkinliklerinden kavram gelişimini destekleyici olarak yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %48,3'ünün ise yeni kavramların öğrenilmesine fırsat tanıyan çalışmalar içermesi sebebiyle Türkçe dil etkinliklerinden kavram gelişimini destekleyici olarak yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin %31,7'si çocukların ezberleme yeteneklerini geliştirici çalışmalar içerdiğini, %18,3'ü

çocukların bu etkinlikler sırasında öğretmeni daha çok dinleyecek etkinlikler içermesini yararlanma nedeni olarak belirtmişlerdir.

Türkçe dil etkinlikleri okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim programında çocukların tüm gelişimleri açısından çok önemli olan ve her gün tekrar edilmesi gereken grup etkinliklerinden biridir. Türkçe dil etkinlikleri günlük program içerisinde hiç de yadsınamayacak bir öneme sahiptir. Bu etkinlikler çocukların kavram öğrenmeleri ve yeni öğrendikleri kavramları tekrar edilebilmesine imkan tanıyan çalışmaları içerir. Türkçe dil etkinlikleri ile akıcı ve dil kurallarına uygun olarak konuşmayı öğrenen çocuğun, diğer çocuklarla ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurmanın yanında sözel yönergelerle kavram gelişimleri de desteklenir. Bu grup etkinliği sayesinde çocukların birbirlerini dinleme, dinlediğini anlama, anladığını sözel yönergeler ve hareketlerle ifade etme yetenekleri de gelişmiş olur. Türkçe dili etkinlikleri iyi planlanırsa kavram gelişiminde de rahatlıkla kullanılabilir yalnız öğretmenler bir önceki tablo olan Tablo 42’de kavram gelişimini destekleyici etkinlik olarak tekerlemeleri birinci sırada kullandıklarını belirtmişlerdir. Burada ki kavram gelişimini desteklediklerini ifade ettikleri Türkçe dili etkinliklerinden kastettikleri de tekerlemeler ise bu konuda öğretmenlerin bilgilerinde bir eksiklik olduğundan söz edilebilir.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında fen-doğa ve matematik etkinliklerinden kavram gelişimini destekleyici olarak en çok yararlandıkları etkinliklerin dağılımı Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Fen-Doğa ve Matematik Etkinliklerinden Kavram Gelişimini Destekleyici Olarak En Çok Yararlandıkları Etkinliklerin Dağılımı

Fen-Doğa ve Matematik Etkinlikleri	Resmi								Özel								Toplam	
	1	2	3	4	5	Puan	Sıra	1	2	3	4	5	Puan	Sıra	n	%		
Koleksiyon oluşturma	15	20	29	21	20	304	5	14	15	14	5	2	184	3	155	100,0		
Deney	121	36	19	10	6	832	1	51	19	7	2	-	356	1	271	100,0		
İnceleme gezileri	18	45	24	24	16	406	3	1	12	6	8	6	93	5	160	100,0		
Albüm oluşturma	18	40	43	21	17	438	2	5	15	24	8	6	179	4	197	100,0		
Yiyecek hazırlama	3	12	17	22	18	176	6	-	1	7	6	13	50	6	99	100,0		
Hayvan besleme	3	2	5	10	14	72	8	-	-	1	4	6	17	8	45	100,0		
Bitki yetiştirme	19	27	31	32	19	379	4	10	14	17	20	6	203	2	185	100,0		
Sınıfa konuk çağırma	3	3	3	10	17	73	7	-	1	6	7	10	46	7	60	100,0		

Tablo 44'te resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin eğitim programında fen-doğa ve matematik etkinliklerinden en çok yararlandıkları etkinliklerin dağılımı incelendiğinde birinci sırada deneylere, ikinci sırada albüm oluşturmaya, üçüncü sırada inceleme gezilerine, dördüncü sırada bitki yetiştirmeye ve beşinci sırada da koleksiyon oluşturmaya yer verdikleri tespit edilmiştir.

Özel kurumlarda görev yapan öğretmenler ise fen-doğa ve matematik etkinliklerinde birinci sırada deneye, ikinci sırada bitki yetiştirmeye, üçüncü sırada koleksiyon oluşturmaya, dördüncü sırada albüm oluşturmaya , beşinci sırada ise inceleme gezilerine yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler kavram gelişimini destekleyici olarak en çok yer verdikleri etkinliklerin başında fen ve doğa etkinliklerinden deneyleri kullandıklarını belirterek

bu anlamdaki bilgilerinin doğru olduğunu göstermişlerdir. Fen-doğa ve matematik çocukların çeşitli deneyler ve gözlemler yapabilecekleri bir etkinliktir. Burada yapılan etkinlikler ve fen-doğa ve matematik köşesinde bulunan araç-gereçler, çocukların zihin gelişimlerini desteklemekte ve çevrelerine karşı daha duyarlı olmalarını sağlayarak çeşitli kavramların kazanımında önemli rol oynar (Akman, 2003:23). Çocukların zihin gelişimi için onlara uyarıcı bir çevre sağlamada bu etkinliğin yeri büyüktür. Ayrıca çocukların bu köşede yaptıkları gözlemleri ve katıldıkları etkinlikleri birbirleriyle ve öğretmenleriyle paylaşmaları, onların sözel iletişim becerilerini geliştirmede önemli rol oynar. Aynı zamanda, çocuklar fen ve doğa köşesindeki araçları kullanarak basit buluşlardan genellemelere gidebilir, bir sonuca bir çok çözüm arayabilir, Sorularına kendileri cevap bulabilirler. Yapılan her yeni deney sonucu onları yeni deneyler uygulamaya teşvik eder. Çocukların bu köşede kendilerine uygulama imkanı bulmaları onların kavram gelişimlerini artırmasının yanında kavram öğrenmelerini de kolaylaştırır. Ancak kavram öğreniminde deneylere yer verdiğini belirten öğretmenler deneyleri kullanırken bilimsel gerçekleri unutmamalı deney yapmayı yalnızca görsel ve eğlendirici bir etkinlik olarak düşünmemelidirler. Ancak bu kriterlere dikkat edilerek yapılan bir fen ve doğa çalışması çocukların çok yönlü gelişimlerini destekleyebilir ve öğrenme ortamlarını zenginleştirebilir.

Öğretmenler ikinci olarak bitki yetiştirmeden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi çocukları, bitkileri gözlemekten, ekmekten ve sulamaktan büyük zevk alırlar. Bitki yetiştirerek çocuklar, bitkilerin büyümesi için havaya ve suya ihtiyacı olduğunu deneyerek öğrenirler doğa ile ilgili bilgileri gelişir, sorumluluk duyguları ile birlikte sınıflama ve sıralama kavramları da pekişmiş olur(Akman1994:64). Dere (2000) bitki yetiştirme etkinliğinde; bahçedeki meyve tanelerini araştırma, toplama ve bu meyve tanelerini sayma, elinde kaç tohum olduğunu hatırlama ve arkadaşıninkiyle karşılaştırma, çiçeklerin boylarını ölçme gibi kavramsal çalışmalara yer verilebileceğini belirtmektedir (Dere,2000:14). Eğer öğretmenler gerçekten de fen ve doğa etkinliğinin içinde bitki yetiştirmeyi kavram gelişimini destekleyici etkinlik olduğunun bilinciyle kullanırlarsa çocuklara bu yönde katkı sağlayabilir.

Öğretmenler üçüncü olarak da koleksiyonları kavram gelişimini destekleyici etkinlik olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Koleksiyon hazırlama çocukların ilgilerini çeken fen ve doğa çalışmalarından birisidir. Çocukların yakın çevrelerinde göremedikleri canlılar, albümler aracılığı ile çocuklar için somut ve görsel hale getirilebilir. Böylece çocuklar türlerine göre nesnelerin benzer ve farklı yönlerini karşılaştırabilirler. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin kavram gelişimini destekleyici etkinliklerde üçüncü olarak kullandıklarını belirttikleri koleksiyonların doğru ve bilinçli bir tercih olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında fen-doğa ve matematik etkinliklerinden yararlanma nedenlerinin dağılımı Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Fen –Doğa ve Matematik Etkinliklerinden Yararlanma Nedenlerinin Dağılımı

Yararlanma Nedenleri	Resmi		Özel		Toplam		Chi-Square Testi
	n	%	n	%	n	%	
Yaparak-yaşayarak öğrenmeye olanak tanınması	173	80,5	54	63,5	227	75,7	$\chi^2:94,89$ sd:1 p:0,002*
Çocukların inceleme ve araştırmaya yönlendirerek bazı kavramları kendiliklerinden öğrenmelerini sağlaması	146	67,9	56	65,9	202	67,3	-
Farklı kavramların öğrenilmesine imkan tanıyan çalışmalar içermesi	139	64,7	60	70,6	199	66,3	-
Benzerlik ve farklılıkları ayırt ederek nesnelerin kavramsal özelliklerini daha kolay öğrenmeleri	133	61,9	58	68,2	191	63,7	-
Neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin kavram gelişimini hızlandırması	151	70,2	62	72,9	213	71,0	-
Öğretmenin aktif olduğu etkinlikler içermesi	42	19,5	18	21,2	60	20,0	$\chi^2:0,109$ sd:1 p:0,749
Okul dışında gerçekleştirilemeyen etkinlikler içermesi	27	12,6	12	14,1	39	13,0	$\chi^2:0,131$ sd:1 p:0,717

*p<0,05

Tablo 45'te öğretmenlerin %71,0'ı neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin hızlandıracağından, %67,3'ü çocukların inceleme ve araştırmaya yönlendirerek bazı kavramları kendiliklerinden öğrenmelerini sağlayacağından, %66,3'ü farklı kavramların öğrenilmesine imkan tanıyan çalışmalar içermesinden, %63,7'si

benzerlik ve farklılıkları ayırt ederek nesnelerin kavramsal özelliklerini daha kolay öğrenmelerini sağlamasından dolayı fen-doğa ve matematik etkinliklerini kavram gelişimini desteklemek amacıyla kullanmakta olduklarını belirtmişlerdir.

Resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin %80,5'i ve özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ise %63,5'i yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlaması sebebiyle eğitim programında fen-doğa ve matematik etkinliklerinden yararlandıklarını belirtmiştir. Sonuçtan da anlaşılabacağı gibi resmi ve özel kurumlarda görev yapan öğretmenler arasında resmi okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

Öğretmenlerin %20,0'ı fen-doğa ve matematik etkinliklerinde öğretmenlerin aktif olmasından dolayı, %13,0'ı ise okul dışında gerçekleşmeyen etkinlikler olması dolayısıyla kavram gelişimini destekleyici olarak yararlandıklarını belirtmişlerdir. Fen-doğa ve matematik etkinlikleri öğretmenlerin %20,0'ının düşündüğünün aksine çocukların aktif olarak katılması gereken bir etkinliktir. Ayrıca ailelerle de çevre gezileri, deneyler, bitki yetiştirme, koleksiyon ve albüm oluşturma, hayvan besleme, yiyecek hazırlama gibi fen-doğa ve matematik etkinliklerini öğretmen yönlendirmesi olsun ya da olmasın evde de gerçekleştirebilirler.

Tablo 45 incelendiğinde fen-doğa ve matematik etkinliklerinin; çocukların inceleme ve araştırmaya yönlendirilerek bazı kavramları kendiliklerinden öğrenmelerini sağlaması, farklı kavramların öğrenilmesine imkan tanıyan çalışmalar içermesi, çocukların benzerlik ve farklılıkları ayırt ederek nesnelerin kavramsal özelliklerini daha kolay öğrenmesi, neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin kavram gelişimini hızlandırması, bu çalışmaların öğretmenin aktif olduğu etkinlikler içermesi sebeplerinin belirtilmesinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Ancak fen-doğa ve matematik çalışmalarının çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine olanak tanıdığı düşüncesinde resmi kurumlarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Bu farklılığın sebebi resmi kurumlarda görevli öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yüksek öğrenim görmüş olmaları veya hizmet içi eğitim seminerlerine daha fazla katılmaları nedeniyle gelişim ve eğitim ilkeleri konusunda daha bilinçli davranmalarından kaynaklanmış olabilir.

Bal (1993) fen-doğa ve matematik etkinlikleri sırasında çocukların gözlem yapma, iletişim kurma, soru sorma, fikir ileri sürme, sonucu tahmin etme, aktif katılım ile deneyler yapma, neden- sonuç ilişkisini deneyerek ve yaşayarak kavradığını, ayrıca inceleme gezilerinin duyuları uyarıcı geziler şeklinde kullanılabileceğini, bitki yetiştirmede ölçü birimlerinin kullanılabileceğini, deneylerle ise çocukların nesnelerin özelliklerini ve büyük-küçük, ağır-hafif gibi kavramları öğrenip kavramlar arasında ilişki kurmayı öğrenebileceklerini belirtmektedir (Bal, 1993:146-150).

Fen-doğa ve matematik etkinlikleri yaparak ve yaşayarak öğrenmenin uygulanabileceği en iyi köşe olarak düşünüldüğünde okul öncesi öğretmenlerinin bu etkinliği tercih etmelerinin onların bu anlamdaki bilgilerinin iyi olduğunun bir göstergesidir. Deneyler, gezi-gözlem, inceleme gezileri ve araştırmaya dönük etkinliklerin tamamının fen-doğa ve matematik etkinliği olduğu düşünüldüğünde bu etkinliklerin tamamının yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağladığında öğretmenlerin bu yanıtı tercih etmeleri onların bu anlamdaki yeterliliklerinin de bir göstergesi olduğundan sevindirici bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında müzik etkinliklerinden kavram gelişimini destekleyici olarak en çok yararlandıkları etkinliklerin dağılımı Tablo 46'da gösterilmiştir.

Tablo 46: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Müzik Etkinliklerinden Kavram Gelişimini Destekleyici Olarak En Çok Yararlandıkları Etkinliklerin Dağılımı

Müzik Çalışmaları	Resmi							Özel							Toplam	
	1	2	3	4	5	Puan	Sıra	1	2	3	4	5	Puan	Sıra	n	%
Şarkı söyleme	117	14	30	17	7	772	1	32	10	9	11	6	255	2	253	100,0
Tempo çalışması	19	71	43	15	11	549	3	12	24	18	6	3	225	3	222	100,0
Ritm çalışmaları	32	71	58	13	8	652	2	14	28	25	4	1	266	1	254	100,0
Yaratıcı hareket ve dans	4	14	20	43	33	255	5	2	3	6	14	21	89	5	160	100,0
Ses dinleme ve ayırt etme	23	13	22	44	34	355	4	12	5	11	21	9	164	4	194	100,0
Müzikli öykü oluşturma	2	7	7	6	25	96	6	-	1	1	3	3	16	6	55	100,0

Tablo 46’da resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin eğitim programında müzik etkinliklerinden kavram gelişimini destekleyici olarak en çok yararlandıkları etkinliklerin dağılımı incelendiğinde şarkı söylemenin birinci sırada, ritim çalışmalarının ikinci sırada, tempo çalışmalarının üçüncü sırada, ses dinleme ve ayırt etme çalışmalarının dördüncü sırada ve yaratıcı hareket ve dansın da beşinci sırada da geldiği görülmektedir. Özel kurumlarda görev yapan öğretmenler ise birinci sırada ritim çalışmalarından, ikinci sırada şarkı söyleme, üçüncü olarak da tempo çalışmalarından dördüncü olarak ses dinleme ve ayırt etme çalışmalarından, beşinci sırada yaratıcı hareket ve dans etkinliklerinden yararlandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında müzik etkinliklerinden yararlanma nedenlerinin dağılımı Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Müzik Etkinliklerinden Yararlanma Nedenlerinin Dağılımı

Yararlanma Nedenleri	Resmi		Özel		Toplam		Chi-Square Testi
	n	%	n	%	n	%	
Çocukların eğlenerek öğrenmelerine imkan tanınması	146	67,9	30	35,3	176	58,7	-
Çocukların yeni öğrendikleri kavramları müzik yoluyla kolaylıkla pekiştirilebilmesi	140	65,1	46	54,1	186	62,0	-
Duyu kavramlarını geliştirici bir etkinlik olması	144	67,0	55	64,7	199	66,3	-
Sesler arasında benzerlik ve farklılıkları ayırt ederek ritim duygularını geliştirebilmesi	146	67,9	60	70,6	206	68,7	-
Her gün farklı şarkılar öğrenilmesi	45	20,9	14	16,5	59	19,7	$\chi^2:0,762$ sd:1 p:0,381
Çocukların şarkıları ezberlemesiyle belleklerini geliştirmesi	59	27,4	7	8,2	66	22,0	$\chi^2:13,09$ sd:1 p:0,00*

*p<0,05

Tablo 47’de öğretmenlerin %68,7’si müzik etkinliklerinin sesler arasında benzerlik ve farklılıkları ayırt ederek ritim duygularını geliştirdiğini, %66,3’ü çocukların duyu kavramlarına yönelik çalışmalar içerdiğini, %62,0’ı, çocukların yeni öğrendikleri kavramları müzik yoluyla kolaylıkla pekiştirilebildiğini, %58,7’si çocukların eğlenerek öğrenmelerini sağladığını düşündüğü ortaya çıkmıştır. Bütün bu nedenlerden dolayı müzik etkinliklerinin kavram gelişimini destekleyici amaçla kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin %22,0’ı müzik etkinliklerinde çocukların şarkıları ezberlemesiyle belleklerini geliştirmesi, %19,7’si ise her gün farklı şarkılar öğrenilmesi dolayısıyla kavram gelişimini destekleyici olarak yararlandıklarını belirtmişlerdir. Oysa ki çocuklardan müzik etkinlikleri sırasında şarkıları ezberlemeleri beklemek doğru bir tutum olarak düşünülmemelidir. Ayrıca eğitim programında her gün yeni şarkılar öğretilmesi zorunluluğu veya gereği de yoktur. Nitekim her gün başka şarkılar öğrenilmesinin ve şarkıların ezberlenmesinin kavram gelişimine katkısının ne olacağı da ayrı bir tartışma konusudur.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında müzik etkinliklerinden yararlanma nedenlerinin dağılımı incelendiğinde çocukların eğlenerek öğrenmelerine imkan tanınması, duyu kavramlarını geliştirici bir etkinlik olması, sesler arasında benzerlik ve farklılıkların ayırt edilmesiyle ritim duygularının gelişmesi ve her gün farklı şarkı öğretilmesi nedenleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Ancak çocukların yeni şarkılar öğrenerek belleklerini geliştirebilmelerinin kavram gelişimini desteklediği düşüncesinde resmi okullar lehine anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($p<0,05$).

Öğretmenlerin okul türüne göre resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin %27,4'ü ve özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ise %8,2'si çocukların şarkıları ezberleyerek belleklerini geliştirmesi sebebiyle eğitim programında müzik etkinliklerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Buna göre resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin şarkıların ezberlenmesine ilişkin bir görüşe sahip oldukları, özel kurumlarda görev yapan öğretmenlere nazaran daha geleneksel düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışı ile ezbere önem verdikleri bunun sebebinin ise özel kurumlarda çalışan öğretmenlerden yaş ve kıdem yılı olarak daha önde olmalarından dolayı olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında oyun etkinliklerinden kavram gelişimini destekleyici olarak en çok yararlandıkları etkinliklerinin dağılımı Tablo 48'de gösterilmiştir.

Tablo 48: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Kavram Gelişimini Destekleyici Olarak Yararlandıkları Oyun Etkinliklerinin Dağılımı

Oyun Etkinlikleri	Resmi		Özel		Toplam		Chi-Square Testi
	n	%	n	%	n	%	
Sakin Oyunlar	138	64,2	44	51,8	182	60,7	-
Hareketli Oyunlar	162	75,3	61	71,8	223	74,3	-
Oyun etkinliklerinden yararlanılmaması	18	8,4	13	15,3	31	10,3	$\chi^2:3,150$ sd:1 p:0,076

Tablo 48'ye göre öğretmenlerin kavram gelişimini destekleyici olarak hareketli oyunlardan yararlandıklarını belirtenlerin oranı %74,3 iken sakin oyunlardan yararlandıklarını belirten öğretmenlerin oranının ise %60,7 olduğu belirlenmiştir.

Resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin %8,4'ü, özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ise %15,3'ü oyun etkinliklerinden kavram gelişimini destekleyici olarak yararlanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler arasında okul türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Kerem (2001) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarında oyun etkinliklerini yeterince kullanmadıklarını, oysaki oyun etkinliklerinin her alanda eğitim ve öğrenme aracı olarak kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında oyun etkinliklerinden yararlanma nedenlerinin dağılımı Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Oyun Etkinliklerinden Yararlanma Nedenlerinin Dağılımı

Yararlanma Nedenleri	Resmi		Özel		Toplam		Chi-Square Testi
	n	%	n	%	n	%	
Çocukların düşüncelerini geliştirerek öğrendiklerini ortaya koymalarını sağlaması	130	30,5	37	43,5	167	55,7	-
Çocukların yaşamla ilgili deneyimleri oyun yoluyla kolaylıkla kazanması	146	67,9	33	38,8	179	59,7	-
Çocukların oyun yoluyla yeni kavramları öğrenmelerinin daha kolay olması	160	74,4	63	74,1	223	74,3	-
Çocuklar tarafından katılımın çok olduğu bir grup etkinliği olması	101	47,0	34	40,0	135	45,0	-
Çocukların her gün farklı oyunlar öğrenmeleri	54	25,1	19	22,4	73	24,3	$\chi^2:0,252$ sd:1 p:0,615
Çocukların eğlenerek katıldıkları bir etkinlik olması	96	44,7	26	30,6	122	40,7	-

Tablo 49’da öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında oyun etkinliklerinden yararlanma nedenlerinin dağılımı incelendiğinde %74,3 ile çocukların oyun yoluyla yeni kavramları öğrenmelerinin daha kolay olmasının ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin %59,7’si çocukların yaşamla ilgili deneyimleri oyun yoluyla kolaylıkla kazanmasını, %55,7’si çocukların düşüncelerini geliştirerek öğrendiklerini ortaya koymalarını sağlamasını, %45,0’ı ise çocuklar tarafından katılımın çok olduğu bir grup etkinliği olmasını yararlanma nedenleri olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %40,7’si, oyun etkinliklerinin çocukların eğlenerek katıldıkları bir etkinlik olması %24,3’ü çocukların her gün farklı oyunlar öğrenmelerinin nedeni olarak ifade etmişlerdir.

Ciancio ve arkadaşlarının (1999) okul öncesi çocuklar için sınıflandırma ve sıralama öğretimi üzerine yaptıkları araştırmada altı ay boyunca her gün 10-15 dakika sıralama ve sınıflandırma kavramlarıyla ilgili çok sayıda ve değişik oyunlar oynayarak okul öncesi çocukların kavramsal yeteneklerinin kayda değer bir şekilde arttığını saptamışlardır. Ayrıca bu ilerlemenin en azından birkaç ay boyunca devam

ettiğini, ve bu tür kazanımların genel kavrama fonksiyonlarındaki bütünsel gelişmeyi arttırdığını belirtmişlerdir.

Güven (1989) oyunun yaşantılar yoluyla öğrenmede daha fazla uyarıcı etki yaptığını, fen ve matematik kavramlarındaki soyut öğrenmeyi daha somut ve ilgi çekici hale getirdiğini, ayrıca oyunun öğrenmek için uygun bir atmosfer yarattığını, oyun sırasında çocuğun risksiz bir ortamda keşfetmek ve yaratmak için serbest olduğunu, ve bu atmosferde de çocuğun doğal merakı sonucu keşfederek öğrendiğini belirtmektedir. (Güven,1989:43).

Aytekin (2001) okul öncesi eğitim programları içinde oyunun çocuğun gelişine olan etkilerini incelediği araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin çocukların tüm gelişim alanlarını destekleme amacıyla oyunu kullanmaları gerektiğini belirtmiş, öğretmenlerin çoğunluğunun da bu durumun bilincinde olduklarını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarında kavram gelişimi etkinliklerini uygulama biçimlerinin dağılımı Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Okuma-Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Kavram Gelişimi Etkinliklerini Uygulama Biçimlerinin Dağılımı

Uygulama Biçimleri	Resmi		Özel		Toplam		Chi-Square Testi
	n	%	n	%	n	%	
Öğretmenlerin kendi oluşturduğu kavramsal çalışmaları kullanması	176	81,9	54	63,5	230	76,7	$\chi^2:11,44$ sd:1 p:0,001*
Kavramsal gelişim alanlarına yönelik hazırlanmış kitapların kullanılması	184	85,6	71	83,5	255	85,0	$\chi^2:0,201$ sd:1 p:0,654
Ünite dergilerinin kullanılması	70	32,6	27	31,8	97	32,3	-
Eğitici oyuncakların kullanılması	171	79,5	69	81,2	240	80,0	$\chi^2:0,103$ sd:1 p:0,749
Okuma- yazmaya hazırlık çalışmalarından yararlanılmaması	10	4,7	-	-	10	3,3	$\chi^2:0,732$ sd:1 p:0,392

*p<0,05

Tablo 50'ye göre genel toplam dikkate alındığında öğretmenlerin %85,0'ı kavramsal gelişim alanlarına yönelik hazırlanmış kitapları kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin %80,0'ı eğitici oyuncakları kullandıklarını, %76,7'si kendi oluşturdukları kavramsal çalışmaları kullandıklarını, %32,3'ü ünite dergilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %3,3'ünün okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarından yararlanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarında kavram gelişimi etkinliklerini uygulama biçimlerinin dağılımına göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (p>0,05).

Kerem (2001) okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisini değerlendirdiği araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin kavram gelişimini desteklemek için en fazla oluşturdukları, test çalışmalarını tercih ettiklerini saptamıştır. Tablo 50'de de öğretmenlerin %85,0'ı kavram gelişimine yönelik kitaplar kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu tür kitaplar çocuklara yönelik test çalışmalarını içermektedir. Buna göre Kerem (2001)'in

bulguları öğretmenlerin kullandıkları materyallere ilişkin bulguları destekler niteliktedir.

Dere (2000) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına bazı matematik kavramlarını kazandırmada yapılandırılmış ve geleneksel yöntemi karşılaştırdığı araştırmasında eğitici oyuncakların; fen, matematik, uzaysal kavramların öğretiminde kullanıldığını, bu tür yapı oyuncaklarının, çocukların fen, matematik ve uzaysal kavramları anlamalarına teşvik ettiğini belirtmiştir (Akt; Dere, 2000:16). Buna göre Tablo 50’de öğretmenlerin çoğunluğunun kavram gelişimini destekleyici olarak eğitici oyuncakları kullanması yerinde bir tutum olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarından yararlanma nedenlerinin dağılımı Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Okuma-Yazmaya Hazırlık Çalışmalarından Yararlanma Nedenlerinin Dağılımı

Yararlanma Nedenleri	Resmi		Özel		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Bu alanda piyasada çok sayıda kitap ve materyal olması	112	52,1	44	51,8	156	52,0
Deneyimlerime göre kavramların en kolay öğretildiği etkinlik olması	169	78,6	53	62,4	222	74,0
Okuma-yazmayla ilgili becerilerin (harflerin yazımı,söylenişi vb.) bu etkinlik sırasında kolaylıkla verilebilmesi	82	38,1	45	52,9	127	42,3
Okuma-yazma eğitimine yardımcı olması	82	38,1	36	42,4	118	39,3

Tablo 51’de öğretmenlerin okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarından kavram gelişimini destekleyici olarak yararlanma nedenlerinin dağılımı incelendiğinde, %74,0’ının deneyimlerine dayanarak kavramların en kolay öğretildiği etkinlik olarak bu etkinliği seçmesi sebebi başta gelmektedir. Resmi okulda görev yapmakta olan öğretmenlerin %78,6’sının, özel kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin ise %62,4’ünün bu yanıtı verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin %52,0'ı bu alanda piyasada çok kitap olmasını sebep olarak göstermektedir ve bu düşünce resmi ve özel kurumlarda görev yapan öğretmenler arasında değişiklik göstermemektedir.

Okuma-yazmayla ilgili becerilerin (harflerin yazımı,söylenişi v.b) bu etkinlik sırasında kolaylıkla verilebilmesi nedeni, resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin %38,1, özel kurumda görev yapmakta olan öğretmenlerin ise %52,9'u, tarafından belirtilmiştir. Bu sonuç toplamda %42,3'tür ve bu oran oldukça düşündürücüdür. Nitekim öğretmenlerin okul öncesi dönemde çocuklara harf öğretimi ile ilgili çalışmalar yaptırması oldukça sakıncalı bir tutumdur. Öğretmen bu tutumu ile hem harflerin yazılışları ile ilgili yanlış yönlendirmeler yapabilir hem de yanlış öğretilen yazı, kalıcı olarak çocuğun tüm yaşamı süresince devam edebilir. Okul öncesi öğretmenin harflerin öğrenilmesi konusunda izlediği yol ile ilköğretimdeki öğretmenin izledikleri öğretim yönteminin birbirinden farklı oluşu çocuğu çelişkiye düşürerek olumsuz yönde etkileyebilir. Buna göre öğretmenlerin bu konuda bilgi ve yönlendirme gereksinimlerinden söz edilebilir.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında rutin etkinliklerden yararlanma durumlarının dağılımı Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Rutin Etkinliklerden Yararlanma Durumlarının Dağılımı

Rutin etkinliklerden yararlanma durumları	Resmi		Özel		Toplam		Chi-Square Testi
	n	%	n	%	n	%	
Evet	177	82,3	68	82,9	245	82,9	$\chi^2:0,015$ sd:1 p:0,903
Hayır	38	17,7	14	17,1	52	17,1	
Toplam	215	100,0	82	100,0	297	100,0	

Tablo 52'ye göre öğretmenlerin %82,9'u rutin etkinliklerden kavram gelişimini destekleyici olarak yararlandıklarını, %17,1'i ise rutin etkinliklerden kavram gelişimini destekleyici olarak yararlanmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında rutin etkinliklerden kavram gelişimini destekleyici olarak yararlanma durumlarının dağılımı incelendiğinde öğretmenler arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Volet ve Rattata (1999) günlük eğitim programında, yemek yeme, tuvalet, toplanma ve temizlik vb. her zaman aynı saatlerde yer verilen etkinlikler sırasında çocukların öğrendikleri pek çok şeyin pekiştirilebileceğini belirtmişlerdir (Volet ve Rattata, 1999: 573). Buna göre Tablo 52’de öğretmenlerin büyük çoğunluğunun rutin etkinliklerden kavram eğitimi sırasında yararlanmaları sevindirici bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında rutin etkinliklerinden yararlanma biçimlerinin dağılımı Tablo 53’te gösterilmiştir.

Tablo 53: Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Eğitim Programında Rutin Etkinliklerinden Yararlanma Biçimleri

Yararlanma Biçimleri	Resmi		Özel		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Çocuklarla öğrenilen kavramlar hakkında yemek ve/veya kahvaltı sırasında konuşmalar yapılması	146	67,9	55	64,7	201	67,0
Toplanma-temizlik sırasında öğrenilen kavramları pekiştirici oyunlar oynanması	131	60,9	56	65,9	187	62,3

Tablo 53’te öğretmenlerin %67,0’ı çocuklarla öğrenilen kavramlar hakkında yemek ve/veya kahvaltı sırasında konuşmalar yaparak, %62,3’ü ise toplanma temizlik esnasında kavramları destekleyici oyunlar oynayarak rutin etkinliklerden kavram gelişimini desteklemek için yararlandıklarını bildirmişlerdir. Kavram gelişimi ile ilgili olarak belli bir rutin etkinlikte yığılma görülmemekle birlikte öğretmenlerin tüm rutin etkinliklerinden yararlandıkları söylenebilir. Bu da öğretmenlerin geleneksel düşünmenin dışına çıkarak rutin etkinlikleri sadece yemek-kahvaltı ve dinlemeden ibaret olmadığını bilmekte ve bu tür etkinliklerde de öğrenilenlerin pekişmesini sağlayacak sözel yönergeler ve oyunlar kullanmanın çocuklardaki pek çok kavramın öğrenilmesini ve aynı zamanda pekişmesini

sağlayıcı bir etkinlik olduğunu düşünebilmelerini gösteren sevindirici bir sonuçtur. Rutin etkinlikler sırasında yapılan kavram gelişimini destekleyici oyunlar hem rutin etkinlikleri daha eğlenceli kılmakta hem de çocukların eğlenerek öğrenmenin kalıcı olduğu anlayışıyla paralellik göstererek öğretmenin okuldaki her anı bir öğrenme faaliyetine dönüştürmesini sağlayacaktır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre çocukların kavramsal çalışmalarını değerlendirme biçimlerinin dağılımı Tablo 54'te sunulmuştur.

Tablo 54: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Çocukların Kavramsal Çalışmalarını Değerlendirme Biçimlerinin Dağılımı

Kavramsal Çalışmaları Değerlendirme Biçimleri	KML		ÖNL		FAK		Toplam		Chi-Square Testi
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Çocukları birbirleri ile kıyaslanması	12	26,7	10	11,5	12	7,1	34	11,3	$\chi^2:13,46$ sd:2 p:0,001*
Çocukların kendi yaptıkları önceki çalışmalarla karşılaştırmalar yapılması	27	60,0	41	47,1	95	56,5	163	54,3	$\chi^2:2,736$ sd:2 p:0,255
Ailesinin çocuk hakkındaki fikirlerinin sorulması	28	62,2	16	18,4	22	13,1	66	22,0	$\chi^2:50,84$ sd:2 p:0,000*
Çocuklar hakkında gözlemlerin dikkate alınması	40	88,9	74	85,1	142	84,5	256	85,3	$\chi^2:0,548$ sd:2 p: 0,760
Çocuk gelişimi ve eğitimi bilgilerinden yararlanılması	36	80,0	70	80,5	124	73,8	230	76,7	$\chi^2:1,746$ sd:2 p:0,418
Gelişim ölçekleri kullanılması	12	26,7	44	50,6	104	61,9	160	53,3	-

*p<0,05

Tablo 54'teki genel toplam olarak öğretmenlerin çocukların kavramsal çalışmalarını değerlendirmeleri incelendiğinde; %85,3'ünün çocuklar hakkında gözlemlerini dikkate aldığı, %76,7'sinin çocuk gelişimi ve eğitimi bilgilerinden yararlandığı, %54,3'ünün çocukların kendi yaptıkları önceki çalışmalarla karşılaştırmalar yaptığı, %53,3'ünün gelişim ölçekleri kullandığı, ve %11,3'ünün çocukları birbirleriyle kıyaslanmadan yararlandığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin kavramsal çalışmaları değerlendirirken çocuklar arasında kıyaslama yapmalarında mezun olunan okul kız meslek liselerinden mezun olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark yaratmıştır ($p<0,05$). Buna göre; kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin çocukların birbiriyle kıyaslanmasını daha fazla yaptıkları bunu yaparken de çocuklar arasındaki mevcut bireysel farklılıkları göz ardı ettikleri ve çocukların eğitimlerinde geleneksel yaklaşımları benimsedikleri için bu yola başvurdukları düşünülmektedir. Buna karşılık; kavramsal çalışmaları değerlendirme biçimleri, çocukların kendi yaptıkları önceki çalışmalarla karşılaştırmalar yapılması, çocuklar hakkında gözlemlerin dikkate alınması, çocuk gelişimi ve eğitimi bilgilerinden yararlanılması gibi maddelerin uygulanmasında öğretmenler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Ancak; ailenin çocuk hakkındaki fikirlerini sorarak çocukların kavramsal çalışmalarını değerlendirmeleri durumunda kız meslek lisesi mezunu olan öğretmenlerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($p<0,05$). Kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun özel okulda çalıştığı düşünülürse, özel okullarda öğretmen-veli haberleşme sıklığının resmi kurumlara göre daha sık olması ve ailelerin kuruma daha sık gelip-gitmesi ve ebeveynlerle iletişim kurabilmek ve yaptığı çalışmaların veli tarafından onay görebilmesi için özel okulda çalışan öğretmenlerin bu yolu tercih etmiş olabileceği düşünülmektedir.

Gelişim ölçeklerini kullanılmasında da lisans mezunu öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Tablo 54'te fakülte mezunu öğretmenlerin gelişim ölçeklerini daha sıklıkta kullandığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumların eğitime bakış açıları ve öğrenci gelişim kayıtlarının önemi konusunda öğretmenleri iyi yetiştirdiği ve bu anlamda fakülte mezunu öğretmenlerin de bilgi ve tutumlarının diğer okullardan mezun olan öğretmenlere oranla daha iyi olduğu söylenebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmene Ait Kişisel Bilgiler

1. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri incelendiğinde %71,5 ile resmi kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunlukta oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %28,3'ü ise özel okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumlarda çalışmakta olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin %39,7'sinin 35-44 yaşlarında, %34,7'sinin 25-34 yaşlarında % 12,7'sinin 25 yaş ve altında, %12,6'sının 45-54 yaşlarında ve %0,3'ünün de 55 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin %56,0 gibi büyük bir çoğunluğunun üniversite mezunu olduğu, %29,0'ının ön lisans, % 15,0'inin ise kız meslek lisesi mezunu oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında çoğunlukla (%30,3) 16-20 çocuk olduğunu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %30,7'sinin 16 yıl ve daha fazla kıdem yılına sahip oldukları, %20,3'ünün ise 6-10 yıl arası mesleki kıdem yılına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin %50,3'ünün hizmet içi eğitime katıldıkları % 49,7'sinin ise hizmet içi eğitime hiç katılmadıkları görülmüştür. 6 yaş grubu çocuklarına eğitim veren öğretmenlerin oranı %84,0 iken 5 yaş grubu çocukları ile çalışan öğretmenlerin oranı %16,0 olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin %45,3'ünün yarım gün çalıştıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Kavram Gelişimi Hakkındaki Görüşleri

1. Öğretmenlerin kavram gelişimi konusunda çocukların gelişim düzeyinin etkili olduğunu (%79,0) çocukların hazırbulunuşluk düzeyinin kavram gelişimini hızlandığını (%75,3) çocukların yaşının (%71,7), çocukların öğrenme yaşantılarının(%65,7), kavramların pekiştirilmesinin(%49,3), çocukların ilgilerinin(%42,3), kavramların her gün sıkça tekrar edilmesinin (%32,0) ve çocukların cinsiyetinin (%11,7) kavram gelişiminde etken olabileceğini ifade ettikleri görülmüştür.

2.Öğretmenlerin kazandırılacak kavramın çocukların gelişim düzeylerine uygun olmamasını (%79,0'ı) yetersiz eğitim ortamını (%75,0), birden çok kavramın verilmesiyle doğan kavram karmaşasını (%62,0), kavramlarla ilgili ön bilgi eksikliğini (%56,7) çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları (%55,3'), ailelerin çocuklarını yeterince desteklememesini (%53,7) materyal eksikliğini (%46,3) çocuğun kavram öğrenme konusunda istekli olmamasını (%32,7) ve çocukların cinsiyetlerini(%10,0) kavram kazanımını sınırlayıcı faktörler olarak gördükleri tespit edilmiştir.

3.Öğretmenlerin kavram gelişimini destekleyen etkinliklerin çocukların sınıflama becerilerinin geliştirdiğini (%73,0), analiz-sentez yapma ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi kazandırdığını (%68,3) ilgisini geliştirerek zihinsel yönünü desteklediğini (%62,3) akıl yürütme ve problem çözme becerisi geliştirdiğini (%61,0) ve dikkatini geliştirdiğini (%58,0) düşündükleri ortaya çıkmıştır.

4.Öğretmenlerin kavramsal çalışmalarının zihinsel gelişime yaptığı katkıdan başka el-göz koordinasyonunu geliştirdiğini (%81,7), ilköğretimde okul başarısını (%74,0), çocuğun kendine güvenini (%63,7) ve öğrenme isteğini arttırdığını (%43,7) ayrıca sosyal uyumlarını geliştirdiğini (%36,0) yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

5.Resmi kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin %36,3'ünün, özel kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin ise %28,2'sinin aileleri okuldaki kavram gelişimini destekleyen etkinliklerden haberdar etmediklerini belirlenmiştir.

Sonuçlar resmi kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin özel kurumlarda çalışanlara oranla anlamlı bir şekilde ($p<0,05$) aileleri etkinliklerden haberdar etmedikleri belirlenmiştir. Özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılımını sağlamak amacıyla sırasıyla haber mektupları hazırladıkları, bülten panolarından yararlandıkları ve bilgilendirme toplantıları yaptıkları tespit edilmiştir. Resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin ise sırasıyla haber mektupları gönderdikleri, bilgilendirme toplantıları yaptıkları ve bülten panolarından yararlandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin %22,3'ünün okulda verilenleri yeterli gördüğünden %4,3'ü ise kavramların sık tekrarlanmasının etkili olduğunu düşünmediğinden aileleri kavram gelişimini destekleyen etkinliklerden haberdar etmedikleri belirlenmiştir.

6.Öğretmenlerin ailelerin okulda verilen kavramlarla ilgilenmediği(%43,7), kavramların erken öğrenilmesi için çocuklarını zorladığı (%36,3), ailelerin okulda verilen kavramları desteklediği (%33,0), aile katılım etkinliklerini gerçekleştirdiklerini(%26,0) yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. ailelerin okulda verilen kavramlarla ilgilenemediğini belirten öğretmenlerin dağılımları incelendiğinde 16 yıl ve fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %52,2, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %49,3, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %42,6 ve 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin %28,9'unun bu yönde düşündükleri görülmüştür.Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ilerledikçe ailelerin okulda verilen kavramlarla ilgilenmeme yönünde düşünme oranındaki artış dikkati çekmiştir.

7.Öğretmenlerin kavram gelişimine ilişkin program hazırlarken genel olarak (%86,1) belli bir sıralama yaptıkları ortaya çıkmıştır.

8.Öğretmenlerin en çok; “zaman”, “sayı”, “yön”, “şekil”, “karşıt” ve “boyut” kavramlarını kazandırmada güçlük çektiklerini, buna karşılık en az güçlük çektikleri kavramların ise renk, duyu ve duygu kavramları olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin %74,3'ünün çocukların hazırbulunuşluk düzeyini, %31,7'sinin materyal eksikliğini, %22,0'inin çocuk sayısını,%21,7'sinin ailelerin çocukları evde desteklememesini %18,3'ünün kaynak yetersizliğinin %7,7'sinin zaman

yetersizliğinin %6,0'sının kavram kazanımı konusunda bilgi eksikliğinin bu kavramlar kazandırmada güçlük çekme nedeni olarak gösterdiği tespit edilmiştir.

9.Öğretmenlerin çocukların farklı gelişimsel düzeyde olmaları (%42,0) seçilen kavramın özelliği gereği zor kazandırılması (%37,0), materyal eksikliği (%32,0) eğitim durumu oluşturmakta (%24,0) ve MEB 2002 eğitim programı hazırlamakta güçlük yaşanması (%17,3), aile katılımının yeterli olmaması (%15,0) sınıflardaki çocuk sayısı (%14,3) gibi sebeplerden ötürü kavram gelişimini desteleyen etkinlikler planlamada güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Eğitim durumları bulmakta güçlük çekilmesi etkeni de kıdem yılına göre farklılık göstermiştir($p<0,05$). Öğretmenlerden 5 yıl ve daha az kıdem yılına sahip olanların %39,5'i, 6-10 yıl arasında görev yapanların %26,2'si, 11-15 yıl arasında görev yapanların %21,1'i ile 16 yıl ve fazla kıdem yılına sahip öğretmenlerin ise %13,0'ı eğitim durumu oluşturmakta güçlük çektiklerini belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin MEB (2002) programı hazırlamakta güçlük çektiklerine ilişkin düşünceleri de kıdem yıllarına göre değişiklik göstermiştir ($p<0,05$). Öğretmenlerden 5 yıl ve daha az kıdem yılına sahip öğretmenlerin %31,6'sı, 6-10 yıl arasında görev yapanların %18,0'ı, 16 yıl ve fazla kıdem yılına sahip öğretmenlerin %12,0'ı ve 11-15 yıl arasında görev yapanların ise %8,5'i ve MEB 2002 eğitim programı hazırlamakta güçlük çektikleri ortaya çıkmıştır.

10.Öğretmenlerin kavram gelişimi ile ilgili bilgileri öğretmenlik eğitimleri sırasında edindiklerini(%63,7), bu konudaki kitaplar okudukları(%55,0), bilimsel yayınları takip ettikleri(%33,0), meslektaşlarından bilgi edindiklerini (%29,0), internetten bilgi edindikleri (%20,0) ve de bu konuda hizmet içi eğitime katıldıkları (%9,7) tespit edilmiştir. Bilgilerin hizmet içi eğitim sırasında edinilmesinde mesleki kıdem yönünden öğretmenler arasında istatistiksel açıdan kıdem yılları fazla olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark göze çarpmıştır ($p<0,05$). Öğretmenlerden 16 yıl ve fazla kıdeme sahip olanların %20,7'sinin, 11-15 yıl kıdeme sahip olanların %7,9'unun 5 yıl ve daha az kıdem yılına sahip olanların %4,2'sinin ve 6-10 yıl kıdem yılına sahip olanların %1,6'sının, bilgilerini hizmet içi eğitim yoluyla edindikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin internetten bilgi edinmeleri de mesleki kıdeme göre 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme

sahip öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$).

11.Öğretmenlerin çocukların kavram gelişimlerini desteklemek için alıştırma kitaplarından (%94,3), eğitici oyuncaklardan (%90,7) gerçek nesnelerden (%65,0) cd'lerden (%55,0) ve kavram haritalarından (%29,0) yararlandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre eğitici oyuncaklardan yararlanma durumları kıdem yılı az olanlar lehine istatistiksel açıdan değişiklik göstermiştir($p<0,05$). Öğretmenlerden 6-10 yıl kıdeme sahip olanların %96,7'si 5 yıl ve daha az kıdeme sahip olanların %94,7'si, 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenlerin %90,1'i, 16 yıl ve fazla kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin ise %83,7'sinin eğitici oyuncaklardan kavram gelişimini destekleyici olarak yararlandıkları tespit edilmiştir.

12.Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre MEB örnek kavram listesinden yararlanma durumlarının dağılımı incelendiğinde az kıdem yılına sahip olanlar lehine istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Öğretmenlerden 6-10 yıl arası mesleki kıdem yılına sahip olanların %83,6'sı, 5 yıl ve daha az kıdeme sahip olanların %82,9'u, 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise yalnızca %60,9'unun kavram listesinden yararlandığı belirlenmiştir.Öğretmenlerin %97,3'ünün kavram listesine kavram eklemedikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin yalnızca %2,7'si kavram eklediklerini belirlenmiştir.

13.Öğretmenlerin %92,6'sı örnek eğitim durumlarına yer verilmesini istediğini belirtirmiş, %7,4'ünün örnek eğitim durumlarına yer verilmesini gerekli görmediği ortaya çıkmıştır.

14.Öğretmenlerin okul türüne göre eğitim programında kavram gelişimini destekleyen etkinliklere yer verme dereceleri incelendiğinde; serbest zaman, oyun, müzik, Türkçe dil ve okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ancak fen-doğa ve matematik etkinlikleri ile rutin etkinliklerde resmi kurumda görev yapan öğretmenler ile özel kurumlarda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($p<0,05$) Öğretmenlerin %94,3'lük kısmı serbest zaman etkinliklerinden, %91,3'ü oyun etkinliklerinden, öğretmenlerin %89,3'ü müzik etkinliklerinden, resmi kurumlarda görev yapmakta olan

öğretmenlerin %82,1'i özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ise %96,5'i fen-doğa ve matematik etkinliklerinden, %90,3'ü Türkçe dil etkinliklerinden, Öğretmenlerin tamamının okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarından ve %80,3'ünün rutin etkinliklerden kavram gelişimini destekleyici olarak yararlandıkları tespit edilmiştir.

15.Öğretmenlerin okul türüne göre sayı, renk, boyut, zaman, mekan kavramları ile karşıt kavramlara yer verme durumları incelendiğinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

16.Öğretmenlerin okul türüne göre şekil kavramına yer verme durumları incelendiğinde, düz-yamuk, doğru-eğri, nesnelerin şekilleri, daire, üçgen, kare ve dikdörtgen kavramlarına yer verme durumlarında belirgin bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak kenar-köşe kavramına yer verme durumlarında belirgin bir farklılık ortaya çıkmıştır($p<0,05$). Öğretmenlerin en sık yer verdikleri şekil kavramlarının sırasıyla üçgen, kare, daire, dikdörtgen ve nesnelerin şekilleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en az yer verdiği şekil kavramları ise sırasıyla kenar-köşe, düz yamuk ve doğru- eğri kavramları olarak görülmektedir.

17.Öğretmenlerin okul türüne göre miktar kavramına yer verme durumları incelendiğinde az-çok, ağır-hafif, boş-dolu, bütün-yarım ve kalabalık- تنها kavramlarına yer verme durumlarında belirgin bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak tek-çift kavramına yer verme durumlarında resmi okullarda görev yapan öğretmenler lehine belirgin bir farklılık ortaya çıkmıştır ($p<0,05$).

18.Öğretmenlerin okul türüne göre duygu kavramına yer verme durumlarında, kızgın olma, korkma ve sevmeye kavramlarına yer verme durumlarında belirgin bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak mutlu olma kavramına yer verme durumlarında özel kurumlarda görev yapan öğretmenler lehine belirgin bir farklılık ortaya çıkmıştır ($p<0,05$).

19.Öğretmenlerin okul türüne göre duyu kavramından, tatlı-acı, tuzlu-ekşi, sıcak-soğuk-ılık, taze-bayat, pütürlü-kaygan, kokulu-kokusuz kavramlarına yer verme durumlarında belirgin bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak sesli-sessiz

kavramına yer verme durumlarında özel kurumlarda görev yapan öğretmenler lehine belirgin bir farklılık ortaya çıkmıştır ($p<0,05$).

20.Öğretmenlerin okul türüne göre yön kavramından, içeri-dışarı, aşağı-yukarı, ön-arka, ileri-geri, kavramlarına yer verme durumlarında belirgin bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak sağ-sol kavramına yer verme durumlarında resmi kurumlarda görev yapan öğretmenler lehine belirgin bir farklılık ortaya çıkmıştır ($p<0,05$).

21.Özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin kavram gelişimini desteklemek için en çok yararlandıkları köşelerin sırasıyla eğitici oyuncak, fen-doğa ve matematik ve blok köşeleri olduğu resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ise sırasıyla eğitici oyuncak, fen-doğa ve matematik ve evcilik köşelerinden yararlandıkları tespit edilmiştir.

22.Resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin sanat etkinliklerinden kavram gelişimini destekleyici olarak en çok yararlandıkları etkinliklerin dağılımı incelendiğinde en çok kağıt işlerinden yararlandıkları, ikinci olarak ise öğretmenlerin boya çalışmalarına, üçüncü olarak yoğurma maddelerine, dördüncü olarak ise kolaj çalışmalarına yer verdikleri saptanmıştır. Özel kurumlarda görev yapan öğretmenler ise sanat etkinliklerinden en çok kağıt çalışmaları ve boya çalışmalarını kullandıklarını daha sonra yoğurma maddelerine, ve kolaj çalışmalarına yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

23.Öğretmenlerin çocukların yaparak- yaşayarak öğrenmelerini sağlamasından (%67,7), yeni öğrendikleri kavramları pekiştirebildiklerinden (%51,7), bağımsız olarak yeni kavramların öğrenilmesine olanak tanıdığından (%50,0), çocukların kendiliklerinden öğrenmelerine fırsat verdiğiinden (%49,0), çocukların bu etkinlikler sırasında birbirlerinden görerek öğrendiklerini(%36,3) çocukların hepsinin birlikte aynı çalışmaları gerçekleştirdiğinden düşünmelerinden (%25,7), çocuklara müdahale fırsatı olduğundan (%13,7) dolayı serbest zaman etkinliklerinden kavram gelişimini destekleyici olarak yararlandıkları tespit edilmiştir.

24.Özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin Türkçe dil etkinliklerinde kavram gelişimini destekleyici olarak en çok yer verdikleri etkinlikler; birinci sırada dramatizasyon etkinlikleri ikinci sırada parmak oyunlarından, üçüncü sırada tekerlemeler, dördüncü olarak bilmeceler, beşinci olarak hikaye öncesi konuşma olarak belirlenmiştir.Resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ise birinci sırada tekerlemelerden, ikinci sırada parmak oyunlarından, üçüncü sırada ise dramatizasyon çalışmalarından, dördüncü sırada bilmecelerden ve beşinci sırada da hikaye anlatırken yararlandıkları ortaya çıkmıştır.

25.Öğretmenler Türkçe dil etkinliklerinden yararlanma nedeni olarak çocukların dil gelişimleri ve kavram öğrenmeleri için uygun bir etkinlik olmasını (%68,3), öğrenilen yeni kavramların konuşulmasına fırsat vermesini (%57,3), çocukların bilmedikleri kavramların konuşularak anlatılmasına ve öğrenmelerine imkan tanınması(%48,3), çocukların ezberleme yeteneklerini geliştirmesini (%31,7), öğretmenin daha çok dinleyecek etkinlikler içermesini (%18,3) belirtmişlerdir.

26.Resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin eğitim programında fen-doğa ve matematik etkinliklerinden en çok yararlandıkları etkinliklerin dağılımı incelendiğinde birinci sırada deneylere, ikinci sırada albüm oluşturmaya, üçüncü sırada inceleme gezilerine, dördüncü sırada bitki yetiştirmeye ve beşinci sırada da koleksiyon oluşturmaya yer verdikleri tespit edilmiştir. Özel kurumlarda görev yapan öğretmenler ise fen-doğa ve matematik etkinliklerinde birinci sırada deneye, ikinci sırada bitki yetiştirmeye, üçüncü sırada koleksiyon oluşturmaya, dördüncü sırada albüm oluşturmaya , beşinci sırada ise inceleme gezilerine yer verdikleri belirlenmiştir.

27.Öğretmenlerin yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağladığından (%75,7), neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin hızlandıracağından (%71,0), çocukların inceleme ve araştırmaya yönlendirerek bazı kavramları kendiliklerinden öğrenmelerini sağlayacağından (%67,3), farklı kavramların öğrenilmesine imkan tanıyan çalışmalar içermesinden (%66,3), benzerlik ve farklılıkları ayırt ederek nesnelerin kavramsal özelliklerini daha kolay öğrenmelerini sağlamasından (%63,7) öğretmenlerin aktif olmasından (%20,0) ve okul dışında gerçekleşmeyen etkinlikler olmasından (%13,0) dolayı fen-doğa ve matematik etkinliklerini kavram gelişimini

desteklemek amacıyla kullanmakta oldukları belirlenmiştir. Fen-doğa ve matematik çalışmalarının çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine olanak tanıdığı düşüncesinde resmi kurumlarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

28.Resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin eğitim programında müzik etkinliklerinden kavram gelişimini destekleyici olarak en çok yararlandıkları etkinliklerin dağılımı incelendiğinde şarkı söylemenin birinci sırada, ritim çalışmalarının ikinci sırada, tempo çalışmalarının üçüncü sırada, ses dinleme ve ayırt etme çalışmalarının dördüncü sırada ve yaratıcı hareket ve dansın da beşinci sırada da geldiği görülmüştür. Özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ise birinci sırada ritim çalışmalarından, ikinci sırada şarkı söyleme, üçüncü olarak da tempo çalışmalarından dördüncü olarak ses dinleme ve ayırt etme çalışmalarından, beşinci sırada yaratıcı hareket ve dans etkinliklerinden yararlandıkları tespit edilmiştir.

29.Öğretmenlerin müzik etkinliklerinin sesler arasında benzerlik ve farklılıkları ayırt ederek ritim duygularını geliştirdiğinden (%68,7) çocukların duyu kavramlarına yönelik çalışmalar içerdiğinden (%66,3) çocukların yeni öğrendikleri kavramları müzik yoluyla kolaylıkla pekiştirilebildiğinden (%62,0), çocukların eğlenerek öğrenmelerini sağladığından (%58,7) müzik etkinliklerinden kavram gelişimini desteklemek için yararlandıkları ortaya çıkmıştır.

30.Öğretmenlerin kavram gelişimini destekleyici olarak hareketli oyunlardan yararlandıklarını belirtenlerin oranı %74,3 iken sakin oyunlardan yararlandıklarını belirten öğretmenlerin oranının ise %60,7 olduğu belirlenmiştir.

31.Öğretmenlerin çocukların oyun yoluyla yeni kavramları öğrenmelerinin daha kolay olmasından (%74,3) yaşamla ilgili deneyimlerin bu yolla kolaylıkla kazanılmasından (%59,7), çocukların düşüncelerini geliştirerek öğrendiklerini ortaya koymalarını sağlamasından (%55,7), katılımın çok olduğu bir grup etkinliği olmasından (%45,0), çocukların bu etkinliğe eğlenerek katıldıklarından (%40,7) ve her gün farklı bir oyun öğrenmelerinden (%24,3) dolayı oyun etkinliklerinden kavram gelişimini desteklemek için yararlandıkları ortaya çıkmıştır.

32.Öğretmenlerin %85,0'ının kavramsal gelişim alanlarına yönelik hazırlanmış kitapları, %80,0'ının eğitici oyuncakları, %76,7'sinin kendi oluşturdukları kavramsal çalışmaları kullandıkları ve %32,3'ünün ünite dergilerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin %3,3'ünün okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarından yararlanmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarından kavram gelişimini destekleyici olarak yararlanma nedenlerini olarak, %74,0'ının deneyimlerine dayanarak kavramların en kolay öğretildiği etkinlik olduğunu belirttikleri görülmüştür.

33.Öğretmenlerin %82,9'unun rutin etkinliklerden kavram gelişimini destekleyici olarak yararlandıkları, %17,1'inin ise rutin etkinliklerden kavram gelişimini destekleyici olarak yararlanmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %67,0'ının çocuklarla öğrenilen kavramlar hakkında yemek ve/veya kahvaltı sırasında konuşmalar yaparak, %62,3'ünün ise toplanma temizlik esnasında kavramları destekleyici oyunlar oynayarak rutin etkinliklerden kavram gelişimini desteklemek için yararlandıkları tespit edilmiştir.

34.Öğretmenlerin çocukların kavramsal çalışmalarını değerlendirmeleri incelendiğinde; %85,3'ünün çocuklar hakkında gözlemlerini dikkate aldığı, %76,7'sinin çocuk gelişimi ve eğitimi bilgilerinden yararlandığı, %54,3'ünün çocukların kendi yaptıkları önceki çalışmalarla karşılaştırmalar yaptığı, %53,3'ünün gelişim ölçekleri kullandığı, ve %11,3'ünün çocukları birbirleriyle kıyaslanmadan yararlandığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kavramsal çalışmaları değerlendirirken çocuklar arasında kıyaslama yapmalarında mezun olunan okul kız meslek liselerinden mezun olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark yaratmıştır ($p<0,05$). Buna karşılık; kavramsal çalışmaları değerlendirme biçimleri, çocukların kendi yaptıkları önceki çalışmalarla karşılaştırmalar yapılması, çocuklar hakkında gözlemlerin dikkate alınması, çocuk gelişimi ve eğitimi bilgilerinden yararlanılması gibi maddelerin uygulanmasında öğretmenler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Ancak; ailenin çocuk hakkındaki fikirlerini sorarak çocukların kavramsal çalışmalarını değerlendirmeleri durumunda kız meslek lisesi mezunu olan öğretmenlerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak, 5-6 yaş çocuklarının kavram kazanımlarına ve eğitim programında kavram gelişimi ile ilgili olarak neler yapılabileceğine ilişkin öneriler 3 başlık altında sunulmuştur.

Elde edilen bulgulara göre;

1. Yapılacak Uygulamalara Yönelik Öneriler:

- Öğretmenlik eğitimi sırasında eğitim programlarında ezbere dönük bilgi vermek yerine kalıcı bilgi birikimi sağlayacak kavramsal etkinlik uygulamalarına yer verilebilir.
- Öğretmenlerin bilgi ve birikimlerini kullanmaları için görev yaptıkları kurumlarda yeterli eğitim ortamı sağlanabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında kavram gelişimini hızlandırmaya yönelik nicelik ve nitelikçe daha çok materyaller bulundurulabilir.
- MEB 2002 Okul Öncesi Eğitim Programında kendilerini yeterli görmeyen öğretmenler için seminerler verilerek kendini yetersiz gören öğretmenlerin bu açığı en kısa sürede kapatılmaları sağlanabilir.
- MEB 2002 Okul Öncesi Eğitim Program kitabında kavram gelişimini desteklemeye yönelik etkinlik örnekleri ve eğitim durumlarına yer verilebilir.
- Öğretmenlerin kavram gelişimi ile ilgili bilgileri en iyi şekilde edinebilecekleri hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.
- Kavram gelişimini kazandırmaya yönelik kitaplar ve ünite dergilerinin çoğunlukla kullanılmasından dolayı bu materyallerin kalitesini arttırmaya yönelik uygulamalar yapılabilir, okul öncesi eğitiminde kullanılacak bu tür yayınlar uzman bir komisyonun görüşünden sonra kullanılması sağlanabilir.

- Öğretmenlerin bilgi edinme yolu olarak internetten yararlanmaları teşvik edilip bu konuyla ilgili eğitim ve destek sağlanabilir.

2. Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Öneriler:

- Öğretmenler çocukların zihinsel gelişim özelliklerini çok iyi bilerek bu yöndeki eksikliklerini gidermeye çalışabilirler.

- Öğretmenler çocukların bildikleri kavramlardan başlayarak, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru kavramları kazandırarak, bu eğitim sırasında çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alabilirler.

- Öğretmenlerin eğitim programı ile ilgili bilgilerindeki yetersizlikler hizmet içi eğitim seminerleri hazırlanarak kılavuz kitaplar aracılığı ile verilebilir.

- Eğitim programı içerisinde alınan kavramı kazandırırken günlük programın hemen her etkinliğinden yararlanabilmeli, eğitim durumları oluşturabilmelidirler.

- Kavram eğitiminin evde de devamını sağlamak için aile katılım etkinliklerinden sık sık yararlanarak, aileleri çocukların kavramsal gelişim düzeyleri hakkında bilgilendirebilirler.

- Öğretmenler kendilerini sürekli geliştirerek diğer alanlarda da olması gerektiği gibi kavram gelişimiyle ilgili yayınları takip ederek, internet yoluyla ve seminerlere katılarak bilgilerini yenileyebilirler.

- Öğretmenler çocukların kavramsal çalışmalarını değerlendirirken bireysel farklılıkları göz önüne alarak gözlem formları ve gelişim ölçekleri kullanabilirler.

3. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler:

- Öğretmenlerin çocukların kavram gelişimlerine yönelik ne gibi çalışmalar yaptıklarını ve bu çalışmaların çocukların kavram gelişimlerini desteklemekte ne derece yeterli olduğuna ilişkin deneysel bir çalışma yapılabilir.
- Çocukların okul öncesi dönemde kazanmakta güçlük çektikleri ve güçlük çekmedikleri kavramları belirlemeye yönelik deneysel bir çalışma yapılabilir.
- Yapılandırılmış aile destekli bir kavram eğitimi programının uygulandığı bir deney grubu ile yapılandırılmamış bir kontrol grubundan oluşan çocukların kavramsal gelişimlerine ait gelişmeleri ve farklılıkları incelenebilir.
- Çocukların kavram öğrenme konusundaki hazırbulunuşluk düzeylerini ve kavram öğrenme konusundaki bireysel farklılıklarının sebeplerini inceleyen bir araştırma yapılabilir.

6. KAYNAKÇA

1.Akdeniz, A.R. ve Alev, N. (1999). “Bilgisayar Destekli Fizik Öğretimi İçin Öğretmen Eğitimi”. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 2 Kitabı, 172-185.

2. Aktaş Arnas, Y. (2002). “Okul öncesi Dönemde Çocuklarda Sayı Kavramının Kazanılması” Çoluk Çocuk Dergisi, Sayı:13, Kök Yayıncılık, Ankara, www.colukcocuk.com.tr/2002/05/ty_gelisim_2.shtml - 45k

3.Akman, B., Yükselen A.İ., Uyanık G. (2002). Okul Öncesi Dönemde Matematik Etkinlikleri, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, s: 12-13

4. Aksan, D. (1998). Anlambilim “Anlambilim Konuları ve Türkçe’nin Anlambilimi”, Engin Yayınevi, Ankara, s: 41

5.Akman, B. (1995). “Anaokullarına Devam Eden 40-69 Aylık Çocukların Kavram Gelişimine Kavram Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

6.Akman, B. (2003). “Bilim ve Çocuk” Çoluk Çocuk Dergisi, sayı: 16, s: 23

7.Akpınar, Y. (1999). “BDE ve Bilgi Toplumunda İnsan Nitelikleri”. BTİE-99 Bildiriler Kitabı, s:145-151.

8.Akyüz, Y. (2001) Türk Eğitim Tarihi “Başlangıçtan 2001’e” , Alfa Yayınları, İstanbul, s:314

9.Altunbaş, A. (2001). “Anasınıflarına Devam Eden 6 Yaş çocuklarının Matematiksel Kavramları Kazanma Durumlarının Belirlenmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir

10.Anvari, S.H., Trainor, L.J., Woodside, J., Levy, B.A. (2002). “Relations Among Musical Skills, Phonological Processing, and Early Reading Ability in Preschool Children” *Journal of Experimental Child Psychology* ,vol: 83, Issue: 2 , pp: 111-130

11.Aral, N., Kandır, A., Can Yaşar, M. (2002). Okul Öncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları “Öğretmen Rehber Kitabı” ,Ya-Pa Yayınları, İstanbul s:93-126

12.Aral, N. (2001). “Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılmasında Farklı Modeller” Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Meslek Yüksek Okulu Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı, İstanbul, s: 115

13.Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., Çimen, S. (2001). Çocuk Gelişimi I, Ya-Pa Yayınları, İstanbul s:100-101

14. Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., Çimen, S. (2000). Drama, Ya-Pa Yayınları, İstanbul s:81

15. Aral, N., Baran, G., Pedük, Ş., Erdoğan, S.(2003).Eğitimde Drama, Ya-Pa Yayınları, İstanbul s:77-78

16.Arı, M. (1993). “Çocukta Zaman Kavramının Gelişimi” 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Seminer Kitabı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s:181-186

17.Arı, M., Üstün, F., Akman, B. (1994). “4-6 Yaş Çocukları Kavram Gelişimlerinin İncelenmesi”, 10. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Seminer Kitabı, Ya-Pa Yayınları, Ankara, s:197-202

18. Arslan,Ü., Nural, E. (2004). “Okul Öncesi Eğitiminde Okul-Aile İş Birliğinin Önemi” Milli Eğitim Dergisi, Sayı:162, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/162/arslan.nural.htm>

19. Arthur L., Makin, L. (2001). "High Quality Early Literacy Programs" Australian Journal of Early Childhood, vol:26, Issure: 2, pp:14

20..Aunola, K., Leskinenb, E., Lerkkanenc M.K., Nurmia J.E. (2004). Journal of Educational Psychology "Developmental Dynamics of Math Performance From Preschool to Grade 2*1", Department of Psychology, University of Jyväskylä, Finland, Vol:96, Issue: 4 , pp: 699-713

21. Aydın, B.,Gürhan, C., Kurtman, E., Kılıç, M., Külahoğlu, Ş., Öztürk, B., Bilge, F., Küçükkaragöz, H., Kısaç, İ., Korkmaz, İ., Bilgin, M. (2002). Editör: Binnur Yeşilyaprak, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Pegem A Yayıncılık, Ankara, s:85

22.Aytekin,H. (2001). "Okul Öncesi Eğitim Programları İçinde Oyunun Çocuğun Gelişimine Olan Etkileri" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya

23. Bacanlı, H. (2003). Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayınları, Ankara, s:64

24.Bal, S., Artan, İ. (1995). Seslerle Tanışalım, Ya-pa Yayınları, İstanbul, s: 9-10

25.Bal, S. (1993). "Anaokullarında Fen Çalışmaları" " 9. Ya-Pa Semineri, Ya-pa Yayınları, İstanbul, s: 146-152

26.Bartsch, K., Estes, D. (1996). Learning and Individual Differences "Individual Differences in Children's'Developing Theory of Mind and Implications for Metacognition" Vol: 8, Issue :4 , pp: 281-304

27.Başaran, İ.E, (1994). Eğitim Psikolojisi "Modern Eğitimin Temelleri" , Gül Yayınevi, Ankara, s: 34-90

28.Baymur, F.(1994). Genel Psikoloji, İnkılap Kitap Evi, İstanbul, s:194,314

29. Bennet, W.J., Finn, C.E., Cribb, J.T. (2002). The Education Child “ From Preschool Through Eight Grade” A Touchstone Book, New York, pp: 37-39, 287-288

30. Bilir, Ş., Metin, N., Bal, S., Şahin, S. (1992). “Anaokuluna Devam Eden 4-6 Yaş Grubundaki Çocukların Nicelik Kavramlarıyla İlgili Becerilerinin İncelenmesi” 8. Ya-Pa Semineri, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s:70-76

31. Bozoklu, F. (1998). “Anaokuluna Giden 4-5-6 Yaş Çocuklarının Nesneleri Sınıflandırmaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı, Ankara

32. Bumin, A. (1993). “Anaokulu Eğitim Alan ve Almayan 61-72 Aylık Çocukların Sayı Kavramındaki Başarı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, s:12-13

33. Büyükkaragöz, S.S. (1993). “Ana-Babalarla Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri”. 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara, s: 66-67

34. Büyükkaragöz, S.S. (1996). “Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve Uygulanmakta Olan Programla İlgili Sorunlar” Milli Eğitim Dergisi, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, s: 23

35. Büyüköztürk, Ş. (2004). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum, PegemA Yayınları, Ankara

36. Can, H., Akgün A., Kavuncubaşı, Ş. (1995). Kamu ve Özel Kesimde Personel Yönetimi, Siyasal Kitapevi, Ankara, s:195

37. Caferoğlu, Şener, C. (1991). Anaokuluna Devam Eden 3-4-5 Yaş Çocuklarının Renk ve Büyüklük Kavramlarının Kavram Bilgisi ve Sözel İfade

Yönünden Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

38.Ciancio, D., Sadovsky A., Malabonga V., Trueblood, L., Pashak R. (1999). "Teaching Classification and Seriation to Preschoolers" Child Study Journal, vol:29, Issue:3, pp:193

39. Cook,G.L., Odom,R.D. (1992). Perception of Multidimensional Stimuli: A Differential-Sensitivity Account of Cognitive Processing and Development Journal of Experimental Child Psychology, vol: 54, pp: 213-249

40. Cüceloğlu, D. (1997). İnsan ve Davranışı, "Psikolojinin Temel Kavramları", Remzi Kitap Evi, İstanbul, s: 217-218

41. Çaltık, İ. (2004). "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Anaokulu ve Anasınıflarında Görev Yapan, Öğretmenlerin Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programına ve Programın Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

42.Çingı, H. (1994). Örneklem Kuramı, Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları, Ankara, s: 64,234

43.Dalke, D.E. (1998). "Charting the Development of Representational Skills" Cognitive Development, vol:13, pp: 53-72

44.Demirdalıcı, A.(2003). "Çorum İl Merkezinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Oyun Etkinliklerini Planlama, Uygulama Ve Oyuncak Seçimi Kullanımı Becerilerinin İncelenmesi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara

45.Dere, H. (2000). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarına Bazı Matematik Kavramlarını Kazandırmada Yapılandırılmış ve Geleneksel Yöntemi Karşılaştırılması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara

46.Diesendruck G. Bloom, P. (2003). How Specific is The Shape Bias? Child Development, Jan-Feb , vol: 74, Issure 1, pp: 168(11)

47. Diesendruck G. Hammer R. and Catz O. (2003). Cognitive Development “Mapping the Similarity Space of Children and Adults Artifact Categories” vol:18, Issue :2 , April-June, pp: 217-231

48.Dikmen, B. (2002). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Serbest Zaman Etkinliklerinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

49. Flavell, H.J., Miller, H.P, Miller, S.A.(1993). Cognitive Development, Prentice Hall, Eglewood Cliffs, New Jersey, pp: 88-194

50.Franklin A., Clifford, A., Williamson, E., Davies I. (2005). “Color Term Knowledge Does Not Affect Categorical Perception of Color in Toddlers” Journal of Experimental Child Psychology, Department of Psychology, University of Surrey, UK. Vol: 90, Issue 2, pp:114-141

51. Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence, (1998). “Concept Formation” [http://findarticle.com/Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence/Concept Formation.htm](http://findarticle.com/Gale/Encyclopedia_of_Childhood_and_Adolescence/Concept_Formation.htm)

52. Gauvarin, M., Grene, K.J. (1994). “What Do You Children About Object” Cognitive Development, Vol: 9, Issure 3, pp:311-329

53. Genç, Ş. (1997). “Anasınıfı Öğretmenlerinin Eğitim Programından Yararlanma Derecesi ve Nedenlerinin Araştırılması” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

54. Gentner D., Namy, L.L. (1999). “Comparison in the Development of Categories” Cognitive Development ,Vol: 14, Issue: 4, pp: 487-513

55. Gold, R. (1984). “Performance on Donaldson and McGrrigle’s “Cars and Garages” Task as Evidence About the Reason for Failure an Piaget’s Number Conservation Task” The Journal of Genetic Psychology, 147(2), pp:151-165

56. Gouteuxa, S. ; Vauclairb, J. ;Thinus, C. (2001). “Reorientation in Small-Scale Environment by 3-4 and 5 Year-Old Children” Cognitive Development, Volume: 16, Issure 3, pp: 853-869

57. Göncü Özal, İ. (2002). “4-6 Yaş Anaokulu Çocuklarına Uygulanan Müzik Eğitiminin Müziksel Ses ve İşitsel Algı Gelişimlerine Etkileri” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Müzik Eğitimi Bölümü

58. Gönen, M., Dalkılıç Uyar,N. (1999). Çocuk Eğitiminde Drama “Yöntem ve Uygulamalar” Epsilon Yayıncılık, İstanbul, s:45-46

59. Güler, D.S. (2001). 4-5 ve 6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

60. Gündüz, Ş., Odabaşı, F. (2004). “Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi” The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET January, ISSN: 1303-6521 Vol:3, Issue 1, Article 7

61. Güven, N. (1993). “Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi” 9. Ya-Pa Semineri, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s:41-46

62.Hayes, B.K., Foster, K., Gadd, N. (2003). Cognition “Prior Knowledge and Subtyping Effects in Children's Category Learning” Vol:88, Issue 2, pp:171-199

63. Healy J. M. (1999). Çocuğunuzun Gelişen Aklı, Çeviren: Dicleli, A.B. Boyner Yayınları. İstanbul, s:116

64. Healy, J.M. (2004). Your Child’s Growing Mind “Brain Development and Learning from Birth to Adolesence” Brodway Books, New York, pp. 237

65.Hızal, A. (1989). Bilgisayar Eğitimi ve Bilgisayar Destekli Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

66.Hopkins, D., Stern, D. (1996). “Quality Teachers, Quality Schools: International Perspectives and Policy Implications” Teaching and Teacher Education vol: 12, Issue: 5 , pp: 501-517

67. Huitt, W., Hummel, J. (2003). “Cognitive Development” Educational Psychology Interactive, <http://chion.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/piaget.htm>

68.İş, E. (2003) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Kurumsal Amaçları Gerçekleştirmedeki Yeterliklerinin İncelenmesi, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:159, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/159/is.htm>

69. İşman, A. (2002). “Sakarya İli Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Yönündeki Yeterlilikleri”, The Turkish Online Journal of Educational Technology, Vol. 1, No 1.

70. Johnson, K.E. ; Eilers, A.T. (1998). “Effects of Knowledge and Development on Subordinate Level Categorization” Cognitive Development, Vol:13, Issure 4, pp: 515-545

71. Kandır, A. (2001). “Okulöncesi Eğitim Programlarının Hazırlanması” Gazi Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Ya-pa Yayınları, İstanbul s:9

72.Kalemci, F. (1998). Okul öncesi Eğitim Kurumlarının Çevre Düzenlemesi ve Çalışan Eğitimci Personelin Nitelikleri Yönünden İncelenmesi, Aydoğdu Ofset, Ankara.

73. Kallery, M. Psillos, D. (2001). “Pre- School Teachers’ Content Knowledge in Science: Their Understanding of Elementary Science Concepts and of Issues Raised by Children’s Questions, International Journal of Early Years Education, Greece vol: 9, pp: 165-179

74.Karagöllü (1995). “Anaokulu Eğitimi Almış ve Almamış İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine ve Sınıflarına Göre Okul Başarı Düzeyleri ile Özsaygı Düzeylerini İncelenmesi” Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

75.Karakaş, U.U. (2002). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Adana.

76.Karataş, Ş. (1996). “Özel Ve Resmi Anaokullarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Bazı Sayı Kavramlarına Ait Becerilerinin İncelenmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara

77.Kasalı, İ. (2002). Anaokulu ve Anasınıfındaki 4-6 Yaş Grubundaki Çocuklarının Eğitiminde Kullanılan Araç-Gereçlerin Mevcut Durumu ve Niteliklerinin Belirlenmesi Diyarbakır Örneği, Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

78.Karacaoğlu, Ö.C., Çabuk B. (2002). “Türkiye ve İngiltere Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması” Milli Eğitim Dergisi, Sayı:155-156, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/155-156/karacaoğlu.htm>

79.Kerem, Aktan, E.(2001) “Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Okuma Gelişimi ve Okuma-Yazmaya Hazırlık Programının Etkisinin Değerlendirilmesi” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, İstanbul.

80.Kılıçcı, Y. (1989). Okulda Ruh Sağlığı, Tipo Matbaacılık, Ankara s:47

81. Koçak, N. (2001). “Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu” Milli Eğitim Dergisi, Sayı:151, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/151/kocak.htm>

82.Khattab, M.S. (1996). Child Study Journal “The Early Childhood Education in Eihgteen in the Middle East and North Africa”, June 1; vol: 26, Issure , pp: 86

83.Kuşin, İ. (1991) Okul Öncesinde Aile ve Okul İşbirliği, 7. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa Yayınları, Eskişehir, s: 74-77

84.Kuvvet, Z. (2001). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretimle İlgili Karşılaştıkları Problemler (Van İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van

85. Lambert, E.B. (2001). “Metacognitive Problem Solving in Preschoolers” Australian Journal of Early Childhood, vol:26, Issure:3, pp:24

86.Liben, S.L.,Downs M.D. (1993). “Understanding Person–Space–Map Relations: Cartographic and Developmental Perspectives” Developmental Psychology, vol:29, Issure: 4 , pp: 739-752

87.Mak, S.K., Vera, H.A. (1999). “The Role of Motion in Children's Categorization of Objects” Cognition, vol:71, Issure:1, HongKong, pp:B11-B21

88.Mergendoller J.R., Sacks, C.H. (1994). “ Concerning the Relationship Between Teachers Theoretical Orientations Toward Reading and Their Concept Maps” Teaching and Teacher Education, Vol:10, Issure: 6, pp: 589-599

89. M.E.B.(2002). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okulöncesi Eğitim Programı, T.C. M.E.B Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

90.Mertoğlu, E. (2002). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Ritim Algılamalarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

91.Metin, N. (1992). Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Matematik Kavramlarının Gelişimi, 8. Ya-Pa Semineri, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s:93-95

92. Morgan, C.T. (2003). Psikolojiye Giriş, Hacettepe Üniversitesi, Psikoloji Bölümü Yayınları, No:1, Ankara, s: 164-165

93. Mussel, H.P ; Conger, J.J. ; Kagan, J. ; Huston, C.A. (1990). Child Development & Personality, Harper Collins Publishers, New York. pp: 308

94. Napolitano, C.A. Sloutsky, V.M. (2004) Is a Picture Worth a Thousand Words? “The Flexible Nature of Modality Dominance in Young Children” Child Development, Nov-Dec Volume: 75, Issue:6, pp:1850(21)

95.Nelson, D.G., Frankenfield A., Morris, C., Blair E. (2000) “Young Children's Use of Functional Information to Categorize Artifacts: Three Factors That Matter” Vol:77, Issue 2 , pp:133-168

96.Oktay, A. (1991) "Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi", 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi (Yayına Hazırlayan: Bekir Onur), Ankara, 1991. s. 289-298

97. Oktay, A. (1998) “Türkiye’de Öğretmen Eğitimi” Milli Eğitim Dergisi, Milli Eğitim Basımevi, sayı: 137, Ankara, s: 22

98. Oktay, A. (2000). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, s: 92- 137

99.Onur,B. (2000). Gelişim Psikolojisi “Yetişkin, Yaşlılık, Ölüm” İmge Kitabevi, Ankara, s:426

100.Ömeroğlu,E., Dere, H. (2001) Okul Öncesi Dönemde Fen Doğa ve Matematik Çalışmaları, Anı Yayıncılık, Ankara

101.Öztuna, A. (2002) “Kavram Haritalarının Grup Döngüsünde Yapılandırılmasının Başarıya ve Kavram Gelişimine Etkisi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim dalı, s:23

102. Palmeri, T.J., Blalock, C. (2000) “The Role of Background Knowledge in Speeded Perceptual Categorization” Cognition, Vol:77, Issue 2 ,pp: B45-B57

103. Park, J. ; Nunes, T. (2001). “The Development of Concept of Multiplication” Cognitive Development, Vol:16, Issure 3, pp:763-773

104.Pate, H. ; Bladesb, M. ; Andradep, J. (2001). “Children’s Incidental Learning of Colors Objects and Clothing” Cognitive Development, Vol: 16, Issure: 4, pp: 965-985

105. Perihanoğlu, P. (2002) Okul öncesi Eğitim Kurumlarının Eğitim Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeyi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

106. Pianta, C. R., Nimetz, L.S., Bennett E. (1997) “Mother-Child Relationships, Teacher-Child Relationships, and School Outcomes in Preschool and Kindergarten” Early Researchlluarlerly, vol:12, pp: 263-280

107. Porter, M.A.(2003). Early Brain Development “What Parents and Caregivers Need To Know!” Educarerorg World of Infants, <http://www.educarer.com/brain.htm>

108. Rappard, H. (1979). Psychology as Self-Knowledge, Translated by Liane Faili, Van Gorcum Assen, The Netherlands, pp:30

109.Roberts, R.J., Aman, C. (1993) "Developmental Differences in Giving Directions: Spatial Frames of Reference and Mental Rotation"Child Development, vol: 47, pp: 1103-1108

110.Repacholi, B.; M., Gopnik, A. (1997). Early Reasoning About Desires: Evidence 14-16 Mounth Olds. Development Psychology, Vol: 33, p:12-21

111. Riding J.R., Al-Sanabani S. (1998). "The Effect of Cognitive Style, Age, Gender and Structure on The Recall of Prose Passages" International Journal of Educational Research vol: 29, pp:173-185

112.Saatli G.(1997).“Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Anadili Etkinlikleri” Milli Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi, Ankara, s:12

113.Satır, S. (1996). “Özel Tevfik Fikret Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarıyla İlgili Anne-Baba Davranışları ve Akademik Başarıyı Artırmaya Yönelik Anne-Baba Eğitim Gereksinmelerinin Belirlenmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal. Bilimler Enstitüsü, Ankara

114.Senemoğlu, N. (2001). Gelişim Öğrenme Öğretim Kuramdan Uygulamaya, Gazi Kitabevi, s:39-51

115. Seyrek, H., Sun, M. (2002).”, Okul Öncesi Eğitiminde Müzik, Müzik Eserleri Yayınları, İzmir, s:39-40

116.Siegaland, M., Surian, L. (2004) Trends in Cognitive Sciences, “Conceptual Development and Conversational Understanding” vol: 8, Issue 12, pp: 534-538

116. Singer, D., Revenson, T. (1978). A Piaget Primer “How a Child Thinks” A Plume Book , New American Library, New York, pp: 1-117

117. Sukan, Z. (1993). Okulöncesi Etkinlikleri, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, s:66

118. Şahin, F. (2000). Okul Öncesinde Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri ,Ya-pa Yayınları, s: 25-28

119.Taiwo, A.A., Tyolob J.B. (2002). The Effect of Pre-School Education on Academic Performance in Primary School: A Case Study of Grade One Pupils in Botswana ,Vol: 22, Issue 2 , pp:169-180

120.Tallandini M. A., Roia A. (2004). Contemporary Educational Psychology “Lexical Categorization Modalities in Pre-School Children: Influence of Perceptual and Verbal Tasks” <http://www.sciencedirect.com/science/journal> Article in Press: University of Trieste, Italy

121.Turla, A. (1995). “Okul Öncesi Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sanat Etkinliklerini Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Becerilerini İncelenmesi” Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara

122. Turla, A; Şahin, F.T ; Avcı, N. (2001). “Okulöncesi Öğretmenlerinin Fiziksel Şartlar, Program, Yöntem, Teknik, Sınıf ve Davranış Yöntemi Sorunlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”. Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 151, http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/151/turla_sahin_avci.htm

123. Tutum, C. (1979). Personel Yönetimi, TODAİE Yayınları, Ankara, s:120

124.Uçar, M. (1999). “İlköğretimde Ders Araç-Gereçleri Kullanımı Konusunda Öğretmen Görüşlerinin değerlendirilmesi”, AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 3, Afyon.

125. Ulcay, S (1993). Okul Öncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kurumlarında Yıllık Program , Milli Eğitim Basımevi, İstanbul s: 5

126.Ulusoy, A. (2002). Gelişim ve Öğrenme, Anı Yayıncılık, Ankara s:55

127.Uzun, L. (2004).“Kavram ve Sözcük Öğretimi Üzerine Notlar III”
http://modersmal.skolutveckling.se/turkiska/ped_m2.htm

128.Ülgen, G. (1997). Eğitim Psikolojisi, Alkım yayınevi, İstanbul, s:23

129.Ülgen, G. (2001). Kavram Geliştirme, “Kuramlar ve Uygulamalar” Pegem A Yayıncılık, Ankara, s:112-192

130.Ülgen, G.Fidan, E. (2003). Çocuk Gelişimi , Milli Eğitim Basımevi, Devlet Kitapları Dizisi, İstanbul, s:141-267

131.Ürkün, M. (1992). “Okul Öncesi Dönemde 4-5 Yaşlarındaki Çocuklara Uygulanan Matematiksel Kavramlara Dayalı Destekleyici Eğitim Modelinin Yaş ve Cinsiyete Göre Etkisinin İncelenmesi” Yayınlamamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

132.Vatsa, R.(1992). Six Theories of Child Development “Revised Formulations and Current Issues” Jessica Kingley Publishers, New York, pp: 87

133. Volet, S.D. ; Rattata, A.C. (1999). “Are Time and Action Dissociated in Young Children’s Time Estimation”, Cognitive Development, vol: 14, Issure 4, pp:573-595

134. Yaşar, C.M. (1998) “Ankara İl Merkezindeki Anasınıfı Öğretmenlerinin Yeni Eğitim Programı Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Saptanması” Yayınlamamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara

135. Yavuzer, H. (1999). Çocuk Psikolojisi, Remzi Kitabevi, İstanbul, s:42,63

136. Yavuzer H. (1993) Resimleriyle Çocuğu Tanıma 4. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul, s: 33

137.Yazıcı, Z. (2002). “Okul Öncesi Eğitiminin Okul Olgunluğu Üzerine Etkisinin İncelenmesi” Milli Eğitim Dergisi, Sayı:155, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/155/yazici.htm>

138. Yıldız, V. (1998). “İşbirlikçi Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okul Öncesi Çocuklardaki Temel Matematik Becerisinin Gelişimi Üzerindeki Etkileri” Eğitim Bilim Dergisi, Ocak, Cilt 23, Sayı 11.

139.Yılmaz, H., Sünbül, A.M. (2003). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Mikro Yayınları, Ankara, s:28

**ANKETİN GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASINDA GÖRÜŞLERİ ALINAN
UZMANLAR**

Öğretim Üyeleri	Alan	Kurum
Prof. Dr. Neriman ARAL	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Gazi Üniversitesi
Doç.Dr. Figen GÜRSOY	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Ankara Üniversitesi
Doç.Dr. Melike SAYIL	Psikoloji	Hacettepe Üniversitesi
Yard.Doç.Dr. Özlem ERSOY	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Gazi Üniversitesi
Yard.Doç.Dr. Neslihan AVCI	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Gazi Üniversitesi
Yard.Doç.Dr.Şener BÜYÜKÖZTÜRK	Eğitim Bilimleri	Başkent Üniversitesi

**GEÇERLİK ve GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI KAPSAMINDA ÖN UYGULAMA
YAPILAN OKULLAR**

OKUL	ÖĞRETMEN SAYISI
İltekin İlköğretim Okulu	4
Jale Tezer Koleji	2
Kavaklıdere İlköğretim Okulu	2
Teğmen Kalmaz İlköğretim Okulu	2
Özel Bilir Anaokulu	3
Yıldırım Beyazıt Uygulama Anaokulu	2
Özel Ekin Anaokulu	2
Cebeci İlköğretim Okulu	1
Timur İlköğretim Okulu	1
Özel Emre Koleji	2
Zübeyde Hanım Uygulama Anaokulu	3
Gülten Kösemen İlköğretim Okulu	1
Resmi	16
Özel	9
Toplam	25

Anket Formu

Sayın Okul Öncesi Öğretmeni,

Bu araştırma;

Ankara il merkezinde görev yapan anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin 5-6 yaş çocuklarının kavram gelişimine ilişkin görüşleri ile kavram gelişiminin desteklenmesine yönelik etkinliklere programda yer verirken karşılaşılan zorlukları tespit ederek kavram gelişimiyle ilgili yapılacak çalışmalara bir yön vermeyi amaçlamaktadır.

Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket 2 bölümden oluşmaktadır. Anketin 1. bölümünde öğretmene ait kişisel bilgilerle ilgili 8 soru, 2. bölümünde ise öğretmenlerin kavram gelişimine ilişkin görüşleriyle ilgili 39 soru bulunmaktadır. Soruların bir bölümü çoktan seçmeli, bir bölümü ise açık uçlu olarak düzenlenmiştir. Ankette bulunan soruları dikkatlice okuyarak eksiksiz cevaplandırmanız gerekmektedir. Çalışmanın amacına ulaşması için siz öğretmenlerin vereceği samimi cevaplar büyük önem taşımaktadır.

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Leyla ULUS

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

Aşağıda yer alan soruların cevaplarını sizin için uygun olanlarını (x) ile işaretleyiniz.

Öğretmene Ait Kişisel Bilgiler

1. Görev yaptığınız okulun türü?
 - ☐ Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Bağımsız Anaokulu
 - ☐ Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Anaokulu
 - ☐ Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İlköğretime Bağlı Anasınıfı
 - ☐ Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretime Bağlı Özel Anasınıfı
 - ☐ Kız Meslek Lisesine Bağlı Uygulama Anaokulu
2. Yaş grubunuz?
 - ☐ 24 yaş ve altı
 - ☐ 25-34 arası
 - ☐ 35-44 arası
 - ☐ 45-54 arası
 - ☐ 55 yaş ve üstü
3. Öğrenim durumunuz?
 - ☐ Kız Meslek Lisesi, Çocuk Gelişim Bölümü
 - ☐ Ön Lisans (2 yıllık)
 - ☐ Fakülte ya da Yüksek Okul (4 yıllık)
 - ☐ Yüksek lisans- Doktora
 - ☐ Diğer.....

4. Sınıfınızdaki çocuk sayısı:
- ☐ 10 ve daha az çocuk
 - ☐ 11-15 çocuk
 - ☐ 16-20 arası
 - ☐ 21-25 arası
 - ☐ 26 ve daha fazla çocuk
5. Okul öncesi öğretmeni olarak kıdeminiz:
- ☐ 1 Yıldan az
 - ☐ 1-5 Yıl arası
 - ☐ 6-10 Yıl arası
 - ☐ 11-15 Yıl arası
 - ☐ 16 Yıl ve fazla
6. Hizmet içi eğitime katılma durumunuz:
- ☐ Katıldım
 - ☐ Hiç katılmadım
7. Sınıfınızdaki çocukların yaşı:
- ☐ 5 Yaş
 - ☐ 6 Yaş
8. Çalışma saatleriniz:
- ☐ Yarım gün
 - ☐ Tam gün (öğleden sonraya kadar)
 - ☐ Tam gün (akşama kadar)
 - ☐ Diğer.....

Bölüm II

Öğretmenin Kavram Gelişimine İlişkin Görüşleri

9. Kavram gelişimi sürecini aşağıdakilerden hangisi/hangileri hızlandırır?
(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)
- ☐ Çocukların yaşı
 - ☐ Çocukların cinsiyeti
 - ☐ Çocukların gelişim düzeyleri
 - ☐ Çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri
 - ☐ Çocukların ilgileri
 - ☐ Çocuklara öğretilen kavramları pekiştirme
 - ☐ Öğrenme yaşantıları
 - ☐ Kavramların her gün sıkça tekrar edilmesi
 - ☐ Diğer.....
10. Aşağıdaki nedenlerden hangi/hangileri kavram kazanımını sınırlar?
(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)
- ☐ Çocuğa kazandırılacak kavramla ilgili ön bilgi eksikliği
 - ☐ Birden fazla kavramın birlikte verilmesiyle doğan kavram karmaşası
 - ☐ Yetersiz eğitim ortamı
 - ☐ Materyal eksikliği

- ☐ Ailelerin çocukları yeterince desteklememesi
- ☐ Çocuğun cinsiyeti
- ☐ Çocuğun kavram öğrenme konusunda istekli olmaması
- ☐ Çocukların bireysel farklılıkları
- ☐ Kazandırılacak kavramın çocukların gelişim düzeylerine uygun olmaması
- ☐ Diğer.....

11. Kavram gelişimi destekleyici etkinlikler çocuğa zihinsel olarak ne/neler kazandırıyor?

(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- ☐ Analiz- sentez yapma becerisi kazanıyor
- ☐ Sınıflama becerisi gelişiyor
- ☐ Neden- sonuç ilişkisi kurma becerisi gelişiyor
- ☐ Akıl yürütme ve problem çözme yeteneklerini geliştiriyor
- ☐ Dikkatini geliştiriyor
- ☐ İlgisini geliştirerek zihinsel yönünü destekliyor
- ☐ Fikrim yok

12. Kavram çalışmaları ve kavram öğrenme zihinsel gelişime yaptığı katkıdan başka ne/neler kazandırıyor? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- ☐ Yeni öğrenilen kavramlar çocuğu mutlu ederek öğrenme isteğini artırıyor
- ☐ Günlük Yaşamda kullanılan kavramların öğrenilmesi çocuğun kendine güvenini artırıyor
- ☐ El-göz koordinasyonunu artırıyor
- ☐ İlköğretimdeki okul başarısını artırıyor
- ☐ Sosyal uyumunu artırıyor
- ☐ Diğer.....

13. Kavram gelişimini destekleyen etkinliklerden aileleri haberdar ediyor musunuz?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır (Soru 15'e geçiniz)

14. Cevabınız evet ise eğitim programınızda aileleri kavramsal çalışmalardan ve yeni öğretilecek kavramlardan haberdar ederken en çok kullandığınız yöntemleri 1'den 3'e kadar yanlarına numaralandırarak belirtiniz. (Örnek: (1) en çok kullandığım, (3) En az kullandığım yöntem)

- ☐ Bilgilendirme toplantıları yaparak
- ☐ Ev ziyaretleri yaparak
- ☐ Haber mektupları göndererek
- ☐ Bülten panoları hazırlayarak
- ☐ Kavramlarla ilgili kitapçıklar hazırlayarak
- ☐ Diğer.....

15. Cevabınız hayır ise nedenini/nedenlerini belirtiniz.

(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- ☐ Ailelerin katkısı olabileceğini düşünmediğimden
- ☐ Okulda verilenleri yeterli gördüğümden
- ☐ Kavramların sık tekrarlanmasının etkili olduğunu düşünmediğimden
- ☐ Diğer.....

16. Çocukların kavram gelişiminde ailelerin etkisi hakkındaki düşünceniz nedir?

(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- ☐ Aileler bazı kavramları erken öğrenmeleri için çocuklarını zorluyorlar
- ☐ Aileler okulda verilen eğitim ve kavramlarla ilgilenmiyorlar
- ☐ Okulda verilen kavramları evde de paralel olarak destekliyorlar
- ☐ Aileler kavram gelişimine ilişkin aile katılım etkinliklerini gerçekleştiriyorlar
- ☐ Fikrim yok

17.Çocuklara kavram gelişimine yönelik eğitim programı hazırlarken belli bir sıralama yapıyor musunuz?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır (Soru 19'a geçiniz)

18.Cevabınız evet ise verilen kavramları sıralamasına uygun olarak 1'den 5'e kadar numaralandırınız. (Örnek: (1) En çok yer verdiğim, (5) En az yer verdiğim kavram.)

- ☐ Sayı kavramı
- ☐ Renk kavramı
- ☐ Miktar kavramı
- ☐ Şekil kavramı
- ☐ Duygu kavramı
- ☐ Duyu kavramı
- ☐ Yön kavramı
- ☐ Zaman kavramı
- ☐ Boyut kavramı
- ☐ Mekan kavramı
- ☐ Karşıt (zıt) kavramlar
- ☐ Diğer.....

19.Cevabınız hayır ise eğitim programı hazırlarken kavram seçiminde neleri göz önünde bulundurduğunuzu belirtiniz.

.....

.....

20. Eğitim programınızı hazırlarken ve uygularken en çok hangi kavramı/kavramları kazandırmakta güçlük çektiğinizi sıralamasına uygun olarak 1'den 5'e kadar numaralandırınız. (Örnek: (1) En çok güçlük çektiğim (5) En az güçlük çektiğim.)

- ☐ Sayı kavramı
- ☐ Renk kavramı
- ☐ Miktar kavramı
- ☐ Şekil kavramı
- ☐ Duygu kavramı
- ☐ Duyu kavramı
- ☐ Yön kavramı
- ☐ Zaman kavramı
- ☐ Boyut kavramı
- ☐ Mekan kavramı
- ☐ Karşıt (zıt) kavramlar
- ☐ Diğer.....

21.(20.) Soruda işaretlediğiniz kavramda güçlük çekmenizden nedeni /nedenleri nelerdir?
(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- ☐ Çocuk sayısı
- ☐ Çocukların hazır bulunuşluk düzeyi
- ☐ Zamanın yetersizliği
- ☐ Materyal yetersizliği
- ☐ Kaynak yetersizliği
- ☐ Kavram gelişimi konusunda bilgi eksikliği
- ☐ Eğitim programı hakkında bilgi eksikliği
- ☐ Aileler tarafından kavramın evde pekiştirilmemesi
- ☐ Diğer.....

22.Kavram gelişimini destekleyici etkinlikler planlarken hangi alanda güçlük çekiyorsunuz? (*Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz*)

- ☐ Kavram gelişimiyle ilgili bilgilerim yeterli değil
- ☐ Seçilen kavram özelliği gereği zor kazandırılıyor
- ☐ M.E.B 2002 Okul öncesi eğitimi programının hazırlanması ve uygulanmasında güçlük çekiyorum
- ☐ Kavram gelişimini destekleyen eğitim durumları bulmakta güçlük çekiyorum
- ☐ Kavram gelişimini destekleyici olarak daha çok materyale ihtiyacım var
- ☐ Kavram gelişimini destekleyici etkinlikler için fiziksel koşullarım uygun değil
- ☐ Kavram gelişimini destekleyici etkinliklerde aile katılımı yeterli değil
- ☐ Sınıfımda çocuk sayısının fazla olması çalışmalarımı engelliyor
- ☐ Sınıfımdaki çocukların farklı gelişimsel düzeylerde olması çalışmalarımı engelliyor
- ☐ Bu konuda herhangi bir sıkıntım yok
- ☐ Diğer.....

23.Kavram gelişimiyle ilgili bilgileri nasıl ediniyorsunuz? (*Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.*)

- ☐ Hizmet içi seminere katılarak
- ☐ Bu konuda kitaplar okuyarak
- ☐ Bilimsel yayınları takip ederek
- ☐ Meslektaşlardan bilgi edinerek
- ☐ İnternet yoluyla
- ☐ Öğretmenlik eğitimim sırasında edindim
- ☐ Bilgilerimin yeterli olduğunu düşünüyorum
- ☐ Diğer.....

24. Eğitim programınızda kavram gelişimini destekleyici olarak ne tür materyaller kullanıyorsunuz? (*Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.*)

- ☐ Kavram haritaları
- ☐ CD'ler
- ☐ Kavramlarla ilgili alıştırmaya kitapları
- ☐ Eğitici oyuncaklar
- ☐ Gerçek nesneler
- ☐ Diğer.....

25. Milli Eğitim Bakanlığının örnek kavram listesinden yararlandınız mı?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

26. Yararlandıysanız bu listeye kendiniz kavram eklediniz mi? Belirtiniz.

☐ Evet.....

☐ Hayır

27. M.E.B 2002 Okul öncesi eğitim programına, kavram gelişimini destekleyen etkinliklerle ilgili daha fazla örnek eğitim durumlarına yer verilmesini ister misiniz?

☐ Evet

☐ Hayır

28.Kavram gelişimiyle ilgili bir seminere katılmak ister miydiniz?

☐ Evet.....

☐ Hayır.....



29. ve 30. soruların sizin için uygun olan cevaplarını (x) ile işaretleyiniz.

29. Çocukların kavram gelişimini destekleyici etkinliklere yer verme durumunuz nedir?	Her gün	Haftada birkaç kez	Ayda birkaç kez	Dönem boyunca birkaç kez	Hiçbir zaman
Serbest zaman etkinliklerinde yer veririm.					
Oyun etkinliklerinde yer veririm.					
Müzik etkinliklerinde yer veririm.					
Fen-doğa ve matematik etkinliklerinde yer veririm.					
Türkçe Dil etkinliklerinde yer veririm.					
Okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarında yer veririm.					
Rutin etkinliklerde yer veririm.					

Kavramlar	30. Eğitim programınızda kavramlara hangi sıklıkla yer veriyorsunuz? (Bir önceki eğitim yılını dikkate alarak cevaplandırınız.)	Her gün	Haftada birkaç kez	Ayda birkaç kez	Dönem boyunca bir kez	Hiçbir zaman
Sayı kavramları	1'den 10'a kadar ritmik sayma					
	1'den 9'a kadar rakamları tanıma					
	1'den 10'a kadar sayılardaki nesnelerle eksiltme arttırma					
	Diğer.....					
Renk kavramları	Ana renkler (Kırmızı, Mavi ,Sarı)					
	Ara renkler (turuncu, Yeşil, Mor)					
	Renk tonları					
	Siyah-Beyaz					
Şekil kavramları	Diğer.....					
	Kenar-Köşe					
	Düz –Yamuk					
	Doğru-Eğri					
	Nesnelerin şekilleri					
	Daire şekil kavramı					
	Üçgen					
	Kare					
	Dikdörtgen					
Miktar kavramları	Diğer.....					
	Az-Çok					
	Ağır-Hafif					
	Boş-Dolu					
	Tek-Çift					
	Bütün-Yarım					
	Kalabalık-Tenha					
	Diğer.....					

		Her gün	Haftada birkaç kez	Ayda birkaç kez	Dönem boyunca bir kez	Hiçbir zaman
Duygu kavramları	Mutlu olma					
	Kızgın olma					
	Korkma					
	Sevme					
	Diğer.....					
Duyu kavramları	Tatlı-Acı					
	Tuzlu-Ekşi					
	Sıcak-Soğuk-Ilık					
	Taze-Bayat					
	Pütürlü-Kaygan					
	Kokulu-Kokusuz					
	Sesli-Sessiz					
Yön kavramları	Diğer.....					
	İçeri-Dışarı					
	Aşağı-Yukarı					
	Ön-Arka					
	İleri-Geri					
	Sağ-Sol					
Zaman kavramları	Diğer.....					
	Önce-Şimdi-Sonra					
	Gece-Gündüz					
	Sabah-Öğle-Akşam					
	Dün-Bugün-Yarın					
	Yıl					
Boyut kavramları	Diğer.....					
	Büyük-Orta-Küçük					
	İnce-Kalın					
	Uzun-Kısa					
	Geniş-Dar					
Mekan kavramları	Diğer.....					
	Uzak-Yakın					
	Önünde-Arkasında					
	Yukarıda-Aşağıda					
	İçinde-Dışında					
	İçeri-Dışarı					
	Yanında-Arkasında					
Karşıt(Zıt) kavramlar	Diğer.....					
	Karşıt (zıt) kavramlar (Eski-Yeni, Yaşlı-Genç, Hızlı-Yavaş, Canlı-Cansız, Kolay-Zor, Benzer-Farklı vb.)					

31. Serbest zaman etkinlikleri için köşe hazırlarken kavram gelişimini destekleyici olarak en çok materyale yer verdiğiniz üç köşeyi 1'den 3'e kadar numaralandırınız. (Örnek (1) En çok yer verdiğim, (3) En az yer verdiğim köşe)

- ☐ Evcilik köşesi
- ☐ Blok köşesi
- ☐ Fen-doğa ve matematik köşesi
- ☐ Kitap köşesi
- ☐ Müzik köşesi
- ☐ Eğitici oyuncak köşesi
- ☐ Kukla köşesi
- ☐ Geçici ilgi köşesi
- ☐ İlgi köşelerinden yararlanmıyorum
- ☐ Diğer.....

32. Sanat etkinliklerinden kavram gelişimini destekleyici olarak kullandığınız etkinlikleri 1'den 4'e kadar numaralandırınız. (Örnek: (1) En çok kullandığım, (4) En az kullandığım etkinlik)

- ☐ Kağıt işleri
- ☐ Boya çalışmaları
- ☐ Yoğurma maddeleri ile çalışma
- ☐ Kolaj çalışmaları
- ☐ Sanat etkinliklerinden yararlanmıyorum
- ☐ Diğer.....

33.Kavram gelişimini desteklemek için serbest zaman etkinliklerinden yararlanıyorsanız nedeniniz/nedenleriniz nedir?

(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- ☐ Çocukların sanatsal etkinliklerde yeni öğrendikleri kavramları kolaylıkla pekiştirebildiklerinden.
- ☐ Bağımsız olarak yeni kavramların öğrenilmesine imkan tanıdığından
- ☐ Çocukların kendiliğinden öğrenmelerine imkan tanıdığından
- ☐ Çocukların yaparak-yaşayarak yoluyla bilgi edinmelerini sağladığından
- ☐ Çocukların hepsinin birlikte aynı çalışmaları gerçekleştirdiklerinden
- ☐ Çocukların bu etkinlikler sırasında birbirlerinden görerek öğrendiklerini düşündüğümünden
- ☐ Öğretmenin bu etkinlikler sırasında çocuklara müdahale etme fırsatı olduğundan
- ☐ Diğer.....

34. Türkçe dil etkinliklerinden kavram gelişimini destekleyici olarak kullandığınız etkinlikleri 1'den 5'e kadar numaralandırınız. (Örnek: (1) En çok kullandığım, (5) En az kullandığım etkinlik.)

- ☐ Tekerleme
- ☐ Bilmece
- ☐ Şiir
- ☐ Parmak oyunu
- ☐ Hikaye öncesi konuşma
- ☐ Hikaye anlatımı sırasında
- ☐ Hikaye oluşturma
- ☐ Hareket çalışmaları

- ☐ Dramatizasyon
- ☐ Rol oynama ve doğaçlama
- ☐ Pantomim
- ☐ Rahatlama çalışmaları
- ☐ Türkçe dil etkinliklerinden yararlanmıyorum
- ☐ Diğer.....

35. Kavram gelişimini desteklemek için Türkçe dil etkinliklerinden yararlanıyorsanız nedeniniz/nedenleriniz nedir?

(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- ☐ Çocukların dil gelişimleri ve kavram öğrenmeleri için uygun bir etkinlik olduğundan
- ☐ Çocuklarla öğrenilen yeni kavramların konuşulmasına fırsat veren bir etkinlik olduğundan
- ☐ Çocukların bilmedikleri kavramların konuşularak anlatılmasına ve öğrenmelerine imkan tanınmasından
- ☐ Öğrenilen kavramların tekrar edilebilmesine olanak tanıdığından
- ☐ Yeni kavramların öğrenilmesine imkan tanıyan çalışmalar içerdiğinden
- ☐ Çocuklar özellikle sohbet etkinliği sırasında yeni bilgiler öğrenebildiklerinden
- ☐ Çocukların ezberleme yeteneklerini geliştirici çalışmalar içerdiğinden (şiiir, parmak oyunu tekerleme vb. ile)
- ☐ Çocukların öğretmeni daha çok dinleyebilecekleri etkinlikler içerdiğinden
- ☐ Diğer.....

36. Fen- doğa ve matematik etkinliklerinden kavram gelişimini destekleyici olarak kullandığınız etkinlikleri 1'den 5'e kadar numaralandırınız. (Örnek: (1) En çok kullandığım,

(5) En az kullandığım etkinlik.)

- ☐ Koleksiyon oluşturma
- ☐ Deney
- ☐ İnceleme gezileri
- ☐ Albüm oluşturma
- ☐ Yiyecek hazırlama
- ☐ Hayvan besleme
- ☐ Bitki yetiştirme
- ☐ Sınıfa konuk çağırma
- ☐ Fen ve doğa ve matematik etkinliklerinden yararlanmıyorum
- ☐ Diğer.....

37. Kavram gelişimini desteklemek için fen-doğa ve matematik etkinliklerinden yararlanıyorsanız nedeniniz/nedenleriniz nedir?

(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- ☐ Yapararak-yaşayarak öğrenmeye olanak tanıdığından
- ☐ Çocukların inceleme ve araştırmaya yönlendirilerek bazı kavramları kendiliklerinden öğrenmelerini sağladığından
- ☐ Farklı kavramların öğrenilmesine imkan tanıyan çalışmalar içerdiğinden
- ☐ Benzerlik ve farklılıkları ayırt ederek nesnelerin kavramsal özelliklerini daha kolay öğrendiklerinden
- ☐ Neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin kavram gelişimini hızlandırdığından
- ☐ Öğretmenin aktif olduğu etkinlikler içerdiğinden
- ☐ Okul dışında gerçekleştirilemeyen etkinlikler içerdiğinden
- ☐ Diğer.....

38. Müzik etkinliklerinden kavram gelişimini destekleyici olarak en çok kullandığınız etkinlikleri 1'den 5'e kadar numaralandırınız. (Örnek (1) En çok kullandığım, (5) En az kullandığım etkinlik.)

- ☐ Şarkı söyleme
- ☐ Tempo çalışması
- ☐ Ritim çalışmaları
- ☐ Yaratıcı hareket ve dans
- ☐ Ses dinleme ve ayırt etme
- ☐ Müzikli öykü oluşturma
- ☐ Müzik etkinliklerinden yararlanmıyorum
- ☐ Diğer.....

39. Kavram gelişimini desteklemek için müzik etkinliklerinden yararlanıyorsanız nedeniniz/nedenleriniz nedir?

(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- ☐ Çocukların eğlenerek öğrenmelerine imkan tanıdığından
- ☐ Çocukların yeni öğrendikleri kavramları müzik yoluyla kolaylıkla pekiştirebildiklerinden
- ☐ Duyu kavramlarını geliştirici bir etkinlik olduğundan
- ☐ Sesler arasında benzerlik ve farklılıkları ayırt ederek ritm duygularını geliştirdiğinden
- ☐ Her gün farklı şarkılar öğrenildiğinden
- ☐ Çocukların şarkıları ezberleyerek belleklerini geliştirdiklerinden
- ☐ Diğer.....

40. Oyun etkinliklerinden kavram gelişimini destekleyici olarak en çok kullandığınız etkinlik/etkinlikler nedir?

- ☐ Sakin oyunlar
- ☐ Hareketli oyunlar
- ☐ Oyun etkinliklerinden yararlanmıyorum
- ☐ Diğer.....

41. Kavram gelişimini desteklemek için oyun etkinliklerinden yararlanıyorsanız nedeniniz/nedenleriniz nedir?

(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- ☐ Çocukların düşüncelerini geliştirerek öğrendiklerini ortaya koymalarını sağladığından
- ☐ Çocukların yaşamla ilgili deneyimleri oyun yoluyla kolaylıkla kazandığından
- ☐ Çocukların oyun yoluyla yeni kavramları öğrenmelerinin daha kolay olduğundan
- ☐ Çocuklar tarafından katılımın çok olduğu bir grup etkinliği olduğundan
- ☐ Çocukların her gün farklı oyunlar öğrendiklerinden
- ☐ Çocukların eğlenerek katıldıkları bir etkinlik olduğundan
- ☐ Diğer.....

42. Okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarında kavram gelişimi etkinliklerini uygulama biçiminiz nedir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- ☐ Kendi oluşturduğum kavramsal çalışmaları kullanıyorum
- ☐ Kavramsal gelişim alanlarına yönelik hazırlanmış kitapları kullanıyorum
- ☐ Ünite dergileri kullanıyorum
- ☐ Eğitici oyuncakları kullanıyorum
- ☐ Okuma- yazmaya hazırlık çalışmalarından yararlanmıyorum
- ☐ Diğer.....

43. Kavram gelişimini desteklemek için okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarından yararlanıyorsanız nedeniniz/nedenleriniz ?

- ☐ Bu alanda piyasada çok sayıda kitap ve materyal olması
- ☐ Deneyimlerime göre kavramların en kolay öğretildiği etkinlik olması
- ☐ Okuma-yazmayla ilgili becerilerin (harflerin yazımı v.b) bu etkinlik sırasında kolaylıkla verilebilmesi
- ☐ Okuma-yazma eğitimine yardımcı olması
- ☐ Diğer.....

44. Rutin etkinliklerden kavram gelişimini destekleyici olarak yararlanıyor musunuz?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

45. Kavram gelişimini desteklemek için rutin etkinliklerden nasıl yararlanıyorsunuz? (*Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.*)

- ☐ Çocuklarla öğrenilen kavramlar hakkında yemek ve/veya kahvaltı sırasında konuşmalar yaparak
- ☐ Toplanma-temizlik sırasında öğrenilen kavramları pekiştirici oyunlar oynayarak
- ☐ Rutin etkinliklerden yararlanmıyorum
- ☐ Diğer.....

46. Çocukların kavramsal çalışmalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

(*Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.*)

- ☐ Çocukları birbirleri ile kıyaslayarak
- ☐ Çocukların kendi yaptıkları önceki çalışmalarla karşılaştırmalar yaparak
- ☐ Ailesinin çocuk hakkındaki fikirlerini sorarak
- ☐ Çocuklar hakkında gözlemlerimi dikkate alarak
- ☐ Çocuk gelişimi ve eğitimi bilgilerime dayanarak
- ☐ Gelişim ölçekleri kullanarak
- ☐ Diğer.....

47. Eklemek istediğiniz başka bir şey varsa lütfen belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....