

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
BAŞARILARINA ETKİSİ
(ÜSKÜDAR ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet KUNUK

İşletme Ana Bilim Dalı

İşletme Yönetimi Programı

09/2015

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
BAŞARILARINA ETKİSİ
(ÜSKÜDAR ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet KUNUK
Y1112.040300

İşletme Ana Bilim Dalı
İşletme Yönetimi Programı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Erol KAHRAMAN

09/2015



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi


Enstitümüz İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1112.040300 numaralı öğrencisi **Mehmet KUNUK**'un "**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ; ÜSKÜDAR ÖRNEĞİ**" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 07.09.2015 tarih ve 2015/17 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından ..a.y.birliği ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :07/10/2015

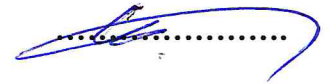
1)Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Erol KAHRAMAN

.....


2) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR

.....


3) Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Ganime AYDIN

.....


Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi: Üsküdar Örneği” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.(.../.../2015)

Mehmet KUNUK / İmza

ÖNSÖZ

Bu çalışma, okul öncesi eğitimin ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini inceleyip, öğretmenlerin nasıl değerlendiklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışmamı yaparken bana destek olan, bilgi ve tecrübeleri ile araştırmama ışık tutan danışmanım Yrd. Doç. Dr. Erol Kahraman'a, varlıkları benim için en büyük ilham ve mutluluk kaynağı olan, her zaman ve her konuda bana büyük fedakârlıklarda bulunarak beni sabırla destekleyen aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Eylül 2015

Mehmet KUNUK

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR.....	vii
ÇİZELGE LİSTESİ	ix
ÖZET.....	xix
ABSTRACT.....	xxi
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.3. Alt Problemler	2
1.4. Araştırmanın Amacı	2
1.5. Araştırmanın Önemi	3
1.6. Varsayımlar.....	3
1.7. Sınırlılıklar.....	3
1.8. Tanımlar.....	3
1.9. Kavramsal Tanımlamalar	4
1.10. Okul Öncesi Eğitim.....	4
1.11. Okul Öncesi Eğitimin Önemi	5
1.12. Okul Öncesi Eğitimin Gayeleri.....	6
1.12.1. Türkiye’de okul öncesi eğitimin amaçları	7
1.13. Okul Öncesi Eğitimin Gerekçesi.....	7
1.14. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri.....	8
1.15. Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim İlişkisi.....	10
1.15.1. Okul öncesinde ilköğretime geçiş	10
1.15.2. İlköğretime hazır oluş	10
1.15.3. İlköğretime hazır oluşu etkileyen etmenler.....	13
1.16. Okul Öncesi Programı.....	16
1.17. İlköğretim Programı.....	17
1.17.1. Okul öncesi ve ilköğretim programlarının karşılaştırılması	18
1.18. İlköğretime Uyum Süreci	18
1.19. Okul Öncesi Eğitiminin İlköğretim Başarısına Etkisi.....	20
1.19.1. Başarının tanımı	20
1.19.2. Okul başarısı ve okul başarısızlığı	20
1.19.3. Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş ve okula başlama yaşı	22
1.20. İlköğretimin Tanımı ve Önemi	23
1.21. İlkokul Çocuğunun Gelişim Özellikleri.....	24
1.22. Okul Öncesi ile İlköğretimin Bütünlüğü	26
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	27
2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	27
2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	29

3. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARILARINA ETKİSİNE YÖNELİK ARAŞTIRMA	33
3.1. Araştırmanın Yöntemi	33
3.2. Araştırmanın Modeli.....	33
3.3. Evren ve Örneklem	33
3.4. Veri Toplama Araçları	33
3.5. Verilerin Analizi.....	35
4. BULGULAR VE YORUMLAR	37
4.1. Tanımlayıcı Özelliklere İlişkin Bulgular.....	37
4.2. Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Öğrencilerinin Başarılarına Etkisine Yönelik Bulgular.....	38
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	101
5.1. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	101
5.2. Sonuçlar	101
5.2.1. Kişisel özelliklere ilişkin sonuçlar.....	101
5.2.2. Alt problemlere ilişkin sonuçlar.....	102
5.2.2.1. Kıdem değişkenine ilişkin sonuç ve tartışmalar.....	102
5.2.2.2. Cinsiyet değişkenine ilişkin sonuç ve tartışmalar	117
5.2.2.3. Mezun Olduğu Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışmalar	122
5.2.2.4. Öğrenim durumu değişkenine göre sonuç ve tartışmalar .	126
5.3. Öneriler.....	129
5.3.1. Uygulayıcılara öneriler	129
5.3.2. Araştırmacıya öneriler	130
KAYNAKÇA	131
EKLER.....	135
ÖZGEÇMİŞ.....	141

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

s. : Sayfa

vb. : ve benzeri

vd. : ve diğerleri

ÇİZELGE LİSTESİ

	<u>SAYFA</u>
Çizelge 4.1: Tanımlayıcı Özelliklerin Dağılımı.....	37
Çizelge 4.2: Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Öğrencilerinin Başarılarına Etkisine Yönelik İfadelerin Dağılımı	38
Çizelge 4.3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İlköğretime ve okul kurallarına daha kolay uyum sağlamaktadırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları	40
Çizelge 4.4: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kendilerini daha rahat ifade etmektedirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları.....	41
Çizelge 4.5: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kendilerini Sözlü Olarak İfade Etmede Daha Başarısızdırlar İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları.....	41
Çizelge 4.6: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Konuşma Kurallarına Uymada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları	42
Çizelge 4.7: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kelimeleri Doğru Telaffuz Etmede Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları.....	43
Çizelge 4.8: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kelimeleri Yerinde ve Anlamına Uygun Kullanmada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları	43
Çizelge 4.9: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Konuşmalarında Beden Dilini Kullanmada Daha Başarısızdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları.....	44
Çizelge 4.10: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dinlediğini Anlamada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları.....	45
Çizelge 4.11: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dinlediği Konulara İlişkin Sorulan Soruları Cevaplamada Daha Başarılıdırlar” İfadesinin Kıdeme Göre Ortalamaları.....	45
Çizelge 4.12: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Resimlerle Anlatılan Bir Olayı Yorumlamada Daha Başarılıdırlar” İfadesinin Kıdeme Göre Ortalamaları.....	46
Çizelge 4.13: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Okuduğunu Anlamlandırmak İçin Görsellerden Yararlanmada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları.....	46
Çizelge 4.14: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Duygu Ve Düşüncelerini Resimlendirmede Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları.....	47
Çizelge 4.15: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Herhangi Bir Müzik Aleti Çalmada Daha Başarısızdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları.....	47

Çizelge 4.16:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Fiziksel Etkinliklerde Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları	48
Çizelge 4.17:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Sayıları Kullanma Ve İşlem Becerileri Daha Düşüktür” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları	48
Çizelge 4.18:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Okulda Öğrenilenleri Günlük Hayatla İlişkilendirmede Daha Yetersizdirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları.....	49
Çizelge 4.19:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kalemi Kurallara Uygun Tutarak Yazmada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları	50
Çizelge 4.20:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bitişik Eğik Yazı Harflerini Kurallarına Uygun Yazmada Daha Yetersizdirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları.....	50
Çizelge 4.21:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Anlamli Ve Kurallı Cümleler Yazmada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları	51
Çizelge 4.22:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Noktalama İşaretlerine Dikkat Ederek Okumada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları.....	52
Çizelge 4.23:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Akıcı Okumada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları	52
Çizelge 4.24:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dikkat Eksikliği Sorununu Daha Fazla Yaşamaktadırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları	53
Çizelge 4.25:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bağımsız Hareket Edebilme Davranışı Daha Baskın Durumdadır” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdem Göre Ortalamaları.....	53
Çizelge 4.26:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Daha Kolay Arkadaşlık Kurabilmektedirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdem Göre Ortalamaları	54
Çizelge 4.27:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bilgi Ve Çalışmalarını Paylaşmada Daha Rahat Ve İsteklidirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları	55
Çizelge 4.28:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Psikomotor Becerileri Yerine Getirmede Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları	55
Çizelge 4.29:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bir Konuyla İlgili Duygu Ve Düşüncelerini Daha Kolay Paylaşmaktadırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları.....	56
Çizelge 4.30:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Şarkı Söyleme, Şiir Okuma, Rol Yapma Vb. Etkinliklerde Daha Girişkendirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları.....	56
Çizelge 4.31:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Başkalarına Yardım Etmede Daha İsteklidirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları	57
Çizelge 4.32:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bir Oyun İçin Gerekli Kuralları Daha Rahat Anlayabilmekte Ve O Kurallara Sorunsuzca Uyabilmektedirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları	58
Çizelge 4.33:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kişisel Sorumluluk Duyguları Daha Gelişmiş Durumdadır” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları	59

Çizelge 4.34:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İletişim Becerileri Daha Gelişmiştir” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları.....	59
Çizelge 4.35:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Diğer Öğrencilerin Haklarına Daha Saygılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları.....	60
Çizelge 4.36:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Deneysel Uygulamaları Gerçekleştirmede Daha Girişkendirler.” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları.....	60
Çizelge 4.37:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Öğrenmeye İlişkin Merak Duygusu Daha Gelişmiştir” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları.....	61
Çizelge 4.38:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Liderlik Duygusu Daha Yoğundur” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları.....	62
Çizelge 4.39:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Derslere Katılım Ve Sınav Notları Daha Yüksektir” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları.....	62
Çizelge 4.40:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İlköğretime Ve Okul Kurallarına Daha Kolay Uyum Sağlamaktadırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları.....	63
Çizelge 4.41:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kendilerini Daha Rahat İfade Etmektedirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	63
Çizelge 4.42:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	63
Çizelge 4.43:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Konuşma Kurallarına Uymada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	64
Çizelge 4.44:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kelimeleri Doğru Telaffuz Etmede Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	64
Çizelge 4.45:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kelimeleri Yerinde Ve Anlamına Uygun Kullanmada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları.....	64
Çizelge 4.46:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Konuşmalarında Beden Dilini Kullanmada Daha Başarısızdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	65
Çizelge 4.47:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dinlediğini Anlamada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları.....	65
Çizelge 4.48:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dinlediği Konulara İlişkin Sorulan Soruları Cevaplamada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları.....	65
Çizelge 4.49:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Resimlerle Anlatılan Bir Olayı Yorumlamada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	66
Çizelge 4.50:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Okuduğunu Anlamlandırmak İçin Görsellerden Yararlanmada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları.....	66

Çizelge 4.51:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Duygu Ve Düşüncelerini Resimlendirmede Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	66
Çizelge 4.52:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Herhangi Bir Müzik Aleti Çalmada Daha Başarısızdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	67
Çizelge 4.53:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Fiziksel Etkinliklerde Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	67
Çizelge 4.54:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Sayıları Kullanma Ve İşlem Becerileri Daha Düşüktür” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	67
Çizelge 4.55:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Okulda Öğrenilenleri Günlük Hayatla İlişkilendirmede Daha Yetersizdirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	68
Çizelge 4.56:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kalemi Kurallara Uygun Tutarak Yazmada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	68
Çizelge 4.57:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bitişik Eğik Yazı Harflerini Kurallarına Uygun Yazmada Daha Yetersizdirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	68
Çizelge 4.58:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Anlamalı Ve Kurallı Cümleler Yazmada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	69
Çizelge 4.59:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Noktalama İşaretlerine Dikkat Ederek Okumada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	69
Çizelge 4.60:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Akıcı Okumada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	69
Çizelge 4.61:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dikkat Eksikliği Sorununu Daha Fazla Yaşamaktadırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	70
Çizelge 4.62:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bağımsız Hareket Edebilme Davranışı Daha Baskın Durumdadır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	70
Çizelge 4.63:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Daha Kolay Arkadaşlık Kurabilmektedirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	70
Çizelge 4.64:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bilgi Ve Çalışmalarını Paylaşmada Daha Rahat Ve İsteklidirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	70
Çizelge 4.65:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Psikomotor Becerileri Yerine Getirmede Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	71
Çizelge 4.66:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bir Konuyla İlgili Duygu Ve Düşüncelerini Daha Kolay Paylaşmaktadırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	71
Çizelge 4.67:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Şarkı Söyleme, Şiir Okuma, Rol Yapma Vb Etkinliklerde Daha Girişkendirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	71
Çizelge 4.68:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Başkalarına Yardım Etmede Daha İsteklidirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	72

Çizelge 4.69:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bir Oyun İçin Gerekli Kuralları Daha Rahat Anlayabilmekte Ve O Kurallara Sorunsuzca Uyabilmektedirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	72
Çizelge 4.70:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kişisel Sorumluluk Duyguları Daha Gelişmiş Durumdadır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	73
Çizelge 4.71:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İletişim Becerileri Daha Gelişmiştir” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	73
Çizelge 4.72:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Diğer Öğrencilerin Haklarına Daha Saygılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	73
Çizelge 4.73:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Deneysel Uygulamaları Gerçekleştirmede Daha Girişkendirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	73
Çizelge 4.74:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Öğrenmeye İlişkin Merak Duygusu Daha Gelişmiştir” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	74
Çizelge 4.75:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Liderlik Duygusu Daha Yoğundur” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	74
Çizelge 4.76:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Derlere Katılım Ve Sınav Notları Daha Yüksektir” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları	74
Çizelge 4.77:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İlköğretime Ve Okul Kurallarına Daha Kolay Uyum Sağlamaktadırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları	75
Çizelge 4.78:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kendilerini Daha Rahat İfade Etmektedirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları	75
Çizelge 4.79:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kendilerini Sözlü Olarak İfade Etmede Daha Başarısızdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları	75
Çizelge 4.80:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Konuşma Kurallarına Uymada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları	76
Çizelge 4.81:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kelimeleri Doğru Telaffuz Etmede Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları	76
Çizelge 4.82:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kelimeleri Yerinde Ve Anlamına Uygun Kullanmada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları	76
Çizelge 4.83:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Konuşmalarında Beden Dilini Kullanmada Daha Başarısızdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları	77
Çizelge 4.84:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dinlediğini Anlamada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları	77
Çizelge 4.85:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dinlediği Konulara İlişkin Sorulan Soruları Cevaplamada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları	77

Çizelge 4.86:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Resimlerle Anlatılan Bir Olayı Yorumlamada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları....	78
Çizelge 4.87:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Okuduğunu Anlamlandırmak İçin Görsellerden Yararlanmada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları.....	78
Çizelge 4.88:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Duygu ve düşüncelerini resimlendirmede daha başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun olduğu eğitim kurumuna Göre Ortalamaları	78
Çizelge 4.89:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Herhangi Bir Müzik Aleti Çalmada Daha Başarısızdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları.....	79
Çizelge 4.90:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Fiziksel Etkinliklerde Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları.....	79
Çizelge 4.91:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Sayıları Kullanma Ve İşlem Becerileri Daha Düşüktür” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları.....	79
Çizelge 4.92:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Okulda Öğrenilenleri Günlük Hayatla İlişkilendirmede Daha Yetersizdirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları	80
Çizelge 4.93:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kalemi Kurallara Uygun Tutarak Yazmada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları....	80
Çizelge 4.94:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bitişik Eğik Yazı Harflerini Kurallarına Uygun Yazmada Daha Yetersizdirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları	80
Çizelge 4.95:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Anlamlı Ve Kurallı Cümleler Yazmada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları.....	81
Çizelge 4.96:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Noktalama İşaretlerine Dikkat Ederek Okumada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları	81
Çizelge 4.97:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Akıcı Okumada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları.....	81
Çizelge 4.98:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dikkat Eksikliği Sorununu Daha Fazla Yaşamaktadırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları.....	82
Çizelge 4.99:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bağımsız Hareket Edebilme Davranışı Daha Baskın Durumdur” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları	82
Çizelge 4.100:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Daha Kolay Arkadaşlık Kurabilmektedirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları	82
Çizelge 4.101:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bilgi Ve Çalışmalarını Paylaşmada Daha Rahat Ve İsteklidirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları....	83

Çizelge 4.102:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Psikomotor Becerileri Yerine Getirmede Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları	83
Çizelge 4.103:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bir Konuyla İlgili Duygu Ve Düşüncelerini Daha Kolay Paylaşmaktadırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları.....	83
Çizelge 4.104:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Şarkı Söyleme, Şiir Okuma, Rol Yapma Vb. Etkinliklerde Daha Girişkendirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları.....	84
Çizelge 4.105:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Başkalarına Yardım Etmede Daha İsteklidirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları	84
Çizelge 4.106:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bir Oyun İçin Gerekli Kuralları Daha Rahat Anlayabilmekte Ve O Kurallara Sorunsuzca Uyabilmektedirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları	84
Çizelge 4.107:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kişisel Sorumluluk Duyguları daha Gelişmiş Durumdadır” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları	85
Çizelge 4.108:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İletişim Becerileri Daha Gelişmiştir” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları	85
Çizelge 4.109:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Diğer Öğrencilerin Haklarına Daha Saygılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları	86
Çizelge 4.110:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Deneysel Uygulamaları Gerçekleştirmede Daha Girişkendirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları	86
Çizelge 4.111:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Öğrenmeye İlişkin Merak Duygusu Daha Gelişmiştir” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları	86
Çizelge 4.112:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Liderlik Duygusu Daha Yoğundur” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları	87
Çizelge 4.113:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Derslere Katılım Ve Sınav Notları Daha Yüksektir” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları.....	87
Çizelge 4.114:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İlköğretime Ve Okul Kurallarına Daha Kolay Uyum Sağlamaktadırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları	87
Çizelge 4.115:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kendilerini Daha Rahat İfade Etmektedirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları.....	88
Çizelge 4.116:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kendilerini Sözlü Olarak İfade Etmede Daha Başarısızdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları	88
Çizelge 4.117:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Konuşma Kurallarına Uymada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları	88
Çizelge 4.118:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kelimeleri Doğru Telaffuz Etmede Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları	89

Çizelge 4.119:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kelimleri Yerinde Ve Anlamına Uygun Kullanmada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları	89
Çizelge 4.120:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Konuşmalarında Beden Dilini Kullanmada Daha Başarısızdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları.....	90
Çizelge 4.121:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dinlediğini Anlamada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları	90
Çizelge 4.122:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dinlediği Konulara İlişkin Sorulan Soruları Cevaplamada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları	90
Çizelge 4.123:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Resimlerle Anlatılan Bir Olayı Yorumlamada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları.....	91
Çizelge 4.124:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Okuduğunu Anlamlandırmak İçin Görsellerden Yararlanmada Daha Başarılıdırlar” İfadesi Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları	91
Çizelge 4.125:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Duygu Ve Düşüncelerini Resimlendirmede Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları.....	91
Çizelge 4.126:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Herhangi Bir Müzik Aleti Çalmada Daha Başarısızdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları.....	92
Çizelge 4.127:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Fiziksel Etkinliklerde Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları	92
Çizelge 4.128:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Sayıları Kullanma Ve İşlem Becerileri Daha Düşüktür” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları.....	92
Çizelge 4.129:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Okulda Öğrenilenleri Günlük Hayatla İlişkilendirmede Daha Yetersizdirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları	93
Çizelge 4.130:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kalemi Kurallara Uygun Tutarak Yazmada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları.....	93
Çizelge 4.131:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bitişik Eğik Yazı Harflerini Kurallarına Uygun Yazmada Daha Yetersizdirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları	93
Çizelge 4.132:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Anlamlı Ve Kurallı Cümleler Yazmada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları.....	94
Çizelge 4.133:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Noktalama İşaretlerine Dikkat Ederek Okumada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları	94
Çizelge 4.134:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Akıcı Okumada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları	94
Çizelge 4.135:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dikkat Eksikliği Sorununu Daha Fazla Yaşamaktadırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları.....	95
Çizelge 4.136:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bağımsız Hareket Edebilme Davranışı Daha Baskın Durumdadır” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları	95

Çizelge 4.137: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Daha Kolay Arkadaşlık Kurabilmektedirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları.....	95
Çizelge 4.138: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bilgi Ve Çalışmalarını Paylaşmada Daha Rahat Ve İsteklidirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları	96
Çizelge 4.139: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Psikomotor Becerileri Yerine Getirmede Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları	96
Çizelge 4.140: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Psikomotor Becerileri Yerine Getirmede Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları	96
Çizelge 4.141: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Şarkı Söyleme, Şiir Okuma, Rol Yapma Vb. Etkinliklerde Daha Girişkendirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları	97
Çizelge 4.142: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Başkalarına Yardım Etmede Daha İsteklidirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları	97
Çizelge 4.143: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim durumuna Göre Ortalamaları	97
Çizelge 4.144: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kişisel Sorumluluk Duyguları Daha Gelişmiş Durumdadır” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları	98
Çizelge 4.145: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İletişim Becerileri Daha Gelişmiştir” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları.....	98
Çizelge 4.146: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Diğer Öğrencilerin Haklarına Daha Saygılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları	98
Çizelge 4.147: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Deneysel Uygulamaları Gerçekleştirmede Daha Girişkendirler” Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları.....	99
Çizelge 4.148: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Öğrenmeye İlişkin Merak Duygusu Daha Gelişmiştir” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları	99
Çizelge 4.149: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Liderlik Duygusu Daha Yoğundur” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları.....	99
Çizelge 4.150: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Derslere Katılım Ve Sınav Notları Daha Yüksektir” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları.....	100

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ (ÜSKÜDAR ÖRNEĞİ)

ÖZET

Bu çalışma; İstanbul ili, Üsküdar ilçesi sınırları içerisinde bulunan resmi eğitim-öğretimde okul öncesi eğitimin ilkokul öğrencilerinin başarılarına etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın örneklemi, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili, Üsküdar ilçesindeki 160 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla 'anket' kullanılmıştır.

Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Öğrencilerinin Başarılarına Etkisini belirlemek amacıyla, ölçeklerdeki alt faktörlerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları tespit edilmiştir.

Ölçekler kullanılarak elde edilen sonuçların, araştırmaya katılan 160 öğretmenin demografik değişkenlerine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir. Yapılan bu fark testleri sonucunda bazı demografik değişkenlere ait alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p < .05$) tespit edilirken, bir kısmında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Okul Öncesi Eğitim, İlköğretim

**EFFECTS OF PRESCHOOL EDUCATION ON THE ACADEMIC SUCCESS OF
PRIMARY SCHOOL STUDENTS
(USKUDAR MODEL)**

ABSTRACT

This study was conducted to determine the effects of pre-school education on the success of primary school students in Üsküdar, İstanbul.

The sample of this research consists of 160 teachers working in primary schools in Uskudar, İstanbul, in the academic year of 2013-2014, To collect data in this research 'survey research model was used.

In order to determine the effects of pre-school education on the success of primary school students, the arithmetic mean and standard deviation of the sub-factors were determined,

The data was tested to see if the participants differ in terms of the demographic variable. The results showed that there are statistically significant differences between subgroups ($p < .05$), however, in some groups no statistically significant differences were found.

Key Words: Pre-school, Pre-school Education, Primary Education

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırma probleminin durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Okul öncesi eğitim kavramı; doğumdan itibaren başlayan zorunlu eğitim yaşına kadar süren, çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak, çocuğun sağlıklı bir şekilde fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel açıdan gelişmelerini sağlayan, olumlu kişilik temellerinin atıldığı, yaratıcı özelliklerinin ortaya çıkarıldığı, çocukların kendilerine güvenmesinin sağlandığı, ailelerin ve eğitimcilerin etkili olduğu sistemli bir eğitimidir (MEB, 2010). Okul öncesi eğitimde çocukların sağlıklı bir gelişim ve kişilik oluşumu amaçlanmaktadır.

"Okul öncesi eğitim insan hayatının en duyarlı olduğu dönemdir. Çocuk bu dönemde çevresindeki olaylardan hızlı bir şekilde etkilenir" (Yeşil, 2008: 1). Bu dönemde çocuk çevresindeki olaylara fazlasıyla duyarlıdır, bu durumda çocuğun gelişim alanlarının temel becerileri açısından çok önemlidir. Çünkü bu dönemde çocuğun kişiliğinin temelleri oluşur ve herhangi bir alanda oluşacak eksiklik çocuğun bütün hayatı boyunca karşısına çıkabilir. Okul öncesi eğitim çocuğun etkileşimde bulunduğu çevre, hayatının ilk döneminde sadece ailesiyken sonraki dönemlerde oyun alanları ve okul öncesi kurumlar ile birlikte büyür ve zenginleşir. Bu sayede çocuk daha fazla obje ve deneyimlerle etkileşime geçer bu yüzden de çocuğa bu dönemde en üst seviyede gelişim alanları sağlanmalı, temel becerilerini kazanacağı ortamlar sağlanmalı ve etkinlikler yaptırılmalıdır. Bu da sadece okul öncesi eğitim ile mümkün olmaktadır.

Ülkemizde geçmiş yıllarda "25 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 tarihlerinde" çıkarılan kararlarda ele alınan bütçe imkânlarını doğrultusunda anaokullarından ilkokullara kaydırılması ve bu sebeple anaokullarının kapatılması sonucunda 1961-1962 yılına kadar okul öncesi eğitime gereken önem verilmemiştir. Bu yüzden de gerekli katılım sağlanamamıştır.

Fakat son yıllarda yapılan araştırmalarda okul öncesi eğitimin önemi ortaya çıkmış ve yapılan çalışmalarda bu eğitimin zannedilen aksine çok gerekli olduğu

görülmüştür. Bu sayede okul öncesi eğitim uygulamaları ülkemizde yaygınlaştırılmış ve birçok ülkenin önüne geçmiştir. Okul öncesi eğitimde çocuğun hayatının tüm bölümleri için etkili ve önemlidir. Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklarda yapılan davranış karşılaştırılmalarında bu önem ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimin ilkokuldaki öğrencilerin başarılarına etkisinin saptanması da, bu konuda öğretmenlerinin görüşlerine gerek duyulmuştur. Yapılan çalışma okul öncesi eğitimin ilkokul öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olup olmadığı ile ilgilidir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “İstanbul ili Üsküdar İlçesinde Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi nasıl bir dağılım sergilemektedir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.3. Alt Problemler

Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi (Üsküdar Örneği) incelenirken;

1. İstanbul İli Üsküdar ilçesinde bulunan okul öncesi eğitimin ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi öğretmenlerin cinsiyetine göre nasıl bir dağılım sergilemektedir?
2. İstanbul İli Üsküdar ilçesinde bulunan okul öncesi eğitimin ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi öğretmenlerin öğrenim durumuna göre nasıl bir dağılım sergilemektedir?
3. İstanbul İli Üsküdar ilçesinde bulunan okul öncesi eğitimin ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi öğretmenlerin mezun olduğu eğitim kurumuna göre nasıl bir dağılım sergilemektedir?
4. İstanbul İli Üsküdar ilçesinde bulunan okul öncesi eğitimin ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi öğretmenlerin mesleki kıdemine göre nasıl bir dağılım sergilemektedir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, okul öncesi eğitimin ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerinden yola çıkarak okul öncesi eğitimin ilkokuldaki başarı üzerindeki etkileri ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim alan öğrenciler ile almayanların ilkökul eğitimlerindeki akademik başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi, buna bağlı olarak mevcut durumun da ele alınması ile elde edilecek sonuçların okul öncesi eğitimin ilkökuldaki başarısının artmasına katkı sağlaması açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, elde edilen bu bulguların, konuyla ilgili problemlerin çözümü için gerekli çalışmaların yapılması konusunda yol gösterici ve fikir verici olacağı da düşünülmektedir.

1.6. Varsayımlar

- Araştırma için seçilen örneklem, evreni temsil etmektedir.
- Seçilen araştırma yöntemi, araştırmanın konusuna, amaçlarına ve problem çözümüne uygundur.
- Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümleme yöntemleri, verilere ve araştırmanın amaçlarına uygundur.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ilçesi ilkökullerinde görev yapan 160 sınıf öğretmenlerinin, eğitim verdikleri sınıflarındaki okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkökuldaki akademik başarıları üzerindeki etkileri ile ilgili görüşleri ile sınırlıdır. Araştırma, konu ile ilgili literatür taraması ve öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

“Okul Öncesi Eğitim: Okul öncesi eğitim; doğumdan, zorunlu eğitim yaşına kadar, çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak, çocukların sağlıklı bir biçimde fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerini sağlayıcı, olumlu kişilik temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, çocukların kendilerine güven duymalarının sağlandığı, ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli bir eğitimidir (MEB, 2010).”

Eğitim: Birey ile onun yaşadığı sosyal çevre arasında oluşan bir süreçtir (Çilenti, 1998: 13).

Öğretim: Okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğrenme etkinlikleridir (Erden, 1998: 138).

Öğrenme: Yaşantı ürünü ve kalıcı izli davranış değişikliğidir (Demirel, 2002: 9).

1.9. Kavramsal Tanımlamalar

Çalışmanın bu bölümünde “okul öncesi eğitimin tanımı, önemi, amaçları, gerekçesi ve temel ilkeleri, okul öncesi eğitim ilköğretim ilişkisi, ilköğretime uyum süreci ve okul öncesi eğitimin ilköğretime başarısına etkisi yer almaktadır.”

1.10. Okul Öncesi Eğitim

“Aral ve arkadaşları (2000)’na göre, okul öncesi eğitimi çocuğun doğduğu günden itibaren başlayan temel eğitime başladığı güne kadar geçen bütün seneleri içerdiğini, çocukların ilerleyen dönemlerinde etkili olan; fizyolojik, psikomotor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin önemli ölçüde tamamlandığı, ailelerde ve okullarda verilen bellenimle birlikte kişiliklerinin şekillendiği gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlamıştır.”

“Dirim (2004, s:21), ise okul öncesi eğitimi "Doğumdan ilköğretim yıllarına kadar çocuğun kişisel özelliklerine, gelişim düzeyine uygun; çocuğa zengin ve çeşitli uyarıcı olanaklar sağlayan temel bilgi ve beceriler kazandıran; toplumun kültürel ve sosyal değerleri doğrultusunda en iyi şekilde yönlendirmesini sağlayan düzenli ve sistemli bir eğitim sürecidir" şeklinde tanımlamıştır.”

“Yılmaz (2003 ,s:76)'a göre, okul öncesi eğitim, 0-72 aylık çocukların bütün gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren; duygularının gelişimlerini, algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren; kendini ifade etmesini ve öz denetimlerini kazanmasını sağlayan sistemli eğitim sürecidir.”

“M.E.B (1998)'na göre, okul öncesi eğitim; 0-6 yaş arasındaki çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkanlarının sağlandığı, çocukların bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal açıdan gelişimlerini sağlayan, toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi şekilde yönlendiren, bilinçli ve sistemli bir eğitim sürecidir.”

1.11. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

"Gelişimin hızla yönlendiği okul öncesi dönem, çocuğun çevresel faktörlerden en çok etkilenecek biçimlendiği senelerdir" (Oğuzkan ve Oral; 1992: 2)." Çocuk için fazlasıyla hassas olan bu dönemde verilecek olan eğitim çok önemlidir. Kandır (2001), "kişiliğin temellerinin girildiği kritik dönem olarak adlandırılan okul öncesi senelerde verilen eğitimin, tüm eğitim dönemlerini hatta tüm hayatlarını etkilediği için bu dönemdeki eğitimin oldukça önemlidir" şeklinde ifade etmiştir.

"Yapılan araştırma örnekleri incelendiğinde Bloom'a göre 17 yaşına kadar oluşan zihinsel gelişimin %50'si dört yaşına, %30'u dört yaşından sekiz yaşına kadar, %20'si de sekiz yaşından on yedi yaşına kadar oluşmaktadır (Aktaran: Poyran ve Dere, 2003; 8)."

"On sekiz yaşına kadar olan okul başarısının %33'ü okul öncesi eğitimle açıklanmıştır (Timurkaynak, 1998: 22)."

"Bütün bu veriler okul öncesi eğitimin önemini açıkça ortaya koymaktadır. Zihinsel gelişimin %50'si ilerleyen dönemlerde %30 ve sonra %20'si yadsınamaz kadar önemli bir değerdir ve zihinsel gelişim çocuğun okuldaki başarısıyla doğrudan alakalı olduğu için okul öncesi eğitimin okul başarısı ile doğrudan ilişkisi, bu dönemde alınan eğitimin önemi ve etkisini de ortaya koymaktadır."

"Özbek'e göre (2003: 7-8), okul öncesi eğitim, sosyal ve bireysel açıdan fazlasıyla önemli olan bir basamaktır. Çocuğun sosyalleşmesini, gelişimini ilerletmesini ve bireysel özelliklerini geliştirmesini sağlar."

"Yapılan araştırmalarda okul öncesi eğitim almış olan çocukların eğitim almamış olan çocuklara oranla ilkokulda daha katılımcı, girişken ve uyumlu oldukları görülmüştür (Yavuzer, 2003 :152-154)."

"Başer (1996: 1), ana sınıfı programından faydalanılarak ilkokula başlayan çocukta oluşan bilgi ve becerisi onu diğer yaşlılarından farklı kıldığını göstermiştir. Çünkü okul öncesi eğitim veren kurumlarda çocuklar yapılan etkinliklere katılım göstermeye ve farklı durumlara uyum sağlamaya yönlendirilmektedir. Bu sayede de eğitim alan çocuklar almayanlara göre ilkokula başladıklarında daha tecrübeli ve sosyalleşmiş olur."

"Okul öncesi eğitim alan çocukların yetişkinlerle ve yaşlılarıyla ilişkilerinin arttığı, okula karşı olumlu duygular geliştirdiği, iyi alışkanlıklar kazandığı ve sinirsel eğilimlerinin azaldığı gözlemlenir (Oğuzkan ve Oral, 1992, 106). Çünkü okul öncesi

eğitim alan çocuklar duygularının farkında olma, duygularını kontrol edebilme, başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı duyma gibi davranışları öğrenir.”

“Okul öncesi eğitim kurumları; çocukların kişiliklerinin şekillendiği bu dönemi, çocukların fiziksel, kültürel, sosyal ve bilişsel gelişimleri açısından sağlıklı bir şekilde geçmesini, çocukları hayata hazırlamayı ve ebeveynleri okul öncesi eğitim konusunda bilinçlendirmeyi amaçlamaktadır (Kandır, 2001).” Bu amaç doğrultusunda çocuğun içinde bulunduğu dönemin gelişim özellikleri dikkate alınmalı, çocuğa kazandırılması istenen becerilerle ilgili önceden plan, program yapılmalı, sistemli bir eğitim verilmelidir.

Okul öncesi dönem çocuğun bütün gelişim dönemleri açısından çok önemli bir dönemdir, bu yüzden de çocuğun aldığı eğitimde her yönden çok önemlidir. Yapılan araştırmalarda da bu konu açıkça ortaya çıkarılmıştır.

1.12. Okul Öncesi Eğitimin Gayeleri

“Okul öncesi eğitimin; evrensel amaçları olarak kabul edilen görüşler, OMEP'in uzun süre başkanlığını yapan eğitimci Mialaret tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:”

1. Toplumsal Amaçlar:

- Çalışan kadınların çocuklarına bakmak
- Her çocuğa eğitim imkanı sağlamak ve onların bireysel gelişimlerine katkıda bulunmak,
- Çocukların birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki kurmasına ve sosyalleşmesine katkıda bulunmak.

2. Eğitici Amaçlar:

- Çocuğun duygularını eğitmek,
- Çocuğun çevreye karşı olan duyarlılığını arttırmak.

3. Gelişimsel Amaçlar:

- Çocuğun temel gelişimini esas alarak gelişimiyle ilgili tecrübelerle önem vermek (Aral vd. ,2013).

1.12.1. Türkiye’de okul öncesi eğitimin amaçları

Ülkemizde okul öncesi eğitimin amaçları, Milli Eğitim'in genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak şu şekilde özetlenebilir:

- Çocukların bedensel, fiziksel, sosyal ve duygusal yönden gelişmelerini, temel alışkanlıkları kazanmalarını sağlamak (gelişimsel amaçlar),
- Her olanaktan yararlanarak çocukların milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığının gelişmesini sağlamak (eğitici ve toplumsal amaçlar),
- Atatürk, millet, vatan ve bayrak sevgisini kazandırmak (toplumsal amaçlar),
- Çocukların, sorumluluk sahibi olmalarını, dürüst, saygılı, nazik ve düzenli olmalarını sağlamak (eğitici amaçlar),
- Çocuğun benlik kavramının gelişmesinin, kendini ifade etmesinin, bağımsızlığını kazanmasının ve özdenetimini sağlamasının olanaklarını sağlamak (eğitici ve gelişimsel amaçlar) (Oktay, 2002).

1.13. Okul Öncesi Eğitimin Gerekçesi

Çocuklar için ilkokula başlayıncaya kadar en iyi eğitimin ailede verildiği düşüncesi hala birçok ülkede savunulmaktadır. Fakat aile yapılarındaki değişimler, kadının rolünün değişmesi, şehir hayatının insanların yaşamları üzerindeki etkisi vb. değişimler çocuğun özellikle üç yaşından başlayarak okula başlamadan önceki yıla kadar en azından günün bazı saatlerinde okul öncesi eğitim veren bir kuruma gitmesi konusunda ailelerde istek ve eğilim olduğunu göstermektedir.

Geçmişten günümüze doğru geçen süreçte okul öncesi eğitim veren kurumların önemi ülkeden ülkeye farklılık gösterir. Bununla birlikte ortak birçok neden de bulunmaktadır. Bu nedenler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Geniş aileden çekirdek aileye dönüşen aile yapısı,
- Köyden kente göç ile birlikte akraba ve aile yakınlarının çocuk bakımı ile ilgili yardımının azalması,
- Kadınların eğitim düzeylerinin artması ve evin dışında çalışma imkânlarının ortaya çıkması,
- Kültürel eşitsizliklerin eğitimde fırsat eşitliğini engelleyici yönünün düzenlenmesi,

- Şehirleşme ile birlikte çoğalan sınırlı mekânlara sahip apartman düzenine geçilmesi, çocukların yaşitlarıyla beraber vakit geçirme, birlikte olma olanaklarının kısıtlanması,
- Ebeveynlerin çocukların aldığı eğitimdeki yetersizlikleri fark etmeleri,
- Çocuk psikologlarının yaptığı araştırmalarda ortaya çıkan çocuk sağlık ve büyüme ile ilgili yeni bilgi ve fikirlerin ortaya çıkması (Oktay, 2002, 189). Çocuk gelişimiyle alakalı bilgilerin artması, hayatın ilk dönemlerinde edinilen bilgilerin daha sonraki dönemlerde etkili olduğunun öğrenilmesi (Gürkan, 1988: 2).
- İlkokullarda kazandırılan okuma-yazma-aritmetik gibi soyut öğrenimlerden önce çocukların hazırlık döneminden geçmelerinin faydalı olduğu, kazanılan sosyal uyumun öğrenci başarısını arttırdığı yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Gürkan, 1988: 2).
- Günümüzde gelişmiş ve gelişmekte olan diye adlandırılan ülkelerin çoğu okul öncesi eğitimin zorunlu tutmuş, eğitim sistemlerinin ilk basamağını oluşturacak şekilde sistemde yerini belirlemişlerdir.

Demokratikleşen toplumlarda tüm bireylerin eğitim imkânlarından yararlanılması açısından konunun ele alındığı, kültürel ve sosyal yönden yeterli imkânların sağlanamadığı çocuklarda orta öğretim seviyesinde okul sistemine gerçek anlamda giriş imkânlarının bulunmadığı açıkça ortaya çıkmıştır. Bu eksikliklerin erken tespit edilmesi iyi sonuç alınması açısından çok önemlidir. Bu nedenle erken teşhisin yapılacağı ve yeniden eğitimin verileceği en iyi yer yine okul öncesi eğitim veren kurumlardır (Oktay, 2002: 190).

1.14. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri

“Okul öncesi eğitim insanların hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Eğitimin temel ilkeleri, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim özellikleri ve kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerileri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Buna göre okul öncesi eğitimin temel ilkeleri şunlardır:”

- Her çocuk farklı bir bireydir.
- Okul öncesi dönem hayatın yemelidir.
- Çocuğun gelişiminde özel alıcı dönemler vardır.
- Eğitim çocuğun gereksinimlerine duyarlı olmalıdır.

- Gelişimin bütün yönleri birbiriyle ilişkili olduğu için eğitimde çocuğun bütünlüğü gözetilmelidir.
- Eğitimde çocuğun etkin katılımı ve ilgisi önemlidir.
- Öğrenme çocuğun bildiklerinden başlamalı ve kendi kendine öğrenmesi desteklenmelidir.
- Oyun çocuğun en önemli öğrenme yöntemidir.
- Çocuğun gelişiminde çevresindeki insanlarla ve kendinden büyük olanlarla ilişkisi önemlidir.
- Sağlıklı çocukların yetiştirilmesinde duygu ve tutumlar önemlidir.
- Çocuğun eğitiminde kalıtım, çevre ve bilgi birbiriyle etkileşim halindedir (MEB, 2010).

Okul öncesi eğitim temel ilkeler göz önünde tutularak incelendiğinde okul öncesi dönemin çocuğun gelişimi açısından ne kadar önemli olduğu açıkça ortaya konmuştur. Bireysel farklılıklar ilkesi bu dönemde de incelenmiş, bireylerin biricik ve değerli olduğu, her bireyin farklı özelliklere sahip olabileceği, okul öncesi dönemde de bu ilkenin göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir.

Okul öncesi dönem hayatın temel dönemidir, okul öncesi eğitimde çocuğun temel eğitim dönemidir. Diğer gelişim alanları gibi çocuğun eğitim hayatı da bu dönemde oluşur ve şekillenir, bu sayede çocuğun eğitim hayatının alt yapısı oluşur. Bu dönemde oyunun ve sosyal etkileşimin çocuğun öğrenmesine sağlayacağı etkileri temel ilkelere de belirtilmiştir. Verilen eğitim çocuğun ihtiyaçlarına göre olmalı, çocuğun en iyi şekilde öğrenmesi sağlanmalıdır. Okul öncesi dönemde çocuklar çok hareketli ve meraklı olurlar, bu özellikler göz önünde bulundurularak çocuğun aktif katılım sağlayacağı ve ilgisini çekebilecek etkinlikler yapılmalıdır. Etkin katılım ilkesi bu dönemde çok önemlidir.

Öğrenciyi merkez alan sistemde olduğu gibi okul öncesi dönemde de eğitime öğrenme-öğretme etkinlikleri, çocuğun bildikleri konulardan başlanmalı, yeni bilgiler çocuğun önbilgileri üzerinde oluşturulmalıdır. Bilinenden bilinmeyene ilkesi bu dönemde geçerli ve etkilidir.

Oyun, okul öncesi dönemdeki çocuklar için oldukça etkili bir öğrenme sistemidir. Bu yüzden de öğretmek istenenler oyunlaştırılarak verilmeli ve çocuğun eğlenerek öğrenmesi amaçlanmalıdır. Bu dönemde çocuğun bütün gelişim alanlarına yönelik etkinlikler yapılmalı ve verilen eğitim bir bütünlük göstermelidir. Okul öncesi eğitimin

ilkeleri incelendiğinde çocuğun eğitimin merkezinde olması, süreçte aktif olarak bulunmasını sağlayacak eğitim sistemi benimsenmeli çağdaş eğitim anlayışındaki temel ilkeler doğrultusunda şekillenmiş bir eğitim çerçevesi ortaya çıkmalıdır.

1.15. Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim İlişkisi

1.15.1. Okul öncesinde ilköğretime geçiş

“İlköğretim, yetişkin olduğumuzda alacağımız sorumluluklar için hazırlanmamıza temel oluşturan bir kurumdur. Bu kurumda edinilen bilgiler çocuğun daha sonraki öğrenim yaşantısındaki başarılarında da büyük ölçüde etkilidir.”

“İlköğretime başlamak, çocuğun yaşamındaki en önemli dönüm noktalarından biridir. Çünkü ilköğretim, evinden ilk kez ayrılan çocuğun, günün büyük bir bölümünü yeni arkadaş ve yeni yetişkinlerle geçirdiği farklı bir ortamdır.”

“Çocuk ilk kez programlı öğretimin gerektirdiği etkinliklere katılmak, belirli bir disiplin dâhilinde kurallara uymak, öğretmenin talimatını yerine getirmek ve daha da önemlisi okuma yazma, aritmetik vb. konuları öğrenmek gibi görevlerle karşı karşıya kalmaktadır (Kırca, 2007; Oktay:2010).”

Bu açıdan ilköğretim birinci sınıf, yaşam boyunca kullanılacak okuma-yazma, aritmetik gibi temel becerileri kazandırmak ve gelecekte okumaya karşı tutumu yönlendirmek açısından en önemli basamaklardan biridir (MEB, 2006b).

Çeşitli araştırmacı ve yazarlar, ilköğretimin programlı öğretim kademesine geçmenin çocuklar için belirli koşulları gerektiren bir durum olduğu söylemiştir. Bazı çocuklar bu geçişi kolayca başarırken, bazılarının başarmak için daha fazla desteğe ihtiyaçları olduğu görülebilmektedir (Oktay, 2002: 83; Kılıç, 2008: 52).

Okul öncesi eğitim olarak ilköğretime başlayan çocukların, okul öncesi eğitimi alamayanlara göre daha katılımcı, girişken ve uyumlu olduklarını gösteren çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Araştırmalardan elde edilen bilgiler doğrultusunda anaokuluna giden çocukların ilköğretim başlangıcında, okuma yazmada, matematik becerilerinden, dil gelişiminde, sanatsal yaratıcılık alanında, el göz koordinasyonu ve öz bakım becerilerinde anaokuluna gitmeyen çocuklara göre daha başarılı oldukları bilinmektedir (Güler, 2010: 68)

1.15.2. İlköğretime hazır oluş

Hazır oluş ya da hazır bulunuşluk, çocuğun herhangi bir duygusal karışıklığa uğramadan kolayca ve yeterli olarak öğrenebilmesine denir. Çocuk bu hazırlık için

yeni öğrenme görevlerine temel olabilecek ön öğrenmeyi, “okul öncesi dönemde öğrendiklerini” tamamlayarak ulaşabilmektedir. Yani ilköğretime hazırlık, ilköğretime başlamadan bir dönem önce, matematik ve çizgi çalışmalarının yapılması değil, 6 yaş grubu çocuklarının bütünsel gelişimlerinin desteklenerek ilköğretim için gerekli becerilerin kazandırıldığı sistemli çalışmalar bütünüdür (MEB, 2006b).

Hazırlıkla ilgili akılda tutulması gereken diğer konular şunlardır:

- Hazırlık sona eren ya da yalnızca okul öncesi dönem ile sınırlı bir süreç değildir. Bu nedenle hazırlığı çocuğun sahip olduğu veya olmadığı bir şey olarak değil, hayat boyunca sürekli devam eden bir durum olarak görülmelidir.
- Çocuklar her zaman bir şeyler öğrenmek için hazırdırlar. Çocukların okullaşma süreci içinde öğrenmeleri daima desteklenmeli ve bir sonraki aşama için hazır olmalarını sağlayacak deneyimlere ihtiyaçları olduğu unutulmamalıdır.
- Asıl olan çocuğun okula hazırlıklı olması değil, okul ve öğretmenlerin çocuk için hazır olmasıdır. Çocuklar önceden belirlenmiş programlara ve öğrenme kavramlarına hazırlamaya çalışmak yerine, okulların çocuklar için olduğu fikri benimsenmelidir (Oktay, 2002; Kılıç, 2008: 55).

❖ İlköğretime başlayacak çocukların sahip olması gereken yeterlilikler şunlardır:

- Dikkatlerinin uzun süre yoğunlaştırmaları (ders süresi 40 dakika)
- Kendi kendine giyinme becerisini kazanmış olmak (fermuarını çekme, düğmesini ilikleme, ayakkabı bağlama vb.)
- Sırada dik ve belli bir mesafede oturmaları
- Tuvalet kontrolünü kazanmaları
- Kendi temizliklerini yapabilmeleri
- Teneffüslerde kendilerini korumaları, dengeli hareket etmeleri
- Kendi sorumluluklarının farkında olmaları ve bunları yerine getirmeleri
- Anneden ve evden kolay ayrılabilimleri
- Anneden ayrı oldukları için üzüntü duymamaları
- Öğretmen ile iletişim kurabilmeleri
- Öğretmenin verdiği yönergelere uymaları
- Diğer çocukların varlığına katlanabilme ve onlarla baş edebilmeleri

- Kendilerini ifade etmeleri
- Arkadaşlık ilişkileri ve iletişim kurma becerilerine sahip olmaları (MEB, 2006b).
- ❖ İlköğretim başlamak için gerekli yeterlilikleri kazandırabilmek için okul öncesi öğretmenleri sene başında yıllık program yaparken ilköğretime hazırlık çalışmalarını şu boyutlarda planlamalıdır:
 - Öz bakım becerileri ile ilgili çalışmalar
 - Kendi işini yardımsız olarak yapma
 - Tuvalet ve el-yüz temizliğini yardımsız yapma
 - Giysilerini yardımsız giyip çıkarma
 - Eşyalarını toplama
 - Kendi sorumluluğunu üstlenme
 - Duygusal çalışmalar
 - Kendi duygularını tanıma ve ifade etme
 - Başkalarının duygularını anlama
 - Empati kurma
 - Duygusal tepkilerinin kontrol etme
 - Sosyal çalışmalar
 - Başkalarıyla iletişim kurma
 - Toplumsal kurallara uyma
 - Yeni bir gruba adapte olma, bir grubun üyesi olma
 - Paylaşma, yardımlaşma, işbirliği
 - Sorumluluk alma, aldığı sorumluluğu yerine getirme
 - Sırasını bekleme, izin isteme
 - Fiziksel çalışmalar
 - Beden dengesini sağlama, dengeli yürüme, koşma, farklı hareketler yaparak dengede yürüme
 - Koordineli hareket etme, vücut organları arasında koordinasyonu sağlama, engellerle karşılaştığında seri ve çabuk hareketler yapma

- Nesneleri kullanabilme (makas tutma, kaptan kaba boşaltma vb.)
- Çizgileri birleştirme, çizgileri kopya etme
- Zihinsel çalışmalar
- Dikkat ve hafıza becerileri
- Matematik becerileri (nesne sayma, rakam tanıma, artırma eksiltme yapma, renkleri tanıma)
- Bilimsel düşünme becerileri (gözlem yapma, problem çözme, neden sonuç ilişkisi kurma, tüme varım ve tümünden gelimsel düşünme)
- Dil çalışmaları
- Sözcük dağarcığını zenginleştirme
- Türkçeyi düzgün kullanma
- Kelimeleri doğru telaffuz etme
- Sesinin tonunu ve hızını doğru ayarlama
- Aynı sesle başlayan kelimeler üretme
- Kafiye kelimeler üretme

Anlatma ve ifade etme becerilerine yönelik çalışmalar (MEB, 2006a).

1.15.3. İlköğretime hazır oluşu etkileyen etmenler

Çocuğun ilköğretimin isteklerini karşılayabilmesi, bireysel olduğu kadar, çevrenin çocuğa sağlamış olduğu imkânlarla da yakından ilgilidir. Okula hazırlıklı olmada çocuğun, hem genel bireysel gelişmesi, yetenekleri hem de önceden öğrenmiş olduklarının büyük etkisi vardır. Hazır oluşla ilgili yapılan çeşitli araştırmalar çok sayıda etmen sıralasa da, ortak olarak ele alınan bazı temel faktörlerden söz etmek mümkündür. Bu faktörler şöyle sıralanabilir:

- Fizyolojik faktörler
- Zekâ faktörü
- Çevresel faktörler
- Duygusal faktörler

Bu faktörlerin sıralaması araştırmacılara göre değişiklik göstermektedir. Bir kısım araştırmacılar için zekâ faktörü en önemli faktör olarak sayarken, bir kısım da çevresel faktör veya duygusal faktöre daha çok önem vermektedir. Burada asıl üzerinde durulması gereken nokta, hiçbir etkenin son derece karmaşık olan okulun beklediği görevlere hazırlamada ve okuma yazmanın öğretilmesinde tek başına etkili olabileceğinin düşünülmemesidir. Bazen bir faktör diğerinden daha önemli gibi görülebilir, ama bu diğerlerinin hiç göz önüne bulundurulmaması anlamına gelmemektedir (Oktay, 2002: 91, Kılıç, 2008: 63).

“Fizyolojik faktörler: Bugün ülkemizde de, dünyanın pek çok ülkesinde de geçerli olduğu gibi kronolojik yaş, ilköğretime başlamak için temel ölçüdür.” Yürürlükteki ilköğretim yönetmeliğine göre, okulların başladığı tarihte 6 yaşını doldurmuş olan çocuklar ilköğretime kabul edilmektedir. Çocuğun yaşı ile birlikte; ağırlığı, büyük ve küçük kas gelişimi, görsel ve işitsel algısı, el- göz koordinasyonu gibi özelliklerinin normal ve sağlıklı bir gelişim göstermesi okula başlamaya uygunluk için önemli kriterlerdir (Güler, 2010).

Fizyolojik faktörler içinde yer alan görme, işitme ve konuşma bozukluklarının, görme ve işitme keskinliğinin de okuma olgunluğunun geç kazanılmasında rol oynadığı pek çok araştırmacı tarafından belirtilmekle birlikte, yapılan çalışmalarda bunların hiç birinin ana etken olduğunu kanıtlayacak sonuçlar elde edilmemiştir. Ancak görme ve işitme kusurlarının çocuğun öğrenmesini etkilediği göz önünde bulundurulursa okulun kurallarının ve okumanın öğrenilmesinde ortaya çıkan bazı güçlüklerin bu kusurlardan doğabileceği de düşünülmemektedir. Bazı araştırmacılar cinsiyetinde okul başarısındaki etkisi üzerinde durmuşlar, sonuçta başarının cinsiyetten çok toplumdan topluma değişen bir faktör olduğuna dikkat çekmişlerdir (Oktay, 2002: 96).

Zihinsel faktörler: Çocuğun okumayı öğrenmesinde yardımcı olabilecek becerilerin önceden kazanılmış olması önem taşımaktadır. Ancak bu becerilerin yanı sıra, hatta becerilerin kazanılmasını etkileyen bir faktör olarak zekâ faktörünün de üzerinde önemle durulması gerekir. “Zekâ, çocuğun anne-babadan almış olduğu önemli kalıtsal özelliklerden biridir (MEB, 2006a).”

Zekâ ile okuma arasındaki ilişkiyi araştıran araştırmacılar, açık nedensel ilişki olarak görülebilen zekâ seviyesi, okuma kabiliyeti seviyesini sınırlar görüşünü ileri sürmüşlerdir. Genel zekâ ve okuma arasındaki ilişkinin önemine değinen Schonell'e göre, “genel zekâ düzeyi, okumada başarıyı şartlandıran faktörlerden biridir ve anlayış, yorumlama, kavram öğrenme problem çözme ve muhakeme gibi okuma

yeteneğinin tüm yüzlerini içerir. O'na göre; zekâ yaşı, çocuğun kelimeleri tanıma ve anlama yeteneğinin düzeyini ve doğruluk derecesini belirleyen etmenlerden biri iken, zekâ bölümü kendisinden beklenen okuma hızını göstermektedir (Oktay, 2002: 97; Deretarla, Gül, 2004: 61).

“Türkçe okuyup yazma ile ilgili kesin kanıtlar olmamakla birlikte, normal bir zekâ düzeyine sahip 6 yaş çocuklarının uygun şartlarda okuma-yazmayı kısa zamanda öğrendikleri gözlenmektedir (MEB, 2006b).”

“Çevresel faktörler: Toplumsal çevre koşullarının da çocuğun gelişiminde önemli rolü olduğunu vurgulayan ve özellikle yaşamın ilk yıllarında içinde yaşadığı aile ve yakın çevrenin sağladığı olanakların çocuğun duygusal, toplumsal ve zihinsel gelişimindeki rolüne değinen görüşler gün geçtikçe ön plana çıkmıştır. Yeterli bilişsel gelişme çocuğun gerçekleştirebileceği uygun yaşantıların fazlalığına bağlıdır.”

“Eğer çocuğun bakacağı çok az uyarıcı varsa veya oynayabileceği hiç oyuncağı bulunmuyorsa, pek büyük bir olasılıkla çevresini anlatmakta ve kelime hazinesini genişletmekte çok sınırlı bir gelişme gösterecektir (Kılıç, 2008: 66; Oktay, 2002: 97-98).”

Yapılan birçok araştırmadan alınan sonuçlar, sosyo-ekonomik ve kültürel etkenin okuma hazırlığı ile sıkı ilişkisini vurgulamakla birlikte, bu bilgi bir sebep sonuç ilişkisi görülmemektedir. Fakir ve elverişsiz çevrelerden gelen tüm çocukların okula gitmeye ve okumaya hazırlıklı olmadıkları söylemek mümkün değildir. Yalnızca bu çocukların okuma hazırlığı için gerekli deneyimleri kazanmalarının daha zor olduğu söylenebilir. Çocukların özellikle dil yönünden deneyimlere ihtiyaçları vardır. Çocukla konuşularak geçirilen zamanın süresi, kitabın içeriğinin paylaşılması, çocukların okuma öğrenmeye hazır olmalarında önemli bir etkidir (Oktay, 2002: 101).

“Duygusal Faktörler: Okulun öğrenciden beklediği yeterlilikleri karşılamada başarılı olabilmek için, beden sağlığı kadar önemli olan bir başka nokta da duygusal olarak sağlıklı ve dengeli bir kişilik yapısına sahip olmaktır (MEB, 2006a).”

“Çocuk ilk toplumsal ilişkilerini çevresiyle duygusal etkileşimine bağlı olarak kurar. Anneden ve öteki insanlardan aldığı etkilere göre olumlu ve ya olumsuz duygusal davranış modelleri ve bunlara uygun kişilik yapısı geliştirir. Çocuğun duygusal sorunlarının ve kişilik özelliklerinin onun için yepyeni bir ortam olan okulun özellikle ilk günlerinde etkili olduğu şüphesizdir (Oktay, 2002: 101).”

1.16. Okul Öncesi Programı

Tuğrul (2007), etkili okul öncesi programının özelliklerini anlattığı çalışmasında bu programın tanımını; çocukların öğrenmesi gereken konuları, belirlenen hedeflere ulaştırmak için işleyen süreci, öğretmenlerin bu hedeflere ulaşılmasındaki rollerini, eğitimin ve öğretimin olduğu koşulları belirten düzenli ve sistematik taslak olarak tanımlamıştır. Bir eğitim kurumundaki öğrencilerin yaşantıları eğitim programları ile düzenlenmektedir. “Okul öncesi eğitim program ve öğretmen kılavuzu 1989 yılında hazırlanmış ve okul öncesi eğitim kurumlarında 1994 yılına kadar uygulanmıştır. 1994 yılında yenilenen program 2002 yılına kadar kullanılmıştır. 2002 yılında programda değişiklikler yapılarak kullanılmaya devam edilmiştir.”

2005-2006 yılında ilköğretim programında bazı değişikliklerin yapılması ve yeniliklerin uygulanmaya başlaması okul öncesi eğitimi programını da geliştirme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. 2005 yılında geliştirilmeye başlanan okul öncesi programı 2006 yılında son halini almıştır. Geliştirilen 2006 programı 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren tüm okullarda uygulanmaya devam etmektedir (Gürkan, 2007; Oktay, 2010: 88).

“Okul öncesi eğitim programı, “0-72 aylık çocukların kurumlarda okul öncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere, belirlenen kazanımlara istenen hedef davranışlara uygun planlı ve sistemli eğitim yaşantıları düzenleyerek, sonuçta hedeflere ne ölçüde ulaştığını gösteren değerlendirmeyi de içine alan çalışmalar bütünüdür (Kılıç, 2008: 72).”

Uygulanmakta olan bu program, “Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların devimsel, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesini, öz bakım becerilerinin kazandırılmasını ve ilköğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin sağlanmasını amaçlamaktadır. Program “Gelişimsel” bir program olmakla birlikte tüm gelişim alanlarının geliştirilmesini esas almaktadır. Program anlayışı olarak “Bütüncül”, program yaklaşımı olarak “Sarmal” bir programdır (MEB, 2006a).

2006 okul öncesi programı 36-72 aylık çocuklara yöneliktir. Bu yaş grubundaki tüm çocuklar için tek program uygulanmakta fakat öğretmenler kendi öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda farklı amaçlar seçebilmektedirler. Program çocuk merkezlidir. İçerisinde yer alan tüm amaçlar çocukların gelişim özellikleri, ihtiyaçları, bireysel farklılıkları göz önüne alınarak hazırlanmıştır.

2002 programında olduğu gibi 2006 programında da üniteler yer almamaktadır. Ünitelerin yerine programda ulaşılması istenen amaç ve kazanımlar bulunmaktadır.

Esnek bir yapıya sahip olan program, öğretmenlere özgürlükler tanırken, öğretmenlerin ve çocukların yaratıcılığını ön planda tutmaktadır. Programda yer alan etkinliklerin problem çözme becerilerini geliştiren oyun temelli etkinlikleri içermesi, bunun içinde günlük yaşanmış deneyimlerden ve yakın çevre imkânlarından yararlanılması belirtilmiştir. Programın amacına ulaşması için öğretmenlerin planlı çalışmalarının, değerlendirmelerini çok yönlü yapmalarının ve aile katılımını sağlamalarının üzerinde de durulmaktadır (Gürkan, 2007).

1.17. İlköğretim Programı

İlköğretim; çocuğun yeteneklerini keşfettiği, yeterliliklerinin ve yetersizliklerinin farkına vardığı, doğru bir benlik algısı oluşturduğu, temel bilgi ve becerileri kazanarak hayata hazırlandığı ilk ciddi eğitim dönemidir.

İlköğretim programının esaslarını, öğretmen merkezli eğitimden öğrenen merkezli eğitime geçilmesi, öğrenmede bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrenmeler arasında ilişki kurulması, aktif öğrenmenin temel alınması, ezbercilikten uzak bir eğitimin verilmesi ve eğitimin çevreyle bütünleştirilmesi oluşturmaktadır (Kılıç, 2008: 75).

Yeni ilköğretim programları şu öğelere göre geliştirilmiştir:

- “Türkçeyi doğru ve etkin kullanma “
- “Kültürel değerlere ve sanata önem verme “
- “Okumaktan ve öğrenmekten zevk alma “
- “Duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etme “
- “Ailenin eğitim-öğretime katılımı destekleme “
- “En az bir yabancı dili etkin bir şekilde kullanma”
- “Bilişim teknolojilerini amacı doğrultusunda etkin ve verimli bir şekilde kullanma “
- “Birlikte çalışma ve iletişim kurma”
- “Çevresinde oluşan değişimlerin farkında olma ve her türlü değişime uyum gösterme “
- “Bireyin görev ve sorumluluklarını, bireyin kendisinin belirlemesi gerektiğinin bilincinde olma “
- “Yakın çevrede ve farklı ülkelerde fırsatlar bulmaya istekli olma ve bulunan fırsatları değerlendirmek için bilinçli çaba gösterme “

Bu ögeler çerçevesinde geliştirilen ilköğretim programı, ilköğretim dönemindeki çocuklarda geliştirilmesi gereken temel becerileri ise şu şekilde açıklanmaktadır:

- Eleştirel düşünme becerisi
- Yaratıcı düşünme becerisi
- İletişim becerisi
- Araştırma-sorgulama becerisi
- Problem çözme becerisi
- Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi
- Girişimcilik becerisi
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi

1.17.1. Okul öncesi ve ilköğretim programlarının karşılaştırılması

Okul öncesi eğitimin amaçlarından biri çocuğun, “ilköğretimde başarılı olabilmesi için gerekli davranışları, okuma yazma öğrenmesine yardımcı olacak kavramları ve becerileri kazandırmaktır.” Ancak geçmişte okul öncesinde artan okullaşma oranı ile birlikte, okul öncesi eğitim kurumundan ilköğretim okuluna giden bazı öğrencilerin uyum sorunları yaşadıkları gözlenmiştir. Bunun başlıca nedenlerinden biri olarak her iki eğitim kademesinin farklı oluşu gösterilebilmektedir. Bu özellikler dikkate alınarak çağdaş eğitim programları doğrusunda ilköğretim programlarının, yeniden düzenlenmesi ve 2005-2006 yılında uygulamaya konulmasıyla her iki program birbirine oldukça yaklaşmıştır.

2006 yılında yeni geliştirilen ilköğretim programı dikkate alınarak yeniden düzenlenen okul öncesi eğitim programının uygulamaya konulmasıyla yeni ilköğretim programlarıyla okul öncesi eğitim programlarının temel felsefeleri ve genel özellikleri bakımından her iki program birbiriyle uyumlu hale gelmiştir (Kılıç, 2008: 79).

1.18. İlköğretime Uyum Süreci

“Uyum; “Bireyin sahip olduğu özelliklerinin, kendi benliği ve içinde yaşadığı çevre ile dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişki yaşam boyu devam ettirebilmesidir” (Yeşilyaprak, 1989: 64).”

Her çocuk, doğduğu andan itibaren yaşama uyum göstermek için çaba göstermektedir. Öncelikle geldiği dünyaya, çevresine ve anne babasına alışmaya

çalışır. “Büyümeye başladıktan sonra ise içinde bulunduğu çevrenin ve toplumun kurallarına uyum göstermeye çalışır. Çocuğun gereken uyumu sağlayabilmesi toplumsallaşabilmesi ile doğru orantı göstermektedir (Yeşilyaprak, 1989: 64; Yörükoğlu, 1992: 47).”

Bu doğrultuda ilk toplumsallaştırma kurumu olan okul, eğitim öğretim sürecinde iki temel özelliğe sahiptir. Bunlardan biri uyum diğeri bilgilendirmedir. Yapılan bir araştırmada, öğrencilerin okulla ilgili algıları incelendiğinde, okulla ilgili en sık dile getirdikleri işlevin “bilgi sağlayıcılık” işlevi olduğu saptanmıştır. Oysa okulun sosyal bir çevre olarak toplumsallaştırma işlevi, çocuğun sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere uyumu, bilgilendirme işlevine kıyasla çok daha önemlidir (Yavuzer, 2000: 128).

“Okula başlamak, çocuk için çok yeni ve farklı bir durum oluşturur. Çocuk bu duruma ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, okulun açıldığı ilk günlerde bocalayabilir; uyum zorluğu çekebilir.” O zamana kadar ailesinin gözbebeği, odak noktası olan çocuktan, anne ve babasından koparak günün büyük bir bölümünde tanımadığı insanlarla birlikte olması beklenir. Fakat okula uyum sağlama konusunda, her çocuk aynı beceriye sahip değildir. Eğer çocuk, okul öncesi eğitim kurumuna gitmişse, okula daha kısa sürede uyum sağlayacaktır. Ama yine de okula başlamak, yeni bir ortama uyum sağlamak demek olacaktır (Bilgili, 2007: 85).

İlkokula başlamadan önce yeterli sosyal etkileşim deneyimi olmamış, aileye (özellikle anneye) aşırı bağımlı yetiştirilmiş çocukların ilkokula uyum dönemini sağlıklı bir şekilde aşamadıkları bilinmektedir (Çelenk, 2006: 59). Kendisi ve dünyayla barışık, çevresiyle uyumlu mutlu bir birey olabilme yolunda önemli katkısı vardır (Taşkın, 2005: 44)

“Yaşadığı ortama uyum sağlayabilmek, insanın temel işlevlerinden biridir ve bu uyumun sağlanabilmesi yüksek düzeyde bir zihni faaliyeti gerektirmektedir. İnsan zihninin gelişmesinde en önemli etken, onun sürekli olarak yeni bilgilere açık ve karmaşık problemleri çözmeye hazır bir işlerlik içinde tutulmasıdır. Böylelikle bireyler doğuştan sahip oldukları potansiyel zekâ ve yeteneklerini erişebileceği en yüksek düzeye ulaştırma imkânı bulabilmektedirler (Oktay, 2002: 147).”

Okula geçişte uyum problemleri gösteren öğrencilere yardımcı olmak uluslararası literatürde büyük önem taşımaktadır. Bir çok öğrenci için okula geçişin manası, evden veya küçük ana okul gruplarından; yeni, daha büyük, daha açık, rekabetçi ilköğretim çevresine geçişte yönlendirilmiş ekolojik değişimdir. Bu dönemde çocukların daha sonraki akademik başarılarının temellerinin atıldığı göz önüne alındığında uyum sürecinin önemi açıkça görülebilmektedir (Bilgili, 2007: 85).

Son yıllarda ülkemizde de küçük çocukların okula uyum sağlamalarına yönelik çalışmalar dikkat çekmektedir. Örnek olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda son yıllarda anasınıfları ve ilköğretim birinci sınıflar, diğer eğitim kademelerine göre bir hafta önce okula başlamaktadırlar. Uyum eğitimi adı verilen bu süreçte amaçlanan küçük çocukların okula uyum sorunlarını en aza indirmektir (Gülay, 2010: 25).

1.19. Okul Öncesi Eğitiminin İlköğretim Başarısına Etkisi

1.19.1. Başarının tanımı

Başarı, insanın kendisi ve çevresi ile uyumlu yaşayabilmesi; kendini gerçekleştirmek için belirlediği hedeflere ulaşırken gösterdiği çabalardan olumlu sonuçlar alması olarak açıklanmaktadır. Başarı bireyin yeteneklerini ve gizil güçlerini bunlardan yararlanarak belirlediği amaca ulaşması demektir (Başal, 1992: 52).

Başarılı olmak ise, insanın kazanmak istediği konuda sistemli bir şekilde çaba harcaması ve belirli kişilik özelliklerini kendinde toplayabilmesidir. Başarı, birey için anlamlı olan amaçların yapılmış olan günlük programlarla adım adım gerçekleşmesidir. İnsanın yaptığı işte başarılı olabilmesi için mutlaka bir hedef belirlemesi gerekir.

1.19.2. Okul başarısı ve okul başarısızlığı

“Başarı, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir ölçüsü ya da göstergesidir. Okuldaki başarı ise bir akademik programdaki derslerden öğrencinin aldığı notların ya da puanlarının ortalaması olarak düşünülebilir.”

Okul başarısı, çocuğun okula başlama yaşına gelene kadar geçirdiği yaşantılarıyla yakından alakalıdır. Çocuğun ailesi başta olmak üzere, çevresi, içinde bulunduğu ortamın yapısı ve gelişim özellikleri onun okul başarısını etkilemektedir. Okul öncesi eğitimin de çocuğun okul başarısına çok büyük etkisi vardır. Çünkü okul öncesi eğitim kurumu çocuğu ilköğretim ortamına hazırlamaktadır. Çocuğun okulda edinmiş olduğu deneyimler onun daha sonraki hayatında başarı göstermesi için temel oluşturmaktadır.

Başlangıçta çocuğun hayatında en önemli kişi anne iken zaman geçtikçe baba ve çocuğun aile çevresindeki diğer kişiler de çocuk için önem kazanmaktadır. Çocuk 3-4 yaşına geldiğinde artık hayatında ailesi kadar arkadaşları ve öğretmeni de önemlidir. Bağımsız bir birey olmaya ve zamanın çoğunu sosyalleşerek geçirmeye

başlar. Ancak çocuğun 6-7 yaşlarına gelmesi onun artık aile ortamından iyice koparak yeni bir ortam olan ilkokul ortamına girer. Bazı çocuklar ilkokula kolay uyum sağlarken, bazı çocuklar da tam tersine ilk günden ailelerinden ayrılmakta, sınıfa girmekte, öğretmeni dinlemekte zorluk çekerler.

Bu çocukların okula uyum sağlayabilmeleri için daha fazla zamana ihtiyaçları vardır. Burada okul öncesi eğitimin de önemli bir payı vardır. Önceden okul öncesi kurumuna dâhil olan çocukların okula uyum sağlamaları kolay olacağı gibi okul başarıları da böyle bir eğitimden geçmeyen çocuklara göre daha yüksek olacaktır. Çünkü okul öncesi eğitim kurumu sağladığı uyarılarla çocuğu olgunlaştırmayı amaçlar. Bu konuda yapılan araştırmalar anaokuluna devam eden çocukların ilkokul birinci sınıfta başarılı olmak için geçerli sayılan bazı davranış ve beceriler yönünden birinci sınıfa hazır oldukları görülmüştür.

Çocuğun ailesi ve çevresinin yanı sıra çocuğun okula hazır olup olmaması da çocuğun okul başarısını etkileyecektir. Okula başlama olgunluğu; kısaca çocuğun okulda kendisinden istenen görevleri isteyerek ve başarılı bir biçimde yerine getirmeye hazır olup olmadığıdır (Başal, 1992: 52).

Çocuk okul olgunluğunu kazandığında sınıf içerisinde ders süresince oturacak, öğretmeni dinleyecek ve kendine düşen görevleri yerine getirecektir. Ayrıca ilkokulun en önemli uğraşı olan okuma yazma becerisini de edinecektir. Çocuk kendine düşen tüm bu görev ve sorumlulukları yerine getirebildiğinde başarı duygusunu yaşayacak, bu da onu öğrenme isteği için daha çok motive edecektir. Okul başarısının yaşanması çocuğun şu yönlerden kendini geliştirmesini sağlar:

- Başarı duygusunun tatmin edilmesi,
- Sosyalleşmesinin sağlanması,
- Yeteneklerini geliştirme fırsatını bulması,
- Zamanını olumlu yönde kullanma fırsatı sunması,
- Olumlu alışkanlıklar kazanmasına yardımcı olması,
- Geleceğe ümitle bakması ve gelecekte beklentilerinin olması (SEK, 2013).

Ayrıca okul başarısını yaşayan çocuklar birçok yönden de olumlu davranışlar sergilemektedirler. Bu davranışlar ise şöyledir:

- Çevrelerine olumlu yönde tesir ederler.
- Zararlı alışkanlıklardan kaçınabilmektedirler.

- Risk alma becerileri gelişmiştir.
- Sosyal hayata uyumları üst düzeydedir.
- Problem çözme güçleri gelişmiştir.
- Çevrelerinden olumlu mesajlar alıp, çevrelerine olumlu mesajlar verirler.
- Oto kontrol mekanizmaları gelişmiştir (SEK, 2013).

Çocuğun okulunda başarısızlık göstermesi ailenin çocuğa sağladığı koşullarla yakından ilgilidir. Ailenin sağladığı koşulların elverişsiz olması, ailenin gelirin az olması ve ev nüfusunun kalabalık olması ailenin imkânlarını kısıtlamakta, bu da çocuğun ders çalışmasını zorlaştırarak okul başarısını olumsuz etkilemektedir. Örneğin; sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan, eğitimsiz anne ve babanın üçüncü çocuklarının iki odalı, elektriksiz ve radyosuz bir evde yaşaması, çocuğun okuldaki ders başarısını olumsuz olarak etkileyecektir.

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olmasının çocuğun başarısını etkilediği gibi ailenin çocuğu ihmal etmesi ve çocuğa kötü muamele etmesi, anne babanın eğitim hataları, çocuğa yeterli bakımın sağlanmaması, çocuğun ailede üvey çocuk olarak görülmesi, çocuğun kardeşleri arasındaki yeri gibi birçok etken de çocuğun okul başarısını olumsuz etkilemektedir.

1.19.3. Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş ve okula başlama yaşı

Okul öncesi eğitim kurumundan ilköğretime geçiş çocuğun daha önceki yaşantılarıyla yakından ilgilidir. Daha önceki yaşantılarında başarıyı deneyimleyen bir çocuk ilkokula alışmakta diğer çocuklar kadar zorluk çekmeyecektir. Fakat bu yaşantılardan mahrum kalan bir çocuk için yeni ortama alışmak, yeni arkadaşlıklar geliştirmek fazlasıyla zor olacaktır. Yapılan araştırmalar, ilköğretimin ilk yıllarının başarılı ve mutlu geçmesinin ya da tam tersinin okul öncesi yaşantılarıyla bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur.

İlköğretim dönemi, çocuğun artık somut düşünceden soyut düşünceye adım attığı bir dönem olması açısından da önemlidir. Çocuğun ilköğretime geçtiği ilk andan itibaren en önemli görevi, okuma yazmayı öğrenmektir. Çocuğun bu beceriyi sağlayabilmesi için daha önceden geliştirdiği bazı kavramlara ihtiyacı vardır.

Çocuğun bu döneme uyum sağlanmasında ve bu dönemde başarı göstermesinde ailesine de büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Ailenin çocuğun okula başlamasıyla tüm sorumluluğun artık öğretmende olduğunu düşünmesi çok yanlış bir düşünce olur. Eğitim aile-okul işbirliği içinde yürütülmelidir. Çocuğun okula

başlamadan önce aile tarafından karşılaşıacağı yeni ortam hakkında bilgilendirilmesi çocuk açısından çok yararlı olur.

İlköğretim çocuğun daha sonraki yıllardaki başarısını da belirleyici olduğu için çok önemli bir dönemdir. Özellikle çocuğun ilköğretimin ilk yıllarını başarılı bir şekilde geçirmesi onun daha sonraki dönemlerdeki başarı olasılığını yükseltmektedir.

Okula başlamak için zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal açıdan hazırlık olmayı gerektiren döneme genellikle altı ya da yedi yaşında ulaşılacağı görüşü oldukça yaygındır. Bu yaşa gelmiş bir çocuğun okula başlaması uygun görülmektedir. Ancak daha öncede belirtildiği gibi çocuğun bu yaşa gelmiş olması onun okula hazır olduğu anlamına gelmemektedir.

Ülkemizde son yıllarda gerek Milli Eğitim Bakanlığı çevrelerinde, gerekse aileler arasında okula başlama yaşının indirilmesi konusuna bir eğilim olduğu saptanmıştır; ama hâlâ ilkokula başlayan çocukların okumanın öğrenilebileceği minimum zekâ yaşı hakkında yeterince çalışma bulunmamaktadır. Ancak altı yaşını bitiren çoğu çocuğun okuma yazma becerisini kazandığı görülmektedir. Hatta uzmanların uygun bulmamalarına rağmen bazı anaokullarında okuma-yazma eğitiminin verildiği ve çocukların bu konuda başarılı oldukları düşünülürse 6.0-6.6 zekâ yaşının bu beceriyi kazanmak için yeterli olacağı görüşü mevcuttur.

1.20. İlköğretimin Tanımı ve Önemi

“İlköğretim kadın, erkek bütün Türklerin milli gayelerine uygun olarak bedenî, zihnî ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretim biçimidir. “

“Ülkemizde 6-14 yaş grubundaki öğrencilere temel beceri kazandırarak onları hayata ve sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan ilköğretim sekiz yıllık bir süreyi kapsamaktadır. İlk beş yılı birinci basamak ve son üç yılı ikinci basamak olmak üzere iki basamaktan oluşmaktadır.”

İlköğretimin çocuğun geleceğini etkileyen çok önemli işlevleri vardır. Bu işlevler şöyle sıralanabilir:

“İlköğretim, toplumu oluşturan bireylerin çevrelerini tanıyabilmeleri, geniş bir dünya görüşüne sahip olabilmeleri, içinde yaşadıkları topluma sağlıklı bir biçimde uyum sağlayabilmeleri, yurttaşlık haklarını kullanmak için gerekli bilgileri edinebilmeleri ve asgari düzeyde temel bilgi ve becerileri kazanmaları ilköğretimin önemli işlevlerindedir.”

“İlköğretim, çocuğun yetişkin yaşamında alacağı görevler için hazırlanmasında temel oluşturan bir eğitim basamağıdır. Bu basamakta kazanılan bilgi ve beceriler, öğrencilerin daha sonraki öğrenim yaşantılarındaki başarılarını büyük ölçüde etkilemektedir.”

“İlköğretim çocuk için fırsat eşitliği sunar. Çocuğun kendini, birey olarak toplumun bir parçası biçiminde algılaması yine ilköğretimle gerçekleşmektedir. Bu nedenle eğitimin bu basamağı çoğu ülkede olduğu gibi ülkemizde de, “temel eğitim” olarak adlandırılmaktadır.”

“İlköğretim birçok amaca hizmet etmektedir. Bu amaçlardan birisi öğrencilere temel bilişsel becerileri kazandırmak diğeri de öğrencilerin, yaşam niteliklerinin artmasını sağlayacak beceri ve tutumları geliştirmektir. Aynı zamanda ilköğretim, çocuklara, toplumun amaçlarını, değerlerini kazandırarak onların genel bir değerler sistemi oluşturmalarını sağlamaktadır.”

“Okur-yazar ve sayısal becerilere sahip nüfusun önemi toplumlar tarafından kabul edilmektedir. Yine zayıf eğitimsel temelin, yetersiz fiziki alt yapı gibi, bir ulusun kalkınma ümitlerini ciddi biçimde tehlikeye attığı bilinmektedir. Bu nedenle, etkin bir ilköğretim, kalkınmanın “olmazsa olmaz” ilkesidir.”

“İlköğretimin; çocuk sağlığı, beslenme ve çocuk eğitimi üzerindeki etkileri yadsınamaz. Aynı zamanda ilköğretim; ekonomik büyüme, kazanç, verimlilik, gelir dağılımı ve doğurganlık üzerinde doğrudan olumlu etkilere sahiptir. Bu bağlamda ilköğretim, özellikle kız çocukları açısından gelecek kuşakların yetiştirilmesinde büyük önem taşımaktadır (Bilgili, 2007: 36).”

1.21. İlkokul Çocuğunun Gelişim Özellikleri

İlkokul çocuğunun içinde bulunduğu 6-12 yaş dönemine “son çocukluk” dönemi adı verilmiştir. Bu dönemin ilk yıllarında çocukta somut düşünce hâkimken, son yıllarında soyut düşünce görülür. “Sayısal simgeler, soyut deyişler, genel kurallar ve temel mantık gibi daha soyut kavramları anlamaya başlar. Artık daha sağduyuludur.”

Çocuk 7 yaşına geldiğinde, problem çözme becerisinde eskiye göre farklar görülür. Problemlerini daha önceleri kullanmadığı bazı bilişsel yollara başvurarak somut bir şekilde çözmeye çalışır. Okul hayatı başladıktan sonra, karşılaştıkları olayları farklı şekilde yorumlamaya başlar. Kavramsal düşünme gelişmektedir. Yine bu dönemde değer ve yargılar çocuk için eskisinden farklı bir anlam taşır.

Katıldığı oyunlar ve spor aktiviteleri sayesinde bedensel gelişimi devam etmektedir. Dil gelişimi ilk çocuklukta gibi çok belirgin olmasa da bu dönemde de çocuk, iletişim sırasında dilini kullanırken kelimeleri daha iyi telaffuz eder ve kelime dağarcığı daha gelişmiştir. Bilişsel yetenekleri bakımından da gelişmeyi sürdürür. Bu dönemde gelişim alanlarının tümünde gelişmenin devam ettiği gibi sosyal anlamda da çocuk ilerlemeler gösterir. Çocuğun, bu dönemde aile ilişkilerinin yanı sıra arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle kurduğu iletişim onun için önem taşır. Artık zamanın çoğunu okulda geçirmektedir. Bu yaşlarda çocuk okulda okuma-yazma, matematik becerilerini geliştirir. Öğretmen tutumları çok önemlidir. Bu dönem içerisinde ilerlerken, giderek merakı artar. Daha ciddi, daha işbirlikçi, daha güvenli olmaya başlar.

Bu yaş dönemi içerisinde çocuk kendini keşfetmekte ve bireysel kimliğini oluşturmaktadır. Benlik gelişimi onun özelliklerine, yeteneklerine ve yaşadığı koşullara göre şekillenir. Çocuk kendi zihinsel ve fiziksel özelliklerinin farkına vararak çevresiyle olan etkileşimi sonucunda benliğini geliştirir. Bu dönemde çocuk özelden genele bir değerlendirme yapabilir ve belirli olaylar karşısında mantık yürütebilir. Çocuk bu dönemde konuşmaktan, sorulara cevap vermekten hoşlansa da iyi bir dinleyici değildir. Havinghurst, 6-12 yaş çocuğunun gelişimini şu başlıklarla özetlemektedir:

- Oyunlarda gerekli olan motor becerilerde ustalık kazanma,
- Kendisine ve gelişmekte olan vücuduna karşı olumlu tutum geliştirme,
- Akranlarıyla iyi ilişkiler kurmayı öğrenme,
- Uygun kız-erkek rollerini öğrenme,
- Okuma-yazma-sayısal alanlarda temel beceriler geliştirme,
- Günlük yaşam için gerekli kavramlar geliştirme,
- Değer sistemi geliştirme,
- Kişisel bağımsızlık kazanma,
- Kurum ve kişilere karşı tutumlar geliştirme (Yavuzer, 2003: 14).

“Aynı zamanda Havinghurst’e göre, okul çocukları önce karmaşık kavramları, sembolizm ve mantıksal düşünme üzerindeki vurgusu ile bilişsel olarak yetişkinin iletişim çevresine girerler. Sonra, toplumsal olarak ev ve aile ortamının dışına çıkar ve yaşit grubuna girerler. Son olarak da, gelişmiş sinir-kas becerileri ve yetenekleri

gerektiren oyunlar oynayarak ve spor yaparak fiziksel olarak gelişirler (Siva, 2008: 105).”

1.22. Okul Öncesi ile İlköğretimin Bütünlüğü

Okul öncesi eğitim kurumu çocuğu ilköğretime hazırlama görevini üstlendiğine göre okul öncesi eğitim ve ilköğretim arasında bir bağ bulunmalıdır. Çocuk okul öncesi eğitim kurumunda okulun belli kuralları olduğunu öğrenir. Böyle eğitimden geçmeden direkt ilköğretim kurumuna gelen çocuk okula adapte olmakta, disiplin kurallarına uymakta başlangıçta oldukça güçlük çeker.

Okul öncesi eğitimden yararlanamayan çocuklar ilkokula ilk başladıklarında daha öncede belirtildiği gibi bilgi eksikliği bakımından da zorluk çekmektedirler. Oysaki okul öncesi eğitim, çocukların ailelerinden ya da çevrelerinden kaynaklanan dezavantajları azaltıp öğrenme engellerini ortadan kaldırarak ilköğretime başlarken fırsat eşitliğinin yaratılmasını sağlar. Bu da bize ilköğretimin okul öncesi eğitimden ayrılmaması gerektiğini ve ilköğretime gösterilen önem kadar okul öncesi eğitime de önem verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Programların uygulanış biçimi, öğretme-öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-materyal etkileşimleri bakımından, okul öncesi eğitim ve ilköğretimde bütünlük sağlamalıdır. “Okul öncesi eğitim kurumlarında olduğu gibi, öğretme-öğrenme ortamları çocukların rahat hareket etmelerine, özgür, yaratıcı düşünmelerine olanak vermeli, öğretmen öğrenci etkileşimleri karşılıklı sevgi ve saygı temeline dayalı olmalıdır.”

Okul öncesi eğitiminin, çocuğu hayata hazırlamak açısından ne kadar önemli olduğu göz önüne alındığında okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve zorunlu hale getirilmesi çok büyük yarar sağlar. Özellikle okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi çocuklar arasındaki sonradan oluşabilecek farklılıkları en aza indirmek açısından yararlıdır. Böylece fırsat eşitliğinin sağlanması kolaylaşır. Hatta uygun fizikî koşullara sahip olan ilköğretim kurumlarının bünyesinde okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasının çoğaltılması da okul öncesi eğitim ve ilköğretim bütünlüğünün sağlanmasına yardımcı olur (Siva, 2008: 108).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde okul öncesi eğitim ile ilgili yapılmış yurt dışı ve yurt içi araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

“Kandır’ın (2001) “Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi” konulu araştırma yapmıştır.” “Araştırmanın sonucunda, okulöncesi eğitim kurumları çocukların bedensel, devimsel, toplumsal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerine yardımcı olan, onları ilkokula ve gelecekteki toplumsal yaşama hazırlayan bunu da anne-babaların desteğiyle ve gerektiğinde onları da eğiterek yapan, eğitim kurumları olarak işlevlerini yerine getiren kurumlar olduğu anlaşılmıştır.”

“Koçak (2001) tarafından yapılan “Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu” konulu araştırma, bu dönemdeki eğitimin önemini ve Türkiye’deki durumunu belirlemek amacıyla yapılmıştır.”

“Araştırma sonucunda; yapılan incelemeler ışığında kurum ve ev merkezli uygulamaların pek çok olumlu katkılarının bulunduğu ve vazgeçilemez oldukları, yeni uygulamalardan olan “Çok Amaçlı Okul Öncesi Eğitim” projesinde belediyelerin de önemli katılımlarının olacağı ve etkin uygulamalarla erken çocukluk dönemindeki çocuğun eğitiminde daha da etkili olabilecekleri, bu tür yeni programların da yaygınlaştırılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.”

“Dinç, (2002), tarafından yapılan “Okul Öncesi Eğitimin 4-5 Yaş Çocuğunun Sosyal Gelişimine Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmada; okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.”

Araştırmanın örneklemini, 2000-2001 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde M.E. B.’ e bağlı anaokullarına devam eden 4-5 yaş çocukları ve onlara eğitim veren öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına alınan 4-5 yaş çocuklarının toplam sayısı 162, öğretmenlerin ise 12’dir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal yönden geliştikleri ortaya çıkmıştır.

“Yazıcı'nın (2002) yapmış olduğu “Okul Öncesi Eğitiminin Okul Olgunluğu Üzerine Etkisinin İncelenmesi” konulu bir araştırma yapmıştır.”

“Bu araştırmanın evrenini 1999 ve 2000 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerine bağlı ilköğretim okullarının birinci sınıfına yeni başlayan ve anasınıflarına devam eden altı yaş çocukları oluşturmaktadır. Örnek grubunu ise Ankara ili Keçiören ilçesine bağlı İbni Sina ilköğretim Okulu, Sevgi Anaokulu; Mamak ilçesine bağlı Malazgirt ilköğretim Okulu, Çankaya ilçesine bağlı Fahri Çaldaş ilköğretim Okullarının birinci sınıfına yeni başlayan 72 ve anasınıflarına devam eden (dönem sonunda) 70 olmak üzere, orta sosyo- ekonomik düzeyde, toplam 142 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, çocukların okul olgunluğu düzeylerini okul öncesi eğitiminin etkilediği görülmüştür. Okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu puanlarının, okul öncesi eğitimi almayan çocukların okul olgunluğu puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.”

“Yıldızbaş ve Parlakyıldız (2004) “Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamalarının Ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi” konulu araştırmada, tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen Bolu il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri analiz edilmiştir.”

“Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket sorularının öğretmenlerle birebir görüşme yapılarak uygulanması ve okuma yazma çalışmalarının gözlenmesi, çalışmalarda kullanılan dokümanların incelenmesi ile elde edilmiştir. Öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevap ile uygulamaları karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Sonuçta, okul öncesi öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında, çocukların ilköğretime hazırbulunmuşluk düzeyine ulaşması açısından bilgi, beceri eksiklerini tamamlama ve geliştirme, yeni teknolojiyi kullanma ve geliştirme gibi hedefleri gerçekleştirme yönünden beklenen verimliliği gösteremedikleri ortaya çıkmıştır.”

“Yekta (2005)'da yapmış olduğu araştırmasında, okul öncesi eğitimi almış ilköğretim 2. kademeye devam eden 7. sınıf öğrencilerinin resim derslerindeki başarılarını belirlemeyi amaçlamış, okul öncesi dönemde alınan eğitimin, ilköğretim 2. kademe resim-iş dersi adı altında verilen sanat eğitimindeki başarıya olan etkisini saptamaya çalışmıştır.”

“110 okul öncesi eğitimi alan ve 110 okul öncesi eğitimi almayan olmak üzere toplam 220 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Oluşturulan okul öncesi eğitimi alan ve almayan gruplardan tesadüfi olarak birer renkli resim çalışması alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formundaki maddelere göre

incelenmiş ve aralarında fark olup olmadığı belirlenmiştir. Resimler incelendiğinde okul öncesi eğitimi alan grup lehine bir sonuç çıkmıştır. Bu sonuca göre, okul öncesi dönemde alınan eğitimin geçen yedi yıllık araya rağmen, ilköğretim 2. kademedeki resim dersi başarısında olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.”

“Elgöl (2006) tarafından yapılan “Özel Ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim 1. Ve 2. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimi Alarak Kendi Sınıflarına Gelen Çocuklara Bakış Açıları” adlı araştırma ile özel ve resmi devlet ilköğretim okullarında çalışan birinci ve ikinci sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin okulöncesi eğitimi alarak kendi sınıflarına gelen çocuklara bakış açıları arasında fark olup olmadığına bakılmıştır.”

“Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerinde özel ve resmi devlet okullarının 1. ve 2. sınıfını okutan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Elde edilen verilere göre araştırmanın evreni içinde 4788 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın evreni içinden basit rastgele örneklem seçme yolu ile 280 öğretmenin ölçeğe verdikleri cevaplar örneklemini oluşturmuştur.”

“Yeşil (2008), “Okul öncesi Eğitim Almış ve Almamış Öğrencilerin Okula Uyumlarının Karşılaştırılması” başlıklı araştırmasının sonucunda okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin okula uyumları okul öncesi eğitim almamış olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ve okul öncesi eğitimin öğrencileri ilköğretim hayatına hazırlamasının, hem akademik hem de bireysel kazanımlar sağlamasında etkili olduğu göstermiştir.”

“Zupancic ve Kavcic (2011) örneklemini 366 okul öncesi öğrencisinin oluşturduğu araştırmalarında çocukların karakterlerinin, ailelerinin ve okul öncesi kurumlarının onların okula uyumları üzerinde etkili faktörler olup olmadıklarını incelemişlerdir.”

“Araştırmaları sonunda çocukların kişilik özelliklerinin okula uyumda etkili bir faktör olduğu görülürken, aile yapılarının özelliklerinin okul yıllarının ilk yıllarında çocukların okula uyumları üzerinde diğer faktörlere göre daha az etkili olduğu ortaya koymaktadırlar. Buna karşın ailelerinin çocuklarına karşı olan baskıcı ya da özgür tutumlarının çocukların davranışları ve çevreye uyumları üzerinde etkili olabildiğini belirtmişlerdir.”

2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

“O’Neil, M.T. (1990, Aktaran: Siva, 2008) tarafından yapılan, birinci sınıftaki öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirme ile ilgili araştırmada, on haftalık bir zaman dilimini aşkın bir sürede 10 tane birinci sınıf öğrencisinden oluşan bir hedef

grup içinde okuma yazma becerilerini geliştirmek için yoğun bir yazı müfredat programı oluşturulmuştur.”

“Başlangıç becerilerini geliştirmek için sayısız stratejilerin olduğu program: somut nesnelere için sınıflandırma kullanımı, art arda resimlendirme için komik parçalar kullanımı, yazının kâğıda yerleşimi ve doğru duruş için günlük alıştırmalar, harflerin alfabetik sırası ve bireysel yazı görüşmeleri içermiştir. Bu projenin amacı umulan beceriler ve okuma yazmaya başlangıç becerilerini, gösterilen öğrenciler arasında en aza indirmektir. Birinci sınıf öğrencileri için başarı, karşıt yakın sonuçlar ölçeği tarafından ölçülmüştür.” Kullanılan stratejiler açıkça göstermiştir ki öğrenciler gösterilen 6 nesnede en az %80 başarılı olmuşlardır.

“Sounthard ve May (1996), okul öncesi ve ilköğretim programlarının okuldaki okuma ve matematik başarısına uzun ve kısa vadeli olan etkilerini incelemişlerdir.”

“Çalışmaya anaokuluna devam eden 66 çocuk katılmıştır. Üç tanede kıyaslama grubu oluşturulmuştur.” Çocuklara CAT ve ITBS standart başarı testleri uygulanarak ilk grup ile diğer gruplar arasında kıyaslama yapılmıştır. Sonuçta, hazırlık grubu ile diğer grupların okuma başarısı arasında fark bulunamamıştır. Matematik testinde ise hazırlık grubunun diğer gruplara göre daha başarılı oldukları saptanmıştır (Aktaran: Dere, 2000).”

Cuningham ve Stavonich (1997), çocuklara okul öncesi dönemde kazandırılan harf tanıma, sesleri fark etme ve dil gelişimiyle ilgili becerilerin ilerideki okuma yazma gelişimini etkilediğini ve anaokulu ve birinci sınıfta sahip olunan okuma yazma ve konuşma becerilerinin okul başarılarının habercisi olduğunu saptamışlardır (Aktaran: Kırca, 2007).

“Evans, Shaw ve Bell’in (2000) erken okuma becerilerine evdeki okuma aktivitelerinin etkisi konulu araştırmasında, 66 çocuk ve bu çocukların ev çevreleri incelenmiş, çocukların okul öncesi dönemde aileleri ile birlikte okuma aktivitesi yapmalarının, kelime adlarını ve seslerini tanımada, fonolojik duyarlılığa sahip olmalarında ve ilerideki yaşlarında okuma becerilerinin gelişmesinde önemli etkileri olduğu belirlenmiştir.”

“Janson (2001) “Togetherness and Diversity in Pre-school Play” adlı çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının beraber oyunlarında sadece fiziksel ortamın paylaşılmasından öte, beraberce oyunun ortak fiziksel mekan, sosyal düşünce ve deneyim, ortak semboller içerdiğini belirterek görme engelli ve görebilen çocukların birlikte oyunlarını gözlemlemiş ve kişisel özelliklerin beraberce oynanan oyunlarda önemli olduğunu belirtmiştir (Aktaran: Siva, 2008).”

“Dearing, McCartney, Weiss ve Kreider (2004), düşük sosyo- ekonomik seviyede olan 167 ailenin eğitime verdiği desteğin, anaokulu dönemindeki çocuklarının okuryazarlığa olan ilgileri ve bu konudaki başarılarına etkileri ile ilgili araştırma yapmışlardır.”

“Bu araştırmaya göre, annenin eğitime destek vermesinin çocukların okuma başarılarında olumlu etkileri olduğu gözlenmiştir. Okur- yazarlık başarısı ile ailenin bu eğitime anaokulu döneminde destek vermesi arasında ilişki saptanmıştır (Aktaran: Kılıç, 2008).”

“Kaytaz (2005), okul öncesi eğitimin fayda maliyet analizi çalışmasında erken çocukluk eğitime yapılan bir birimlik yatırımın 6.37 birime kadar getiri sağladığını saptamıştır.” Bu durum erken çocukluktaki kaliteli müdahale çalışmalarının çocuğa, aileye, topluma, ekonomiye yüksek getiriler sağlayan fakat küçük çaplı yatırımlar olduğunu göstermektedir (Aktaran: Yıldız, 1999).

3. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARILARINA ETKİSİNE YÖNELİK ARAŞTIRMA

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu bölüm altında, Araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmanın veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi incelenmiştir.

3.2. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; okul öncesi eğitimin ilkokuldaki öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin etkilerini öğretmenlerinin görüşlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek üzere hazırlanan tarama modelinde bir çalışmadır.

Bu araştırmada, okul öncesi eğitimin öğrencilerin ilkokuldaki dönemlerinde başarıya etkilerinin ortaya konması istendiği için, anket yöntemi kullanarak alan araştırması yöntemi kullanılmıştır.

Anket soruları, iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, kişisel bilgilere, ikinci bölümde okul öncesi eğitimin, bu eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasındaki bilgi, beceri ve davranış özelliklerine ilişkin beşli likert ölçeği kullanılarak hazırlanmıştır.

3.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013–2014 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Üsküdar ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenin büyüklüğü nedeni ile örneklem seçilme yoluna gidilmiştir. Örneklemi, Üsküdar ilçesinde ilköğretim okulunda görev yapan 160 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Üsküdar ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gidilerek, Üsküdar ilçesi merkezindeki ilköğretim okullarının sayısı, isimleri ve adresleri ve telefonları alınarak evren belirlenmiş ve evren içinden seçilen örnekleme göre araştırmaya ait anketin uygulanması için gerekli izin ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Bu izin

doğrultusunda anket, Üsküdar ilçe merkezindeki ilköğretim okulunu içeren örnekleme uygulanmıştır. Uygulanan anketlerin bir kısmından geri dönüş sağlanamazken, bir kısmı da eksik veya hatalı doldurulduğundan değerlendirme dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak 160 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasıyla son halini alan anket, iki kısımdan oluşmaktadır. Ankette, öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren maddeler, ikinci kısımda ise Okul Öncesi Eğitimin Başarıya Etkisinin Araştırılmasına yönelik görüşlerini gösteren;

“Tamamen katılıyorum,

Katılıyorum,

Kararsızım,

Katılmıyorum,

kesinlikle katılmıyorum” şeklinde beşli likert ölçeği kullanılarak 32 madde oluşturulmuştur.

“Ölçekte yer alan k sorunun varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır. Alfa katsayısı 0-1 arasında değişim gösterir. C.alfa soruların ortalama korelasyonuna ya da kovaryansına dayanılarak hesaplanır. Sorular arasında negatif korelasyon varsa alfa (-) çıkar bu durum güvenilirlik modelinin bozulmasına neden olur.”

Buna göre sonuçlar şöyle değerlendirilir.

0.00 < a < 0.40 ise ölçek güvenilir değil.

0.40 < a < 0.60 ise ölçek düşük güvenilirlikte...

0.60 < a < 0.80 ise ölçek oldukça güvenilir.

0.80 < a < 1.00 ise ölçek yüksek güvenilirlikte...

Cronbach's Alpha	N of Items
,957	32

Şu durumda 32 soru üzerinde yapılan güvenilirlik analizinde yukarıdaki tabloya göre C.Alpha sayısı ,957 çıkmış olup ölçek & anket yüksek güvenirlige sahiptir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Scheffe testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmenlerden anket yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4.1. Tanımlayıcı Özelliklere İlişkin Bulgular

Çizelge 4.1: Tanımlayıcı Özelliklerin Dağılımı

Çizelgeler	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	70	43,8
	Bayan	90	56,2
	Toplam	160	100,0
Öğrenim Durumu	Lisans	132	82,5
	Yüksek Lisans	28	17,5
	Toplam	160	100,0
Mezun Olduğu Eğitim Kurumu	Eğitim Fakültesi	125	78,1
	Diğer	35	21,9
	Toplam	160	100,0
Kıdem	0-5 Yıl	21	13,1
	6-10 Yıl	48	30,0
	11-15 Yıl	70	43,8
	15 Yıl üstü	21	13,1
	Toplam	160	100,0

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre 70'i (%43,8) erkek, 90'ı (%56,2) bayan olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre 132'si (%82,5) lisans, 28'i (%17,5) yüksek lisans olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre 125'i (%78,1) eğitim fakültesi, 35'i (%21,9) Diğer olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre 21'i (%13,1) 0-5 yıl, 48'i (%30,0) 6-10 yıl, 70'i (%43,8) 11-15 yıl, 21'i (%13,1) 15 yıl üstü olarak dağılmaktadır.

4.2. Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Öğrencilerinin Başarılarına Etkisine Yönelik Bulgular

Çizelge 4.2: Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Öğrencilerinin Başarılarına Etkisine Yönelik İfadelerin Dağılımı

Maddeler	N	Ort	Ss	Min.	Max.
İlköğretime ve Okul Kurallarına Daha Kolay Uyum Sağlamaktadırlar.	160	1,740	0,850	1,000	4,000
Kendilerini Daha Rahat İfade Etmektedirler.	160	1,560	0,579	1,000	3,000
Kendilerini Sözlü Olarak İfade Etmede Daha Başarısızdırlar.	160	3,530	1,138	1,000	5,000
Konuşma Kurallarına Uymada Daha Başarılıdırlar.	160	1,950	0,622	1,000	4,000
Kelimeleri Doğru Telaffuz Etmede Daha Başarılıdırlar.	160	2,070	0,821	1,000	4,000
Kelimeleri Yerinde Ve Anlamına Uygun Kullanmada Daha Başarılıdırlar.	160	2,030	0,739	1,000	4,000
Konuşmalarında Beden Dilini Kullanmada Daha Başarısızdırlar.	160	3,660	1,087	2,000	5,000
Dinlediğini Anlamada Daha Başarılıdırlar.	160	2,160	0,751	1,000	4,000
Dinlediği Konulara İlişkin Sorulan Soruları Cevaplamada Daha Başarılıdırlar.	160	2,030	0,608	1,000	4,000
Resimlerle Anlatılan Bir Olayı Yorumlamada Daha Başarılıdırlar.	160	1,740	0,441	1,000	2,000
Okuduğunu Anlamlandırmak İçin Görsellerden Yararlanmada Daha Başarılıdırlar.	160	1,740	0,441	1,000	2,000
Duygu Ve Düşüncelerini Resimlendirmede Daha Başarılıdırlar.	160	1,940	0,675	1,000	4,000
Herhangi Bir Müzik Aleti Çalmada Daha Başarısızdırlar.	160	3,300	0,957	2,000	5,000
Fiziksel Etkinliklerde Daha Başarılıdırlar.	160	2,640	1,005	1,000	5,000
Sayıları Kullanma Ve İşlem Becerileri Daha Düşüktür.	160	3,880	0,742	2,000	5,000
Okulda Öğrenilenleri Günlük Hayatla İlişkilendirmede Daha Yetersizdirler.	160	3,960	0,811	2,000	5,000
Kalemi Kurallara Uygun Tutarak Yazmada Daha Başarılıdırlar.	160	1,910	0,886	1,000	4,000
Bitişik Eğik Yazı Harflerini Kurallarına Uygun Yazmada Daha Yetersizdirler.	160	3,610	1,139	1,000	5,000
Anamlı Ve Kurallı Cümleler Yazmada Daha Başarılıdırlar.	160	2,210	0,934	1,000	5,000
Noktalama İşaretlerine Dikkat Ederek Okumada Daha Başarılıdırlar.	160	2,420	0,968	1,000	5,000
Akıcı Okumada Daha Başarılıdırlar.	160	2,380	0,816	1,000	4,000
Dikkat Eksikliği Sorununu Daha Fazla Yaşamaktadırlar.	160	3,620	0,917	2,000	5,000
Bağımsız Hareket Edebilme Davranışı Daha Baskın Durumdadır.	160	2,480	0,832	1,000	4,000
Daha Kolay Arkadaşlık Kurabilmektedirler.	160	2,040	0,628	1,000	4,000

Çizelge 4.2: (devam) Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Öğrencilerinin Başarılarına Etkisine Yönelik İfadelerin Dağılımı

Maddeler	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Bilgi Ve Çalışmalarını Paylaşmada Daha Rahat Ve İsteklidirler.	160	2,040	0,467	1,000	3,000
Psikomotor Becerileri Yerine Getirmede Daha Başarılıdır.	160	1,960	0,467	1,000	3,000
Bir Konuyla İlgili Duygu Ve Düşüncelerini Daha Kolay Paylaşmaktadırlar.	160	1,870	0,616	1,000	3,000
Şarkı Söyleme, Şiir Okuma, Rol Yapma Vb Etkinliklerde Daha Girişkendirler.	160	2,390	0,876	1,000	4,000
Başkalarına Yardım Etmede Daha İsteklidirler.	160	2,420	0,968	1,000	5,000
Bir Oyun İçin Gerekli Kuralları Daha Rahat Anlayabilmekte Ve O Kurallara Sorunsuzca Uyabilmektedirler.	160	2,380	0,816	1,000	4,000
Kişisel Sorumluluk Duyguları Daha Gelişmiş Durumdadır.	160	3,620	0,917	2,000	5,000
İletişim Becerileri Daha Gelişmiştir.	160	2,480	0,832	1,000	4,000
Diğer Öğrencilerin Haklarına Daha Saygılıdır.	160	2,040	0,628	1,000	4,000
Deneysel Uygulamaları Gerçekleştirmede Daha Girişkendirler.	160	2,040	0,467	1,000	3,000
Öğrenmeye İlişkin Merak Duygusu Daha Gelişmiştir.	160	1,960	0,467	1,000	3,000
Liderlik Duygusu Daha Yoğundur.	160	1,870	0,616	1,000	3,000
Derslere Katılım Ve Sınav Notları Daha Yüksek.	160	2,390	0,876	1,000	4,000

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “ilköğretime ve okul kurallarına daha kolay uyum sağlamaktadırlar” ifadesine çok zayıf (1,740 ± 0,850); “kendilerini daha rahat ifade etmektedirler.” ifadesine çok zayıf (1,560 ± 0,579); “ kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar.” ifadesine yüksek (3,530 ± 1,138); “konuşma kurallarına uymada daha başarılıdır.” ifadesine zayıf (1,950 ± 0,622); “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdır.” ifadesine zayıf (2,070 ± 0,821); “kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdır.” ifadesine zayıf (2,030 ± 0,739); “konuşmalarında beden dilini kullanmada daha başarısızdırlar.” ifadesine yüksek (3,660 ± 1,087); “ dinlediğini anlamada daha başarılıdır.” ifadesine zayıf (2,160 ± 0,751); “ dinlediği konulara ilişkin sorulan soruları cevaplama da daha başarılıdır.” ifadesine zayıf (2,030 ± 0,608); “resimlerle anlatılan bir olayı yorumlamada daha başarılıdır.” ifadesine çok zayıf (1,740 ± 0,441); “okuduğunu anlamlandırmak için görsellerden yararlanmada daha başarılıdır.” ifadesine çok zayıf (1,740 ± 0,441); “duygu ve düşüncelerini resimlendirmede daha başarılıdır.” ifadesine zayıf (1,940 ± 0,675); “ herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar.” ifadesine orta (3,300 ± 0,957); “fiziksel etkinliklerde daha başarılıdır.” ifadesine orta (2,640 ± 1,005); “sayıları kullanma ve işlem becerileri daha düşüktür.” ifadesine yüksek (3,880 ± 0,742); “okulda

öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler.” ifadesine yüksek (3,960 ± 0,811); “kalemi kurallara uygun tutarak yazmada daha başarılıdır.” ifadesine zayıf (1,910 ± 0,886); “bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmada daha yetersizdirler.” ifadesine yüksek (3,610 ± 1,139); “anamlı ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdır.” ifadesine zayıf (2,210 ± 0,934); “ noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdır.” ifadesine zayıf (2,420 ± 0,968); “akıcı okumada daha başarılıdır.” ifadesine zayıf (2,380 ± 0,816); “dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar.” ifadesine yüksek (3,620 ± 0,917); “bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.” ifadesine zayıf (2,480 ± 0,832); “daha kolay arkadaşlık kurabilmektedirler.” ifadesine zayıf (2,040 ± 0,628); “bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler.” ifadesine zayıf (2,040 ± 0,467); “psikomotor becerileri yerine getirmede daha başarılıdır.” ifadesine zayıf (1,960 ± 0,467); “bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmaktadırlar.” ifadesine zayıf (1,870 ± 0,616); “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb etkinliklerde daha girişkendirler.” ifadesine zayıf (2,390 ± 0,876); “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” ifadesine zayıf (2,420 ± 0,968); “bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler.” ifadesine zayıf (2,380 ± 0,816); “kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır.” ifadesine yüksek (3,620 ± 0,917); “iletişim becerileri daha gelişmiştir.” ifadesine zayıf (2,480 ± 0,832); “diğer öğrencilerin haklarına daha saygılıdır.” ifadesine zayıf (2,040 ± 0,628); “deneysel uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler.” ifadesine zayıf (2,040 ± 0,467); “öğrenmeye ilişkin merak duygusu daha gelişmiştir.” ifadesine zayıf (1,960 ± 0,467); “liderlik duygusu daha yoğundur.” ifadesine zayıf (1,870 ± 0,616); “derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir.” ifadesine zayıf (2,390 ± 0,876); düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Çizelge 4.3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İlköğretime ve okul kurallarına daha kolay uyum sağlamaktadırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
İlköğretime Ve Okul Kurallarına Daha Kolay Uyum Sağlamaktadırlar.	0-5 Yıl	21	1,670	0,483		
	6-10 Yıl	48	1,850	0,850		
	11-15 Yıl	70	1,800	0,987	2,100	0,102
	15 Yıl üstü	21	1,330	0,483		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “ilköğretime ve okul kurallarına daha kolay uyum sağlamaktadırlar” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans

analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=2,100$; $p=0,102>0.05$).

Çizelge 4.4: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kendilerini daha rahat ifade etmektedirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Kendilerini Daha Rahat İfade Etmektedirler.	0-5 Yıl	21	1,670	0,483	13,855	0,000
	6-10 Yıl	48	1,850	0,652		
	11-15 Yıl	70	1,500	0,504		
	15 Yıl üstü	21	1,000	0,000		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kendilerini daha rahat ifade etmektedirler” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=13,855$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 6-10 yıl olanların “kendilerini daha rahat ifade etmektedirler” puanları ($1,850 \pm 0,652$), kıdem 11-15 yıl olanların “kendilerini daha rahat ifade etmektedirler” puanlarından ($1,500 \pm 0,504$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 0-5 yıl olanların “kendilerini daha rahat ifade etmektedirler” puanları ($1,670 \pm 0,483$), kıdem 15 yıl üstü olanların “kendilerini daha rahat ifade etmektedirler” puanlarından ($1,000 \pm 0,000$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “kendilerini daha rahat ifade etmektedirler” puanları ($1,850 \pm 0,652$), kıdem 15 yıl üstü olanların “kendilerini daha rahat ifade etmektedirler” puanlarından ($1,000 \pm 0,000$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “kendilerini daha rahat ifade etmektedirler” puanları ($1,500 \pm 0,504$), kıdem 15 yıl üstü olanların “kendilerini daha rahat ifade etmektedirler” puanlarından ($1,000 \pm 0,000$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.5: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kendilerini Sözlü Olarak İfade Etmede Daha Başarısızdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Kendilerini Sözlü Olarak İfade Etmede Daha Başarısızdırlar.	0-5 Yıl	21	3,330	0,966	4,321	0,006
	6-10 Yıl	48	3,460	0,713		
	11-15 Yıl	70	3,400	1,439		
	15 Yıl üstü	21	4,330	0,483		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,321$; $p=0.006<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek

amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar” puanları ($4,330 \pm 0,483$), kıdem 0-5 yıl olanların “kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar” puanlarından ($3,330 \pm 0,966$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar” puanları ($4,330 \pm 0,483$), kıdem 6-10 yıl olanların “kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar” puanlarından ($3,460 \pm 0,713$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar” puanları ($4,330 \pm 0,483$), kıdem 11-15 yıl olanların “kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar” puanlarından ($3,400 \pm 1,439$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.6: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Konuşma Kurallarına Uymada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Konuşma	0-5 Yıl	21	2,000	0,000	26,670	0,000
Kurallarına	6-10 Yıl	48	2,120	0,334		
Uymada Daha	11-15 Yıl	70	1,600	0,493		
Başarılıdırlar.	15 Yıl üstü	21	2,670	0,966		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=26,670$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar” puanları ($2,670 \pm 0,966$), kıdem 0-5 yıl olanların “konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar” puanlarından ($2,000 \pm 0,000$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar” puanları ($2,670 \pm 0,966$), kıdem 6-10 yıl olanların konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar” puanlarından ($2,120 \pm 0,334$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 0-5 yıl olanların “konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar” puanları ($2,000 \pm 0,000$), kıdem 11-15 yıl olanların “konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar” puanlarından ($1,600 \pm 0,493$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar” puanları ($2,120 \pm 0,334$), kıdem 11-15 yıl olanların “konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar” puanlarından ($1,600 \pm 0,493$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar” puanları ($2,670 \pm 0,966$), kıdem 11-15 yıl olanların “konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar” puanlarından ($1,600 \pm 0,493$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.7: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kelimeleri Doğru Telaffuz Etmede Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Kelimeleri Doğru Telaffuz Etmede Daha Başarılıdırlar.	0-5 Yıl	21	1,670	0,483	41,784	0,000
	6-10 Yıl	48	2,540	0,713		
	11-15 Yıl	70	1,600	0,493		
	15 Yıl üstü	21	3,000	0,837		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=41,784; p=0<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 6-10 yıl olanların “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar” puanları (2,540 ± 0,713), kıdem 0-5 yıl olanların “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar” puanlarından (1,670 ± 0,483) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar” puanları (3,000 ± 0,837), kıdem 0-5 yıl olanların “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar” puanlarından (1,670 ± 0,483) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar” puanları (3,000 ± 0,837), kıdem 6-10 yıl olanların “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar” puanlarından (2,540 ± 0,713) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar” puanları (2,540 ± 0,713), kıdem 11-15 yıl olanların “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar” puanlarından (1,600 ± 0,493) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar” puanları (3,000 ± 0,837), kıdem 11-15 yıl olanların “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar” puanlarından (1,600 ± 0,493) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.8: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kelimeleri Yerinde ve Anlamına Uygun Kullanmada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Kelimeleri Yerinde Ve Anlamına Uygun Kullanmada Daha Başarılıdırlar.	0-5 Yıl	21	1,670	0,483	29,105	0,000
	6-10 Yıl	48	2,690	0,689		
	11-15 Yıl	70	1,700	0,645		
	15 Yıl üstü	21	2,000	0,000		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel

açından anlamlı bulunmuştur ($F=29,105$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 6-10 yıl olanların “kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar” puanları ($2,690 \pm 0,689$), kıdem 0-5 yıl olanların “kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar” puanlarından ($1,670 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar” puanları ($2,690 \pm 0,689$), kıdem 11-15 yıl olanların “kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar” puanlarından ($1,700 \pm 0,645$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar” puanları ($2,000 \pm 0,000$), kıdem 11-15 yıl olanların “kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar” puanlarından ($1,700 \pm 0,645$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar” puanları ($2,690 \pm 0,689$), kıdem 15 yıl üstü olanların “kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar” puanlarından ($2,000 \pm 0,000$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.9: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Konuşmalarında Beden Dilini Kullanmada Daha Başarısızdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Konuşmalarında Beden Dilini Kullanmada Daha Başarısızdırlar.	0-5 Yıl	21	4,000	0,000	5,482	0,001
	6-10 Yıl	48	3,170	0,996		
	11-15 Yıl	70	3,800	1,258		
	15 Yıl üstü	21	4,000	0,837		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “konuşmalarında beden dilini kullanmada daha başarısızdırlar” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,482$; $p=0.001<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 0-5 yıl olanların “konuşmalarında beden dilini kullanmada daha başarısızdırlar” puanları ($4,000 \pm 0,000$), kıdem 6-10 yıl olanların “konuşmalarında beden dilini kullanmada daha başarısızdırlar” puanlarından ($3,170 \pm 0,996$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “konuşmalarında beden dilini kullanmada daha başarısızdırlar” puanları ($3,800 \pm 1,258$), kıdem 6-10 yıl olanların “konuşmalarında beden dilini kullanmada daha başarısızdırlar” puanlarından ($3,170 \pm 0,996$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “konuşmalarında beden dilini kullanmada daha başarısızdırlar”

puanları ($4,000 \pm 0,837$), kıdem 6-10 yıl olanların “konuşmalarında beden dilini kullanmada daha başarısızdırlar” puanlarından ($3,170 \pm 0,996$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.10: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dinlediğini Anlamada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Dinlediğini Anlamada Daha Başarılıdırlar.	0-5 Yıl	21	2,000	0,000	5,163	0,002
	6-10 Yıl	48	2,250	0,668		
	11-15 Yıl	70	2,000	0,901		
	15 Yıl üstü	21	2,670	0,483		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,163$; $p=0.002<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar” puanları ($2,670 \pm 0,483$), kıdem 0-5 yıl olanların “dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar” puanlarından ($2,000 \pm 0,000$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar” puanları ($2,670 \pm 0,483$), kıdem 6-10 yıl olanların “dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar” puanlarından ($2,250 \pm 0,668$) yüksek bulunmuştur. kıdem 15 yıl üstü olanların dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar. puanları ($2,670 \pm 0,483$), kıdem 11-15 yıl olanların dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar. puanlarından ($2,000 \pm 0,901$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.11: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dinlediği Konulara İlişkin Sorulan Soruları Cevaplamada Daha Başarılıdırlar” İfadesinin Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Dinlediği Konulara İlişkin Sorulan Soruları Cevaplamada Daha Başarılıdırlar.	0-5 Yıl	21	2,000	0,000	3,332	0,021
	6-10 Yıl	48	2,250	0,668		
	11-15 Yıl	70	1,900	0,542		
	15 Yıl üstü	21	2,000	0,837		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “dinlediği konulara ilişkin sorulan soruları cevaplamada daha başarılıdırlar” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,332$; $p=0.021<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 6-10 yıl olanların “dinlediği konulara ilişkin sorulan soruları cevaplamada daha başarılıdırlar” puanları ($2,250 \pm 0,668$), kıdem 11-15 yıl olanların “dinlediği konulara ilişkin sorulan

soruları cevaplama da daha başarılıdır” puanlarından (1,900 ± 0,542) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.12: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Resimlerle Anlatılan Bir Olayı Yorumlamada Daha Başarılıdır” İfadesinin Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Resimlerle Anlatılan Bir Olayı Yorumlamada Daha Başarılıdır.	0-5 Yıl	21	1,670	0,483	8,752	0,000
	6-10 Yıl	48	1,850	0,357		
	11-15 Yıl	70	1,800	0,403		
	15 Yıl üstü	21	1,330	0,483		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “resimlerle anlatılan bir olayı yorumlamada daha başarılıdır” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=8,752; p=0<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 0-5 yıl olanların “resimlerle anlatılan bir olayı yorumlamada daha başarılıdır” puanları (1,670 ± 0,483), kıdem 15 yıl üstü olanların resimlerle anlatılan bir olayı yorumlamada daha başarılıdır. puanlarından (1,330 ± 0,483) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların resimlerle anlatılan bir olayı yorumlamada daha başarılıdır. puanları (1,850 ± 0,357), kıdem 15 yıl üstü olanların “resimlerle anlatılan bir olayı yorumlamada daha başarılıdır” puanlarından (1,330 ± 0,483) yüksek bulunmuştur. kıdem 11-15 yıl olanların “resimlerle anlatılan bir olayı yorumlamada daha başarılıdır” puanları (1,800 ± 0,403), kıdem 15 yıl üstü olanların “resimlerle anlatılan bir olayı yorumlamada daha başarılıdır” puanlarından (1,330 ± 0,483) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.13: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Okuduğunu Anlamlandırmak İçin Görsellerden Yararlanmada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Okuduğunu Anlamlandırmak İçin Görsellerden Yararlanmada Daha Başarılıdır.	0-5 Yıl	21	1,670	0,483	8,752	0,000
	6-10 Yıl	48	1,850	0,357		
	11-15 Yıl	70	1,800	0,403		
	15 Yıl üstü	21	1,330	0,483		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “okuduğunu anlamlandırmak için görsellerden yararlanmada daha başarılıdır” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=8,752; p=0<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. kıdem 0-5 yıl olanların “okuduğunu anlamlandırmak için görsellerden yararlanmada daha başarılıdır”

puanları (1,670 ± 0,483), kıdem 15 yıl üstü olanların “okuduğunu anlamlandırmak için görsellerden yararlanmada daha başarılıdırlar” puanlarından (1,330 ± 0,483) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “okuduğunu anlamlandırmak için görsellerden yararlanmada daha başarılıdırlar” puanları (1,850 ± 0,357), kıdem 15 yıl üstü olanların okuduğunu anlamlandırmak için görsellerden yararlanmada daha başarılıdırlar. puanlarından (1,330 ± 0,483) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “okuduğunu anlamlandırmak için görsellerden yararlanmada daha başarılıdırlar” puanları (1,800 ± 0,403), kıdem 15 yıl üstü olanların “okuduğunu anlamlandırmak için görsellerden yararlanmada daha başarılıdırlar” puanlarından (1,330 ± 0,483) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.14: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Duygu Ve Düşüncelerini Resimlendirmede Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Duygu Ve Düşüncelerini Resimlendirmede Daha Başarılıdırlar.	0-5 Yıl	21	2,000	0,000	2,282	0,081
	6-10 Yıl	48	2,100	0,805		
	11-15 Yıl	70	1,900	0,705		
	15 Yıl üstü	21	1,670	0,483		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “duygu ve düşüncelerini resimlendirmede daha başarılıdırlar” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F=2,282; p=0,081>0.05).

Çizelge 4.15: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Herhangi Bir Müzik Aleti Çalmada Daha Başarısızdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Herhangi Bir Müzik Aleti Çalmada Daha Başarısızdırlar.	0-5 Yıl	21	3,670	0,483	7,050	0,000
	6-10 Yıl	48	3,120	0,841		
	11-15 Yıl	70	3,100	1,052		
	15 Yıl üstü	21	4,000	0,837		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=7,050; p=0<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 0-5 yıl olanların “herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar” puanları (3,670 ± 0,483),kıdem 6-10 yıl olanların “herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar” puanlarından (3,120 ± 0,841) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “herhangi bir müzik aleti çalmada

daha başarısızdırlar” puanları ($4,000 \pm 0,837$), kıdem 6-10 yıl olanların “herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar” puanlarından ($3,120 \pm 0,841$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 0-5 yıl olanların “herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar” puanları ($3,670 \pm 0,483$), kıdem 11-15 yıl olanların “herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar” puanlarından ($3,100 \pm 1,052$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar” puanları ($4,000 \pm 0,837$), kıdem 11-15 yıl olanların “herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar” puanlarından ($3,100 \pm 1,052$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.16: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Fiziksel Etkinliklerde Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Fiziksel Etkinliklerde Daha Başarılıdırlar.	0-5 Yıl	21	2,330	0,483	2,674	0,049
	6-10 Yıl	48	2,830	0,630		
	11-15 Yıl	70	2,500	1,294		
	15 Yıl üstü	21	3,000	0,837		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,674$; $p=0.049<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar” puanları ($3,000 \pm 0,837$), kıdem 0-5 yıl olanların “fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar” puanlarından ($2,330 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar” puanları ($3,000 \pm 0,837$), kıdem 11-15 yıl olanların “fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar” puanlarından ($2,500 \pm 1,294$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.17: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Sayıları Kullanma Ve İşlem Becerileri Daha Düşüktür” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Sayıları Kullanma Ve İşlem Becerileri Daha Düşüktür.	0-5 Yıl	21	4,000	0,000	4,440	0,005
	6-10 Yıl	48	3,880	0,334		
	11-15 Yıl	70	3,700	1,012		
	15 Yıl üstü	21	4,330	0,483		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “sayıları kullanma ve işlem becerileri daha düşüktür” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı

bulunmuştur ($F=4,440$; $p=0.005<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “sayıları kullanma ve işlem becerileri daha düşüktür” puanları ($4,330 \pm 0,483$), kıdem 6-10 yıl olanların “sayıları kullanma ve işlem becerileri daha düşüktür” puanlarından ($3,880 \pm 0,334$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “sayıları kullanma ve işlem becerileri daha düşüktür” puanları ($4,330 \pm 0,483$), kıdem 11-15 yıl olanların “sayıları kullanma ve işlem becerileri daha düşüktür” puanlarından ($3,700 \pm 1,012$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.18: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Okulda Öğrenilenleri Günlük Hayatla İlişkilendirmede Daha Yetersizdirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Okulda Öğrenilenleri Günlük Hayatla İlişkilendirmede Daha Yetersizdirler.	0-5 Yıl	21	4,000	0,000	10,952	0,000
	6-10 Yıl	48	3,560	0,741		
	11-15 Yıl	70	4,000	0,901		
	15 Yıl üstü	21	4,670	0,483		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=10,952$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler” puanları ($4,670 \pm 0,483$), kıdem 0-5 yıl olanların “okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler” puanlarından ($4,000 \pm 0,000$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 0-5 yıl olanların “okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler” puanları ($4,000 \pm 0,000$), kıdem 6-10 yıl olanların “okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler” puanlarından ($3,560 \pm 0,741$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler” puanları ($4,000 \pm 0,901$), kıdem 6-10 yıl olanların “okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler” puanlarından ($3,560 \pm 0,741$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler” puanları ($4,670 \pm 0,483$), kıdem 6-10 yıl olanların “okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler” puanlarından ($3,560 \pm 0,741$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler” puanları ($4,670 \pm 0,483$), kıdem 11-15 yıl

olanların “okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler” puanlarından (4,000 ± 0,901) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.19: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kalemi Kurallara Uygun Tutarak Yazmada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Kalemi Kurallara Uygun Tutarak Yazmada Daha Başarılıdır.	0-5 Yıl	21	1,670	0,483	10,418	0,000
	6-10 Yıl	48	1,710	0,459		
	11-15 Yıl	70	2,300	1,108		
	15 Yıl üstü	21	1,330	0,483		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kalemi kurallara uygun tutarak yazmada daha başarılıdır” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=10,418; p=0<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 11-15 yıl olanların “kalemi kurallara uygun tutarak yazmada daha başarılıdır” puanları (2,300 ± 1,108), kıdem 0-5 yıl olanların “kalemi kurallara uygun tutarak yazmada daha başarılıdır” puanlarından (1,670 ± 0,483) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “kalemi kurallara uygun tutarak yazmada daha başarılıdır” puanları (2,300 ± 1,108), kıdem 6-10 yıl olanların “kalemi kurallara uygun tutarak yazmada daha başarılıdır” puanlarından (1,710 ± 0,459) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “kalemi kurallara uygun tutarak yazmada daha başarılıdır” puanları (2,300 ± 1,108), kıdem 15 yıl üstü olanların “kalemi kurallara uygun tutarak yazmada daha başarılıdır” puanlarından (1,330 ± 0,483) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.20: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bitişik Eğik Yazı Harflerini Kurallarına Uygun Yazmada Daha Yetersizdirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Bitişik Eğik Yazı Harflerini Kurallarına Uygun Yazmada Daha Yetersizdirler.	0-5 Yıl	21	4,000	0,000	5,901	0,001
	6-10 Yıl	48	3,560	0,920		
	11-15 Yıl	70	3,300	1,428		
	15 Yıl üstü	21	4,330	0,483		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmada daha yetersizdirler” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=5,901; p=0.001<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü

olanların “bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmada daha yetersizdirler” puanları (4,330 ± 0,483), kıdem 6-10 yıl olanların “bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmada daha yetersizdirler” puanlarından (3,560 ± 0,920) yüksek bulunmuştur. Kıdem 0-5 yıl olanların “bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmada daha yetersizdirler” puanları (4,000 ± 0,000), kıdem 11-15 yıl olanların “bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmada daha yetersizdirler” puanlarından (3,300 ± 1,428) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmada daha yetersizdirler” puanları (4,330 ± 0,483), kıdem 11-15 yıl olanların “bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmada daha yetersizdirler” puanlarından (3,300 ± 1,428) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.21: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Anlamli Ve Kurallı Cümleler Yazmada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Anlamli Ve Kurallı Cümleler Yazmada Daha Başarılıdır.	0-5 Yıl	21	2,000	0,000	3,964	0,009
	6-10 Yıl	48	2,270	0,449		
	11-15 Yıl	70	2,400	1,290		
	15 Yıl üstü	21	1,670	0,483		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “anlamli ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdır” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamli bulunmuştur (F=3,964; p=0.009<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 6-10 yıl olanların “anlamli ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdır” puanları (2,270 ± 0,449), kıdem 15 yıl üstü olanların “anlamli ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdır.” puanlarından (1,670 ± 0,483) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “anlamli ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdır.” puanları (2,400 ± 1,290), kıdem 15 yıl üstü olanların “anlamli ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdır.” puanlarından (1,670 ± 0,483) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.22: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Noktalama İşaretlerine Dikkat Ederek Okumada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Noktalama İşaretlerine Dikkat Ederek Okumada Daha Başarılıdırlar.	0-5 Yıl	21	2,330	0,483	15,043	0,000
	6-10 Yıl	48	2,690	0,879		
	11-15 Yıl	70	2,000	0,780		
	15 Yıl üstü	21	3,330	1,278		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=15,043$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar.” puanları ($3,330 \pm 1,278$), kıdem 0-5 yıl olanların “noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar.” puanlarından ($2,330 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar.” puanları ($3,330 \pm 1,278$),kıdem 6-10 yıl olanların “noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar.” puanlarından ($2,690 \pm 0,879$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar.” puanları ($2,690 \pm 0,879$), kıdem 11-15 yıl olanların “noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar.” puanlarından ($2,000 \pm 0,780$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar.” puanları ($3,330 \pm 1,278$), kıdem 11-15 yıl olanların “noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar.” puanlarından ($2,000 \pm 0,780$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.23: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Akıcı Okumada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Akıcı Okumada Daha Başarılıdırlar.	0-5 Yıl	21	2,000	0,000	16,580	0,000
	6-10 Yıl	48	2,980	0,758		
	11-15 Yıl	70	2,200	0,878		
	15 Yıl üstü	21	2,000	0,000		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “akıcı okumada daha başarılıdırlar.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=16,580$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 6-10 yıl olanların “akıcı okumada daha başarılıdırlar.”

puanları ($2,980 \pm 0,758$), kıdem 0-5 yıl olanların “akıcı okumada daha başarılıdır.” puanlarından ($2,000 \pm 0,000$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “akıcı okumada daha başarılıdır.” puanları ($2,980 \pm 0,758$), kıdem 11-15 yıl olanların “akıcı okumada daha başarılıdır.” puanlarından ($2,200 \pm 0,878$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “akıcı okumada daha başarılıdır.” puanları ($2,980 \pm 0,758$), kıdem 15 yıl üstü olanların “akıcı okumada daha başarılıdır.” puanlarından ($2,000 \pm 0,000$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.24: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dikkat Eksikliği Sorununu Daha Fazla Yaşamaktadırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Dikkat Eksikliği Sorununu Daha Fazla Yaşamaktadırlar.	0-5 Yıl	21	4,000	0,000	22,052	0,000
	6-10 Yıl	48	2,880	0,841		
	11-15 Yıl	70	4,000	0,637		
	15 Yıl üstü	21	3,670	1,278		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=22,052$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 0-5 yıl olanların “dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar.” puanları ($4,000 \pm 0,000$), kıdem 6-10 yıl olanların “dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar.” puanlarından ($2,880 \pm 0,841$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar.” puanları ($4,000 \pm 0,637$), kıdem 6-10 yıl olanların “dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar.” puanlarından ($2,880 \pm 0,841$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar.” puanları ($3,670 \pm 1,278$), kıdem 6-10 yıl olanların “dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar.” puanlarından ($2,880 \pm 0,841$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.25: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bağımsız Hareket Edebilme Davranışı Daha Baskın Durumdadır” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdem Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Bağımsız Hareket Edebilme Davranışı Daha Baskın Durumdadır.	0-5 Yıl	21	2,330	0,483	28,169	0,000
	6-10 Yıl	48	2,150	0,357		
	11-15 Yıl	70	3,000	0,901		
	15 Yıl üstü	21	1,670	0,483		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=28,169$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 11-15 yıl olanların “bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.” puanları ($3,000 \pm 0,901$), kıdem 0-5 yıl olanların “bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.” puanlarından ($2,330 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.” puanları ($3,000 \pm 0,901$),kıdem 6-10 yıl olanların “bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.” puanlarından ($2,150 \pm 0,357$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 0-5 yıl olanların “bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.” puanları ($2,330 \pm 0,483$), kıdem 15 yıl üstü olanların “bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.” puanlarından ($1,670 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.” puanları ($2,150 \pm 0,357$), kıdem 15 yıl üstü olanların “bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.” puanlarından ($1,670 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.” puanları ($3,000 \pm 0,901$), kıdem 15 yıl üstü olanların “bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.” puanlarından ($1,670 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.26: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Daha Kolay Arkadaşlık Kurabilmektedirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdem Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Daha Kolay Arkadaşlık Kurabilmektedirler.	0-5 Yıl	21	1,670	0,483	4,338	0,006
	6-10 Yıl	48	2,000	0,546		
	11-15 Yıl	70	2,200	0,754		
	15 Yıl üstü	21	2,000	0,000		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “daha kolay arkadaşlık kurabilmektedirler.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,338$; $p=0.006<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 6-10 yıl olanların “daha kolay arkadaşlık kurabilmektedirler.” puanları ($2,000 \pm 0,546$), kıdem 0-5 yıl olanların “daha kolay arkadaşlık kurabilmektedirler.” puanlarından ($1,670 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “daha kolay arkadaşlık kurabilmektedirler.” puanları ($2,200 \pm 0,754$), kıdem 0-5 yıl olanların “daha kolay arkadaşlık kurabilmektedirler.” puanlarından ($1,670 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.27: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bilgi Ve Çalışmalarını Paylaşmada Daha Rahat Ve İsteklidirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Bilgi Ve Çalışmalarını Paylaşmada Daha Rahat Ve İsteklidirler.	0-5 Yıl	21	2,000	0,000	3,227	0,024
	6-10 Yıl	48	2,000	0,546		
	11-15 Yıl	70	2,000	0,450		
	15 Yıl üstü	21	2,330	0,483		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,227$; $p=0.024<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler.” puanları ($2,330 \pm 0,483$), kıdem 0-5 yıl olanların “bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler.” puanlarından ($2,000 \pm 0,000$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler.” puanları ($2,330 \pm 0,483$), kıdem 6-10 yıl olanların “bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler.” puanlarından ($2,000 \pm 0,546$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler.” puanları ($2,330 \pm 0,483$), kıdem 11-15 yıl olanların “bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler.” puanlarından ($2,000 \pm 0,450$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.28: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Psikomotor Becerileri Yerine Getirmede Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Psikomotor Becerileri Yerine Getirmede Daha Başarılıdır.	0-5 Yıl	21	2,000	0,000	6,298	0,000
	6-10 Yıl	48	1,850	0,357		
	11-15 Yıl	70	1,900	0,542		
	15 Yıl üstü	21	2,330	0,483		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “psikomotor becerileri yerine getirmede daha başarılıdır.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=6,298$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “psikomotor becerileri yerine getirmede daha başarılıdır.” puanları ($2,330 \pm 0,483$), kıdem 0-5 yıl olanların “psikomotor becerileri yerine getirmede daha başarılıdır.” puanlarından ($2,000 \pm 0,000$) yüksek bulunmuştur. kıdem 15 yıl üstü olanların

“psikomotor becerileri yerine getirmede daha başarılıdır.” puanları (2,330 ± 0,483), kıdem 6-10 yıl olanların “psikomotor becerileri yerine getirmede daha başarılıdır.” puanlarından (1,850 ± 0,357) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “psikomotor becerileri yerine getirmede daha başarılıdır.” puanları (2,330 ± 0,483), kıdem 11-15 yıl olanların “psikomotor becerileri yerine getirmede daha başarılıdır.” puanlarından (1,900 ± 0,542) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.29: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bir Konuyla İlgili Duygu Ve Düşüncelerini Daha Kolay Paylaşmaktadırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Bir Konuyla İlgili Duygu Ve Düşüncelerini Daha Kolay Paylaşmaktadırlar.	0-5 Yıl	21	1,670	0,483	5,467	0,001
	6-10 Yıl	48	1,850	0,357		
	11-15 Yıl	70	1,800	0,604		
	15 Yıl üstü	21	2,330	0,966		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmaktadırlar.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=5,467; p=0.001<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmaktadırlar.” puanları (2,330 ± 0,966), kıdem 0-5 yıl olanların “bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmaktadırlar.” puanlarından (1,670 ± 0,483) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmaktadırlar. puanları (2,330 ± 0,966), kıdem 6-10 yıl olanların bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmaktadırlar. puanlarından (1,850 ± 0,357) yüksek bulunmuştur. kıdem 15 yıl üstü olanların bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmaktadırlar. puanları (2,330 ± 0,966), kıdem 11-15 yıl olanların bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmaktadırlar. puanlarından (1,800 ± 0,604) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.30: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Şarkı Söyleme, Şiir Okuma, Rol Yapma Vb. Etkinliklerde Daha Girişkendirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Şarkı Söyleme, Şiir Okuma, Rol Yapma Vb Etkinliklerde Daha Girişkendirler.	0-5 Yıl	21	2,000	0,837	22,988	0,000
	6-10 Yıl	48	2,710	0,713		
	11-15 Yıl	70	2,000	0,637		
	15 Yıl üstü	21	3,330	0,966		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=22,988$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 6-10 yıl olanların “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler.” puanları ($2,710 \pm 0,713$), kıdem 0-5 yıl olanların “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler.” puanlarından ($2,000 \pm 0,837$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler.” puanları ($3,330 \pm 0,966$), kıdem 0-5 yıl olanların “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler.” puanlarından ($2,000 \pm 0,837$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler. puanları ($3,330 \pm 0,966$), kıdem 6-10 yıl olanların “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler.” puanlarından ($2,710 \pm 0,713$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler.” puanları ($2,710 \pm 0,713$), kıdem 11-15 yıl olanların “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler.” puanlarından ($2,000 \pm 0,637$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler.” puanları ($3,330 \pm 0,966$), kıdem 11-15 yıl olanların “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler.” puanlarından ($2,000 \pm 0,637$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.31: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Başkalarına Yardım Etmede Daha İsteklidirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Başkalarına Yardım Etmede Daha İsteklidirler.	0-5 Yıl	21	2,330	0,483	15,043	0,000
	6-10 Yıl	48	2,690	0,879		
	11-15 Yıl	70	2,000	0,780		
	15 Yıl üstü	21	3,330	1,278		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=15,043$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” puanları ($3,330 \pm 1,278$), kıdem 0-5 yıl olanların “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” puanlarından ($2,330 \pm 0,483$) yüksek

bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” puanları (3,330 ± 1,278), kıdem 6-10 yıl olanların “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” puanlarından (2,690 ± 0,879) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” puanları (2,690 ± 0,879), kıdem 11-15 yıl olanların “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” puanlarından (2,000 ± 0,780) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” puanları (3,330 ± 1,278), kıdem 11-15 yıl olanların “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” puanlarından (2,000 ± 0,780) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.32: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bir Oyun İçin Gerekli Kuralları Daha Rahat Anlayabilmekte Ve O Kurallara Sorunsuzca Uyabilmektedirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Bir Oyun İçin Gerekli Kuralları Daha Rahat Anlayabilmekte Ve O Kurallara Sorunsuzca Uyabilmektedirler.	0-5 Yıl	21	2,000	0,000		
	6-10 Yıl	48	2,980	0,758		
	11-15 Yıl	70	2,200	0,878	16,580	0,000
	15 Yıl üstü	21	2,000	0,000		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=16,580; p=0<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 6-10 yıl olanların “bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler.” puanları (2,980 ± 0,758), kıdem 0-5 yıl olanların “bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler.” puanlarından (2,000 ± 0,000) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler.” puanları (2,980 ± 0,758), kıdem 11-15 yıl olanların bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler. puanlarından (2,200 ± 0,878) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler.” puanları (2,980 ± 0,758), kıdem 15 yıl üstü olanların “bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler.” puanlarından (2,000 ± 0,000) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.33: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kişisel Sorumluluk Duyguları Daha Gelişmiş Durumdadır” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Kişisel Sorumluluk Duyguları Daha Gelişmiş Durumdadır.	0-5 Yıl	21	4,000	0,000	22,052	0,000
	6-10 Yıl	48	2,880	0,841		
	11-15 Yıl	70	4,000	0,637		
	15 Yıl üstü	21	3,670	1,278		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=22,052; p=0<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 0-5 yıl olanların “kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır.” puanları (4,000 ± 0,000),kıdem 6-10 yıl olanların “kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır.” puanlarından (2,880 ± 0,841) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır.” puanları (4,000 ± 0,637), kıdem 6-10 yıl olanların “kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır.” puanlarından (2,880 ± 0,841) yüksek bulunmuştur. kıdem 15 yıl üstü olanların “kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır.” puanları (3,670 ± 1,278), kıdem 6-10 yıl olanların “kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır.” puanlarından (2,880 ± 0,841) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.34: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İletişim Becerileri Daha Gelişmiştir” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
İletişim Becerileri Daha Gelişmiştir.	0-5 Yıl	21	2,330	0,483	28,169	0,000
	6-10 Yıl	48	2,150	0,357		
	11-15 Yıl	70	3,000	0,901		
	15 Yıl üstü	21	1,670	0,483		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “iletişim becerileri daha gelişmiştir.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=28,169; p=0<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 11-15 yıl olanların “iletişim becerileri daha gelişmiştir.” puanları (3,000 ± 0,901), kıdem 0-5 yıl olanların “iletişim becerileri daha gelişmiştir.” puanlarından (2,330 ± 0,483) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “iletişim becerileri daha gelişmiştir.” puanları (3,000 ± 0,901), kıdem 6-10 yıl olanların “iletişim becerileri daha gelişmiştir.” puanlarından (2,150 ± 0,357) yüksek

bulunmuştur. Kıdem 0-5 yıl olanların “iletişim becerileri daha gelişmiştir.” puanları (2,330 ± 0,483), kıdem 15 yıl üstü olanların “iletişim becerileri daha gelişmiştir.” puanlarından (1,670 ± 0,483) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların iletişim becerileri daha gelişmiştir. puanları (2,150 ± 0,357), kıdem 15 yıl üstü olanların “iletişim becerileri daha gelişmiştir.” puanlarından (1,670 ± 0,483) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “iletişim becerileri daha gelişmiştir.” puanları (3,000 ± 0,901), kıdem 15 yıl üstü olanların “iletişim becerileri daha gelişmiştir.” puanlarından (1,670 ± 0,483) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.35: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Diğer Öğrencilerin Haklarına Daha Saygılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Diğer Öğrencilerin Haklarına Daha Saygılıdır.	0-5 Yıl	21	1,670	0,483	4,338	0,006
	6-10 Yıl	48	2,000	0,546		
	11-15 Yıl	70	2,200	0,754		
	15 Yıl üstü	21	2,000	0,000		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “diğer öğrencilerin haklarına daha saygılıdır.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=4,338; p=0.006<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 6-10 yıl olanların “diğer öğrencilerin haklarına daha saygılıdır.” puanları (2,000 ± 0,546), kıdem 0-5 yıl olanların “diğer öğrencilerin haklarına daha saygılıdır.” puanlarından (1,670 ± 0,483) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “diğer öğrencilerin haklarına daha saygılıdır.” puanları (2,200 ± 0,754), kıdem 0-5 yıl olanların “diğer öğrencilerin haklarına daha saygılıdır.” puanlarından (1,670 ± 0,483) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.36: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Deneysel Uygulamaları Gerçekleştirmede Daha Girişkendirler.” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Deneysel Uygulamaları Gerçekleştirmede Daha Girişkendirler.	0-5 Yıl	21	2,000	0,000	3,227	0,024
	6-10 Yıl	48	2,000	0,546		
	11-15 Yıl	70	2,000	0,450		
	15 Yıl üstü	21	2,330	0,483		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “deneysel uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=3,227; p=0.024<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek

amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “deneysel uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler.” puanları ($2,330 \pm 0,483$), kıdem 0-5 yıl olanların “deneysel uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler.” puanlarından ($2,000 \pm 0,000$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “deneysel uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler.” puanları ($2,330 \pm 0,483$), kıdem 6-10 yıl olanların deneysel uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler. puanlarından ($2,000 \pm 0,546$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların deneysel uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler. puanları ($2,330 \pm 0,483$), kıdem 11-15 yıl olanların deneysel uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler. puanlarından ($2,000 \pm 0,450$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.37: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Öğrenmeye İlişkin Merak Duygusu Daha Gelişmiştir” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Öğrenmeye İlişkin Merak Duygusu Daha Gelişmiştir.	0-5 Yıl	21	2,000	0,000	6,298	0,000
	6-10 Yıl	48	1,850	0,357		
	11-15 Yıl	70	1,900	0,542		
	15 Yıl üstü	21	2,330	0,483		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğrenmeye ilişkin merak duygusu daha gelişmiştir.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=6,298$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “öğrenmeye ilişkin merak duygusu daha gelişmiştir.” puanları ($2,330 \pm 0,483$), kıdem 0-5 yıl olanların öğrenmeye ilişkin merak duygusu daha gelişmiştir. puanlarından ($2,000 \pm 0,000$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “öğrenmeye ilişkin merak duygusu daha gelişmiştir.” puanları ($2,330 \pm 0,483$), kıdem 6-10 yıl olanların “öğrenmeye ilişkin merak duygusu daha gelişmiştir.” puanlarından ($1,850 \pm 0,357$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “öğrenmeye ilişkin merak duygusu daha gelişmiştir.” puanları ($2,330 \pm 0,483$), kıdem 11-15 yıl olanların “öğrenmeye ilişkin merak duygusu daha gelişmiştir.” puanlarından ($1,900 \pm 0,542$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.38: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Liderlik Duygusu Daha Yoğundur” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Liderlik Duygusu Daha Yoğundur.	0-5 Yıl	21	1,670	0,483	5,467	0,001
	6-10 Yıl	48	1,850	0,357		
	11-15 Yıl	70	1,800	0,604		
	15 Yıl üstü	21	2,330	0,966		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “liderlik duygusu daha yoğundur.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,467$; $p=0.001<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “liderlik duygusu daha yoğundur.” puanları ($2,330 \pm 0,966$), kıdem 0-5 yıl olanların “liderlik duygusu daha yoğundur.” puanlarından ($1,670 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “liderlik duygusu daha yoğundur.” puanları ($2,330 \pm 0,966$), kıdem 6-10 yıl olanların “liderlik duygusu daha yoğundur.” puanlarından ($1,850 \pm 0,357$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “liderlik duygusu daha yoğundur.” puanları ($2,330 \pm 0,966$), kıdem 11-15 yıl olanların “liderlik duygusu daha yoğundur.” puanlarından ($1,800 \pm 0,604$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.39: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Derslere Katılım Ve Sınav Notları Daha Yüksektir” İfadesine Verdikleri Cevapların Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Derslere Katılım Ve Sınav Notları Daha Yüksektir.	0-5 Yıl	21	2,000	0,837	22,988	0,000
	6-10 Yıl	48	2,710	0,713		
	11-15 Yıl	70	2,000	0,637		
	15 Yıl üstü	21	3,330	0,966		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=22,988$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 6-10 yıl olanların “derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir.” puanları ($2,710 \pm 0,713$), kıdem 0-5 yıl olanların “derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir.” puanlarından ($2,000 \pm 0,837$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir.” puanları ($3,330 \pm 0,966$), kıdem 0-5 yıl olanların “derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir.” puanlarından ($2,000 \pm 0,837$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir.” puanları ($3,330 \pm$

0,966), kıdem 6-10 yıl olanların “derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir.” puanlarından (2,710 ± 0,713) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir.” puanları (2,710 ± 0,713), kıdem 11-15 yıl olanların “derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir.” puanlarından (2,000 ± 0,637) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir.” puanları (3,330 ± 0,966), kıdem 11-15 yıl olanların “derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir.” puanlarından (2,000 ± 0,637) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.40: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İlköğretime Ve Okul Kurallarına Daha Kolay Uyum Sağlamaktadırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
İlköğretime Ve Okul Kurallarına Daha Kolay Uyum Sağlamaktadırlar.	Erkek	70	1,600	0,668	-1,817	0,060
	Bayan	90	1,840	0,959		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “ilköğretime ve okul kurallarına daha kolay uyum sağlamaktadırlar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t=-1,817; p=0,060>0,05).

Çizelge 4.41: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kendilerini Daha Rahat İfade Etmektedirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Kendilerini Daha Rahat İfade Etmektedirler.	Erkek	70	1,500	0,504	-1,205	0,217
	Bayan	90	1,610	0,631		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kendilerini daha rahat ifade etmektedirler.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t=-1,205; p=0,217>0,05).

Çizelge 4.42: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Kendilerini Sözlü Olarak İfade Etmede Daha Başarısızdırlar.	Erkek	70	3,600	1,366	0,673	0,522
	Bayan	90	3,480	0,927		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup

ortalamları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,673$; $p=0,522>0,05$).

Çizelge 4.43: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Konuşma Kurallarına Uymada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Konuşma Kurallarına Uymada Daha Başarılıdırlar.	Erkek	70	1,900	0,837	-0,896	0,412
	Bayan	90	1,990	0,382		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,896$; $p=0,412>0,05$).

Çizelge 4.44: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kelimeleri Doğru Telaffuz Etmede Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Kelimeleri Doğru Telaffuz Etmede Daha Başarılıdırlar.	Erkek	70	1,900	0,837	-2,415	0,017
	Bayan	90	2,210	0,786		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,415$; $p=0,017<0,05$). Bayanların “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar.” puanları ($x=2,210$), erkeklerin “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar.” puanlarından ($x=1,900$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.45: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kelimeleri Yerinde Ve Anlamına Uygun Kullanmada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Kelimeleri Yerinde Ve Anlamına Uygun Kullanmada Daha Başarılıdırlar.	Erkek	70	1,800	0,604	-3,621	0,000
	Bayan	90	2,210	0,786		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3,621$; $p=0,000<0,05$). Bayanların kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,210$), erkeklerin “kelimeleri yerinde ve

anlamına uygun kullanmada daha başarılıdır.” puanlarından ($x=1,800$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.46: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Konuşmalarında Beden Dilini Kullanmada Daha Başarısızdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Konuşmalarında Beden Dilini Kullanmada Daha Başarısızdır.	Erkek	70	4,000	1,103	3,592	0,000
	Bayan	90	3,400	1,003		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “konuşmalarında beden dilini kullanmada daha başarısızdır.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3,592$; $p=0,000<0,05$). Erkeklerin “konuşmalarında beden dilini kullanmada daha başarısızdır.” puanları ($x=4,000$), Bayanların “konuşmalarında beden dilini kullanmada daha başarısızdır.” puanlarından ($x=3,400$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.47: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dinlediğini Anlamada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Dinlediğini Anlamada Daha Başarılıdır.	Erkek	70	1,900	0,542	-4,085	0,000
	Bayan	90	2,370	0,827		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “dinlediğini anlamada daha başarılıdır.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4,085$; $p=0,000<0,05$). Bayanların dinlediğini anlamada daha başarılıdır. puanları ($x=2,370$), erkeklerin dinlediğini anlamada daha başarılıdır. puanlarından ($x=1,900$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.48: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dinlediği Konulara İlişkin Sorulan Soruları Cevaplama da Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Dinlediği Konulara İlişkin Sorulan Soruları Cevaplama da Başarılıdır.	Erkek	70	1,900	0,542	-2,444	0,016
	Bayan	90	2,130	0,640		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “dinlediği konulara ilişkin sorulan soruları cevaplama da daha başarılıdır.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,444$; $p=0,016<0,05$). Bayanların dinlediği konulara ilişkin sorulan soruları

cevaplama da daha başarılıdır. puanları ($x=2,130$), erkeklerin “dinlediği konulara ilişkin sorulan soruları cevaplama da daha başarılıdır.” puanlarından ($x=1,900$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.49: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Resimlerle Anlatılan Bir Olayı Yorumlamada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Resimlerle Anlatılan Bir Olayı	Erkek	70	1,700	0,462	-0,947	0,345
Yorumlamada Daha Başarılıdır.	Bayan	90	1,770	0,425		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “resimlerle anlatılan bir olayı yorumlamada daha başarılıdır.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,947$; $p=0,345>0,05$).

Çizelge 4.50: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Okuduğunu Anlamlandırmak İçin Görsellerden Yararlanmada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Okuduğunu Anlamlandırmak İçin	Erkek	70	1,700	0,462	-0,947	0,345
Görsellerden Yararlanmada Daha Başarılıdır.	Bayan	90	1,770	0,425		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “okuduğunu anlamlandırmak için görsellerden yararlanmada daha başarılıdır.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,947$; $p=0,345>0,05$).

Çizelge 4.51: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Duygu Ve Düşüncelerini Resimlendirmede Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Duygu Ve Düşüncelerini	Erkek	70	1,600	0,493	-6,341	0,000
Resimlendirmede Daha Başarılıdır.	Bayan	90	2,210	0,679		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “duygu ve düşüncelerini resimlendirmede daha başarılıdır.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-6,341$; $p=0,000<0,05$). Bayanların duygu ve düşüncelerini resimlendirmede daha

başarılıdırlar. puanları ($x=2,210$), erkeklerin “duygu ve düşüncelerini resimlendirmede daha başarılıdırlar.” puanlarından ($x=1,600$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.52: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Herhangi Bir Müzik Aleti Çalmada Daha Başarısızdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Herhangi Bir Müzik Aleti Çalmada Daha Başarısızdırlar.	Erkek	70	3,600	1,027	3,629	0,001
	Bayan	90	3,070	0,832		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3,629$; $p=0,001<0,05$). Erkeklerin “herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar.” puanları ($x=3,600$), Bayanların “herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar.” puanlarından ($x=3,070$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.53: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Fiziksel Etkinliklerde Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Fiziksel Etkinliklerde Daha Başarılıdırlar.	Erkek	70	2,100	0,837	-6,850	0,000
	Bayan	90	3,070	0,922		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-6,850$; $p=0,000<0,05$). Bayanların “fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar.” puanları ($x=3,070$), erkeklerin “fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar.” puanlarından ($x=2,100$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.54: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Sayıları Kullanma Ve İşlem Becerileri Daha Düşüktür” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Sayıları Kullanma Ve İşlem Becerileri Daha Düşüktür.	Erkek	70	3,800	0,987	-1,129	0,300
	Bayan	90	3,930	0,469		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “sayıları kullanma ve işlem becerileri daha düşüktür.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,129$; $p=0,300>0,05$).

Çizelge 4.55: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Okulda Öğrenilenleri Günlük Hayatla İlişkilendirmede Daha Yetersizdirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Okulda Öğrenilenleri Günlük Hayatla İlişkilendirmede Daha Yetersizdirler.	Erkek	70	4,100	0,950	1,995	0,058
	Bayan	90	3,840	0,669		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=1,995$; $p=0,058>0,05$).

Çizelge 4.56: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kalemi Kurallara Uygun Tutarak Yazmada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Kalemi Kurallara Uygun Tutarak Yazmada Daha Başarılıdır.	Erkek	70	1,600	0,668	-4,129	0,000
	Bayan	90	2,160	0,959		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kalemi kurallara uygun tutarak yazmada daha başarılıdır.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4,129$; $p=0,000<0,05$). Bayanların “kalemi kurallara uygun tutarak yazmada daha başarılıdır.” puanları ($x=2,160$), erkeklerin “kalemi kurallara uygun tutarak yazmada daha başarılıdır.” puanlarından ($x=1,600$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.57: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bitişik Eğik Yazı Harflerini Kurallarına Uygun Yazmada Daha Yetersizdirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Bitişik Eğik Yazı Harflerini Kurallarına Uygun Yazmada Daha Yetersizdirler.	Erkek	70	4,200	0,987	6,535	0,000
	Bayan	90	3,140	1,034		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmada daha yetersizdirler.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=6,535$; $p=0,000<0,05$). Erkeklerin “bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmada daha yetersizdirler.” puanları ($x=4,200$), Bayanların bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmada daha yetersizdirler. puanlarından ($x=3,140$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.58: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Anlamlı Ve Kurallı Cümleler Yazmada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Anlamlı Ve Kurallı Cümleler	Erkek	70	1,800	0,604	-5,334	0,000
Yazmada Daha Başarılıdırlar.	Bayan	90	2,530	1,019		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “anlamlı ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdırlar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-5,334$; $p=0,000<0,05$). Bayanların “anlamlı ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdırlar.” puanları ($x=2,530$), erkeklerin “anlamlı ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdırlar.” puanlarından ($x=1,800$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.59: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Noktalama İşaretlerine Dikkat Ederek Okumada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Noktalama İşaretlerine Dikkat Ederek	Erkek	70	2,200	1,085	-2,640	0,009
Okumada Daha Başarılıdırlar.	Bayan	90	2,600	0,832		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,640$; $p=0,009<0,05$). Bayanların “noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar.” puanları ($x=2,600$), erkeklerin “noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar.” puanlarından ($x=2,200$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.60: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Akıcı Okumada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Akıcı Okumada Daha Başarılıdırlar.	Erkek	70	1,900	0,542	-7,694	0,000
	Bayan	90	2,760	0,798		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “akıcı okumada daha başarılıdırlar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-7,694$; $p=0,000<0,05$). Bayanların “akıcı okumada daha başarılıdırlar.” puanları ($x=2,760$), erkeklerin “akıcı okumada daha başarılıdırlar.” puanlarından ($x=1,900$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.61: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dikkat Eksikliği Sorununu Daha Fazla Yaşamaktadırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Dikkat Eksikliği Sorununu Daha Fazla Yaşamaktadırlar.	Erkek	70	4,200	0,604	8,511	0,000
	Bayan	90	3,170	0,864		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=8,511$; $p=0,000<0,05$). Erkeklerin “dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar.” puanları ($x=4,200$), Bayanların “dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar.” puanlarından ($x=3,170$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.62: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bağımsız Hareket Edebilme Davranışı Daha Baskın Durumdadır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Bağımsız Hareket Edebilme Davranışı Daha Baskın Durumdadır.	Erkek	70	2,400	0,806	-1,091	0,277
	Bayan	90	2,540	0,850		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,091$; $p=0,277>0,05$).

Çizelge 4.63: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Daha Kolay Arkadaşlık Kurabilmektedirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Daha Kolay Arkadaşlık Kurabilmektedirler.	Erkek	70	2,100	0,542	0,999	0,319
	Bayan	90	2,000	0,687		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “daha kolay arkadaşlık kurabilmektedirler.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,999$; $p=0,319>0,05$).

Çizelge 4.64: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bilgi Ve Çalışmalarını Paylaşmada Daha Rahat Ve İsteklidirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Bilgi Ve Çalışmalarını Paylaşmada Daha Rahat Ve İsteklidirler.	Erkek	70	2,100	0,542	1,347	0,197
	Bayan	90	2,000	0,397		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=1,347$; $p=0,197>0,05$).

Çizelge 4.65: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Psikomotor Becerileri Yerine Getirmede Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Psikomotor Becerileri Yerine Getirmede Daha Başarılıdır.	Erkek	70	2,000	0,637	1,045	0,341
	Bayan	90	1,920	0,269		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “psikomotor becerileri yerine getirmede daha başarılıdır” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=1,045$; $p=0,341>0,05$).

Çizelge 4.66: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bir Konuyla İlgili Duygu Ve Düşüncelerini Daha Kolay Paylaşmaktadırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Bir Konuyla İlgili Duygu Ve Düşüncelerini Daha Kolay Paylaşmaktadırlar.	Erkek	70	1,700	0,462	-3,142	0,002
	Bayan	90	2,000	0,687		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmaktadırlar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3,142$; $p=0,002<0,05$). Bayanların “bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmaktadırlar” puanları ($x=2,000$), erkeklerin “bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmaktadırlar.” puanlarından ($x=1,700$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.67: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Şarkı Söyleme, Şiir Okuma, Rol Yapma Vb Etkinliklerde Daha Girişkendirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Şarkı Söyleme, Şiir Okuma, Rol Yapma Vb Etkinliklerde Daha Girişkendirler.	Erkek	70	2,200	0,878	-2,424	0,016
	Bayan	90	2,530	0,851		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb etkinliklerde daha girişkendirler” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,424$; $p=0,016<0,05$). Bayanların “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb etkinliklerde daha girişkendirler.” puanları ($x=2,530$), erkeklerin “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler.” puanlarından ($x=2,200$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.68: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Başkalarına Yardım Etmede Daha İsteklidirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Başkalarına Yardım Etmede Daha İsteklidirler.	Erkek	70	2,200	1,085	-2,640	0,009
	Bayan	90	2,600	0,832		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,640$; $p=0,009<0,05$). Bayanların “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” puanları ($x=2,600$), erkeklerin “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” puanlarından ($x=2,200$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.69: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bir Oyun İçin Gerekli Kuralları Daha Rahat Anlayabilmekte Ve O Kurallara Sorunsuzca Uyabilmektedirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Bir Oyun İçin Gerekli Kuralları Daha Rahat Anlayabilmekte Ve O Kurallara Sorunsuzca Uyabilmektedirler.	Erkek	70	1,900	0,542	-7,694	0,000
	Bayan	90	2,760	0,798		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-7,694$; $p=0,000<0,05$). Bayanların “bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler.” puanları ($x=2,760$), erkeklerin “bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler.” puanlarından ($x=1,900$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.70: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kişisel Sorumluluk Duyguları Daha Gelişmiş Durumdadır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Kişisel Sorumluluk Duyguları Daha Gelişmiş Durumdadır.	Erkek	70	4,200	0,604	8,511	0,000
	Bayan	90	3,170	0,864		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=8,511$; $p=0,000<0,05$). Erkeklerin “kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır.” puanları ($x=4,200$), Bayanların “kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır.” puanlarından ($x=3,170$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.71: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İletişim Becerileri Daha Gelişmiştir” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
İletişim Becerileri Daha Gelişmiştir.	Erkek	70	2,400	0,806	-1,091	0,277
	Bayan	90	2,540	0,850		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “iletişim becerileri daha gelişmiştir” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,091$; $p=0,277>0,05$).

Çizelge 4.72: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Diğer Öğrencilerin Haklarına Daha Saygılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Diğer Öğrencilerin Haklarına Daha Saygılıdır.	Erkek	70	2,100	0,542	0,999	0,319
	Bayan	90	2,000	0,687		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin diğer öğrencilerin haklarına daha saygılıdır. puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,999$; $p=0,319>0,05$).

Çizelge 4.73: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Deneysel Uygulamaları Gerçekleştirmede Daha Girişkendirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	P
Deneysel Uygulamaları Gerçekleştirmede Daha Girişkendirler.	Erkek	70	2,100	0,542	1,347	0,197
	Bayan	90	2,000	0,397		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin deneysel uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler. puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır($t=1,347$; $p=0,197>0,05$).

Çizelge 4.74: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Öğrenmeye İlişkin Merak Duygusu Daha Gelişmiştir” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Öğrenmeye İlişkin Merak Duygusu Daha Gelişmiştir.	Erkek	70	2,000	0,637	1,045	0,341
	Bayan	90	1,920	0,269		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin merak duygusu daha gelişmiştir. puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır($t=1,045$; $p=0,341>0,05$).

Çizelge 4.75: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Liderlik Duygusu Daha Yoğundur” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Liderlik Duygusu Daha Yoğundur.	Erkek	70	1,700	0,462	-3,142	0,002
	Bayan	90	2,000	0,687		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik duygusu daha yoğundur. puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-3,142$; $p=0,002<0,05$). Bayanların liderlik duygusu daha yoğundur. puanları ($x=2,000$), erkeklerin liderlik duygusu daha yoğundur. puanlarından ($x=1,700$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.76: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Derslere Katılım Ve Sınav Notları Daha Yüksektir” İfadesine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Derslere Katılım Ve Sınav Notları Daha Yüksektir.	Erkek	70	2,200	0,878	-2,424	0,016
	Bayan	90	2,530	0,851		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir. puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,424$; $p=0,016<0,05$). Bayanların derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir. puanları ($x=2,530$), erkeklerin derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir. puanlarından ($x=2,200$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.77: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İlköğretime Ve Okul Kurallarına Daha Kolay Uyum Sağlamaktadırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
İlköğretime Ve Okul Kurallarına Daha Kolay Uyum Sağlamaktadırlar.	Eğitim Fakültesi	125	1,720	0,876		
	Diğer	35	1,800	0,759	-0,491	0,624

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretime ve okul kurallarına daha kolay uyum sağlamaktadırlar. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır($t=-0,491$; $p=0,624>0,05$).

Çizelge 4.78: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kendilerini Daha Rahat İfade Etmektedirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Kendilerini Daha Rahat İfade Etmektedirler.	Eğitim Fakültesi	125	1,550	0,499		
	Diğer	35	1,600	0,812	-0,432	0,741

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini daha rahat ifade etmektedirler. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır($t=-0,432$; $p=0,741>0,05$).

Çizelge 4.79: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kendilerini Sözlü Olarak İfade Etmede Daha Başarısızdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Kendilerini Sözlü Olarak İfade Etmede Daha Başarısızdırlar.	Eğitim Fakültesi	125	3,460	1,118		
	Diğer	35	3,800	1,183	-1,589	0,114

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır($t=-1,589$; $p=0,114>0,05$).

Çizelge 4.80: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Konuşma Kurallarına Uymada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Konuşma Kurallarına Uymada Daha Başarılıdır.	Eğitim Fakültesi	125	1,820	0,493		
	Diğer	35	2,400	0,812	-5,224	0,000

Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuşma kurallarına uymada daha başarılıdır. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-5,224$; $p=0,000<0,05$). Diğer konuşma kurallarına uymada daha başarılıdır. puanları ($x=2,400$), eğitim fakültesi olanların konuşma kurallarına uymada daha başarılıdır. puanlarından ($x=1,820$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.81: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kelimeleri Doğru Telaffuz Etmede Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Kelimeleri Doğru Telaffuz Etmede Daha Başarılıdır.	Eğitim Fakültesi	125	1,870	0,718		
	Diğer	35	2,800	0,759	-6,673	0,000

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdır. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-6,673$; $p=0,000<0,05$). Diğer kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdır. puanları ($x=2,800$), eğitim fakültesi olanların kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdır. puanlarından ($x=1,870$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.82: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kelimeleri Yerinde Ve Anlamına Uygun Kullanmada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Kelimeleri Yerinde Ve Anlamına Uygun Kullanmada Daha Başarılıdır.	Eğitim Fakültesi	125	1,980	0,803		
	Diğer	35	2,200	0,406	-1,535	0,032

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdır. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-1,535$; $p=0,032<0,05$). Diğer kelimeleri yerinde ve

anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,200$), eğitim fakültesi olanların kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar. puanlarından ($x=1,980$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.83: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Konuşmalarında Beden Dilini Kullanmada Daha Başarısızdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Konuşmalarında Beden Dilini Kullanmada Daha Başarısızdırlar.	Eğitim Fakültesi	125	3,680	0,997	0,384	0,750
	Diğer	35	3,600	1,376		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuşmalarında beden dilini kullanmada daha başarısızdırlar. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,384$; $p=0,750>0,05$).

Çizelge 4.84: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dinlediğini Anlamada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Dinlediğini Anlamada Daha Başarılıdırlar.	Eğitim Fakültesi	125	2,040	0,601	-4,085	0,004
	Diğer	35	2,600	1,035		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4,085$; $p=0,004<0,05$). Diğer dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,600$), eğitim fakültesi olanların dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar. puanlarından ($x=2,040$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.85: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dinlediği Konulara İlişkin Sorulan Soruları Cevaplamada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Dinlediği Konulara İlişkin Sorulan Soruları Cevaplamada Daha Başarılıdırlar.	Eğitim Fakültesi	125	2,040	0,601	0,343	0,732
	Diğer	35	2,000	0,642		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dinlediği konulara ilişkin sorulan soruları cevaplamada daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,343$; $p=0,732>0,05$).

Çizelge 4.86: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Resimlerle Anlatılan Bir Olayı Yorumlamada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Resimlerle Anlatılan Bir Olayı Yorumlamada Daha Başarılıdır.	Eğitim Fakültesi	125	1,780	0,419	2,108	0,062
	Diğer	35	1,600	0,497		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin resimlerle anlatılan bir olayı yorumlamada daha başarılıdır. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=2,108$; $p=0,062>0,05$).

Çizelge 4.87: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Okuduğunu Anlamlandırmak İçin Görsellerden Yararlanmada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Okuduğunu Anlamlandırmak İçin Görsellerden Yararlanmada Daha Başarılıdır.	Eğitim Fakültesi	125	1,780	0,419	2,108	0,062
	Diğer	35	1,600	0,497		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuduğunu anlamlandırmak için görsellerden yararlanmada daha başarılıdır. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=2,108$; $p=0,062>0,05$).

Çizelge 4.88: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Duygu ve düşüncelerini resimlendirmede daha başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun olduğu eğitim kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Duygu Ve Düşüncelerini Resimlendirmede Daha Başarılıdır.	Eğitim Fakültesi	125	1,980	0,729	1,430	0,155
	Diğer	35	1,800	0,406		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini resimlendirmede daha başarılıdır. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=1,430$; $p=0,155>0,05$).

Çizelge 4.89: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Herhangi Bir Müzik Aleti Çalmada Daha Başarısızdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Herhangi Bir Müzik Aleti Çalmada Daha Başarısızdırlar.	Eğitim Fakültesi	125	3,330	0,887		
	Diğer	35	3,200	1,183	0,698	0,555

Araştırmaya katılan öğretmenlerin herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,698$; $p=0,555>0,05$).

Çizelge 4.90: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Fiziksel Etkinliklerde Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Fiziksel Etkinliklerde Daha Başarılıdırlar.	Eğitim Fakültesi	125	2,490	1,013		
	Diğer	35	3,200	0,759	-3,862	0,000

Araştırmaya katılan öğretmenlerin fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3,862$; $p=0,000<0,05$). Diğer fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar. puanları ($x=3,200$), eğitim fakültesi olanların fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar. puanlarından ($x=2,490$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.91: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Sayıları Kullanma Ve İşlem Becerileri Daha Düşüktür” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Sayıları Kullanma Ve İşlem Becerileri Daha Düşüktür.	Eğitim Fakültesi	125	3,780	0,789		
	Diğer	35	4,200	0,406	-3,006	0,000

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sayıları kullanma ve işlem becerileri daha düşüktür. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3,006$; $p=0,000<0,05$). Diğer sayıları kullanma ve işlem becerileri daha düşüktür. puanları ($x=4,200$), eğitim fakültesi olanların sayıları kullanma ve işlem becerileri daha düşüktür. puanlarından ($x=3,780$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.92: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Okulda Öğrenilenleri Günlük Hayatla İlişkilendirmede Daha Yetersizdirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

Grup		N	Ort	Ss	t	p
Okulda Öğrenilenleri Günlük Hayatla İlişkilendirmede Daha Yetersizdirler.	Eğitim Fakültesi	125	3,890	0,663	-2,030	0,143
	Diğer	35	4,200	1,183		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-2,030$; $p=0,143>0,05$).

Çizelge 4.93: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kalemi Kurallara Uygun Tutarak Yazmada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

Grup		N	Ort	Ss	t	p
Kalemi Kurallara Uygun Tutarak Yazmada Daha Başarılıdır.	Eğitim Fakültesi	125	1,830	0,770	-2,198	0,089
	Diğer	35	2,200	1,183		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kalemi kurallara uygun tutarak yazmada daha başarılıdır. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-2,198$; $p=0,089>0,05$).

Çizelge 4.94: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bitişik Eğik Yazı Harflerini Kurallarına Uygun Yazmada Daha Yetersizdirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

Grup		N	Ort	Ss	t	p
Bitişik Eğik Yazı Harflerini Kurallarına Uygun Yazmada Daha Yetersizdirler.	Eğitim Fakültesi	125	3,660	1,164	1,214	0,227
	Diğer	35	3,400	1,035		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmada daha yetersizdirler. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=1,214$; $p=0,227>0,05$).

Çizelge 4.95: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Anlamlı Ve Kurallı Cümleler Yazmada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Anlamlı Ve Kurallı Cümleler Yazmada Daha Başarılıdır.	Eğitim Fakültesi	125	2,100	0,878		
	Diğer	35	2,600	1,035	-2,837	0,013

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anlamlı ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdır. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,837$; $p=0,013<0,05$). Diğer anlamlı ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdır. puanları ($x=2,600$), eğitim fakültesi olanların anlamlı ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdır. puanlarından ($x=2,100$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.96: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Noktalama İşaretlerine Dikkat Ederek Okumada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Noktalama İşaretlerine Dikkat Ederek Okumada Daha Başarılıdır.	Eğitim Fakültesi	125	2,210	0,776		
	Diğer	35	3,200	1,183	-5,899	0,000

Araştırmaya katılan öğretmenlerin noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdır. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-5,899$; $p=0,000<0,05$). Diğer noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdır. puanları ($x=3,200$), eğitim fakültesi olanların noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdır. puanlarından ($x=2,210$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.97: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Akıcı Okumada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Akıcı Okumada Daha Başarılıdır.	Eğitim Fakültesi	125	2,260	0,720		
	Diğer	35	2,800	0,994	-3,561	0,005

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akıcı okumada daha başarılıdır. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3,561$; $p=0,005<0,05$). Diğer akıcı okumada daha başarılıdır. puanları ($x=2,800$), eğitim

fakültesi olanların akıcı okumada daha başarılıdır. puanlarından ($x=2,260$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.98: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dikkat Eksikliği Sorununu Daha Fazla Yaşamaktadırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Dikkat Eksikliği Sorununu Daha Fazla Yaşamaktadırlar.	Eğitim Fakültesi	125	3,620	0,748		
	Diğer	35	3,600	1,376	0,136	0,922

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,136$; $p=0,922>0,05$).

Çizelge 4.99: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bağımsız Hareket Edebilme Davranışı Daha Baskın Durumdadır” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Bağımsız Hareket Edebilme Davranışı Daha Baskın Durumdadır.	Eğitim Fakültesi	125	2,560	0,766		
	Diğer	35	2,200	0,994	2,294	0,023

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,294$; $p=0,023<0,05$). Eğitim fakültesi olanların bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır. puanları ($x=2,560$), diğerin bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır. puanlarından ($x=2,200$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.100: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Daha Kolay Arkadaşlık Kurabilmektedirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Daha Kolay Arkadaşlık Kurabilmektedirler.	Eğitim Fakültesi	125	2,060	0,711		
	Diğer	35	2,000	0,000	0,465	0,380

Araştırmaya katılan öğretmenlerin daha kolay arkadaşlık kurabilmektedirler. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup

ortalamları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,465$; $p=0,380>0,05$).

Çizelge 4.101: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bilgi Ve Çalışmalarını Paylaşmada Daha Rahat Ve İsteklidirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Bilgi Ve Çalışmalarını Paylaşmada Daha Rahat Ve İsteklidirler.	Eğitim Fakültesi	125	2,000	0,475		
	Diğer	35	2,200	0,406	-2,268	0,025

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,268$; $p=0,025<0,05$). Diğerinin bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler. puanları ($x=2,200$), eğitim fakültesi olanların bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler. puanlarından ($x=2,000$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.102: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Psikomotor Becerileri Yerine Getirmede Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Psikomotor Becerileri Yerine Getirmede Daha Başarılıdır.	Eğitim Fakültesi	125	1,890	0,462		
	Diğer	35	2,200	0,406	-3,623	0,000

Araştırmaya katılan öğretmenlerin psikomotor becerileri yerine getirmede daha başarılıdır. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3,623$; $p=0,000<0,05$). Diğerinin psikomotor becerileri yerine getirmede daha başarılıdır. puanları ($x=2,200$), eğitim fakültesi olanların psikomotor becerileri yerine getirmede daha başarılıdır. puanlarından ($x=1,890$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.103: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bir Konuyla İlgili Duygu Ve Düşüncelerini Daha Kolay Paylaşmaktadırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Bir Konuyla İlgili Duygu Ve Düşüncelerini Daha Kolay Paylaşmaktadırlar.	Eğitim Fakültesi	125	1,830	0,606		
	Diğer	35	2,000	0,642	-1,432	0,154

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmaktadırlar. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,432$; $p=0,154>0,05$).

Çizelge 4.104: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Şarkı Söyleme, Şiir Okuma, Rol Yapma Vb. Etkinliklerde Daha Girişkendirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Şarkı Söyleme, Şiir Okuma, Rol Yapma Vb Etkinliklerde Daha Girişkendirler.	Eğitim	125	2,160	0,689	-7,111	0,000
	Fakültesi					
	Diğer	35	3,200	0,994		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb etkinliklerde daha girişkendirler. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-7,111$; $p=0,000<0,05$). Diğer şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler. puanları ($x=3,200$), eğitim fakültesi olanların şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler. puanlarından ($x=2,160$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.105: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Başkalarına Yardım Etmede Daha İsteklidirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Başkalarına Yardım Etmede Daha İsteklidirler.	Eğitim	125	2,210	0,776	-5,899	0,000
	Fakültesi					
	Diğer	35	3,200	1,183		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin başkalarına yardım etmede daha isteklidirler. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-5,899$; $p=0,000<0,05$). Diğer başkalarına yardım etmede daha isteklidirler. puanları ($x=3,200$), eğitim fakültesi olanların başkalarına yardım etmede daha isteklidirler. puanlarından ($x=2,210$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.106: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bir Oyun İçin Gerekli Kuralları Daha Rahat Anlayabilmekte Ve O Kurallara Sorunsuzca Uyabilmektedirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Bir Oyun İçin Gerekli Kuralları Daha Rahat Anlayabilmekte Ve O Kurallara Sorunsuzca Uyabilmektedirler.	Eğitim	125	2,260	0,720	-3,561	0,005
	Fakültesi					
	Diğer	35	2,800	0,994		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3,561$; $p=0,005<0,05$). Diğer bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler. puanları ($x=2,800$), eğitim fakültesi olanların bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler. puanlarından ($x=2,260$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.107: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kişisel Sorumluluk Duyguları daha Gelişmiş Durumdadır” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Kişisel Sorumluluk Duyguları Daha Gelişmiş Durumdadır.	Eğitim	125	3,620	0,748	0,136	0,922
	Fakültesi					
	Diğer	35	3,600	1,376		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,136$; $p=0,922>0,05$).

Çizelge 4.108: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İletişim Becerileri Daha Gelişmiştir” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
İletişim Becerileri Daha Gelişmiştir.	Eğitim	125	2,560	0,766	2,294	0,023
	Fakültesi					
	Diğer	35	2,200	0,994		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerileri daha gelişmiştir. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,294$; $p=0,023<0,05$). Eğitim fakültesi olanların iletişim becerileri daha gelişmiştir. puanları ($x=2,560$), diğer iletişim becerileri daha gelişmiştir. puanlarından ($x=2,200$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.109: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Diğer Öğrencilerin Haklarına Daha Saygılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Diğer Öğrencilerin Haklarına Daha Saygılıdır.	Eğitim	125	2,060	0,711	0,465	0,380
	Fakültesi					
	Diğer	35	2,000	0,000		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin diğer öğrencilerin haklarına daha saygılıdır. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,465$; $p=0,380>0,05$).

Çizelge 4.110: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “DeneySEL Uygulamaları Gerçekleştirmede Daha Girişkendirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
DeneySEL Uygulamaları Gerçekleştirmede Daha Girişkendirler.	Eğitim	125	2,000	0,475	-2,268	0,025
	Fakültesi					
	Diğer	35	2,200	0,406		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin deneySEL uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,268$; $p=0,025<0,05$). Diğer deneySEL uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler. puanları ($x=2,200$), eğitim fakültesi olanların deneySEL uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler. puanlarından ($x=2,000$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.111: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Öğrenmeye İlişkin Merak Duygusu Daha Gelişmiştir” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Öğrenmeye İlişkin Merak Duygusu Daha Gelişmiştir.	Eğitim	125	1,890	0,462	-3,623	0,000
	Fakültesi					
	Diğer	35	2,200	0,406		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin merak duygusu daha gelişmiştir. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3,623$; $p=0,000<0,05$). Diğer öğrenmeye ilişkin merak duygusu daha gelişmiştir. puanları ($x=2,200$), eğitim fakültesi olanların öğrenmeye ilişkin merak duygusu daha gelişmiştir. puanlarından ($x=1,890$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.112: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Liderlik Duygusu Daha Yoğundur” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Liderlik Duygusu Daha Yoğundur.	Eğitim	125	1,830	0,606	-1,432	0,154
	Fakültesi					
	Diğer	35	2,000	0,642		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik duygusu daha yoğundur. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,432$; $p=0,154>0,05$).

Çizelge 4.113: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Derslere Katılım Ve Sınav Notları Daha Yüksektir” İfadesine Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Derslere Katılım Ve Sınav Notları Daha Yüksektir.	Eğitim	125	2,160	0,689	-7,111	0,000
	Fakültesi					
	Diğer	35	3,200	0,994		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-7,111$; $p=0,000<0,05$). Diğer derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir. puanları ($x=3,200$), eğitim fakültesi olanların derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir. puanlarından ($x=2,160$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.114: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İlköğretime Ve Okul Kurallarına Daha Kolay Uyum Sağlamaktadırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
İlköğretime Ve Okul Kurallarına Daha Kolay Uyum Sağlamaktadırlar.	Lisans	132	1,840	0,881	3,453	0,000
	Yüksek	28	1,250	0,441		
	Lisans					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretime ve okul kurallarına daha kolay uyum sağlamaktadırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3,453$; $p=0,000<0,05$). Lisans mezunlarının ilköğretime ve okul kurallarına daha kolay uyum sağlamaktadırlar. puanları ($x=1,840$), yüksek Lisans mezunlarının

ilköğretime ve okul kurallarına daha kolay uyum sağlamaktadırlar. puanlarından ($x=1,250$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.115: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kendilerini Daha Rahat İfade Etmektedirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Kendilerini Daha Rahat İfade Etmektedirler.	Lisans	132	1,680	0,570	6,308	0,000
	Yüksek	28	1,000	0,000		
	Lisans					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini daha rahat ifade etmektedirler. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=6,308$; $p=0,000<0,05$). Lisans mezunlarının kendilerini daha rahat ifade etmektedirler. puanları ($x=1,680$), yüksek Lisans mezunlarının kendilerini daha rahat ifade etmektedirler. puanlarından ($x=1,000$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.116: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kendilerini Sözlü Olarak İfade Etmede Daha Başarısızdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Kendilerini Sözlü Olarak İfade Etmede Daha Başarısızdırlar.	Lisans	132	3,430	1,093	-2,437	0,016
	Yüksek	28	4,000	1,247		
	Lisans					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,437$; $p=0,016<0,05$). Yüksek Lisans mezunlarının kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar. puanları ($x=4,000$), Lisans mezunlarının kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar. puanlarından ($x=3,430$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.117: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Konuşma Kurallarına Uymada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Konuşma Kurallarına Uymada Daha Başarılıdırlar.	Lisans	132	2,050	0,604	4,454	0,000
	Yüksek	28	1,500	0,509		
	Lisans					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=4,454$; $p=0,000<0,05$). Lisans mezunlarının konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,050$), yüksek Lisans mezunlarının konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar. puanlarından ($x=1,500$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.118: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kelimeleri Doğru Telaffuz Etmede Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Kelimeleri Doğru Telaffuz Etmede Daha Başarılıdırlar.	Lisans	132	2,140	0,866	2,339	0,001
	Yüksek	28	1,750	0,441		
	Lisans					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,339$; $p=0,001<0,05$). Lisans mezunlarının kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,140$), yüksek Lisans mezunlarının kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar. puanlarından ($x=1,750$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.119: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kelimeleri Yerinde Ve Anlamına Uygun Kullanmada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Kelimeleri Yerinde Ve Anlamına Uygun Kullanmada Daha Başarılıdırlar.	Lisans	132	2,090	0,776	2,245	0,026
	Yüksek	28	1,750	0,441		
	Lisans					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,245$; $p=0,026<0,05$). Lisans mezunlarının kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,090$), yüksek Lisans mezunlarının kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar. puanlarından ($x=1,750$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.120: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Konuşmalarında Beden Dilini Kullanmada Daha Başarısızdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Konuşmalarında Beden Dilini Kullanmada Daha Başarısızdırlar.	Lisans	132	3,640	1,035	-0,468	0,692
	Yüksek Lisans	28	3,750	1,323		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuşmalarında beden dilini kullanmada daha başarısızdırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,468$; $p=0,692>0,05$).

Çizelge 4.121: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dinlediğini Anlamada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Dinlediğini Anlamada Daha Başarılıdırlar.	Lisans	132	2,300	0,720	5,606	0,000
	Yüksek Lisans	28	1,500	0,509		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=5,606$; $p=0,000<0,05$). Lisans mezunlarının dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,300$), yüksek Lisans mezunlarının dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar. puanlarından ($x=1,500$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.122: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dinlediği Konulara İlişkin Sorulan Soruları Cevaplamada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Dinlediği Konulara İlişkin Sorulan Soruları Cevaplamada Daha Başarılıdırlar.	Lisans	132	2,040	0,585	0,298	0,796
	Yüksek Lisans	28	2,000	0,720		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dinlediği konulara ilişkin sorulan soruları cevaplamada daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,298$; $p=0,796>0,05$).

Çizelge 4.123: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Resimlerle Anlatılan Bir Olayı Yorumlamada Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Resimlerle Anlatılan Bir Olayı Yorumlamada Daha Başarılıdırlar.	Lisans	132	1,730	0,443	-0,164	0,870
	Yüksek Lisans	28	1,750	0,441		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin resimlerle anlatılan bir olayı yorumlamada daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,164$; $p=0,870>0,05$).

Çizelge 4.124: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Okuduğunu Anlamlandırmak İçin Görsellerden Yararlanmada Daha Başarılıdırlar” İfadesi Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Okuduğunu Anlamlandırmak İçin Görsellerden Yararlanmada Daha Başarılıdırlar.	Lisans	132	1,730	0,443	-0,164	0,870
	Yüksek Lisans	28	1,750	0,441		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuduğunu anlamlandırmak için görsellerden yararlanmada daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,164$; $p=0,870>0,05$).

Çizelge 4.125: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Duygu Ve Düşüncelerini Resimlendirmede Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Duygu Ve Düşüncelerini Resimlendirmede Daha Başarılıdırlar.	Lisans	132	1,980	0,710	1,681	0,095
	Yüksek Lisans	28	1,750	0,441		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini resimlendirmede daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=1,681$; $p=0,095>0,05$).

Çizelge 4.126: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Herhangi Bir Müzik Aleti Çalmada Daha Başarısızdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Herhangi Bir Müzik Aleti Çalmada Daha Başarısızdırlar.	Lisans	132	3,310	0,926	0,304	0,762
	Yüksek	28	3,250	1,110		
	Lisans					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,304$; $p=0,762>0,05$).

Çizelge 4.127: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Fiziksel Etkinliklerde Daha Başarılıdırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Fiziksel Etkinliklerde Daha Başarılıdırlar.	Lisans	132	2,890	0,913	7,767	0,000
	Yüksek	28	1,500	0,509		
	Lisans					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=7,767$; $p=0,000<0,05$). Lisans mezunlarının fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,890$), yüksek Lisans mezunlarının fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar. puanlarından ($x=1,500$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.128: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Sayıları Kullanma Ve İşlem Becerileri Daha Düşüktür” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Sayıları Kullanma Ve İşlem Becerileri Daha Düşüktür.	Lisans	132	3,900	0,640	0,982	0,490
	Yüksek	28	3,750	1,110		
	Lisans					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sayıları kullanma ve işlem becerileri daha düşüktür. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,982$; $p=0,490>0,05$).

Çizelge 4.129: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Okulda Öğrenilenleri Günlük Hayatla İlişkilendirmede Daha Yetersizdirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Okulda Öğrenilenleri Günlük Hayatla İlişkilendirmede Daha Yetersizdirler.	Lisans	132	3,950	0,691	-0,313	0,829
	Yüksek Lisans	28	4,000	1,247		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,313$; $p=0,829>0,05$).

Çizelge 4.130: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kalemi Kurallara Uygun Tutarak Yazmada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Kalemi Kurallara Uygun Tutarak Yazmada Daha Başarılıdır.	Lisans	132	1,950	0,894	1,069	0,287
	Yüksek Lisans	28	1,750	0,844		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kalemi kurallara uygun tutarak yazmada daha başarılıdır. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=1,069$; $p=0,287>0,05$).

Çizelge 4.131: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bitişik Eğik Yazı Harflerini Kurallarına Uygun Yazmada Daha Yetersizdirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Bitişik Eğik Yazı Harflerini Kurallarına Uygun Yazmada Daha Yetersizdirler.	Lisans	132	3,630	1,142	0,542	0,588
	Yüksek Lisans	28	3,500	1,139		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmada daha yetersizdirler. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,542$; $p=0,588>0,05$).

Çizelge 4.132: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Anlamlı Ve Kurallı Cümleler Yazmada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Anlamlı Ve Kurallı Cümleler Yazmada Daha Başarılıdır.	Lisans	132	2,310	0,926	2,953	0,004
	Yüksek Lisans	28	1,750	0,844		
	Lisans					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anlamlı ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdır. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,953$; $p=0,004<0,05$). Lisans mezunlarının anlamlı ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdır. puanları ($x=2,310$), yüksek Lisans mezunlarının anlamlı ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdır. puanlarından ($x=1,750$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.133: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Noktalama İşaretlerine Dikkat Ederek Okumada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Noktalama İşaretlerine Dikkat Ederek Okumada Daha Başarılıdır.	Lisans	132	2,460	0,992	1,053	0,294
	Yüksek Lisans	28	2,250	0,844		
	Lisans					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdır. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=1,053$; $p=0,294>0,05$).

Çizelge 4.134: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Akıcı Okumada Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Akıcı Okumada Daha Başarılıdır.	Lisans	132	2,520	0,815	4,814	0,000
	Yüksek Lisans	28	1,750	0,441		
	Lisans					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akıcı okumada daha başarılıdır. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=4,814$; $p=0,000<0,05$). Lisans mezunlarının akıcı okumada daha başarılıdır. puanları ($x=2,520$), yüksek Lisans mezunlarının akıcı okumada daha başarılıdır. puanlarından ($x=1,750$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.135: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dikkat Eksikliği Sorununu Daha Fazla Yaşamaktadırlar” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Dikkat Eksikliği Sorununu Daha Fazla Yaşamaktadırlar.	Lisans	132	3,430	0,875	-6,227	0,000
	Yüksek Lisans	28	4,500	0,509		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-6,227$; $p=0,000<0,05$). Yüksek Lisans mezunlarının dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar. puanları ($x=4,500$), Lisans mezunlarının dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar. puanlarından ($x=3,430$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.136: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bağımsız Hareket Edebilme Davranışı Daha Baskın Durumdadır” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Bağımsız Hareket Edebilme Davranışı Daha Baskın Durumdadır.	Lisans	132	2,420	0,821	-1,898	0,059
	Yüksek Lisans	28	2,750	0,844		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,898$; $p=0,059>0,05$).

Çizelge 4.137: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Daha Kolay Arkadaşlık Kurabilmektedirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Daha Kolay Arkadaşlık Kurabilmektedirler.	Lisans	132	2,050	0,609	0,405	0,686
	Yüksek Lisans	28	2,000	0,720		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin daha kolay arkadaşlık kurabilmektedirler. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,405$; $p=0,686>0,05$).

Çizelge 4.138: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bilgi Ve Çalışmalarını Paylaşmada Daha Rahat Ve İsteklidirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Bilgi Ve Çalışmalarını Paylaşmada Daha Rahat Ve İsteklidirler.	Lisans	132	2,110	0,450	3,817	0,000
	Yüksek Lisans	28	1,750	0,441		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3,817$; $p=0,000<0,05$). Lisans mezunlarının bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler. puanları ($x=2,110$), yüksek Lisans mezunlarının bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler. puanlarından ($x=1,750$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.139: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Psikomotor Becerileri Yerine Getirmede Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Psikomotor Becerileri Yerine Getirmede Daha Başarılıdır.	Lisans	132	1,950	0,397	-0,544	0,708
	Yüksek Lisans	28	2,000	0,720		
	Lisans					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin psikomotor becerileri yerine getirmede daha başarılıdır. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,544$; $p=0,708>0,05$).

Çizelge 4.140: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Psikomotor Becerileri Yerine Getirmede Daha Başarılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Bir Konuyla İlgili Duygu Ve Düşüncelerini Daha Kolay Paylaşmaktadırlar.	Lisans	132	1,840	0,590	-1,244	0,215
	Yüksek Lisans	28	2,000	0,720		
	Lisans					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmaktadırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,244$; $p=0,215>0,05$).

Çizelge 4.141: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Şarkı Söyleme, Şiir Okuma, Rol Yapma Vb. Etkinliklerde Daha Girişkendirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Şarkı Söyleme, Şiir Okuma, Rol Yapma Vb Etkinliklerde Daha Girişkendirler.	Lisans	132	2,470	0,886	2,625	0,004
	Yüksek	28	2,000	0,720		
	Lisans					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb etkinliklerde daha girişkendirler. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,625$; $p=0,004<0,05$). Lisans mezunlarının şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler. puanları ($x=2,470$), yüksek Lisans mezunlarının şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler. puanlarından ($x=2,000$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.142: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Başkalarına Yardım Etmede Daha İsteklidirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Başkalarına Yardım Etmede Daha İsteklidirler.	Lisans	132	2,460	0,992	1,053	0,294
	Yüksek	28	2,250	0,844		
	Lisans					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin başkalarına yardım etmede daha isteklidirler. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=1,053$; $p=0,294>0,05$).

Çizelge 4.143: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Bir Oyun İçin Gerekli Kuralları Daha Rahat Anlayabilmekte Ve O Kurallara Sorunsuzca Uyabilmektedirler.	Lisans	132	2,520	0,815	4,814	0,000
	Yüksek	28	1,750	0,441		
	Lisans					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=4,814$; $p=0,000<0,05$). Lisans mezunlarının bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara

sorunsuzca uyabilmektedirler. puanları ($x=2,520$), yüksek Lisans mezunlarının bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler. puanlarından ($x=1,750$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.144: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Kişisel Sorumluluk Duyguları Daha Gelişmiş Durumdadır” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Kişisel Sorumluluk Duyguları Daha Gelişmiş Durumdadır.	Lisans	132	3,430	0,875	-6,227	0,000
	Yüksek	28	4,500	0,509		
	Lisans					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-6,227$; $p=0,000<0,05$). Yüksek Lisans mezunlarının kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır. puanları ($x=4,500$), Lisans mezunlarının kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır. puanlarından ($x=3,430$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.145: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “İletişim Becerileri Daha Gelişmiştir” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
İletişim Becerileri Daha Gelişmiştir.	Lisans	132	2,420	0,821	-1,898	0,059
	Yüksek	28	2,750	0,844		
	Lisans					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerileri daha gelişmiştir. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,898$; $p=0,059>0,05$).

Çizelge 4.146: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Diğer Öğrencilerin Haklarına Daha Saygılıdır” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Diğer Öğrencilerin Haklarına Daha Saygılıdır.	Lisans	132	2,050	0,609	0,405	0,686
	Yüksek	28	2,000	0,720		
	Lisans					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin diğer öğrencilerin haklarına daha saygılıdır. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,405$; $p=0,686>0,05$).

Çizelge 4.147: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Deneyisel Uygulamaları Gerçekleştirmede Daha Girişkendirler” Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Deneyisel Uygulamaları Gerçekleştirmede Daha Girişkendirler.	Lisans	132	2,110	0,450	3,817	0,000
	Yüksek Lisans	28	1,750	0,441		
	Lisans					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin deneyisel uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3,817$; $p=0,000<0,05$). Lisans mezunlarının deneyisel uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler. puanları ($x=2,110$), yüksek Lisans mezunlarının deneyisel uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler. puanlarından ($x=1,750$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 4.148: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Öğrenmeye İlişkin Merak Duygusu Daha Gelişmiştir” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Öğrenmeye İlişkin Merak Duygusu Daha Gelişmiştir.	Lisans	132	1,950	0,397	-0,544	0,708
	Yüksek Lisans	28	2,000	0,720		
	Lisans					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin merak duygusu daha gelişmiştir. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,544$; $p=0,708>0,05$).

Çizelge 4.149: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Liderlik Duygusu Daha Yoğundur” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Liderlik Duygusu Daha Yoğundur.	Lisans	132	1,840	0,590	-1,244	0,215
	Yüksek Lisans	28	2,000	0,720		
	Lisans					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik duygusu daha yoğundur. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,244$; $p=0,215>0,05$).

Çizelge 4.150: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Derslere Katılım Ve Sınav Notları Daha Yüksektir” İfadesine Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Derslere Katılım Ve Sınav Notları Daha Yüksektir.	Lisans	132	2,470	0,886	2,625	0,004
	Yüksek Lisans	28	2,000	0,720		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,625$; $p=0,004<0,05$). Lisans mezunlarının derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir. puanları ($x=2,470$), yüksek Lisans mezunlarının derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir. puanlarından ($x=2,000$) yüksek bulunmuştur.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi ile elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler üzerinde durulmaktadır.

5.2. Sonuçlar

Bu araştırma öğretmenlerin görüşlerine göre “Üsküdar ilçesinde bulunan ilköğretim kurumlarında okul öncesi eğitimin ilköğrencilerinin akademik başarılarına etkisi” üzerine bir değerlendirme düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin “Üsküdar ilçesinde bulunan ilköğretim kurumlarında okul öncesi eğitimin ilköğrencilerinin akademik başarılarına etkisi” üzerine cinsiyet, eğitim durumu, kıdem ve mezuniyet değişkenlerine bakılarak incelenmiştir. Bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracı sosyo-ekonomik düzeylerine göre derecelendirilen 160 ilköğretim öğretmenine uygulanmıştır uygulanmıştır.

Sonuçlar sunulurken öncelikle anlamlı fark bulunan durumlar ortaya konulmuş, devamında okuyucunun “Üsküdar ilçesinde bulunan ilköğretim kurumlarında okul öncesi eğitimin ilköğrencilerinin akademik başarılarına etkisi” ne dair bilgi edinebilmesi için tüm maddelere ilişkin verilen cevapların düzeylerini gösteren tablo oluşturulmuştur.

5.2.1. Kişisel özelliklere ilişkin sonuçlar

Bu kısımda, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış buna bağımlı yüzde hesaplamalarına yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre 70'i (%43,8) erkek, 90'ı (%56,2) bayan olarak dağılmaktadır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre 132'si (%82,5) lisans, 28'i (%17,5) yüksek lisans olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre 125'i (%78,1) eğitim fakültesi, 35'i (%21,9) Diğer olarak dağılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre 21'i (%13,1) 0-5 yıl, 48'i (%30,0) 6-10 yıl, 70'i (%43,8) 11-15 yıl, 21'i (%13,1) 15 yıl üstü olarak dağılmaktadır.

5.2.2. Alt problemlere ilişkin sonuçlar

5.2.2.1. Kıdem değişkenine ilişkin sonuç ve tartışmalar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kendilerini daha rahat ifade etmektedirler” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=13,855$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 6-10 yıl olanların “kendilerini daha rahat ifade etmektedirler” puanları ($1,850 \pm 0,652$), kıdem 11-15 yıl olanların “kendilerini daha rahat ifade etmektedirler” puanlarından ($1,500 \pm 0,504$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 0-5 yıl olanların “kendilerini daha rahat ifade etmektedirler” puanları ($1,670 \pm 0,483$), kıdem 15 yıl üstü olanların “kendilerini daha rahat ifade etmektedirler” puanlarından ($1,000 \pm 0,000$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “kendilerini daha rahat ifade etmektedirler” puanları ($1,850 \pm 0,652$), kıdem 15 yıl üstü olanların “kendilerini daha rahat ifade etmektedirler” puanlarından ($1,000 \pm 0,000$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “kendilerini daha rahat ifade etmektedirler” puanları ($1,500 \pm 0,504$), kıdem 15 yıl üstü olanların “kendilerini daha rahat ifade etmektedirler” puanlarından ($1,000 \pm 0,000$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,321$; $p=0.006<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar” puanları ($4,330 \pm 0,483$), kıdem 0-5 yıl olanların “kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar” puanlarından ($3,330 \pm 0,966$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar” puanları ($4,330 \pm 0,483$), kıdem 6-10 yıl olanların “kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar” puanlarından ($3,460 \pm 0,713$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar” puanları ($4,330$

$\pm 0,483$), kıdem 11-15 yıl olanların “kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar” puanlarından ($3,400 \pm 1,439$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=26,670$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar” puanları ($2,670 \pm 0,966$), kıdem 0-5 yıl olanların “konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar” puanlarından ($2,000 \pm 0,000$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar” puanları ($2,670 \pm 0,966$), kıdem 6-10 yıl olanların konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar” puanlarından ($2,120 \pm 0,334$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 0-5 yıl olanların “konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar” puanları ($2,000 \pm 0,000$), kıdem 11-15 yıl olanların “konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar” puanlarından ($1,600 \pm 0,493$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar” puanları ($2,120 \pm 0,334$), kıdem 11-15 yıl olanların “konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar” puanlarından ($1,600 \pm 0,493$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar” puanları ($2,670 \pm 0,966$), kıdem 11-15 yıl olanların “konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar” puanlarından ($1,600 \pm 0,493$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=41,784$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 6-10 yıl olanların “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar” puanları ($2,540 \pm 0,713$), kıdem 0-5 yıl olanların “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar” puanlarından ($1,670 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar” puanları ($3,000 \pm 0,837$), kıdem 0-5 yıl olanların “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar” puanlarından ($1,670 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar” puanları ($3,000 \pm 0,837$), kıdem 6-10 yıl olanların “kelimeleri doğru

telaffuz etmede daha başarılıdırlar” puanlarından (2,540 ± 0,713) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar” puanları (2,540 ± 0,713), kıdem 11-15 yıl olanların “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar” puanlarından (1,600 ± 0,493) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar” puanları (3,000 ± 0,837), kıdem 11-15 yıl olanların “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar” puanlarından (1,600 ± 0,493) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=29,105; p=0<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 6-10 yıl olanların “kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar” puanları (2,690 ± 0,689), kıdem 0-5 yıl olanların “kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar” puanlarından (1,670 ± 0,483) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar” puanları (2,690 ± 0,689), kıdem 11-15 yıl olanların “kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar” puanlarından (1,700 ± 0,645) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar” puanları (2,000 ± 0,000), kıdem 11-15 yıl olanların “kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar” puanlarından (1,700 ± 0,645) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar” puanları (2,690 ± 0,689), kıdem 15 yıl üstü olanların “kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar” puanlarından (2,000 ± 0,000) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=5,163; p=0.002<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar” puanları (2,670 ± 0,483), kıdem 0-5 yıl olanların “dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar” puanlarından (2,000 ± 0,000) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl

üstü olanların “dinlediğini anlamada daha başarılıdır” puanları ($2,670 \pm 0,483$), kıdem 6-10 yıl olanların “dinlediğini anlamada daha başarılıdır” puanlarından ($2,250 \pm 0,668$) yüksek bulunmuştur. kıdem 15 yıl üstü olanların dinlediğini anlamada daha başarılıdır. puanları ($2,670 \pm 0,483$), kıdem 11-15 yıl olanların dinlediğini anlamada daha başarılıdır. puanlarından ($2,000 \pm 0,901$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “dinlediği konulara ilişkin soruların soruları cevaplamada daha başarılıdır” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,332$; $p=0.021<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 6-10 yıl olanların “dinlediği konulara ilişkin soruların soruları cevaplamada daha başarılıdır” puanları ($2,250 \pm 0,668$), kıdem 11-15 yıl olanların “dinlediği konulara ilişkin soruların soruları cevaplamada daha başarılıdır” puanlarından ($1,900 \pm 0,542$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “resimlerle anlatılan bir olayı yorumlamada daha başarılıdır” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=8,752$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 0-5 yıl olanların “resimlerle anlatılan bir olayı yorumlamada daha başarılıdır” puanları ($1,670 \pm 0,483$), kıdem 15 yıl üstü olanların resimlerle anlatılan bir olayı yorumlamada daha başarılıdır. puanlarından ($1,330 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların resimlerle anlatılan bir olayı yorumlamada daha başarılıdır. puanları ($1,850 \pm 0,357$), kıdem 15 yıl üstü olanların “resimlerle anlatılan bir olayı yorumlamada daha başarılıdır” puanlarından ($1,330 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. kıdem 11-15 yıl olanların “resimlerle anlatılan bir olayı yorumlamada daha başarılıdır” puanları ($1,800 \pm 0,403$), kıdem 15 yıl üstü olanların “resimlerle anlatılan bir olayı yorumlamada daha başarılıdır” puanlarından ($1,330 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “okuduğunu anlamlandırmak için görsellerden yararlanmada daha başarılıdır” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=8,752$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını

belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. kıdem0-5 yıl olanların “okuduğunu anlamlandırmak için görsellerden yararlanmada daha başarılıdırlar” puanları (1,670 ± 0,483), kıdem 15 yıl üstü olanların “okuduğunu anlamlandırmak için görsellerden yararlanmada daha başarılıdırlar” puanlarından (1,330 ± 0,483) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “okuduğunu anlamlandırmak için görsellerden yararlanmada daha başarılıdırlar” puanları (1,850 ± 0,357), kıdem 15 yıl üstü olanların okuduğunu anlamlandırmak için görsellerden yararlanmada daha başarılıdırlar. puanlarından (1,330 ± 0,483) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “okuduğunu anlamlandırmak için görsellerden yararlanmada daha başarılıdırlar” puanları (1,800 ± 0,403), kıdem 15 yıl üstü olanların “okuduğunu anlamlandırmak için görsellerden yararlanmada daha başarılıdırlar” puanlarından (1,330 ± 0,483) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=7,050; p=0<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 0-5 yıl olanların “herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar” puanları (3,670 ± 0,483),kıdem 6-10 yıl olanların “herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar” puanlarından (3,120 ± 0,841) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar” puanları (4,000 ± 0,837), kıdem 6-10 yıl olanların “herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar” puanlarından (3,120 ± 0,841) yüksek bulunmuştur. Kıdem 0-5 yıl olanların “herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar” puanları (3,670 ± 0,483), kıdem 11-15 yıl olanların “herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar” puanlarından (3,100 ± 1,052) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar” puanları (4,000 ± 0,837), kıdem 11-15 yıl olanların “herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar” puanlarından (3,100 ± 1,052) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=2,674; p=0.049<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “fiziksel etkinliklerde daha

başarılıdırlar” puanları ($3,000 \pm 0,837$), kıdem 0-5 yıl olanların “fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar” puanlarından ($2,330 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar” puanları ($3,000 \pm 0,837$), kıdem 11-15 yıl olanların “fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar” puanlarından ($2,500 \pm 1,294$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “sayıları kullanma ve işlem becerileri daha düşüktür” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,440$; $p=0.005<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “sayıları kullanma ve işlem becerileri daha düşüktür” puanları ($4,330 \pm 0,483$), kıdem 6-10 yıl olanların “sayıları kullanma ve işlem becerileri daha düşüktür” puanlarından ($3,880 \pm 0,334$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “sayıları kullanma ve işlem becerileri daha düşüktür” puanları ($4,330 \pm 0,483$), kıdem 11-15 yıl olanların “sayıları kullanma ve işlem becerileri daha düşüktür” puanlarından ($3,700 \pm 1,012$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=10,952$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler” puanları ($4,670 \pm 0,483$), kıdem 0-5 yıl olanların “okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler” puanlarından ($4,000 \pm 0,000$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 0-5 yıl olanların “okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler” puanları ($4,000 \pm 0,000$), kıdem 6-10 yıl olanların “okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler” puanlarından ($3,560 \pm 0,741$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler” puanları ($4,000 \pm 0,901$), kıdem 6-10 yıl olanların “okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler” puanlarından ($3,560 \pm 0,741$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler” puanları ($4,670 \pm 0,483$), kıdem 6-10 yıl olanların “okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler” puanlarından ($3,560 \pm 0,741$)

yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler” puanları ($4,670 \pm 0,483$), kıdem 11-15 yıl olanların “okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler” puanlarından ($4,000 \pm 0,901$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kalemi kurallara uygun tutarak yazmada daha başarılıdır” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=10,418$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 11-15 yıl olanların “kalemi kurallara uygun tutarak yazmada daha başarılıdır” puanları ($2,300 \pm 1,108$), kıdem 0-5 yıl olanların “kalemi kurallara uygun tutarak yazmada daha başarılıdır” puanlarından ($1,670 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “kalemi kurallara uygun tutarak yazmada daha başarılıdır” puanları ($2,300 \pm 1,108$), kıdem 6-10 yıl olanların “kalemi kurallara uygun tutarak yazmada daha başarılıdır” puanlarından ($1,710 \pm 0,459$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “kalemi kurallara uygun tutarak yazmada daha başarılıdır” puanları ($2,300 \pm 1,108$), kıdem 15 yıl üstü olanların “kalemi kurallara uygun tutarak yazmada daha başarılıdır” puanlarından ($1,330 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmada daha yetersizdirler” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,901$; $p=0.001<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmada daha yetersizdirler” puanları ($4,330 \pm 0,483$), kıdem 6-10 yıl olanların “bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmada daha yetersizdirler” puanlarından ($3,560 \pm 0,920$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 0-5 yıl olanların “bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmada daha yetersizdirler” puanları ($4,000 \pm 0,000$), kıdem 11-15 yıl olanların “bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmada daha yetersizdirler” puanlarından ($3,300 \pm 1,428$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmada daha yetersizdirler” puanları ($4,330 \pm 0,483$), kıdem 11-15 yıl olanların “bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmada daha yetersizdirler” puanlarından ($3,300 \pm 1,428$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “anlamli ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdırlar” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamli bulunmuştur ($F=3,964$; $p=0.009<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 6-10 yıl olanların “anlamli ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdırlar” puanları ($2,270 \pm 0,449$), kıdem 15 yıl üstü olanların “anlamli ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdırlar.” puanlarından ($1,670 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “anlamli ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdırlar.” puanları ($2,400 \pm 1,290$), kıdem 15 yıl üstü olanların “anlamli ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdırlar.” puanlarından ($1,670 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamli bulunmuştur ($F=15,043$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar.” puanları ($3,330 \pm 1,278$), kıdem 0-5 yıl olanların “noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar.” puanlarından ($2,330 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar.” puanları ($3,330 \pm 1,278$),kıdem 6-10 yıl olanların “noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar.” puanlarından ($2,690 \pm 0,879$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar.” puanları ($2,690 \pm 0,879$), kıdem 11-15 yıl olanların “noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar.” puanlarından ($2,000 \pm 0,780$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar.” puanları ($3,330 \pm 1,278$), kıdem 11-15 yıl olanların “noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar.” puanlarından ($2,000 \pm 0,780$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “akıcı okumada daha başarılıdırlar.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamli bulunmuştur ($F=16,580$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc

analizi yapılmıştır. Kıdem 6-10 yıl olanların “akıcı okumada daha başarılıdırlar.” puanları (2,980 ± 0,758), kıdem 0-5 yıl olanların “akıcı okumada daha başarılıdırlar.” puanlarından (2,000 ± 0,000) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “akıcı okumada daha başarılıdırlar.” puanları (2,980 ± 0,758), kıdem 11-15 yıl olanların “akıcı okumada daha başarılıdırlar.” puanlarından (2,200 ± 0,878) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “akıcı okumada daha başarılıdırlar.” puanları (2,980 ± 0,758), kıdem 15 yıl üstü olanların “akıcı okumada daha başarılıdırlar.” puanlarından (2,000 ± 0,000) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=22,052; p=0<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 0-5 yıl olanların “dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar.” puanları (4,000 ± 0,000), kıdem 6-10 yıl olanların “dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar.” puanlarından (2,880 ± 0,841) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar.” puanları (4,000 ± 0,637), kıdem 6-10 yıl olanların “dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar.” puanlarından (2,880 ± 0,841) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar.” puanları (3,670 ± 1,278), kıdem 6-10 yıl olanların “dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar.” puanlarından (2,880 ± 0,841) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=28,169; p=0<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 11-15 yıl olanların “bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.” puanları (3,000 ± 0,901), kıdem 0-5 yıl olanların “bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.” puanlarından (2,330 ± 0,483) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.” puanları (3,000 ± 0,901),kıdem 6-10 yıl olanların “bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.” puanlarından (2,150 ± 0,357) yüksek bulunmuştur. Kıdem 0-5 yıl olanların “bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.”

puanları ($2,330 \pm 0,483$), kıdem 15 yıl üstü olanların “bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.” puanlarından ($1,670 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.” puanları ($2,150 \pm 0,357$), kıdem 15 yıl üstü olanların “bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.” puanlarından ($1,670 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.” puanları ($3,000 \pm 0,901$), kıdem 15 yıl üstü olanların “bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.” puanlarından ($1,670 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “daha kolay arkadaşlık kurabilmektedirler.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,338$; $p=0.006<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 6-10 yıl olanların “daha kolay arkadaşlık kurabilmektedirler.” puanları ($2,000 \pm 0,546$), kıdem 0-5 yıl olanların “daha kolay arkadaşlık kurabilmektedirler.” puanlarından ($1,670 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “daha kolay arkadaşlık kurabilmektedirler.” puanları ($2,200 \pm 0,754$), kıdem 0-5 yıl olanların “daha kolay arkadaşlık kurabilmektedirler.” puanlarından ($1,670 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,227$; $p=0.024<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler.” puanları ($2,330 \pm 0,483$), kıdem 0-5 yıl olanların “bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler.” puanlarından ($2,000 \pm 0,000$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler.” puanları ($2,330 \pm 0,483$), kıdem 6-10 yıl olanların “bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler.” puanlarından ($2,000 \pm 0,546$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler.” puanları ($2,330 \pm 0,483$), kıdem 11-15 yıl olanların “bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler.” puanlarından ($2,000 \pm 0,450$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “psikomotor becerileri yerine getirmede daha başarılıdırlar.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=6,298$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “psikomotor becerileri yerine getirmede daha başarılıdırlar.” puanları ($2,330 \pm 0,483$), kıdem 0-5 yıl olanların “psikomotor becerileri yerine getirmede daha başarılıdırlar.” puanlarından ($2,000 \pm 0,000$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “psikomotor becerileri yerine getirmede daha başarılıdırlar.” puanları ($2,330 \pm 0,483$), kıdem 6-10 yıl olanların “psikomotor becerileri yerine getirmede daha başarılıdırlar.” puanlarından ($1,850 \pm 0,357$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “psikomotor becerileri yerine getirmede daha başarılıdırlar.” puanları ($2,330 \pm 0,483$), kıdem 11-15 yıl olanların “psikomotor becerileri yerine getirmede daha başarılıdırlar.” puanlarından ($1,900 \pm 0,542$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmaktadırlar.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,467$; $p=0.001<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmaktadırlar.” puanları ($2,330 \pm 0,966$), kıdem 0-5 yıl olanların “bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmaktadırlar.” puanlarından ($1,670 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmaktadırlar. puanları ($2,330 \pm 0,966$), kıdem 6-10 yıl olanların bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmaktadırlar. puanlarından ($1,850 \pm 0,357$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmaktadırlar. puanları ($2,330 \pm 0,966$), kıdem 11-15 yıl olanların bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmaktadırlar. puanlarından ($1,800 \pm 0,604$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=22,988$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını

belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 6-10 yıl olanların “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler.” puanları ($2,710 \pm 0,713$), kıdem 0-5 yıl olanların “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler.” puanlarından ($2,000 \pm 0,837$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler.” puanları ($3,330 \pm 0,966$), kıdem 0-5 yıl olanların “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler.” puanlarından ($2,000 \pm 0,837$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler. puanları ($3,330 \pm 0,966$), kıdem 6-10 yıl olanların “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler.” puanlarından ($2,710 \pm 0,713$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler.” puanları ($2,710 \pm 0,713$), kıdem 11-15 yıl olanların “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler.” puanlarından ($2,000 \pm 0,637$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler.” puanları ($3,330 \pm 0,966$), kıdem 11-15 yıl olanların “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler.” puanlarından ($2,000 \pm 0,637$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=15,043$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” puanları ($3,330 \pm 1,278$), kıdem 0-5 yıl olanların “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” puanlarından ($2,330 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” puanları ($3,330 \pm 1,278$), kıdem 6-10 yıl olanların “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” puanlarından ($2,690 \pm 0,879$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” puanları ($2,690 \pm 0,879$), kıdem 11-15 yıl olanların “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” puanlarından ($2,000 \pm 0,780$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” puanları ($3,330 \pm 1,278$), kıdem 11-15 yıl olanların “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” puanlarından ($2,000 \pm 0,780$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=16,580$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 6-10 yıl olanların “bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler.” puanları ($2,980 \pm 0,758$), kıdem 0-5 yıl olanların “bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler.” puanlarından ($2,000 \pm 0,000$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler.” puanları ($2,980 \pm 0,758$), kıdem 11-15 yıl olanların bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler. puanlarından ($2,200 \pm 0,878$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler.” puanları ($2,980 \pm 0,758$), kıdem 15 yıl üstü olanların “bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler.” puanlarından ($2,000 \pm 0,000$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=22,052$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 0-5 yıl olanların “kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır.” puanları ($4,000 \pm 0,000$),kıdem 6-10 yıl olanların “kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır.” puanlarından ($2,880 \pm 0,841$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır.” puanları ($4,000 \pm 0,637$), kıdem 6-10 yıl olanların “kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır.” puanlarından ($2,880 \pm 0,841$) yüksek bulunmuştur. kıdem 15 yıl üstü olanların “kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır.” puanları ($3,670 \pm 1,278$), kıdem 6-10 yıl olanların “kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır.” puanlarından ($2,880 \pm 0,841$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “iletişim becerileri daha gelişmiştir.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=28,169$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 11-15 yıl olanların “iletişim becerileri daha gelişmiştir.” puanları ($3,000 \pm 0,901$), kıdem 0-5 yıl olanların “iletişim becerileri daha gelişmiştir.” puanlarından ($2,330 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “iletişim becerileri daha gelişmiştir.” puanları ($3,000 \pm 0,901$), kıdem 6-10 yıl olanların “iletişim becerileri daha gelişmiştir.” puanlarından ($2,150 \pm 0,357$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 0-5 yıl olanların “iletişim becerileri daha gelişmiştir.” puanları ($2,330 \pm 0,483$), kıdem 15 yıl üstü olanların “iletişim becerileri daha gelişmiştir.” puanlarından ($1,670 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların iletişim becerileri daha gelişmiştir. puanları ($2,150 \pm 0,357$), kıdem 15 yıl üstü olanların “iletişim becerileri daha gelişmiştir.” puanlarından ($1,670 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “iletişim becerileri daha gelişmiştir.” puanları ($3,000 \pm 0,901$), kıdem 15 yıl üstü olanların “iletişim becerileri daha gelişmiştir.” puanlarından ($1,670 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “diğer öğrencilerin haklarına daha saygılıdır.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,338$; $p=0.006<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 6-10 yıl olanların “diğer öğrencilerin haklarına daha saygılıdır.” puanları ($2,000 \pm 0,546$), kıdem 0-5 yıl olanların “diğer öğrencilerin haklarına daha saygılıdır.” puanlarından ($1,670 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların “diğer öğrencilerin haklarına daha saygılıdır.” puanları ($2,200 \pm 0,754$), kıdem 0-5 yıl olanların “diğer öğrencilerin haklarına daha saygılıdır.” puanlarından ($1,670 \pm 0,483$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “deneysel uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,227$; $p=0.024<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “deneysel uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler.” puanları ($2,330 \pm 0,483$), kıdem 0-5 yıl olanların “deneysel uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler.” puanlarından ($2,000 \pm 0,000$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü

olanların “deneysel uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler.” puanları (2,330 ± 0,483), kıdem 6-10 yıl olanların deneysel uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler. puanlarından (2,000 ± 0,546) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların deneysel uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler. puanları (2,330 ± 0,483), kıdem 11-15 yıl olanların deneysel uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler. puanlarından (2,000 ± 0,450) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğrenmeye ilişkin merak duygusu daha gelişmiştir.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=6,298; p=0<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “öğrenmeye ilişkin merak duygusu daha gelişmiştir.” puanları (2,330 ± 0,483), kıdem 0-5 yıl olanların öğrenmeye ilişkin merak duygusu daha gelişmiştir. puanlarından (2,000 ± 0,000) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “öğrenmeye ilişkin merak duygusu daha gelişmiştir.” puanları (2,330 ± 0,483), kıdem 6-10 yıl olanların “öğrenmeye ilişkin merak duygusu daha gelişmiştir.” puanlarından (1,850 ± 0,357) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “öğrenmeye ilişkin merak duygusu daha gelişmiştir.” puanları (2,330 ± 0,483), kıdem 11-15 yıl olanların “öğrenmeye ilişkin merak duygusu daha gelişmiştir.” puanlarından (1,900 ± 0,542) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “liderlik duygusu daha yoğundur.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=5,467; p=0.001<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 15 yıl üstü olanların “liderlik duygusu daha yoğundur.” puanları (2,330 ± 0,966), kıdem 0-5 yıl olanların “liderlik duygusu daha yoğundur.” puanlarından (1,670 ± 0,483) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “liderlik duygusu daha yoğundur.” puanları (2,330 ± 0,966), kıdem 6-10 yıl olanların “liderlik duygusu daha yoğundur.” puanlarından (1,850 ± 0,357) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “liderlik duygusu daha yoğundur.” puanları (2,330 ± 0,966), kıdem 11-15 yıl olanların “liderlik duygusu daha yoğundur.” puanlarından (1,800 ± 0,604) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir.” puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=22,988$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 6-10 yıl olanların “derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir.” puanları ($2,710 \pm 0,713$), kıdem 0-5 yıl olanların “derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir.” puanlarından ($2,000 \pm 0,837$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir.” puanları ($3,330 \pm 0,966$), kıdem 0-5 yıl olanların “derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir.” puanlarından ($2,000 \pm 0,837$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir.” puanları ($3,330 \pm 0,966$), kıdem 6-10 yıl olanların “derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir.” puanlarından ($2,710 \pm 0,713$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların “derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir.” puanları ($2,710 \pm 0,713$), kıdem 11-15 yıl olanların “derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir.” puanlarından ($2,000 \pm 0,637$) yüksek bulunmuştur. Kıdem 15 yıl üstü olanların “derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir.” puanları ($3,330 \pm 0,966$), kıdem 11-15 yıl olanların “derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir.” puanlarından ($2,000 \pm 0,637$) yüksek bulunmuştur.

5.2.2.2. Cinsiyet değişkenine ilişkin sonuç ve tartışmalar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,415$; $p=0,017<0,05$). Bayanların “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar.” puanları ($x=2,210$), erkeklerin “kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar.” puanlarından ($x=1,900$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3,621$; $p=0,000<0,05$). Bayanların kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,210$), erkeklerin “kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar.” puanlarından ($x=1,800$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “konuşmalarında beden dilini kullanmada daha başarısızdırlar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3,592$; $p=0,000<0,05$). Erkeklerin “konuşmalarında beden dilini kullanmada daha başarısızdırlar.” puanları ($x=4,000$), Bayanların “konuşmalarında beden dilini kullanmada daha başarısızdırlar.” puanlarından ($x=3,400$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4,085$; $p=0,000<0,05$). Bayanların dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,370$), erkeklerin dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar. puanlarından ($x=1,900$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “dinlediği konulara ilişkin sorulan soruları cevaplama da daha başarılıdırlar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,444$; $p=0,016<0,05$). Bayanların dinlediği konulara ilişkin sorulan soruları cevaplama da daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,130$), erkeklerin “dinlediği konulara ilişkin sorulan soruları cevaplama da daha başarılıdırlar.” puanlarından ($x=1,900$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “duygu ve düşüncelerini resimlendirmede daha başarılıdırlar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-6,341$; $p=0,000<0,05$). Bayanların duygu ve düşüncelerini resimlendirmede daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,210$), erkeklerin “duygu ve düşüncelerini resimlendirmede daha başarılıdırlar.” puanlarından ($x=1,600$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3,629$; $p=0,001<0,05$). Erkeklerin “herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar.”

puanları ($x=3,600$), Bayanların “herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarılıydılar.” puanlarından ($x=3,070$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “fiziksel etkinliklerde daha başarılıydılar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-6,850$; $p=0,000<0,05$). Bayanların “fiziksel etkinliklerde daha başarılıydılar.” puanları ($x=3,070$), erkeklerin “fiziksel etkinliklerde daha başarılıydılar.” puanlarından ($x=2,100$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kalemi kurallara uygun tutarak yazmada daha başarılıydılar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4,129$; $p=0,000<0,05$). Bayanların “kalemi kurallara uygun tutarak yazmada daha başarılıydılar.” puanları ($x=2,160$), erkeklerin “kalemi kurallara uygun tutarak yazmada daha başarılıydılar.” puanlarından ($x=1,600$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmada daha yetersizdirler.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=6,535$; $p=0,000<0,05$). Erkeklerin “bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmada daha yetersizdirler.” puanları ($x=4,200$), Bayanların bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmada daha yetersizdirler. puanlarından ($x=3,140$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “anlamlı ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıydılar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-5,334$; $p=0,000<0,05$). Bayanların “anlamlı ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıydılar.” puanları ($x=2,530$), erkeklerin “anlamlı ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıydılar.” puanlarından ($x=1,800$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıydılar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,640$; $p=0,009<0,05$). Bayanların “noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha

başarılıdırlar.” puanları ($x=2,600$), erkeklerin “noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar.” puanlarından ($x=2,200$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “akıcı okumada daha başarılıdırlar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-7,694$; $p=0,000<0,05$). Bayanların “akıcı okumada daha başarılıdırlar.” puanları ($x=2,760$), erkeklerin “akıcı okumada daha başarılıdırlar.” puanlarından ($x=1,900$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=8,511$; $p=0,000<0,05$). Erkeklerin “dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar.” puanları ($x=4,200$), Bayanların “dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar.” puanlarından ($x=3,170$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmaktadırlar.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3,142$; $p=0,002<0,05$). Bayanların “bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmaktadırlar” puanları ($x=2,000$), erkeklerin “bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmaktadırlar.” puanlarından ($x=1,700$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb etkinliklerde daha girişkendirler” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,424$; $p=0,016<0,05$). Bayanların “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb etkinliklerde daha girişkendirler.” puanları ($x=2,530$), erkeklerin “şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler.” puanlarından ($x=2,200$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,640$; $p=0,009<0,05$).

Bayanların “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” puanları ($x=2,600$), erkeklerin “başkalarına yardım etmede daha isteklidirler.” puanlarından ($x=2,200$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-7,694$; $p=0,000<0,05$). Bayanların “bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler.” puanları ($x=2,760$), erkeklerin “bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler.” puanlarından ($x=1,900$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır.” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=8,511$; $p=0,000<0,05$). Erkeklerin “kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır.” puanları ($x=4,200$), Bayanların “kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır.” puanlarından ($x=3,170$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik duygusu daha yoğundur. puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-3,142$; $p=0,002<0,05$). Bayanların liderlik duygusu daha yoğundur. puanları ($x=2,000$), erkeklerin liderlik duygusu daha yoğundur. puanlarından ($x=1,700$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir. puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,424$; $p=0,016<0,05$). Bayanların derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir. puanları ($x=2,530$), erkeklerin derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir. puanlarından ($x=2,200$) yüksek bulunmuştur.

5.2.2.3. Mezun Olduğu Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışmalar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-5,224$; $p=0,000<0,05$). Diğer konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,400$), eğitim fakültesi olanların konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar. puanlarından ($x=1,820$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-6,673$; $p=0,000<0,05$). Diğer kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,800$), eğitim fakültesi olanların kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar. puanlarından ($x=1,870$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-1,535$; $p=0,032<0,05$). Diğer kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,200$), eğitim fakültesi olanların kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar. puanlarından ($x=1,980$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4,085$; $p=0,004<0,05$). Diğer dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,600$), eğitim fakültesi olanların dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar. puanlarından ($x=2,040$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3,862$; $p=0,000<0,05$). Diğer fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar. puanları ($x=3,200$),

eğitim fakóltesi olanların fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar. puanlarından ($x=2,490$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sayıları kullanma ve işlem becerileri daha dūřüktür. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel ağıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3,006$; $p=0,000<0,05$). Diđerin sayıları kullanma ve işlem becerileri daha dūřüktür. puanları ($x=4,200$), eğitim fakóltesi olanların sayıları kullanma ve işlem becerileri daha dūřüktür. puanlarından ($x=3,780$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anlamlı ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,837$; $p=0,013<0,05$). Diğerin anlamlı ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,600$), eğitim fakóltesi olanların anlamlı ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdırlar. puanlarından ($x=2,100$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-5,899$; $p=0,000<0,05$). Diğerin noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar. puanları ($x=3,200$), eğitim fakóltesi olanların noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdırlar. puanlarından ($x=2,210$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akıcı okumada daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3,561$; $p=0,005<0,05$). Diğerin akıcı okumada daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,800$), eğitim fakóltesi olanların akıcı okumada daha başarılıdırlar. puanlarından ($x=2,260$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan

anlamli bulunmuştur ($t=2,294$; $p=0,023<0,05$). Eğitim fakültesi olanların bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır. puanları ($x=2,560$), diğerin bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır. puanlarından ($x=2,200$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,268$; $p=0,025<0,05$). Diğerin bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler. puanları ($x=2,200$), eğitim fakültesi olanların bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler. puanlarından ($x=2,000$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin psikomotor becerileri yerine getirmede daha başarılıdır. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3,623$; $p=0,000<0,05$). Diğlerinin psikomotor becerileri yerine getirmede daha başarılıdır. puanları ($x=2,200$), eğitim fakültesi olanların psikomotor becerileri yerine getirmede daha başarılıdır. puanlarından ($x=1,890$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb etkinliklerde daha girişkendirler. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-7,111$; $p=0,000<0,05$). Diğerin şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler. puanları ($x=3,200$), eğitim fakültesi olanların şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler. puanlarından ($x=2,160$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin başkalarına yardım etmede daha isteklidirler. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-5,899$; $p=0,000<0,05$). Diğerin başkalarına yardım etmede daha isteklidirler. puanları ($x=3,200$), eğitim fakültesi olanların başkalarına yardım etmede daha isteklidirler. puanlarından ($x=2,210$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler. puanları ortalamalarının

mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3,561$; $p=0,005<0,05$). Diğer bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler. puanları ($x=2,800$), eğitim fakültesi olanların bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler. puanlarından ($x=2,260$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerileri daha gelişmiştir. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,294$; $p=0,023<0,05$). Eğitim fakültesi olanların iletişim becerileri daha gelişmiştir. puanları ($x=2,560$), diğer iletişim becerileri daha gelişmiştir. puanlarından ($x=2,200$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin deneysel uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,268$; $p=0,025<0,05$). Diğer deneysel uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler. puanları ($x=2,200$), eğitim fakültesi olanların deneysel uygulamaları gerçekleştirmede daha girişkendirler. puanlarından ($x=2,000$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin merak duygusu daha gelişmiştir. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3,623$; $p=0,000<0,05$). Diğer öğrenmeye ilişkin merak duygusu daha gelişmiştir. puanları ($x=2,200$), eğitim fakültesi olanların öğrenmeye ilişkin merak duygusu daha gelişmiştir. puanlarından ($x=1,890$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir. puanları ortalamalarının mezun olduğu eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-7,111$; $p=0,000<0,05$). Diğer derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir. puanları ($x=3,200$), eğitim fakültesi olanların derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir. puanlarından ($x=2,160$) yüksek bulunmuştur.

5.2.2.4. Öğrenim durumu değişkenine göre sonuç ve tartışmalar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretime ve okul kurallarına daha kolay uyum sağlamaktadırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3,453$; $p=0,000<0,05$). Lisans mezunlarının ilköğretime ve okul kurallarına daha kolay uyum sağlamaktadırlar. puanları ($x=1,840$), yüksek Lisans mezunlarının ilköğretime ve okul kurallarına daha kolay uyum sağlamaktadırlar. puanlarından ($x=1,250$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini daha rahat ifade etmektedirler. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=6,308$; $p=0,000<0,05$). Lisans mezunlarının kendilerini daha rahat ifade etmektedirler. puanları ($x=1,680$), yüksek Lisans mezunlarının kendilerini daha rahat ifade etmektedirler. puanlarından ($x=1,000$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,437$; $p=0,016<0,05$). Yüksek Lisans mezunlarının kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar. puanları ($x=4,000$), Lisans mezunlarının kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar. puanlarından ($x=3,430$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=4,454$; $p=0,000<0,05$). Lisans mezunlarının konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,050$), yüksek Lisans mezunlarının konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar. puanlarından ($x=1,500$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,339$;

$p=0,001<0,05$). Lisans mezunlarının kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,140$), yüksek Lisans mezunlarının kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar. puanlarından ($x=1,750$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,245$; $p=0,026<0,05$). Lisans mezunlarının kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,090$), yüksek Lisans mezunlarının kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar. puanlarından ($x=1,750$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=5,606$; $p=0,000<0,05$). Lisans mezunlarının dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,300$), yüksek Lisans mezunlarının dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar. puanlarından ($x=1,500$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=7,767$; $p=0,000<0,05$). Lisans mezunlarının fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,890$), yüksek Lisans mezunlarının fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar. puanlarından ($x=1,500$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anlamlı ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,953$; $p=0,004<0,05$). Lisans mezunlarının anlamlı ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,310$), yüksek Lisans mezunlarının anlamlı ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdırlar. puanlarından ($x=1,750$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akıcı okumada daha başarılıdırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları

arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=4,814$; $p=0,000<0,05$). Lisans mezunlarının akıcı okumada daha başarılıdırlar. puanları ($x=2,520$), yüksek Lisans mezunlarının akıcı okumada daha başarılıdırlar. puanlarından ($x=1,750$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-6,227$; $p=0,000<0,05$). Yüksek Lisans mezunlarının dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar. puanları ($x=4,500$), Lisans mezunlarının dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar. puanlarından ($x=3,430$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3,817$; $p=0,000<0,05$). Lisans mezunlarının bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler. puanları ($x=2,110$), yüksek Lisans mezunlarının bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler. puanlarından ($x=1,750$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb etkinliklerde daha girişkendirler. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,625$; $p=0,004<0,05$). Lisans mezunlarının şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler. puanları ($x=2,470$), yüksek Lisans mezunlarının şarkı söyleme, şiir okuma, rol yapma vb. etkinliklerde daha girişkendirler. puanlarından ($x=2,000$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=4,814$; $p=0,000<0,05$). Lisans mezunlarının bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler. puanları ($x=2,520$), yüksek Lisans mezunlarının bir oyun için gerekli kuralları daha rahat anlayabilmekte ve o kurallara sorunsuzca uyabilmektedirler. puanlarından ($x=1,750$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-6,227$; $p=0,000<0,05$). Yüksek Lisans mezunlarının kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır. puanları ($x=4,500$), Lisans mezunlarının kişisel sorumluluk duyguları daha gelişmiş durumdadır. puanlarından ($x=3,430$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin deneysel uygulamaları gerçekleştirilmede daha girişkendirler. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=3,817$; $p=0,000<0,05$). Lisans mezunlarının deneysel uygulamaları gerçekleştirilmede daha girişkendirler. puanları ($x=2,110$), yüksek Lisans mezunlarının deneysel uygulamaları gerçekleştirilmede daha girişkendirler. puanlarından ($x=1,750$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir. puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,625$; $p=0,004<0,05$). Lisans mezunlarının derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir. puanları ($x=2,470$), yüksek Lisans mezunlarının derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir. puanlarından ($x=2,000$) yüksek bulunmuştur.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulayıcılara öneriler

1. Uygulama, okulları etkileyen çevresel faktörler göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmelidir.
2. Yapılan analizler sonucunda; öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, alt boyutlar arasında farklılıklar görülmüştür. Özellikle eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin diğerlerine oranla daha olumlu düşündükleri sonucuna varılmıştır.
3. Öğretmenlerin niteliklerinin artırılması amacıyla süreklilik taşıyan hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmelidir.
4. Değişmekte olan eğitim programları göz önünde bulundurularak öğretmenlerin uygulamaları ilgili daha çok bilgi alışverişinde bulunmaları sağlanmalıdır.

6. Değişmekte olan eğitim programları göz önünde bulundurularak öğretmenlerin uygulamalarla ilgili daha çok bilgi alışverişinde bulunmaları sağlanmalıdır.
7. İdarecilere, öğretmenlere eğitim sistemindeki son gelişmeleri, yeni çıkan mesleki yayınları tanıtmalı ve bunları temin etmelerinde yardımcı olunmalıdır.

5.3.2. Araştırmacıya öneriler

1. Araştırma, İstanbul ili Üsküdar ilçesi ile sınırlıdır. Farklı il ve ilçelerde de uygulanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
2. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Resmi İlk Okullar ile sınırlıdır. Aynı çalışma diğer resmi ve özel kurumlarda görev yapan öğretmenlere de uygulanıp sonuçlar karşılaştırılabilir.
3. Bu araştırmada; öğretmenlerin görüşlerine göre “Üsküdar İlçesinde Bulanan İlköğretim Kurumlarında Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi” üzerine bir değerlendirme durumları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aral, N.** vd.(2000). *Okul Öncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N.** vd.(2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Başal, H.** (1992). *Okul Öncesi Eğitimin Bazı Değişkenler Bakımından Etkisi*. Gazi Üniversitesi, Doktora Tezi, Ankara.
- Başer, M. G.** (1996). *Anasınıfı Eğitimi Alan ve Almayan İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Bilgili, F.** (2007). *İlköğretim 1.Sınıfa Yeni Başlayan Öğrencilere Uygulanan Eğitim Öğretime Hazırlık Çalışmalarının Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Çelenk, S.** (2006). *Etkinlik Temelli İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Dere, H.** (2000). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarına Bazı Matematik Kavramlarını Kazandırmada Yapılandırılmış ve Geleneksel Yöntemlerin Karşılaştırılması*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Deretarlagül, E.** (2010). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dirim, A.** (2004). *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: Esin Yayınevi..
- Gülay, H.** (2010). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, T.** (2010). *Okul Öncesi Eğitiminden İlköğretime Geçiş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürkan, T.** (1988). *İlkokul Programı ve Öğretim Yöntemleri*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.
- Gürkan, T.** (2007). *Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özellikleri*, Okul Öncesi Eğitimi Sempozyumu, Antalya.
- Kandır, A.** (2001). *Okul Öncesi Eğitim Programlarında Serbest Zaman Etkinliklerinin Planlanması*. Gazi Üniversitesi Anaokulu\Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Kılıç, Z.** (2008). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Öncesi Eğitimi Alan Ve Almayan Öğrencilerin Gelişim Becerilerinin Karşılaştırılması*. Beykent Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Kırca, A.** (2007). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kırık, E. D.** (2011). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretimdeki Başarıya Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)*. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- M.E.B.** (1998). *Cumhuriyetimizin 75. Yılında Okul öncesi Eğitim*. Okul öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- M.E.B.** (2006a). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. Eğitimci Kitap, Ankara.
- M.E.B.** (2006b). *İlköğretim Türkçe Dersi (6-7-8 Sınıfları) Öğretim Programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G.** (1992). *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: Oğul Matbaacılık.
- Oktay, A.** (2000). *Okul Öncesi Eğitimine Öğretmen Yetiştirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Oktay, A.** (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları, Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A.** (2010). *Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretimin Çocuğun Yaşamındaki Yeri ve Önemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özbek, A.** (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen Çocukların İlköğretim Birinci Sınıfta Sosyal Gelişim Açısından Öğretmen Görüşüne Dayalı Olarak Karşılaştırılması*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Poyraz, H. ve Dere, H.** (2003). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Siva, L.** (2008). *Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Başarısına Etkisi ve Bir Uygulama*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Taşkın, N.** (2005). *Babalara Verilen Eğitimin Babaların 2-9 Yaş Çocuklarıyla İlgilenme Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Timurkaynak, S.** (1998). *Kreş, Gündüz Bakımevleri ve Anaokullarının Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkileri*. Anne-Baba ve Çocuk Rehberi, İstanbul: Beyaz Gemi Yayınları.
- Tuğrul, B.** (2007). *Etkili Okul Öncesi Programının Özellikleri*. Okul Öncesi Eğitimi Sempozyumu, Antalya.
- Yavuzer, H.** (2000). *Okul Çağı Çocuğu*, İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Yavuzer, H.** (2003). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B.** (1989). *Anne Baba Tutumlarının Kişilik Gelişimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bir Araştırma*. İstanbul: Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri.
- Yıldız, N.** (1999). *Çocukların Okul Başarısında Aile ve Çevresel Faktörlerin Rolü: Orta İkinci Sınıf Öğrencileri ile İlgili Bir Araştırma*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yılmaz, N.** (2003). *Türkiye’ de Okul Öncesi Eğitimi, Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yörükoğlu, A.** (1992). *Çocuk Ruh Sağlığı, (17.bs.)*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Samanyolu Eğitim Kurumları,
http://www.egitimportali.com/yazigoster.php?yazi_no=pdr19haftalik
(15.08.2013)

EKLER

Ek-1: Öğretmenlere Uygulanan Anket

Saygıdeğer Meslektaşım,

Bu anket, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalında Yrd. Doç. Dr. Erol KAHRAMAN danışmanlığında yürütmekte olduğum tez çalışması için hazırlanmıştır. Anketin amacı "Üsküdar bölgesinde, okul öncesi eğitimin ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi" ni araştırmaktır.

Anketle toplanan veriler, kişisel olarak değil isim verilmeden değerlendirilecektir. Lütfen, ankette yer alan her bir ifadeye belirtilen kriterler doğrultusunda gerçek durumu yansıtır şekilde ve içtenlikle yanıt veriniz. Göstermiş olduğunuz ilgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Mehmet KUNUK

I. BÖLÜM

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz?

(1) Bay (2) Bayan

2. Öğrenim durumunuz?

Ön lisans

Lisans

Yüksek Lisans

Doktora

3. Mezun olduğunuz eğitim kurumu?

Öğretmen Okulu

Eğitim Enstitüsü

Eğitim Fakültesi

Diğer

4. Mesleki kıdeminiz?

0-5 yıl

6-10 yıl

11-15 yıl

16-20 yıl

21 yıl ve üzeri

II. BÖLÜM

Okul Öncesi Eğitimin Başarıya Etkisinin Araştırılması

	Aşağıda Likert tipi anket verilmiştir. Dikkatlice okuyup size en uygun olanı (x) işaretleyiniz. <i>Okul öncesi eğitim alan öğrenciler almayanlara göre:</i>	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
5	İlköğretime ve okul kurallarına daha kolay uyum sağlamaktadırlar.					
6	Kendilerini daha rahat ifade etmektedirler.					
7	Kendilerini sözlü olarak ifade etmede daha başarısızdırlar.					
8	Konuşma kurallarına uymada daha başarılıdırlar.					
9	Kelimeleri doğru telaffuz etmede daha başarılıdırlar.					
10	Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmada daha başarılıdırlar.					
11	Konuşmalarında beden dilini kullanmada daha başarısızdırlar.					
12	Dinlediğini anlamada daha başarılıdırlar.					
13	Dinlediği konulara ilişkin sorulan soruları cevaplamada daha başarılıdırlar.					
14	Resimlerle anlatılan bir olayı yorumlamada daha başarılıdırlar.					
15	Okuduğunu anlamlandırmak için görsellerden yararlanmada daha başarılıdırlar.					
16	Duygu ve düşüncelerini resimlendirmede daha başarılıdırlar.					
17	Herhangi bir müzik aleti çalmada daha başarısızdırlar.					
18	Fiziksel etkinliklerde daha başarılıdırlar.					
19	Sayıları kullanma ve işlem becerileri daha düşüktür.					
20	Okulda öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmede daha yetersizdirler.					
21	Kalemi kurallara uygun tutarak yazmada daha başarılıdırlar.					
22	Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazmada daha yetersizdirler.					

23	Anlamalı ve kurallı cümleler yazmada daha başarılıdır.					
24	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada daha başarılıdır.					
25	Akıcı okumada daha başarılıdır.					
26	Dikkat eksikliği sorununu daha fazla yaşamaktadırlar.					
27	Bağımsız hareket edebilme davranışı daha baskın durumdadır.					
28	Daha kolay arkadaşlık kurabilmektedirler.					
29	Bilgi ve çalışmalarını paylaşmada daha rahat ve isteklidirler.					
30	Bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini daha kolay paylaşmaktadırlar.					
31	Öğrenmeye ilişkin merak duygusu daha gelişmiştir.					
32	Derslere katılım ve sınav notları daha yüksektir.					

Ek-2: İzin Belgesi



T.C
ÜSKÜDAR KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79868671/44-E/11513130

11/11/2015

Konu: Anket

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi : İstanbul Aydın Üniversitesi Rektörlüğü'nün 11.09.2015 tarih ve 4815 sayılı yazısı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Endüstri İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Mehmet KUNUK'un yürütmekte olduğu "Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi" konulu yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere, ekte örneği bulunan "Okul Öncesi Eğitimin Başarıya Etkisinin Araştırılması" ile ilgili anket formunu İlçemiz okullarında görev yapan Öğretmenlere uygulamak istediği, ilgi yazı ile bildirilmiştir.

Söz konusu anketin, İlçemize bağlı okullarda (anket soruları değiştirilmeden) uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Sinan AYDIN
Müdür

Ek:

1 - İlgi Yazı ve Açıklamalar (4 Sayfa)

2 - Anket Örneği (4 sayfa)

OLUR

11/11/2015

Mustafa GÜLER
Kaymakam

Mimar Sinan Mah. Dr. Fahri Atabey Cad. No:21 Üsküdar/İSTANBUL
Elektronik Ağ : uskudar.meb.gov.tr
e-posta: uskudar34@meb.gov.tr

Tel: (0216) 201 20 70
Faks: (0216)201 20 88

Bilgi için: Strateji Geliştirme Bölümü Selahattin YILDIZ(Bil. İşl.) Dahili:1173

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 656f-335b-3178-9bfe-f26d kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ



E mail:

mehmetkonuk44@gmail.com

Web: www.mehmetkonuk.net

Adres: Üsküdar / İstanbul

Cep: 0505. 597 34 34

Mehmet KONUK

KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum Yeri / Tarihi : MALATYA / 1983
Askerlik Durumu : Yaptı.
Medeni Durumu : Evli

EĞİTİM DURUMU

2012 – 2015 İstanbul Aydın Üniversitesi, İşletme Yönetimi Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı, İstanbul.

2007 – 2009 İstanbul Büyükşehir Belediyesi Gösteri Sanatları Merkezi, Tiyatro Oyuncululuğu Eğitimi,

2005 – 2007 – Kocaeli Üniversitesi, İletişim Bilimleri Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı, Kocaeli.

2000 – 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Malatya

1997 – 2000 Malatya Lisesi, Sosyal Bilimler Bölümü, Malatya

İŞ DENEYİMİ

07.2013 – ... Atatürk Orta Okulu, İstanbul
Psikolojik Danışman

10.2003 – 07.2004 Er Radyo – TV Ajans, Malatya
“Hasbihal” TV Programı Yapımcısı ve Sunucusu

04.2002 – 09.2003

**Dost FM, Malatya
“Yakamoz” Radyo Programı Yapımcısı ve
Sunucusu**

11.1994 – 06.1996

**Radyo Kent, Malatya
Çocuk Programı Yapımcısı ve Sunucusu**

- 1997 – 2004 yılları arasında Malatya’da, 2004 – 2006 yılları arasında Kocaeli’de yayın yapmakta olan çeşitli radyo frekansları ve televizyon kanallarında reklam seslendirmeleri, ses ve müzik montajları yaptı.
- İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Gösteri Sanatları Merkezi bünyesinde çeşitli oyunlarda görev aldı.
- Görev aldığı oyunlar; Hasbıhal Teatral Şiir Dinletileri (Yönetmen), Turgut Özakman – Resimli Osmanlı Tarihi (Oyuncu), Dinçer Sümer – Eski Fotoğraflar (Oyuncu – Yönetmen Yardımcısı), Adalet Ağaoğlu – Çıkış (Oyuncu), Bertolt Brecht – Carrar Ana’nın Silahları (Oyuncu), Cahit Atay - Pusuda (Yönetmen - Oyuncu), Özkan Mert – Kentlerin Senfonisi (Yönetmen)
- 2007 – 2011 yılları arasında Tiyatro... Tiyatro... Dergisinde, 2011 – 2014 yılları arasında ise Türkiye’nin tek hakemli sanat dergisi olan Yeni Tiyatro Dergisinde yazarlık yaptı. Aynı derginin Yayın Kurulu üyeliğinde bulundu.
- Tiyatro Ödüllerinde seçici kurul üyeliği (jüri) yapıyor. Yeni Tiyatro Emek ve Başarı Ödüllerinin Seçici Kurul Başkanlığını ve Genel Koordinatörlüğünü yürüttü.
- Çeşitli belediyelerin bünyesinde (Ümraniye, Üsküdar, , Küçükçekmece, Pendik, Tuzla, Gebze, Çayırova) psikoloji ve felsefe konferansları vermektedir.

ALINAN SERTİFİKALAR & EĞİTİMLER & SEMİNERLER

1) Tiyatro Oyuncululuğu Eğitimi,

İstanbul Büyükşehir Belediyesi Gösteri Sanatları Merkezi, (Ekim 2007 – Mayıs 2009)

2) Diksiyon - Etkili Konuşma Eğitimi,

İstanbul Kuşdili Eğitim Merkezi, (Mart - Nisan 2007)

3) Spikerlik - Sunuculuk Eğitimi,

İstanbul Kuşdili Eğitim Merkezi, (Temmuz - Eylül 2007)

Eğitmenler:

Gülgün FEYMAN
Attila SARIKAYALI
Orhan ERTANHAN
Doğan ŞENTÜRK

4) VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Katılım Belgesi,

Malatya İnönü Üniversitesi – Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği,
(09-11 Temmuz 2003)

- 5) **Okulda Temel Önleme Eğitimi,**
Kocaeli Rehberlik Araştırma Merkezi, (Aralık 2004)
(Alınan eğitim sonrası Kocaeli ili genelinde kurulan *Okulda Temel Önleme Komisyonu* Üyeliği)
- 6) **Başarısızlık Nedenleri Tespiti ve Çözüm Yolları Seminerleri,**
Kocaeli Rehberlik Araştırma Merkezi – Kocaeli Üniversitesi, (Nisan 2004)
- 7) **Psiko-Eğitim, Travma Sonrası Stres Tepkileri Sertifikası,**
Kocaeli Rehberlik Araştırma Merkezi, (Mayıs 2004)
- 8) **Yoksulluğun Çocukluk Üzerindeki Etkileri Sempozyumu,**
Kocaeli Büyükşehir Belediyesi, (02-03 Haziran 2005)
- 9) **Mesleğe Yönelme Hizmetleri Sertifikası,**
M.E.B - Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, (Şubat 2006)
- 10) **Psikososyal Destek Eğitici Eğitimi Sertifikası (Formatörü),**
UNICEF - M.E.B., (6-7 Nisan 2006)
- 11) **Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Seminerleri,**
İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, (11 - 15 Şubat 2008)
- 12) **Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Eğitimi,**
İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, (19 Mart - 1 Nisan 2008)
- 13) **Sosyodrama – Toplumsal Gölgele Çalıştayı,**
İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü – YÖRET Vakfı, (23 – 24 Eylül 2008)
- 14) **Madde Bağımlılığını Önleme (Günebakan) Eğitimi,**
İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, (25 Kasım – 01 Aralık 2008)
- 15) **Kekemelik Eğitimi,**
İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, (12 – 14 Şubat 2009)
- 16) **Yaratıcı Drama Eğitimi,**
İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, (20 – 24 Nisan 2009)
- 17) **Dikkat Eksikliği – Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi,**
Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi, (11 – 22 Ocak 2010)

VERİLEN EĞİTİMLER & SEMİNERLER

- Diksiyon,
- Etkili Konuşma – Sahne Becerileri,
- Dikkat Eksikliği ve Dikkat Dağınıklığı ile Baş Etmek,
- Motivasyon – Odaklanma – Şartlanma ,
- Kriz Yönetimi ve Sorun Çözme Becerileri,
- Liderlik Türleri ve Becerileri,
- Depresyon ve Türleri,
- Asosyal Kişilik Yapısı ile Antisosyal Kişilik Bozukluğu Arasındaki Farklar,
- Kişilik bozuklukları (Bourder Line, Histerik, Şizotipal, Obsesif – Kompülsif, Paranoid kişilik bozukluğu ...)

- Madde Bağımlılığı ve Önleme Yolları,
- İntihar ve Nedenleri,
- Fobiler – Korkular – Anksiyeteler,
- Ergen – Aile İletişimi,
- Verimli Ders Çalışma Yöntemleri,
- Sınav Kaygısı ve Başa Çıkma Yolları,
- Öfke Kontrolü ve Şiddetle Baş Etme Yöntemleri
- Tiyatro – Psikoloji İlişkisi

ÇIKAN YAYINLARI

- 44 ayrı tiyatro oyununun sosyo-psikolojik açıdan değerlendirmelerinin yer aldığı Ocak 2015'te Artikel Yayıncılık tarafından basımı ve dağıtımı yapılan **KRİTİK** adında bir kitabı bulunmaktadır.
- Anne-baba-çocuk iletişiminin ve okul dönemi çocukların ve velilerin sorunlarına ilişkin yazılmış Eylül 2015'te Kerasus Yayıncılık'tan çıkan **HOŞ GELDİN SINAV** adlı bir kitabı bulunmaktadır.
- Halen www.tiyatronline.com internet sitesinde tiyatro eleştirileri yayımlanmaktadır.