ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI

FARKLI YAŞTAKİ ÇOCUKLARIN OLUŞTURDUĞU İLKOKUL 1. SINIFLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Funda KERİMOĞLU

Ankara

Mayıs, 2014

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI

FARKLI YAŞTAKİ ÇOCUKLARIN OLUŞTURDUĞU İLKOKUL 1. SINIFLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Funda KERİMOĞLU

Danışman: Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK

Ankara

Mayıs, 2014

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan..Prof. Dr. F. Dilek Gözütok.....
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye..Yrd. Doç. Dr. Canay Demirhan İşcan.....
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye..Yrd. Doç. Dr. Ayşegül Boyraktar.....
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Onay
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2014

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Zorunlu eğitim sürecinde, ilkokul 1. sınıf önemli bir konuma sahiptir. Öğrencinin içinde bulunduğu aile ve okul öncesi eğitim ortamına göre daha belirgin kurallar ve sorumluluklar içermesi öğrencinin gelişimsel olarak sürece katılmaya hazır olmasını gerekli kılmaktadır. Bu hazır oluş İlkokul 1. sınıf eğitiminden öğrencinin en yüksek verimi almasına ve daha sonraki eğitim basamakları için gerekli olan akademik ve sosyal becerilere sahip olmasına yardımcı olacaktır. Bireyin eğitim basamaklarında ulaştığı başarılar toplumun eğitim, kültür ve refah seviyesinin yükselmesine katkı sağlayacaktır.

Sonuçları doğrudan toplumun geleceğini etkileyen eğitim çalışmalarında öğrenci, aile ve öğretmen kadar devletin sunduğu eğitim hizmetlerinin de önemi büyüktür. Bu çalışmada 2012- 2013 öğretim yılında yapılan zorunlu eğitime başlama yaşı değişikliğinin eğitim ortamında ortaya çıkardığı durumları araştırmak amaçlanmıştır. 5 yaşındaki çocuğu zorunlu eğitim kapsamına alan bu değişikliğin öğrenci, veli, öğretmen açısından kaygı uyandırmış olmasına karşın pilot uygulamaya gerek duyulmadan uygulamaya koyulmuş olması sınıf ortamında ortaya çıkan olumlu ve olumsuz durumların araştırılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Araştırmamın her aşamasında beni yönlendiren, yüreklendiren, yapıcı eleştirileri ile çalışmama katkı sağlayan danışmanım Prof. Dr. Sn. F. Dilek Gözütok'a; katkıları için değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Sn. Canay Demirhan İşcan ve Yrd. Doç. Dr. Sn. Ayşegül Bayraktar'a, Yüksek Lisans sürecim ve tez çalışmalarımda her zaman yanımda olan sevgili arkadaşım Bilge Özgür İnam'a, ilgi ve desteklerini esirgemeyen aileme ve eşim Koray Kerimoğlu'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Funda KERİMOĞLU

ÖZET

FARKLI YAŞTAKİ ÇOCUKLARIN OLUŞTURDUĞU İLKOKUL 1. SINIFLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMESİ

KERİMOĞLU, Funda
Yüksek Lisans, Eğitim Programları Ana Bilim Dalı
Program Geliştirme Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. F. Dilek Gözütok
Mayıs 2014, xi+151 sayfa

Türkiye'de 2012-2013 öğretim yılından itibaren zorunlu eğitim kapsamında yapılan değişiklikler sonucunda İlkokula başlama yaşının 5 yaşa (60 ay) kadar düşürülmesi kamuoyunda kaygı oluşturmuş ve pek çok tartışmayı beraberinde getirmiştir. Yapılan bu araştırmada yeni düzenleme ile aynı sınıf ortamında bulunan 60-72 ay aralığındaki öğrencilerin öğretim yılı boyunca yaşadıkları sorunlar belirlenerek bu sorunların en aza indirilebilmesi için öneriler ortaya koyabilmek amaçlanmıştır. Belirlenen bu amaç doğrultusunda farklı yaş grubundaki öğrencileri süreç boyunca gözlemleme olanağına sahip olan ilkokul 1. sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılarak yaşanan sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerle yapılacak görüşmeyi yönlendirebilmek ve yaşanan sorunları belirli başlıklar altında toplayabilmek için önceden yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve bu form doğrultusunda öğretmenlerden gözlemlerine ilişkin bilgiler alınmıştır. Araştırma verilerini toplamak için Ankara İlinde farklı ilçelerde görev yapan 50 sınıf öğretmenine ulaşılmış ve öğretmenlerden alınan cevaplar sıklıkla gelen ortak temalar altında verilmiş ve tartışılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre; 5 yaşındaki çocukların belirli kuralları, sorumlulukları ve yaptırımları olan ilkokul eğitimine başlamak için gelişim düzeyi açısından hazır olmadıkları gibi; a) sınıf öğretmenlerinin, okulların, öğretim programlarının da 5 yaşındaki çocuklara uygun olmadığı, b) 5 yaşındaki çocukları ilkokula hazırlamak için uygulanan "Uyum Süreci" etkinliklerinin 6 yaşındaki çocuklar için vakit kaybı olduğu ve bu süreçte

yapılan etkinliklerin farklı yaş grupları arasında kaynaşma sağlayamadığı, c) Gelişim özellikleri birbirinden farklı olan 60-72 ay aralığındaki çocukların, öğretim yılı boyunca bu farklılıklara bağlı sorunlar yaşadığı, bu sorunların da sınıf içi etkinliklerini olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

ABSTRACT

TEACHERS' EVALUATIONS OF 1st GRADE ELEMENTARY SCHOOL CLASSROOMS CONSISTING OF CHILDREN FROM DIFFERENT AGES

KERIMOGLU, Funda

Master Thesis, Educational Programmes
Department of Curriculum Development
Thesis Advisor: Prof. Dr. F. Dilek Gozutok
May 2014, xi+151 Pages

As a result of changes in compulsory education in the Republic of Turkey for the 2012-2013 academic year, in particular, the reduction of the starting age to five years old (60 months) for primary school students, the public has had several concerns and discussions.

The purpose of this study was to determine what problems may exist for five and six year old students who are in the same classroom environment during an academic year, and to attempt to reduce these problems by providing suggestions. In order to do so, conversations took place with the 1st grade primary school teachers who observed these students, in an attempt to better determine what problems existed. A semi-structured questionnaire form was prepared to guide the conversations with teachers. Also, the stated problems were arranged under specific titles and as a result information was collected regarding teachers' opinions and observations. In order to collect sufficient research data, a total of 50 teachers working in different provinces of Ankara, were interviewed. Their answers and comments were classified and presented according to certain themes and response frequency.

With the conclusion of this study it was determined that the five year old students were not entirely ready for the specific rules, responsibilities and consequences of primary school. Additionally, a) teachers, schools and

education programs were not ready for these children; b) “The Process of Adaptation” activities preparing five year old children for primary school was a waste of time for the six year old students and these activities did not have the potential and/or effect of uniting students of different ages; and c) children with different developmental characteristics from the ages of 60 to 72 months experienced issues related to these differences and their in-class activities were negatively affected.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ	ix
BÖLÜM	
1. GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	11
Önem	12
Sınırlılıklar	14
Tanımlar	14
Kısaltmalar	16
2. KURAMSAL TEMELLER	17
Cumhuriyet Dönemi'nde Zorunlu Eğitim ve 2012-2013 Zorunlu Eğitime Başlama Yaşı Değişikliği	17
1983- 84 Öğretim Yılında Denenmiş 6 Yaş Okullaşması	21
Uyum ve Hazırlık Çalışmaları	25
60-72 Ay Aralığındaki Çocukların Gelişim Özellikleri	27
Bilişsel Gelişim	29
Fiziksel Gelişim	32
Ahlâk Gelişimi	33
Psiko-Sosyal Gelişim	34
Okula Yeni Başlayan Çocuğun İçinde Bulunacağı Psikolojik Durum	39
Oyun ve Çocuğun Hayatında Oyunun Yeri	49
Oyunun Fiziksel Gelişime Etkileri	50
Oyunun Zihinsel Gelişime Etkileri	50
Oyunun Sosyal Gelişime Etkileri	51
Oyunun Dil Gelişimine Etkileri	51
İlkokul 1. Sınıflar İçin Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi	52
İlkokul 1. Sınıfa Başlama ve Okuma Yazma Öğrenme Yeterlilikleri	55
Okul Öncesi Eğitim ve Önemi	59
Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi	60

Okul Öncesi Eğitimin Birey ve Toplum Açısından Önemi 62
Okul Öncesi Eğitimin İlkokula Hazırlık Açısından Önemi 64

3. YÖNTEM 67

Araştırma Modeli 67
Çalışma Grubu 68
Veri Toplama Araçları 71
Verilerin Çözümü 73

4. BULGULAR VE YORUMLAR 74

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 132

Tartışma 132

Sonuç 134

Öneriler 136

KAYNAKÇA 138

EKLER 147

Çizelge Listesi

Çizelge 1. 2010-11 ve 2012-2013 Yılları Arasında Farklı Yaş Gruplarında Okullaşma Oranları.....21

Çizelge 2. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin ve Görev Yaptıkları Okulların Köy ve Merkezlere Göre Dağılımı 69

Çizelge 3. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları.....69

Çizelge 4. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımları.....70

Çizelge 5. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları…….....70

Çizelge 6. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçelerdeki Gelir Düzeyleri……...71

Çizelge 7. 5 Yaşındaki Öğrencilerin Okula İlgilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....74

Çizelge 8. 5 Yaşındaki Öğrenciler Açısından Okulların Fiziki Koşulları…….....80

Çizelge 9. Derslere Katılım ve Kendini İfade Etme Açısından 5 Yaşındaki Öğrenciler İle 6 Yaşındaki Öğrenciler Arasında Gözlenen Farklılıklar…….....83

Çizelge 10. Akademik Başarıya Bağlı Seviye Gruplarının Oluşmasında Yaş Farklılıklarının Etkisi.....87

Çizelge 11. 5 Yaşındaki Öğrencilerin Öz Bakım Becerilerini Yerine Getirebilmelerine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....90

Çizelge 12. 5 Yaşındaki Öğrencilerin Okul Kültürüne Uyum Sağlamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri 93

Çizelge 13. Uyum Süreci Etkinliklerine Katılımda Yaş Farklılıklarının Etkisi…….....99

Çizelge 14. Okul Öncesi Eğitim Almış Öğrencilerin Uyum Sürecindeki İlgileri.....103

Çizelge 15. Okul Öncesi Eğitim Almamış Öğrencilerin Uyum Süreci Etkinliklerine Karşı İlgileri.....105

Çizelge 16. Farklı Yaşlarda Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Uyum Süreci Etkinliklerinin Uygulanması …….....107

Çizelge 17. Okuma-Yazma Öğrenme Sürecinde 5 Yaşındaki Öğrencilerin Durumları.....110

Çizelge 18. Okuma – Yazma Öğrenme Sürecinin Psiko-Motor Yeterlilikleri Açısından Sınıftaki Farklı Yaş Grupları …….113

Çizelge 19. Okuma Yazma Öğrenme Etkinliklerinin Geniş Zamana Yayılmasının 6 Yaşındaki Öğrencilere Etkisi……116

Çizelge 20. Arkadaşlıkların ve Oyun Gruplarının Kurulmasında Yaşın Etkisi……119

Çizelge 21. Yaş Grupları Arasında Birbirlerine Yönelik Olumsuz Davranışlar……123

Çizelge 22. 1. Sınıf Öğretim Programlarının ve Ders Kitaplarının 5 Yaşındaki Öğrenciler ve Yeni Yapılanma Dikkate Alınarak Düzenlenmesi Gerekliliği……126

FARKLI YAŞTAKİ ÇOCUKLARIN OLUŞTURDUĞU İLKOKUL 1. SINIFLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMESİ

BÖLÜM I

Giriş

Bu bölümde araştırmanın konusunu oluşturan problem durumu, araştırmanın amaçları, sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan tanımlarla yer verilmiştir.

Problem

Ülkelerin eğitim yapılanmaları, bu alanda yapılan çalışmalar ve ortaya çıkan gelişmelerle birlikte sürekli değişen dinamik yapılardır. Bilim ve teknolojideki gelişmelere paralel olarak oluşan ihtiyaçlara sistemin cevap verebilmesi için sürekli değişim içinde olması bir zorunluluktur. Ancak burada önemli olan, yapılan değişikliklerin, bireylerin ve buna bağlı olarak toplumların geleceğini doğrudan etkileyeceğini göz önünde bulundurarak yapılan çalışmaları bu titizlikle ele almaktır.

Bir ülkenin örgün eğitim yapılanması, toplumdaki alanların birçoğuyla iç içe, onların çıktılarından doğrudan veya dolaylı olarak etkilenen, kendi ortaya çıkardığı ürünlerle de diğer alanlar üzerinde önemli etkileri olan bir yapıdır. Toplumun sağlık, sanayi, tarım, ulaşım, iletişim vb. sektörlerinin tümünün niteliği eğitim seviyesinde yakalanan kalite ile doğru orantılıdır. Bununla ilgili olarak Sönmez (2014), ekonomik, toplumsal, politik sistemlerin tüm öğelerini kurup işletenlerin insanlar olduğunu, bu nedenle eğitimin insana yapılan en verimli, etkili, uzun vadeli yatırım olduğunu belirtmiştir. Ancak Varış (1998)'ın da belirttiği gibi, insanın bilgi ve yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik harcamaların, yatırım olarak kabul edilecek kısmını, diğer bir deyişle uygulamada eğitim projelerine yapılan yatırım ve gider miktarını saptamak güç olduğundan, bu projelerin mali kazanç oranını, bir baraj ya da fabrikada olduğu gibi hesaplamak olanaksızdır. Bu durum eğitim alanına yapılan

yatırımların, somut kazanç elde edilebilen sektörlere yapılan yatırımlar kadar hassasiyetle planlanıp uygulanmamasının önemli nedenlerinden biridir. Oysaki Kaytaz tarafından 2005 yılında AÇEV (Anne Çocuk Eğitim Vakfı) bünyesinde yapılan okul öncesi eğitimde fayda maliyet analizi çalışmasında; erken çocukluk eğitimine yapılan her bir birimlik yatırımın, 6.37 birime kadar getiri sağladığı saptanmış ve bu da üretimde, doğrudan veya dolaylı vergi gelirlerinde, kamu hizmetlerinde artış olarak yorumlanmıştır.

Eğitim - öğretim yapılanmalarında farklı ülkelerde yapılan değişiklikler, alanın uzmanları tarafından sürdürülen bilimsel çalışmaların sonucunda ortaya çıkabildiği gibi, bazı durumlarda, farklı ülkelerde denenmiş, uygulanmış ve olumlu sonuçlar elde edilmiş eğitimsel çalışmaların ülke koşullarına göre düzenlenerek uygulamaya koyulması ile de ortaya çıkabilmektedir. Burada değişikliklerin hazırlanış süreci kadar uygulama aşaması da önem taşımaktadır. Eğitim araştırmalarının uygulamalı yapılması ile ilgili olarak Fidan ve Erden (1998), davranış değiştirme ve geliştirmeye yararlı olmayan ve bu alandaki problemlere çözüm getirmeyen bulgu ve bilgilerin eğitim için fazla bir değeri olmadığını belirtmişlerdir. Eğitim Bilimlerinin, gerçek durumlardaki eğitim problemlerini etkili olarak çözmek için araştırma yapmak durumunda olduğu, eğitimin uygulama değeri olan bilgileri üreterek bilimsel kuramların geliştirilmesine katkıda bulunduğu, ayrıca ortaya konmuş öğrenme ve öğretme kuramlarının öğretim durumlarında denenmesiyle daha gerçekçi bir özellik kazanmalarına yardım edildiği belirtilmiştir. Eğitimde uygulanan araştırma ve geliştirme yaklaşımları eğitimin bilimsel ve teknik ilerlemelere uyum sağlamasını kolaylaştırır ve eğitimin yenileşme çalışmalarına dinamizm getirir.

Farklı bir ülkenin toplumsal koşulları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmış ve uygulama sonucunda olumlu sonuçlar elde edilmiş bir yapılanmanın, uygulandığı bütün ülkelerde olumlu sonuçlar meydana getirmesini beklemek doğru bir yaklaşım değildir. Her eğitim yapılanması ortaya çıktığı ülkenin yapısı ile bütün olmak zorundadır. Bununla ilgili olarak, Sönmez (2004), devletin ekonomik, politik ve toplumsal hedeflerinin eğitim sistemini etkileyip değiştirdiğini, aynı şekilde eğitim

sisteminin çıktılarının tüm devlet kurumlarını da etkilediğini belirtmiştir. Bu saptamadan yola çıkarak eğitim sistemini toplumsal yapıdan bağımsızmış gibi değerlendirip bu yönde çalışmalar yapmanın rastlantısal olsa bile başarı ile sonuçlanmayacağı değerlendirmesi yapılabilmektedir.

Eğitimin, toplumsal yapı ile iç içe olduğu düşüncesine yönelik olarak, Küçükahmet (2008), çocukların yetişmesinde aile ve okuldan sonra diğer toplumsal kurumların da etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu toplumsal kurumların çocuğu etkilemesinin yanı sıra okulun da bu kurumlar arasında eş güdümcü rol oynama görevi olduğunu savunmuştur. Bütün bu ifadeler dikkate alındığında eğitimin toplumsal alanların her biriyle doğrudan veya dolaylı olarak etkileşim içinde olduğu, farklı alanların çalışmalarından etkilenebildiği gibi kendi ortaya çıkardığı sonuçların da toplumu etkilediği görülmektedir.

Eğitim alanında yapılacak olan değişikliklerin ihtiyaç belirlemeden uygulama sonuçlarını değerlendirmeye kadar bütün aşamaları ayrı bir önem taşımaktadır. Eğitim yapılanmaları düzenlenirken veya köklü değişiklikler yapılırken bireyin bilişsel, sosyal, psikolojik, fiziksel gelişimine uygun olarak en yüksek verimi elde edebileceği yapıları oluşturmak gerekmektedir. Bu yapıyı; bireye, çağın gereklerine ve toplumun ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlayıp uygulamaya koyabilmek zaman alıcı, yorucu ve aynı zamanda farklı alan uzmanlarının bir arada çalışmasını gerektirdiği için karmaşık çalışma süreçlerinden oluşmaktadır.

Eğitim alanında yapılan çalışmaların titizlik istiyor olmasının en önemli nedeni uygulamaya koyulduktan sonra alınan dönütlere bakılarak, varsa eğer hataların telafisinin çoğunlukla mümkün olmamasıdır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda, değişikliklerin olumlu olmadığı yargısına varıldığında öğrenciyi tekrardan aynı sınıf düzeyinde daha farklı bir sistemle uygulanacak olan eğitime tabi tutma olanağı yoktur. Bununla ilgili olarak ortaya çıkacak sorunları en aza indirmek veya ciddi boyutlara ulaşmasını engellemek adına, alanda yapılacak değişikliklerin veya yeniliklerin, kuramsal olarak yapılandırılmasından sonra ülke genelinde uygulama aşamasına geçmeden, deneme çalışmalarının yapılması ve deneme uygulamalarında

elde edilen geri bildirimlerin uygulamaya yansıtılması çok önemli bir basamaktır. Eğitim alanında yapılan uygulamalı araştırmaları Varış (1994), Bir yandan var olan soruna çözüm getirirken, diğer yandan da, temel araştırmalar yoluyla varılan genel ilke ve yasalardan, günlük sorunların çözümünde ne dereceye kadar yararlanılabileceğini saptamaya, kanıtlamaya çalışan araştırmalar olarak tanımlamıştır.

Pilot uygulama olarak adlandırılan deneme çalışmaları, genel uygulama kadar hassasiyetle ele alınmalı ve ulaşılan sonuçlara göre değişiklikler yapmaktan kaçınılmamalı ve hatta çalışmanın olumlu sonuçlar vermediği görüldüğünde uygulamadan vazgeçilmelidir. Eğitim alanında hazırlanan programların deneme çalışmalarının yapılmasının gerekliliği ile ilgili olarak Ertürk (1991), güvenilir esaslar dikkate alınarak hazırlanmış olmasının programın işlerliği ile ilgili garanti vermediğini, istendik davranışı meydana getirme bakımından programın işe yararlığının sürekli araştırılması gerektiğini ifade etmiştir. Yine aynı çalışmada programların deneme çalışmalarının önemi ile ilgili olarak şunlar belirtilmiştir;

1. Deneme çalışmaları, sayıltıları, hedefleri, yaşantıları ve şartları kontrol ederek mevcut eğitim ve öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesine yardım eder,
2. Hedefler, öğrenme yaşantıları, öğretme durumları arasında açık bir bağ kurulmasını sağlar,
3. Deneme yöntemleri, hedeflerde belirtilen davranışlara yönelik olarak öğrencileri güdülediği için öğrenmeyi istenilen yönde etkileyebilir,
4. Deneme sürecinde öğrenciler hakkında elde edilen bilgiler, sonraki eğitim yaşantılarının düzenlenmesinde veya öğrenciye rehberlik hizmetlerinin sunulmasında yardımcı olur,
5. Deneme çalışmaları ayrıca öğretmenlere, öğrencilere ve diğer eğitimcilere yaptıkları çalışmaların gerçekçi bir tablosunu göstererek kendilerini tanıyıp değerlendirmelerine, hem de okul hakkında ilgili kimselerin aydınlatılması amaçlarına hizmet edebilir.

Deneme uygulaması konusunda dikkat edilmesi gereken bir nokta da çalışmanın yapılacağı örneklemin, mutlaka deneysel çalışmanın evrenini temsil edebilecek niteliklere sahip olmasıdır. Bilimsel bir araştırmada evren; soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010). Var olan evrenden seçilen ve onu temsil edebilecek parçaya ise örneklem denir (Kaptan, 1998). Eğitim alanında hazırlanan bir çalışmanın deneme uygulamasını yapmadan ülke genelinde uygulamaya geçmek ne kadar yanlış bir adımsa, evreni temsil etmeyen bir örneklemde uygulama yapıp sonuçlara göre yargıya varmak da bir o kadar yanlıştır. Bunula ilgili olarak Kaptan (1998), bir mahallede aylık gelir üzerindeki bir araştırmada kullanılacak örneklemi köşe başındaki evlerden seçmenin hatalı olduğu çünkü köşe başındaki evlerde oturanların çoğunlukla aylık geliri yüksek olanlar olduğu örneğini kullanmıştır.

Bireyin eğitim hayatı boyunca temel olma niteliğine sahip olan okul öncesi ve ilkokul eğitim sistemlerinde yapılacak olan yenilik veya değişiklikler toplumsal koşullar ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak hazırlandıktan sonra pilot uygulamaların yapılması çok önemlidir. Pilot uygulamalardan elde edilen sonuçlar sistemin olumlu ve olumsuz yönlerini görebilmek açısından yol gösterici olacaktır. Türkiye'de 2012 - 2013 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan, "12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sistemi" olarak adlandırılan, yapılanma ile ilgili olarak İlköğretim kurumları yönetmeliği 15. Maddede yapılan değişiklikle birlikte ilkokula başlama yaşını veli isteğine bağlı olarak 5 yaş (60 ay)'a kadar düşürülmüştür (MEB,2012). Zorunlu eğitime başlama yaşı ile ilgili önemli değişiklikleri içeren bu atılımların, pilot uygulama çalışması yapılmadığı için ortaya çıkacak sonuçlar rastlantılara bırakılmış ve bu durum kamuoyunda kaygılar uyandırmıştır.

İlkokul, örgün eğitim sistemi içinde, bireyin sonraki eğitim yaşantıları üzerinde belirleyici rol oynayan önemli bir basamaktır. Çağdaş toplumlarda ilkokulda alınan eğitim, hızla değişen bilimsel, teknolojik gelişmelere yetişebilme açısından tek başına yeterli olmamakla birlikte, kendinden sonra gelecek eğitim basamaklarında öğrencinin ihtiyaç duyacağı eğitsel

donanımları öğrenciye sunuyor olması ve bireyi toplumsal hayata hazırlaması bakımından kilit bir önem taşımaktadır. İlkokulun eğitiminin önemi ile ilgili olarak Kavak (1997), sosyo-ekonomik adaletsizlikleri giderme, cinsiyete veya aile kökenine bağlı ayrımları ortadan kaldırarak hayata eşit başlayabilme yolunu açtığını, temel bilişsel becerileri kazandırma ve toplum hayatında etkin bir şekilde varlıklarını sürdürebilmeleri için ihtiyaç duyacakları becerileri öğrencilere kazandırmayı amaçladığını belirtmiştir.

Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, okul ortamına yaklaşımı, eğitimden istekleri ve beklentileri gibi unsurlara paralel olarak ilkokul eğitimi başarıya ulaşmaktadır. Henüz zihinsel ve fiziksel olarak zorunlu eğitime hazır olmayan öğrenci açısından, her gün içinde bulunduğu okul kurumu anlamlı olmayacak, çocuk istekli ve psikolojik olarak okula hazır olsa bile yetersizlikleri sonucunda karşılaşacağı olumsuzluklar bir süre sonra öğrenilmiş çaresizlik olarak çocuğun hayatında yer alacaktır. Elbette ki bu süreç kaçınılmaz değildir. Fiziksel, zihinsel, psikolojik açılardan ilkokul eğitimine hazır olmayan öğrenci için doğru olan okul öncesi eğitim kurumlarında kendi gelişim düzeyine uygun eğitim sürecine katılmaktır.

Türkiye'de eğitim seviyesinin yükselmesi, toplumsal hayatın gereklerine uyum sağlayabilme, yaşam şartlarındaki iyileşmelere bağlı olarak aile giderlerinin artması vb. nedenlerle kadın çalışma hayatında yer almaya başlamıştır. Ancak Unicef (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu) (2013), tarafından hazırlanan "Erken Yaşlarda Çocuk Refahı ve Kadın İstihdamı" adlı politika belgesinde Türkiye'de çalışan kadın oranının Avrupa Birliği ülkelerine oranla çok düşük olduğu belirtilmiştir. İstihdam olanaklarının yetersizliği, istihdama uygun ve gerekli becerilere sahip olmamak ve ataerkil yapıya bağlı olarak geleneksel roller çerçevesinde hayatlarını sürdürmek zorunda kalmak gibi nedenlerden ötürü Türkiye genelinde kadınların istihdama katılım oranı % 25,6'da kalmıştır. Ayrıca kadın istihdamını destekleyici kreş, gündüz bakım evi gibi hizmetlerin kısıtlı ve pahalı oluşu kadınların çalışma yaşamına katılmalarının önündeki en önemli engellerdendir. Bu engel, sadece Türkiye'de değil Avrupa ülkelerinde de kadının çalışma hayatında yer almasını olumsuz etkilemektedir. Avrupa

ülkelerinde de işverenlere ücretsiz veya düşük ücretli çocuk bakımı sunmaları için sağlanan sosyal destek kesildiğinde, kadınların işgücü piyasasından çekildiği bilinmektedir (Unicef, 2013).

Unicef (2013) tarafından hazırlanan belgede bireye 0-6 yaşları arasında verilen erken çocukluk eğitiminin, öğrenme kapasitesini artırdığına ve gelecek öğrenme yaşantıları üzerinde belirleyici olduğuna da değinilmiş; çocukların bilişsel, duygusal, dilsel, fiziksel ve sosyal becerilerinin temelinin bu dönemde atıldığı belirtilmiştir. Bu açıdan bakıldığında bireyi erken yaşta temel eğitim sürecine almak hem onun gelişimine katkı sağlayacak hem de daha sonraki akademik başarılarına olumlu katkılar yapacak gibi görünmektedir. Böylelikle ortaya çıkacak olan olumlu gelişmeler aile açısından ve toplumun eğitim seviyesini yükseltmesi açısından yararlı olacaktır. Ancak sürece sadece bu açıdan bakmak yeterli değildir. Okula erken yaşta başlama, çocuğun hazır oluşu, öğretmen yeterliliği, okulların, eğitim programlarının hazırlanması gibi farklı bağlamlarda ele alınmalı ve en önemlisi çocuğun gelişim özellikleri dikkate alınarak çocuğa her türlü baskı ve zorlamadan uzak gönüllü olarak katılacağı ve keyif alacağı bir eğitim ortamı sunulmalıdır.

2012-2013 değişikliklerine yapılan eleştirilerin önemli bir bölümü öğretmenlerin sürece hazır olmamasına yöneliktir. Özgür-İnam (2013), bu konuyla ilgili olarak, 60 aylık çocuklarla 72 aylıktan büyük çocukların birlikte olduğu sınıflarda ders veren sınıf öğretmenlerine özel bir eğitim verilmediğini, beş günlük uzaktan eğitim seminer çalışmasıyla, öğretmenlerin hazırlıksız, ne yapacağını bilmez halde sınıflara girdiklerini belirtmiştir.

Zorunlu Eğitim Yasası kapsamında İlköğretim sisteminde yapılan değişikliklere paralel olarak okul öncesi eğitim sisteminde de değişiklikler yapılmıştır. Daha önceki sistemde okul öncesi eğitime başlayan 5 yaşındaki çocuklara ilkokula başlama yolu açılmış böylelikle okul öncesi eğitime başlama yaşı da düşmüştür. Değişiklikle ilgili olarak yönetmelikte yer alan ifade şu şekildedir: “30 Eylül 2012 tarihi itibariyle 37 - 66 ay arasındaki çocukların anaokulunda veya uygulama sınıflarında, 48 - 66 ay arasındaki

çocukların ise anasınıflarında okul öncesi eğitim almaları sağlanacaktır." (MEB, 2012). Buna bağlı olarak ilkokulda yaş farklılıkları sonucunda ortaya çıkması muhtemel olumlu veya olumsuz durumların okul öncesi kurumlarda da yaşanması söz konusu olmuştur. Bununla ilgili olarak AÇEV ve ERG tarafında hazırlanan raporda okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin küçük yaş grubundaki öğrencilerle uğraşmakta zorlanması, öz bakım becerileri ve tuvalet eğitimi gibi konularda yaş grupları arasında önemli farklılıkların bulunması, 66 aylık çocuklar masa başında yapılan etkinliklere daha iyi odaklanırken, 48 aylık çocukların bu etkinliklerden daha çabuk sıkılmaları ve daha çok oyun oynamak istemeleri vb. sorunlar ifade edilmiştir. Yine aynı çalışmada küçük yaş grubundaki öğrencilerden bazılarının okuldan ayrıldığı, ilkokula başlayan 60 aylık öğrencilerin bazılarının ise ana sınıfına yönlendirmelerinin yapıldığı belirtilmiştir.

Daha önceki sisteme göre okul öncesi eğitim kurumuna kaydı yapılması gereken çocuğa, yeni düzenlemelerle birlikte, ilkokula başlayabilme yolu açılmış olmasının sonucunda, okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeden ilkokula başlayan öğrenci sayısını artırması kaçınılmazdır. Açev ve ERG tarafından hazırlanan raporda 2007 doğumlu olup zorunlu eğitime başlama yaşında yapılan düzenlemeye göre okulöncesi çağda sayılan 957.803 öğrenciden 459.266'sı (% 48) okulöncesi eğitime kaydolurken; 135.548 öğrenci (% 14) ilköğretime kaydolduğu belirtilmiştir. Raporda velilerin çocuklarını okul öncesi eğitim kurumuna değil de ilkokula kayıt ettirmelerinde okul öncesi eğitim kurumlarının paralı olmasının etkili olduğu ifade edilmiştir. Okul öncesi eğitimin, öğrencinin sosyal, psiko-motor, bilişsel gelişimine olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda bu eksikliğin ortaya çıkaracağı sonuçlar düşündürücüdür.

İlkokula başlama yaşı ile ilgili değişiklerin yapıldığı yasanın ilk halinde 60 aylık çocukların ilkokula başlayacağı belirtilmiş ancak kamuoyundan gelen tepkiler sonucunda 60-66 ay aralığındaki çocukların veli isteğine bağlı olarak ilkokula kaydı yapılmıştır. 66-72 ay aralığındaki çocuklarını okula göndermek istemeyen veliler, çocuklarının okula gitmeye uygun olmadığını belgeleyen rapor almak zorunda bırakılmış, rapor almayan velilerin çocukları adrese

dayalı kayıt sistemi ile zorunlu olarak ilkokula başlamıştır. Uygulamanın başladığı 2012-2013 öğretim yılı öncesinde Türk Tabipler Birliği, Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği ve Eğitim Sen (2012), ortak yaptıkları basın açıklamasında; bir çocuğun, çocuk psikiyatrisi kliniğinde değerlendirilmesi süresinin en az 35-40 dakika olduğunu, rapor almak için kliniklere başvuran çocukların değerlendirmesinin öğretim yılı başına yetişmeyeceğini ve çocukların değerlendirme hataları veya eksiklikleri nedeniyle yanlış sınıfa yönlendirilebileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca yapılan basın açıklamasında, bu uygulama ile milli eğitim kurumlarında çözülmesi gereken bir sorunun sorumluluğunun başka meslek gruplarına yüklenmeye çalışıldığı belirtilmiştir.

Eğitim üst üste konulan yapıların oluşturduğu sistemli bir bütün olarak düşünüldüğünde temelden başlanılarak bütün yapıların titizlikle oluşturulması gereği ortaya çıkmaktadır. İlkokulun bireyin hayatında sahip olduğu önemli konum, bu eğitim kurumunun toplum hayatında da önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Bireyin bu kurumda alacağı eğitim onun ileriki yıllarda toplum hayatında alacağı görev ve sorumluluklarda ortaya koyacağı kişilik özelliklerinde etkili olacağı için toplumun genel yapısı da bu doğrultuda şekillenecektir. İlkokulun toplumsal hayattaki önemi ile ilgili olarak Kavak (1997), kültürel sürekliliğin sağlanmasının, istikrarlı bir demokratik toplumun oluşturulmasının, halkın yaşam kalitesinin yükseltilmesinin, yaşam boyu sürecek bir öğrenmenin ve insan gelişiminin temelidir ifadesini kullanmıştır.

Edinilen bilgi ve becerilerin içselleştirilerek davranış haline dönüşmesi eğitimin bütün basamaklarında önemli olmakla birlikte okul öncesi eğitim ve ilkokul eğitiminde bu önem daha çok ağırlık kazanmaktadır. İlkokul ve okul öncesi eğitim programları incelendiğinde ağırlıklı olarak bireyin günlük hayatında ihtiyaç duyacağı bilgi ve becerilere yer verilmeye çalışıldığı görülmektedir. Unutkan (2006), okulöncesi ve ilköğretim temel felsefeleri arasında çocuğu gerçek yaşama ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlamanın yer aldığını belirtmektedir.

Okul öncesi eğitimin zorunlu olmadığı toplumlarda bireyin aileden sonra karşılaştığı ilk sosyal ortam okul hayatı ile başlar. İlkokula başlamak

çocuğun hayatındaki en önemli dönüm noktalarından biridir. Çocuğun bu kurumda edindiği bilgiler yetişkin hayatında alacağı görevlere temel oluşturduğu gibi, öğretmenlerle ve yaşıtlarıyla kurduğu ilişkiler daha sonraki öğrenim basamaklarında kuracağı ilişkileri de etkileyecektir. Çocuk ilkokulda; ilk kez programlı öğretimin gerektirdiği etkinliklere katılmak, belli bir disiplin planı dahilinde kurallara uymak, öğretmenin talimatlarını yerine getirmek ve daha önemlisi okuma yazma ve aritmetik gibi konuları öğrenmek gibi görevlerle karşı karşıya kalır (Oktay, Zembat, Unutkan, 2007). Üstelik aileden farklı olarak okul, daha kesin kuralları olan, daha kalabalık, bireyden beklentileri yüksek olan ve bunlar sonucunda yaptırımlar uygulayabilen, toplumsal ortamda bireye kendini ifade etme olanakları sunan çok yönlü bir kurumdur. Bütün eğitim kurumları bu nitelikleri taşıyor olmasına karşın ilkokulu diğerlerinden farklı kılan bireyin bu özellikteki bir kurumla ilk defa karşılaşıyor olmasıdır. Öğrencinin bu dönemde benimseyeceği tutumlar kişilik gelişiminde de belirleyici etkilere sahip olacaktır.

İlkokul 1. sınıfa başlama yaşında yapılan değişikliklerle birlikte 5 yaşında ve okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin, fiziksel, bilişsel, sosyal yetersizlikleri olabileceği, okul korkusu gibi psikolojik sorunlar yaşayabileceği değişikliği hazırlayanlar tarafından da göz önünde bulundurularak, bu durumun yaşanmasını engellemek amacıyla yaklaşık üç aylık bir süre “Uyum Süreci” olarak planlanmıştır. Bu süreçte öğrenciye sunulan etkinlikler önceki yıllarda 1. sınıf programlarında yer alan etkinliklerden farklı olarak daha çok okul öncesi seviyesinde, kes, yapıştır, boya, şarkı söyle, hikâye anlat vb. etkinlikleri içermektedir. Bu sayede öğrencinin okula uyumunu kolaylaştırmak ve okuma yazma öğrenme süreci için gerekli alt yapıyı hazırlamak hedeflenmiştir.

Uyum süreci, yaşı küçük öğrenciler için faydalı olabilecek bir süreç olarak düşünülse de burada göz ardı edilen durum, aynı etkinliklerin, 6 yaşındaki birinci sınıf öğrencisine de uygulanmış olmasıdır. Yapılan değişiklikle aynı sınıf ortamına alınan 5 ve 6 yaşındaki öğrencilere öğretmenlerin aynı programı uygulaması beklenmiştir. Bu durum, fiziksel ve bilişsel gelişim açısından okuma yazma sürecine ve zorunlu eğitime

başlamaya hazır olan 6 yaşındaki öğrencinin seviyesinin altında olan etkinliklerden çabuk sıkılması, bunun sonucunda okula karşı isteksiz olması veya arkadaşlarına göre etkinliği daha çabuk tamamlayarak sınıf düzenini bozacak tavırlar takınması olasılıklarının dikkate alınmadığını düşündürmektedir. Özellikle okul öncesi eğitim aldıktan sonra 1. sınıfa başlayan öğrenci açısından anasınıfı etkinliklerinin tekrar edilmesi ve bu sürecin üç ay gibi uzun bir zamana yayılması, sürecin öğrenci açısından anlamlılığı konusunda kaygı yaratmaktadır.

Bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişim özellikleri, zorunlu eğitimin gereklerini yerine getirebilecek hazır bulunuşluk düzeyleri, eğitim ortamından beklentileri vb. durumlar açısından farklı özelliklere sahip olan 5 ve 6 yaşındaki öğrencilerin aynı sınıf ortamında bulunması bu ortamda ortaya çıkan sorunların incelenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Araştırmada bu farklılıkların sınıf ortamına yansıması sonucunda ortaya ne gibi sorunlar çıktığı belirlenmeye çalışılmıştır. İlkokul 1. sınıfa başlayan farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin karşılaşacağı eğitsel ve sosyal sorunlar araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Amaç

2012 yılında İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 15. Maddede yapılan değişiklikle birlikte yönetmelikte yer alan; “İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir (MEB,2012).” ifadesine dayalı olarak 5 yaşındaki çocuklara ilkokula başlama yolu açılmıştır. Araştırmanın amacı yapılan değişiklikle birlikte aynı sınıf ortamına alınan 5 ve 6 yaşındaki çocukların oluşturduğu ilkokul 1. sınıflarda yaşanan durumları öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır;

1) Fiziksel, sosyal, psikolojik, bilişsel gelişim açısından 5 ve 6 yaşındaki çocukların benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

2) 5 ve 6 yaşında ilkokul 1. sınıfa başlayan çocukların uyum süreci etkinliklerine ilişkin olumlu ve olumsuz yönleriyle birlikte yaşadıkları nelerdir?

3) 5 ve 6 yaşında ilkokul 1. sınıfa başlayan çocukların uyum sürecinden sonra okul ve sınıf ortamında karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumlar nelerdir?

4) 5 ve 6 yaşında ilkokul 1. sınıfa başlayan çocukların okul ve sınıf ortamında fiziksel, psikolojik, sosyal, akademik gelişimleri ve öz bakım becerileri açısından karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumlar nelerdir?

5) Öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdeme göre farklılık var mıdır?

6) Okulların bulunduğu bölgelerin sosyo-ekonomik durumlarına göre öğretmenlerin görüşlerinde farklılıklar var mıdır?

Önem

Eğitim, bir ülkenin geleceğine yapılan en önemli yatırım olmakla birlikte, bütün bileşenleri ayrı bir öneme sahip olan hassas bir yapıdır. Ancak üzerinde yapılacak değişikliklerin titizlikle ele alınmasını gerektiren bu yapı toplumlarda üzerinde en çok değişiklikler yapılan, güncel gelişmelere uygun hale getirilmeye çalışılan bir alandır. Yapılan yenilik ve değişmelerin çoğunlukla siyasi dengelerin değişmesine bağlı olarak ortaya çıkıyor olması, bu adımların gerçekten eğitsel kaygılarla mı atıldığı konusunda kafaları karıştırmaktadır.

Türkiye'de 2012 – 2013 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan, "12 Yıllık Zorunlu Eğitim" adı altında yasalaşan eğitim düzenlemeleri toplumun zihninde süreçle ilgili pek çok soru işaretini de beraberinde getirmiştir. Pilot uygulama yapılmadan ülke genelinde aynı anda uygulamaya başlanmış olması sonuçlarla ilgili çıkarımlarda bulunmayı da zorlaştırmaktadır. Bu araştırma ile 12 yıllık zorunlu eğitim yasası ile birlikte yapılan değişikliklerden biri olan ilkokula başlama yaşının beş (60 aylık) yaşa kadar indirilmesi ve farklı yaşlarda olan öğrencilerin aynı sınıfta öğrenimini sürdürmesi, değişikliğin uygulayıcısı olan bir sınıf öğretmeni gözüyle incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırma konusu belirlenirken çocuklar arasındaki gelişimsel farklılıkların süreç içerisinde ortaya çıkaracağı sonuçları inceleme ihtiyacı etkili olmuştur. İlkokul 1. sınıf öğretim programlarının hazırlanmasında, uyum süreci etkinliklerinin ve ders içeriklerinin belirlenmesinde, öğretmen eğitiminde, okul ve sınıfların fiziki donanımlarının düzenlenmesinde yeni sistemin getirdiği durumun özelliklerinin her yönüyle bilinerek çalışmaların bu doğrultuda yürütülmesi ülkenin geleceğini tesadüflere bırakmamak açısından önemlidir.

Araştırmanın değişikliklerin doğrudan uygulayıcısı olan sınıf öğretmeni tarafından yürütülmesi, sorunların doğrudan belirlenmesine ve öğretmenlere yönelik yapılacak düzenlemelerde ve öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde bu olumsuzlukların iyileştirilmesi çalışılmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma ile belirlenmeye çalışılan sorunlarla farklı yaşlardaki öğrencilerin eğitimden beklentileri ve ihtiyaçları tespit edilerek bu ihtiyaçları gidermek üzere düzenlenecek eğitim programlarının hazırlanmasında yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada sınıf içinde 5 ve 6 yaşındaki bütün öğrencilerin yaşadığı durumlara yer verildiği için bu araştırmanın, okulların ve sınıflarının fiziki düzenlemelerinde, ders kitaplarının hazırlanmasında, okulda geçirilen sürenin planlanmasında kullanılacak kaynaklardan biri olması beklenmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2012-2013 öğretim yılında; Ankara iline bağlı, Kalecik (Köy ve Merkez), Polatlı (Köy ve Merkez), Keçiören ve Çankaya ilçelerinde, farklı yaşta öğrencilerden oluşmuş ilkokul birinci sınıflarda görev yapmış öğretmenlerden alınan görüşlerle sınırlıdır.

Tanımlar

Bu bölümde araştırmada geçen, önemli görülen bazı kavram ve tanımlara yer verilmiştir.

Eğitim : Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişimler oluşturma sürecidir (Ertürk, 1991).

Zorunlu Eğitim : Bir ülkede, bireylerin yurttaşlık görevlerini yerine getirebilecek bilgi ve beceriye sahip olabilmeleri için genellikle Anayasa'da belirlenmiş yaş aralığındaki yurttaşlara zorunlu tutulan süreli bir eğitim kademesidir (Oktay, 2007).

Gelişim : Döllenmeden ölüme kadar süren yaşam dönemi içinde organizmada gözlenen düzenli ve sürekli değişikliklerdir. Büyüme, olgunlaşma, öğrenme ve yaşantı sonucu kişide gözlenebilir nitelik ve nicelik boyutundaki değişiklikleri içerir (Külahoğlu, 2012, 33).

Gelişim Psikolojisi : Bireyin oluşumundan ölümüne kadar geçen zaman içindeki gelişim dönemlerini her dönemin özelliklerini ortaya çıkaracak araştırmalar yaparak insanların belli dönemlerinde gösterdikleri davranış örüntülerini ortaya çıkarmaya çalışan alan (Erden ve Akman, 2012).

Sosyalleşme : Toplumun kural ve geleneklerini öğrenme sürecidir. Bireyin kişisel bir kimlik duygusu kazanması, içinde bulunduğu kültürdeki insanların inançlarını ve bunlara göre davranması gerektiğini öğrenmesidir (Sönmez, 2006).

Hazır Bulunuşluk : Yeni bir öğrenme durumunda, bireyin önceden sahip olduğu özelliklerin tümünü kapsar. Bireyin yaşı, gelişimi, olgunluk seviyesi, tutumu, motivasyonu ve sağlık durumu yeni öğrenme ortamında etkili olan unsurlardır (Külahoğlu, 2012, s.33).

Büyüme ve olgunlaşmayı içine alan, bireyin yeni öğrenme süreci için her türlü gelişim alanının hazır hale gelmesini ifade eden durumdur (Saylan, 2007).

Okul Öncesi Eğitim : 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları ilköğretime hazırlayan ve temel eğitimin bütünlüğü içinde yer alan süreç (Özdemir, Bacanlı ve Sözer, 2007,13).

Bilişsel Gelişim : Bireyin çevresindeki dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişime bilişsel gelişim adı verilir (Senemoğlu, 2011).

Psiko-Sosyal Gelişim : Bireyi diğer bireylerden ayırt eden, tutarlı olarak sergilenen, bireye özgü özellikler bütünü (Can 2012).

Fiziksel Gelişim : Beden ve fiziksel görünüşteki değişim ve psiko-motor becerilerdeki gelişimdir. Bedensel gelişim boy, ağırlık, hacimde artış ve vücudun sistemlerinin kendilerinden beklenen fonksiyonları yerine getirecek duruma gelmeleri olarak tanımlanırken, devimsel gelişim ise bireyin vücudunu kontrol altına almada gösterdiği becerinin artması olarak tanımlanabilmektedir (Senemoğlu, 2011).

Kısaltmalar

Anne Çocuk Eğitimi Vakfı: AÇEV

Eğitim Reformu Girişimi: ERG

Milli Eğitim Bakanlığı: MEB

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu: UNICEF

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER

Cumhuriyet Dönemi'nde Zorunlu Eğitim ve 2012-2013 Zorunlu Eğitime Başlama Yaşı Değişikliği

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme oluşturma sürecidir (Ertürk, 1991). Eğitim süreci, bireyin yaşam koşullarına bağlı olarak değişen ihtiyaçlarına ve çağın gereklerine uyum sağlayabilmek adına değişmek ve yenilenmek zorundadır. Özden (2011), değişen koşulara uyum sağlayamayan kurumların çökmeye mahkûm olduklarını çünkü sistemlerin işlevlerini yerine getirememesinin onların varlık sebeplerini ortadan kaldırdığını belirtmiştir. Değişen koşulların doğurduğu ihtiyaçları ve kendisine yüklediği yeni rolleri görebilen kurumlar, gerekli yapılanmayı sağlayarak varlıklarını sürdürme başarını gösterirler.

Eğitimde yeniden yapılanma, okulların yapı ve işleyişinde köklü değişiklikler getirmelidir. Bir sistemin yeniden yapılanması, mevcut sistemin değiştirilip yerine yeni bir sistemin getirilmesi anlamına gelmez. Yeniden yapılanmayı, sistemin değişen ihtiyaç ve beklentiler karşısında yapısal değişiklikler yaparak işlevselliğini sürdürme, ayakta kalma çabası olarak nitelendiren Özden (2011), yeniden yapılanmanın şekil ve önceliklerinin, yeni değerler, ekonomik gerçekler ve değişen roller açısından tartışılması gerektiğini belirtmiştir. Bu açıklama doğrultusunda eğitimde yeniden yapılanmanın uzun zaman ve çaba gerektiren bir çalışma olması gerektiği, kısa dönemde hazırlanan reçetelerle yeniden yapılanmanın gerçekleştirilemeyeceği sonuçlarına ulaşılmaktadır.

Türk Eğitim Sistemi, Osmanlı Devletinin son dönemlerinde başladığı yeniden yapılanma çalışmalarına Cumhuriyet Dönemi'nde de devam etmiştir. Bu çalışmaların bazıları çeşitli nedenlerle uygulamadan kaldırılırken, bazıları toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda yenilerek uygulanmaya devam edilmiştir.

Eğitim sistemi açısından önemli bir adım olan zorunlu eğitimin yasalaşması 1913 yılında gerçekleşmiştir. İlk kez, 1913 yılında "İlköğretim

Geçici Kanunu'nda öngörülen "İlköğretimin zorunlu ve parasız olması" ibaresinin kabul edilmesi sonucunda zorunlu ilköğretim 6 yıla (2'şer yıl süreli 3 devreden oluşturularak) çıkarılmıştır (TC. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2009).

1961 yılında kabul edilen 222 sayılı kanunda ilköğretimin, ilköğretim kurumlarında verileceği, öğrenim çağında bulunan kız ve erkek bütün çocuklar için mecburi, devlet okullarında parasız olduğu ifadelerine yer verilmiştir. 1971-1972 öğretim yılında 16 ilde,18 okulda deneme amacıyla ilköğretim uygulaması başlatılmış, daha sonra uygulama terk edilmiştir. 1973 yılında ilköğretimin süresi 5 yıldan 8 yıla çıkarılmış ve adı "Temel Eğitim" olarak değiştirilmiştir. Aynı yıl yasaya eklenen geçici madde ile ilköğretimin sadece 5 yıllık ilkokul kısmı zorunlu bırakılmıştır. İlköğretimin tüm yurtta yeterince yaygınlaştırılamamış olması nedeniyle kanunun bu maddesi tüm yurtta zorunlu eğitim olarak uygulanamamıştır (Türk ve Katırcı, 2010).

Türk Eğitim Sistemi, bir bütün olarak 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu" ile düzenlenmiştir. Bu yasada, ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında ücretsiz olması, ilköğretimin amaç ve görevleri ve ilköğretim kurumlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1981-82 öğretim yılında, daha önce 1971-1972 öğretim yılında denenmiş ve vazgeçilmiş olan 8 yıllık kesintisiz ilköğretim uygulamasına 6 ilde 10 okulda tekrar geçilmiştir.

1983 yılında 222 ve 1739 sayılı yasaların 2917 ve 2842 sayılı yasa ile değiştirilmesi sonucunda zorunlu eğitim çağının başlangıcı 6 yaşına çekilmiştir (TC. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı,2009,78). Bu değişiklik 1 yıl uygulandıktan sonra istenilen başarının sağlanamaması sebebiyle, gerekli düzenlemeler yapılmak üzere kaldırılmıştır. 1997 yılında, 4306 sayılı kanunun 8. maddesi ile ilkokul ve ortaokul ibareleri ilköğretim olarak birleştirilmiş, bağımsız ilkokulların ve ortaokulların tamamı ilköğretim okuluna dönüştürülmüştür. Böylece ilköğretim kurumlarının 8 yıllık okullardan oluşması, bu okullarda kesintisiz eğitim yapılması ve bitirenlere ilköğretim diploması verilmesi uygulamasına tüm yurtta başlanmıştır.

Türk Eğitim Sisteminde 2012 yılına kadar yapılan son kapsamlı değişiklik; 2005 yılında eğitim programlarının yeniden yapılandırılması olmuştur (Türk ve Katırcı, 2010). Bu dönemde Avrupa Birliğine uyum sürecinde başlatılan ortak eğitim projeleri ile eş zamanda yürütülen program hazırlama çalışmaları yaklaşık bir yıl sürmüştür. İlköğretimin ilk beş yılın beş dersinin programı aynı anda bir yıllık deneme uygulamasına alınmıştır. Bakanlıkça hazırlanan programlar 2004-2005 öğretim yılında yine bakanlıkça belirlenen pilot okullarda uygulanmıştır. Hazırlanan taslak programlar çerçevesinde ders kitapları hazırlama, yazdırma çalışması ve yarışması başlatılmıştır (Gelişli, 2005).

Zorunlu eğitim kapsamında, okula başlama yaşında ilk kez 1983 yılında değişiklik yapılmış ancak çalışmanın bir sonraki bölümünde sıralanan nedenlerle bu uygulamadan vazgeçilmiş, 2012 yılında tekrar zorunlu eğitime başlama yaşı ve buna bağlı olarak okul öncesi eğitime başlama yaşında değişiklikler yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde yapılan değişiklikle 2012–2013 öğretim yılından itibaren ilkokula ve okul öncesi eğitime başlama yaşını daha erkene almak amacıyla yönetmeliğe eklenen madde şu şekildedir:

Madde 15 — (Değişik:RG-21/7/2012-28360):

İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir.

Yaşça kayıt hakkını elde eden, ancak bedenen veya zihnen yeterince gelişmemiş olup okula uyum sağlayamayan 66 ay ve üzeri çocuklar da kasım ayı sonuna kadar sağlık kurumlarından verilen bedenen veya zihnen gelişmemiş tıbbi tanılı rapor üzerine okul öncesi eğitime yönlendirilebilir veya kayıtları bir yıl ertelenebilir (MEB, 2012).

2012 Yılında Zorunlu Eğitim kapsamını değiştiren yenilik, 1983-1984 uygulamasına benzer özellikler taşımaktadır. Farklı olarak 1983

uygulamasında mümkün olduğunca ilkokul 1. sınıfa başlayacak farklı yaşlardaki öğrenciler için ayrı sınıflar açılması tavsiye edilmiştir. Ancak 2012 uygulamasına bakıldığında, 1. sınıfa başlayan 5 ve 6 yaşındaki öğrencilerin farklı sınıf ortamına alınmasına gerek duyulmadığı yaşı küçük öğrenciler göz önünde bulundurularak okulun açıldığı dönem ilk üç aylık süre "uyum süreci" olarak ayrıldığı görülmektedir. Ayrıca 60 aylık çocukların okula başlama kararı anne babaya bırakılmıştır.

Yapılan değişikliğin en büyük dayanak noktası olarak dünyada pek çok ülkede çocukların 5 yaşında okula başlıyor olması gösterilmiştir. MEB (2012) tarafından hazırlanan belgede bu konuda dünya genelindeki uygulamalarla paralellik sağlandığı, erken yaşta eğitime başlayan bireyin bir yıl erken hayata adım atması sağlandığı ifadesine yer verilmiştir. Değişikliğe dayanak olarak gösterilen pek çok ülkede zorunlu eğitimin 5 yaşında başlaması ifadesi ile ilgili olarak, Eurydice (Avrupa Birliği Eğitim, Görsel, İşitsel ve Kültür İdari Ajansı) ve European Commission (Avrupa Komisyonu) tarafından 2013 yılında hazırlanan belgede yer alan Avrupa Birliği ülkelerinde zorunlu eğitime başlama yaşına ilişkin verilere bakıldığında; 38 ülke arasından 7 ülkede zorunlu eğitime 5 yaşında başlandığı görülmektedir. Bu ülkeler; Yunanistan, Letonya, Macaristan, Malta, Hollanda, Polonya, İngiltere olarak sıralanırken; Başarılı bir eğitim sistemine sahip Finlandiya dahil 5 ülkede zorunlu eğitime 7 yaşında başlandığı, diğer ülkelerde 6 yaşında başlandığı görülmektedir (Compulsory Education in Europe, 2013). AÇEV tarafından 2013 yılında yapılan çalışmada, çocukların okula 5 yaşında başladığı ülkelerde programların, sınıf ortamlarının, öğretmenlerin kullandığı yöntemlerin, çocukların 1–2 yılda okuma yazma öğrenebileceği şekilde düzenlendiğine ve öğretmenlerin buna göre eğitim aldıklarına değinilmiştir.

Kamuoyunda "4+4+4 Düzenlemesi" olarak da adlandırılan değişiklik ile birlikte 2012-2013 öğretim yılında 60-72 aylık çocukların okullaşma oranı da artmıştır. AÇEV ve ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2013)'nin birlikte yürüttüğü "Erken Çocukluk Eğitimi ve 4+4+4 Düzenlemesi" adlı çalışmada, bu yaş grubunun okullaşma oranının %74 olduğu ancak yine de bakanlık tarafından belirlenen % 100 okullaşma oranına ulaşılamadığı belirtilmiştir.

Çizelge 1. 2010-11 ve 2012-2013 yılları arasında farklı yaş gruplarında okullaşma oranları

Ay Yaş Grubu	2010-2011	2011-2012	2012-2013
36-48 ay yaş grubu	%4,2	%5,7	%7,3
48-60 ay yaş grubu	%19,3	%22,3	%35,6
60-72 ay yaş grubu	**%66,9**	**%65,7**	**%74**

Kaynak: AÇEV ve ERG (2013)'den uyarlandı.

2012-2013 öğretim yılında 5 yaş nüfusunun %48 (459 266)'i okul öncesi eğitime, %14 (135 548)'ü ilkokula kayıt olmuş ve okul çağında kabul edilen çocukların % 22'si ilkokula başlamak için yetersiz olduklarını belgeleyen rapor almıştır.

1983- 84 Öğretim Yılında Denenmiş 6 Yaş Okullaşması

Türkiye'de 2012-2013 öğretim yılında kamuoyuna duyurulduktan kısa bir süre sonra ülke genelinde uygulanmaya da başlanan zorunlu eğitim kapsamında yapılan değişikliklerin en çok tartışılanı, zorunlu eğitime başlama yaşının 5 yaşa kadar düşürülmesi olmuştur. Değişiklikle ilgili olarak, uygulama öncesinde toplumun her kesiminden olumlu veya olumsuz tepkiler gelmiş olmasına karşın, sistemin pilot uygulamasının yapılmamış olması nedeniyle sonuçlar hakkında kestirimler yapmak pek mümkün olamamıştır. Ancak daha önce Türkiye'de 1983 - 84 öğretim yılında yapılan benzer uygulamanın sonuçlarına bakıldığında, 2012 yılında yapılan uygulamanın olası sonuçları görülebilmiş buna karşın uyarılar dikkate alınmamış, yalnızca yasa teklifinde 60 ay olan zorunlu okula başlama yaşı 60-66 ay aralığındaki çocuklar için veli görüşüne bırakılmıştır. Kapçı, Artar, Çelik, Daşcı ve Avşar (2014), 1984 yılında yapılan uygulamanın da 60. ayını dolduran çocukları kapsadığı için 5 yaş uygulaması olarak adlandırılması gerektiğini ancak o dönemde hatalı olarak adlandırılarak 6 yaş uygulaması olarak geçtiğini belirtmişlerdir.

1983 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun bazı maddelerinde 2842 sayılı kanunla gerekli değişiklikler yapılmış ve bu değişiklikler sonucunda; İlköğretimin 6 - 14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsadığı resmen açıklanmıştır. Bunun sonucunda 1983 - 1984 öğretim yılında Eylül ayı sonuna kadar 5 yaşını (60 ayını) doldurmuş, 6 yaşına girmiş olan çocuklar anne babası da istiyorsa 6 yaş grubu olarak ilkokul 1. sınıflara kaydedilmişlerdir. Aralık ayı sonuna kadar 6 yaşını (72 ayını) doldurup 7 yaşına girmiş çocuklar da 7 yaş grubu olarak yine ilkokul 1. sınıfa kaydedilmişlerdir. Ancak bu uygulamada, 2012-2013 uygulamasından farklı olarak, Gürkan, (1987)'ın belirttiğine göre resmi ilkokullarda 6 ve 7 yaş grubundaki çocukların ilkokula alınmalarında, ayrı ayrı şubelerde bulundurulmaları esas alınmıştır. Şube oluşturacak kadar yeterli öğrenci bulunmaması halinde 6 ve 7 yaş gruplarından karma şubeler düzenlenmesi yoluna gidilmiştir.

Türkiye'de 1983 yılında denenen 6 yaş uygulaması ile ilgili hazırlanan raporlarda sürecin olumlu ve olumsuz yanları ile ilgili veriler sunulmuştur. Verilere bakıldığında uygulamanın tamamen olumsuz sonuçlar verdiği dikkati çekmekle birlikte, uygulamayı hazırlayanların olumlu sonuçlar da alındığını ileri sürebilmek adına, değerlendirmenin sadece çocuğu okur-yazar yapma hedefine yönelik yapılmaması gerektiğini savundukları görülmektedir. MEB (Milli Eğitim Bakanlığı)'in 1984 yılında hazırladığı raporlarda yer verdiği olumlu sonuçlarda uygulamanın amaçları arasında okuma-yazma öğretiminin yanı sıra anadil Türkçe'nin doğru ve düzgün öğretilmesi, çocukların mümkün olduğunca küçük yaşlarda okul ortamına alınması ve okul ortamına uyum sağlamalarına yardımcı olunması yer aldığı ve uygulama ile de bu sonuçlara ulaşıldığı savunulmuştur.

Uygulama ile ilgili olarak hazırlanan raporda olumsuz ve sakınca olabilecek durumlara da yer verilmiştir. Ortaya çıkan bu durumlar incelendiğinde 2012 zorunlu eğitim yapılanması ile ilgili olarak toplumun taşıdığı kaygılarla benzer sonuçlara ulaşıldığı dikkati çekmektedir. MEB'in 1984 yılında hazırladığı raporda belirtilen sakıncalar şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin bu uygulamaya hazırlıksız başlamaları öğretimi tesadüfi hale getirmektedir.
2. Nüfusun yoğun olduğu yerleşim yerlerinden birçoğundaki fiziki kapasite yetersizlikleri başarıyı düşürmektedir.
3. Şehir ve köy çocukları arasında sosyal ve kültürel yönden köydekiler aleyhine farklılıklar bulunmaktadır.
4. Kapasite yetersizliği bulunan okullarda 6 ve 7 yaş çocuklarının bir arada bulundurulmasıyla oluşturulan karma sınıflarda yaş gruplarına özel öğretim yapılamamaktadır.
5. 6 yaş grubu için ayrı program hazırlanmayıp mevcut programın uygulanması başarıyı etkilemiştir.
6. Çocukların sık sık beslenme ve tuvalet ihtiyacı duymaları, dersi diğer çocuklar için belirlenen sürede izlemelerini engellemektedir.
7. Çocukların ilgi ve dikkat sürelerinin kısa olması, mevcut program ve ders süresine uymalarında güçlük yaratmaktadır.
8. Öğrenciler kendilerine ait araç- gereçleri tanıma ve korumada zorluk çekmektedirler.
9. Sınıf atmosferi bu yaş çocuğu için sıkıcı gelmektedir.
10. Dağınık yerleşim yerlerinde okula ulaşımda güçlükle karşılaşılmaktadır.
11. Devam- takip iyi yapılamamıştır.
12. Teneffüsler süre bakımından yetersizdir.
13. İkili- üçlü öğretimin yarattığı sakıncalar bu yaş grubu için daha fazla önem taşımaktadır.
14. Fiziki kapasite ve öğretmen yetersizliği sebebiyle kentlerde bu yaş çocuklarının büyük çoğunluğu okula kaydedilmemiş ve aynı yaş grubu içinde farklılık yaratılmıştır.

Uygulama 10. Milli Eğitim Şurasında uzmanlar tarafından değerlendirilmiş ve yapılan öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmak üzere kaldırılmış ve 2012 yılına kadar benzer bir çalışma yapılmamıştır. 2012–2013 öğretim yılında uygulanmaya başlanan çalışmada daha önceki çalışmada olumsuz görülen noktalarla ilgili herhangi bir düzenleme,

iyileştirme çalışması yapılmadığı, aksine bu kez pilot uygulamaya da yer verilmeden Türkiye genelinde uygulanmaya başlandığı dikkat çekmektedir.

Uygulama ile ilgili Türk basınında yer alan görüşler de yine MEB (1984), tarafından hazırlanan raporda kamuoyuna sunulmuştur. Buna göre; 6 yaşındaki çocukların okula hazır olduğu, aslında bu uygulamaya geç bile kalındığı, veliler tarafından olumlu karşılandığı, oyun ders sistemiyle sonuca kolaylıkla gidilebileceği, 6 yaş grubu çocuklarının eğitime başlatılmasının annelerin yükünü azaltacağı, 6 yaş uygulamasının fayda sağlayacağı ve başarıya ulaştığı, 6 yaşındaki çocukların yedi yaşındakilerle birlikte okumayı söktüğü doğrultusunda uygulamanın yanında olan görüşler vardır.

Basında yer alan olumlu açıklamaların yanı sıra, 6 yaşındaki çocukların fizyolojik bakımdan okula gitmeye hazır olmadıkları, özellikle kırsal kesimde eğitimin güçlükle yürütüldüğü, çocukların çocukluklarını yaşayamadan öğrenci olmak zorunda bırakıldıkları, okula gitmek istemedikleri ve dersten çok teneffüsü sevdiklerini yansıtan aleyhte yazılara da raporda yer verilmiştir. Olumsuz sonuçlara bakıldığında sorunların göz ardı edilemeyecek kadar önemli olduğu dikkat çekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı raporlarda 1. sınıfa başlayan 6 yaşındaki çocukların yaşadıkları olumsuzlukların nedenleri Gürkan'ın 1987 yılında yaptığı çalışmada şu şekilde açıklanmıştır;

- Dikkatlerinin çok kısa olması nedeniyle bu çocukların ilgilerinin çok çabuk dağılması,
- Oyun çağında bulunmaları nedeniyle derste bile oyun oynamak istemeleri,
- Kavrama ve karşılaştırma güçleri yeterince gelişmediği için yazı yazmada zorluk çekmeleri
- Aşırı duygusal davranmaları,
- Kural tanımama nedeniyle öğretmen otoritesinden hoşlanmamaları

Gürkan (1987), 6 yaş uygulaması ile ilgili olarak yaptığı çalışmada, Milli eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından hazırlanan rapor ile kendi yaptığı araştırma sonuçlarını karşılaştırdığında başarı oranının bakanlığın bulgularından daha düşük olduğunu ve bakanlığın belirttiğinden daha çok sayıda yöneticinin ve öğretmenin uygulamanın kaldırılması yönünde görüş bildirdiğini belirtmiştir. Ayrıca Bakanlık tarafından yapılan açıklamada çocuklarda ortaya çıkan duygusal gelişim bozuklukları ve uyum sorunlarına değinilmemiş olmasına karşın bu durumun dikkate değer oranda gözlendiği ifade edilmiştir.

Bütün bileşenleri açısından olumsuzluklar taşıyan 1983-1984 6 yaş okullaşması, uygulamaya yönelik olarak hazırlanan raporlar doğrultusunda gerekli görülen düzenlemeler ve altyapı çalışmaları yapılmak üzere rafa kaldırılmış ancak 2012 yılına kadar geçen sürede herhangi bir iyileştirme çalışması yapılmadan uygulamanın raftan geri indirildiği görülmüştür. Uygulama için MEB (1984) ve Gürkan (1987) tarafından hazırlanan raporlarda gerekli görülen hiçbir alt yapının oluşturulmamış olması, kamuoyunda kaygı oluşturmuş bütün bunlara karşın pilot uygulama çalışması da yapılmadan Türkiye genelinde uygulama başlatılmıştır.

Uyum ve Hazırlık Çalışmaları

2012-2013 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan 5 yaşındaki çocuklara ilkokul eğitimine başlama yolu açan uygulama genel olarak 1983-1984 uygulamasına benzer nitelikte olmakla birlikte bazı farklılıklar da taşımaktadır. 1983-1984 uygulamasında farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin ayrı sınıflarda bulunmaları uygun görülürken 2012-2013 uygulamasında böyle bir ayrıma gerek duyulmadan farklı yaş gruplarının aynı sınıfta bulunmaları uygun görülmüştür.

Yaş gruplarına ayrı şube açılmamış olması 5 yaşındaki öğrencilerin ilkokula hazırlıklarının ve uyumlarının sağlanabilmesi için çalışma yapılması ihtiyacını ortaya çıkarmış yapılan çalışmalar yaş farkı gözetmeksizin bütün 1.

sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. 5 yaşındaki öğrencileri okula hazırlamak adına 12 haftalık bir süre "Uyum ve Hazırlık Çalışmaları" için planlanmış, Uyum ve hazırlık çalışmalarında yürütülecek çalışmalar için öğretim programı hazırlanmasına gerek duyulmamış, hiçbir kazanıma da yönelik olmayan "Uyum ve Hazırlık Çalışmaları" kitapları okullara dağıtılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 17.08.2012 gün ve 4755 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilen uyum ve hazırlık süreci kitaplarında aşağıdaki amaçlara ulaşılmaya çalışıldığı ifade edilmiştir;

1. İlkokula yeni başlayan öğrencilerin okula, arkadaşlarına, öğretmenine, öğretim faaliyetlerine uyumunu kolaylaştırmak,
2. Birinci sınıf derslerine hazırlık çalışmaları yaparak okuma-yazma çalışmalarına temel oluşturmak,
3. Hayat Bilgisi, Matematik, Görsel Sanatlar, Müzik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler derslerindeki kazanımları belli oranlarda ele almak (Temur, 2012).

MEB tarafından çok kısa sürede, herhangi bir öğretim programına da gerek duyulmadan hazırlanan kitaplar Gözütok, Ulubey, Akçatepe, Koçer, Rüzgar (2014), tarafından incelenmiş ve değerlendirme yapılmıştır. Buna göre; uyum ve hazırlık süreci kitaplarında 60-71 aylık öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmayan ve yanlış içeriklerin yer aldığı, kalabalık sınıf ortamlarında uygulanamayacak etkinliklerin bulunduğu, etkinlikler için belirlenen sürelerin uygun olmadığı, yönergeler ve etkinlikler arasında uyumsuzluklar bulunduğu, görsellerin öğrencilerin gelişim düzeylerine ve gerçek yaşam koşullarına uygun olmadığı sonuçları ortaya koyulmuştur.

Kitapların sıralanan olumsuzlukları, uygulamaların başlamasıyla birlikte sınıf ortamlarına yansımış öğretmenlerin planlamakta ve uygulamakta zorlandıkları, öğrencilerin de verim alamadıkları uyum ve hazırlık süreçleri yaşanmıştır. Özgür-İnam (2013), yaptığı araştırmada kitapların çocuklar arasında kaynaşmayı ve uyumu sağlayacak etkinliklere yer vermediğini belirtmiştir. Ayrıca kitapların okul öncesi eğitim almış 6 yaşındaki öğrencilere uygun olmamasının ve okul öncesi eğitimi etkinliklerine benzer çalışmaların yer almasının, kitaptaki etkinliklerin bu öğrenciler tarafından çok kısa sürede

tamamlanmasına yol açtığı ifade edilmiştir. Bu araştırmada okuma yazma çalışmalarına temel oluşturacak çizgi çalışmalarının da yetersiz olduğu belirtilmiştir.

60-72 Ay Aralığındaki Çocukların Gelişim Özellikleri

Eğitim alanında yapılan değişikliklerin ve yeniliklerin çocuğun gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak yapılandırılması bir zorunluluktur. Eğitim programlarının hazırlanmasında, öğretmen yetiştirme programlarının kapsamının belirlenmesinde, okulların fiziki koşullarının düzenlenmesinde, ders kitaplarının yazımında, eğitim verilecek öğrenci grubunun gelişim özelliklerini bilmek ve bütün bileşenleri ile birlikte süreci ona göre planlamak çok önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan ilkokula başlama yaşı ile ilgili düzenleme sonucunda 60 aylık çocuklara ilkokula başlama yolunun açılması öğrenci açısından kendisi için yeni olan bir ortama adım atmanın, sınıf öğretmeni açısından da gelişim özelliklerini çok iyi bilmediği bir grup öğrenci ile karşı karşıya kalmanın endişelerini getirmiştir.

Gelişim psikolojisi, bireyin oluşumundan ölümüne kadar geçen zaman içindeki gelişim dönemlerini ve her dönemin özelliklerini ortaya çıkaracak araştırmalar yaparak insanların belli dönemlerinde gösterdikleri davranış örüntülerini ortaya çıkarmaya çalışan bir alandır (Erden ve Akman, 2012). Gelişim Psikolojisi uzmanlarının belirttiği gelişim özellikleri eğitim alanında, hangi dönemde hangi davranışın görülebileceğine ilişkin çıkarım yapabilmek açısından çok önemlidir. Öğrencinin gelişimlerine ilişkin bilgi sahibi olmakla ilgili olarak Topses (2003), bu bilgilerin öğrencilerin psikolojik gelişimlerinin bilinmesinde dahası başarı performansını kestirebilmede öğretmene ışık tutucu ipuçları kazandırabileceğini savunmuştur.

İlkokula başlama yaşında yapılan değişikliğe paralel olarak okul öncesi eğitime başlama yaşının da daha erkene alınması sınıf öğretmeninin öğretim yılı süresince yaşayacağı karışıklıkların, okul öncesi öğretmenlerinde de yaşanmasına neden olmuştur. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin hitap edeceği yeni yaş grupları ile ilgili bilgi eksiklerinin giderilmesi amacıyla hizmet içi eğitimlere bile gerek duyulmadan ülke genelinde uygulamanın başlaması,

öğretmenin sınıf içinde yaşadığı sorunların artmasına, öğretmen öğrenci arasında iletişim kopuklukları yaşanmasına yol açma ihtimali göz ardı edilmeyecek kadar önemli sorunlardır. Sınıf öğretmeni açısından bakıldığında endişenin sadece 5 yaşındaki öğrencilerin gelişim özelliklerini yakından tanımamaktan kaynaklanmadığı, farklı gelişim düzeyindeki 5 ve 6 yaşlarındaki öğrencilerin aynı sınıf ortamında bulunmasının ortaya çıkaracağı sorunların da etkili olduğu düşünülmektedir.

İlkokula başlama yaşının değiştirilmesi erken yaştaki çocuğun okula hazır oluşu bağlamında da ele alınmalıdır. Burada belirtilen hazır oluş bireyin gelişimsel hazırlığının yanı sıra okula başlayabilecek olgunluğa sahip olması anlamını da taşımaktadır. Olgunlaşma kavramı ile ilgili olarak Başaran (2005), insanın ya da bir organının daha önceden belirlenmiş bir yaşta belli bir hareketi (devinimi) yapabilecek yetkinliğe ulaşması olarak tanımını yapmıştır. Buna göre fiziksel olarak yeterli büyüklüğe ulaşmış olduğu görülen bireyin, yaşına göre kendisinden beklenilen becerileri yerine getirebilecek olgunluğa ulaşamamış olması da olası bir durumdur. Aydın (2005), yeteri kadar zihinsel olgunluğa ve yazma davranışını gerçekleştirecek kadar küçük parmak kasları olgunluğuna ulaşmayan bir çocuğa da okuma yazma öğretmenin son derece yanlış bir yaklaşım olduğunu savunmaktadır. Birçok aile için çocuğunu başarılı, hatta üstün zekâlı diye tanıtmak bir övünme aracıdır. Bu nedenle aileler çocuklarını genellikle olduğundan daha fazlasını yapmaya zorlama, bir süre sonra da çocuğun gerçekten akranlarına göre daha ileri düzeyde olduğuna inanma eğilimindedir.

Veli isteğine bağlı olarak 60- 66 aylık çocuklara 1. sınıfa başlama yolunun açılması, velinin çocuğunun olgunluğunu gerçekçi bir gözle değerlendirerek karar vermesini gerektirmektedir. Ancak velinin çocuğunun okula başlamasını onaylamadığı durumlarda yetersizliği belgeleyen rapor almak zorunda bırakılması yeni tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Çocuğunu zaten olduğundan daha zeki, başarılı, yetenekli olarak tanıtmak isteyen pek çok veli rapor almayı göze alamamış çocuğunun gerçekten yeterli olup olmadığına bakmaksızın, ilkokula başlamasına karar vermiştir.

Farklı yaş gruplarının aynı sınıf ortamına alınmasının zaman içinde ortaya çıkarabileceği sonuçlardan biri de daha ileriki sınıflarda yaşı büyük öğrencilerin ergenlik gibi farklı özellikleri olan bir döneme sınıf arkadaşlarından önce girmesi ya da geri kalması ile yaşanması ihtimali çok yüksektir. Gürkan (2011), koordinatörlüğünde, ilköğretime geç kaydolma ve nedenlerini belirlemek için yapılan araştırmada aynı sınıftaki daha büyük yaşlardaki çocukların ergenlik döneminde diğerlerinin yaşları küçük olduğu için onlardan önce girmeleri nedeniyle duygusal sorunlar yaşamaları ihtimal dâhilindedir düşüncesi belirtilmiştir. Bu durum okula başlama yaşı aralığının geniş tutulması ile birlikte yaşı büyük olan çocukların ileride yaşaması muhtemel sorunlar arasında gösterilebilir.

Çocuğun okula başlama kararının veli isteğine bırakılması aynı zamanda öğrencinin gelişim ve olgunluk düzeyinde olduğuna karar verecek yetkinlikte olduğunu kabul etmek anlamına gelmektedir. Oysaki Gürkan koordinatörlüğünde 2011 yılında yapılan araştırmada özellikle kırsal veya az gelişmiş bölgelerde kız çocuklarının dini inanışlar sonucu okula erken kayıt ettirilerek ergenlik dönemi gelmeden okulu bitirmeleri istendiği göze çarpmaktadır. Bu durum ilkokula başlama için yeterli gelişim ve olgunlaşma düzeyine sahip olmadan ilkokula başlatılan çocukların eğitim hayatını en başından karartmak anlamına gelmektedir.

Bu bölümde ilkokula başlayan 5 ve 6 yaşındaki çocukların bilişsel, fiziksel, ahlaki, psiko-sosyal gelişim düzeyleri genel hatlarıyla ele alınacaktır. İlkokula başlayan 5 yaş çocuğu için gerçekten kaygılanmanın yersiz olup olmadığını anlayabilmek için öncelikle yapılması gereken bu dönemin gelişim özelliklerini alandaki farklı uzmanların bakışına göre incelemek ve İlkokul 1. sınıf yeterlilikleri açısından değerlendirmektir.

Bilişsel gelişim

Bireyin çevresindeki dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişime bilişsel gelişim adı verilir (Senemoğlu, 2011). Bu bölümde Piaget ve Bruner'in bilişsel gelişim alanında yaptıkları çalışmalara değinilmiştir.

Piaget (1972), bilişsel gelişim kuramında her canlının dünyaya; şemalar oluşturma, özümseme, uyum sağlama, organize etme, uzlaşma yetenekleri ile geldiğini belirtir. Bilişsel gelişim bu yeteneklerle beraber; deneyim, sosyal geçiş, olgunlaşma, dengeleme öğeleri yoluyla gerçekleşir ve yaşa bağlı olarak değişimler meydana gelir. Piaget bilişsel gelişimde yaşa bağlı olarak görülen bu değişimleri; duyusal motor dönemi, işlem öncesi dönem, somut işlemsel dönem ve soyut işlemsel dönem olmak üzere dört ayrı dönemde incelemektedir. Bu dönemlere bakıldığında 5 yaşındaki çocukların işlem öncesi dönemde yer aldığı görülmektedir.

İşlem öncesi dönemdeki çocuklar benmerkezci düşünce yapısına sahiptirler. Etraftaki insanların farklı düşünme yapısında olabileceklerini anlayamazlar. Örneğin beş yaşındaki bir çocuk, hırkasının rengini herkesin bildiğini sanır, süt içmeyi sevmiyorsa, ona göre hiç kimse süt içmekten hoşlanmıyordur. Bu dönemdeki çocuklar karar verirken koşullara değil olayların sonuçlarına odaklanır (Erden ve Akman, 2012).

İşlem öncesi dönemde çocukların taklide dayalı semboller geliştirdikleri görülmektedir. Örneğin çocuk bir tahta parçasını bir bebek veya kamyon olarak düşünebilir. Bu dönemde oynanan oyunlar çocuğun gerçek hayata hazırlanması için de prova işlevi görmektedir. Bu dönemdeki çocukların sözcükleri yüzeysel anlamlarıyla anladıkları gözlenmiştir. Örneğin; Annesine spreyi göstererek, onunla ne yapıldığını sorarak, koltuk altına sıkıldığı cevabını aldıktan sonra spreyi her gördüğünde evdeki koltukların altına sıkması gibi durumlar yaşanabilmektedir (Selçuk, 2004).

Soyut işlemler döneminde çocukta öncelikle sembolik daha sonra sezgisel düşünce gelişir. Ancak hâlâ düşüncede mantıksal uygunluk yoktur (Küçükkaragöz, 2012). Bu dönemde “korunum” kavramı gelişmemiştir. Korunum, herhangi bir nesne ya da nesne grubunun fiziksel biçimi ya da mekândaki konumu değiştiğinde, nesnenin miktar, sayı, alan, hacim vb. özelliklerinin değişmeyeceği ilkesidir (Senemoğlu, 2011). Korunumun gelişmediğine örnek olarak yapılmış pek çok deney vardır. Örneğin; kalın ve kısa bir bardaktan ince ve uzun bir bardağa suyu aktarıp bu çocuklara hangi

bardakta suyun daha fazla olduğu sorulduğunda çocuklar uzun bardaktaki suyun daha fazla olduğunu söylemektedirler (Keklik, 2008).

İşlem öncesi dönemdeki çocuklarda üst düzey sınıflama becerisi henüz gelişmemiştir. Nesneleri biçimlerine ya da renklerine göre sınıflayabilirler ancak aralarındaki ilişkinin tam olarak farkında değildirler. Bütün parça arasında ilişki kuramazlar. İşlemleri tersine çeviremezler (Senemoğlu, 2011).

Bilişsel gelişim açısından önemli bir kavram da dil gelişimidir. Piaget dilin insanların öğrenme, düşünme ve hatırlamasının en önemli aracı olduğunu belirtmiştir. Bilişsel gelişimde olduğu gibi, dil gelişimi de aynı yaşlardaki çocuklar arasında benzer özellikler göstermektedir. Erden ve Akman (2012), bireyin bilişsel gelişimi ilerledikçe dili kullanma becerilerinin de arttığını belirtmişlerdir. Çocukluk dönemi boyunca cümlelerde dönüşümler yapılarak dilbilgisi becerisi artırılır. Bu dönemde cümlede isim, fiil, sıfat vb. yapıların yanı sıra cümleyi olumsuza dönüştürme gibi beceriler de gelişir. Üç yaşındaki çocuk normalde birkaç yüz kelime kullanabilirken iyi bir anaokulu eğitimi ile 2500 kelime kullanacak duruma gelebilmektedir. 5 yaşında ise duygularını, düşüncelerini, isteklerini ifade edebildikleri karmaşık dilbilgisi yapılarını kullanabilirler (Küçükkaragöz, 2012).

Bilişsel gelişim alanında önemli çalışmaları olan bir diğer psikolog Bruner'dir. Bruner kuramında çocuğun dünyayı zihninde temsil etme yollarını üç aşamada incelemiştir. Bunlar "Eylemsel Dönem", " İmgesel Dönem" ve "Sembolik Dönem" dir (Bruner, 1967).

Çocukların çevreyi psiko-motor deneyimlerle öğrendiği dönem eylemsel dönemdir. Çocuk bu dönemde çevresindeki nesnelere dokunarak vurarak, ısırarak, onları hareket ettirerek onlarla ilgili yaşantılar kazanır. İmgesel dönem, görsel belleğin geliştiği, bilginin imgeler yoluyla edinildiği dönemdir. Çocuk herhangi bir olayı, durumu, nasıl algılarsa zihninde o şekilde canlandırır. Bu dönem Piaget'in kuramına göre işlem öncesi döneme karşılık gelmektedir. Sembolik dönem etkinlik ya da algının anlamını açıklayan sembollerin kullanıldığı dönemdir. Çocuk dil, mantıki matematik,

müzik gibi alanların sembollerini kullanarak iletişim kurabilir (Senemoğlu, 2011).

Fiziksel Gelişim

Fiziksel gelişim, beden ve fiziksel görünüşteki değişim ve psiko-motor becerilerdeki gelişimi kapsamaktadır. Bedensel gelişim boy, ağırlık, hacimde artış ve vücudun sistemlerinin kendilerinden beklenen fonksiyonları yerine getirecek duruma gelmeleri ile açıklanmaktadır. Devimsel gelişim ise bireyin vücudunu kontrol altına almada gösterdiği becerinin artmasıdır (Senemoğlu, 2011).

Okul öncesi dönemde bedensel büyüme ve gelişime bakıldığında bebeklik dönemine göre yavaşladığı ancak yaşamın diğer dönemlerine göre daha hızlı olduğu görülmektedir. Selçuk (2004), 3-6 yaş aralığında yıllık ortalama boy uzamasının 6-8 cm arasında olduğunu ve ergenliğe kadar boy uzamasının yavaşlayarak devam ettiğini belirtmiştir.

Devimsel gelişim açısından 2-6 yaş aralığındaki çocuklara bakıldığında etkinlik düzeylerinin çok yüksek olduğu görülmektedir. İlgilerini çok çeken bir etkinlik yapmadıkça uzun süre bir yerde oturamazlar. Koşmak, atlamak, tırmanmak, kaymak, sürünmek ihtiyacı duyarlar. Büyük kaslarını küçük kaslarına göre daha iyi kullanırlar (Senemoğlu, 2011). 4-5 yaş aralığındaki çocukların yapabildiği hareketler şu şekilde sıralanabilir; hızlı koşabilirler, denge tahtası üzerinde bir uçtan diğerine yürüyebilirler, büyük oyuncaklarını taşıyabilir, kendi kendine giyinebilir, bir nesneyi bir yere uzanarak yerleştirebilir, makasla belirli bir çizgi üzerinden kesebilir, ipi boncuklardan geçirebilir, kalemi tutmaya başlar (Ünver, 2011).

5 ve 6 yaşındaki çocuklar; harfleri yazabilir, bloklarla fonksiyonel yapılar kurabilirler, çok hareketli oldukları için dengede durmakta zorlanırlar (Selçuk, 2004). Bu dönemde çocuğun küçük kasları düğme ilikleyebilecek ve fermuar çekebilecek kadar gelişmiştir. Ayakkabı bağcıklarını bağlayabilirler, bir nesneye ulaşırken baş beden ve kollarını eşgüdümlü olarak çalıştırabilirler, yerde top zıplatabilirler (Ünver, 2011).

Okul öncesi dönemden sonra gelen 7-12 yaş aralığı okul çağı dönemi olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde çocuk rahatlıkla koşabilir, tırmanabilir, paten kayabilir, iki tekerlekli bisiklete binebilir. İlköğretimin ilk üç yılında bu tür kaba motor kasların gelişimini gerektiren becerilerde hiçbir sorun yaşanmazken, özellikle erkek çocukların ince motor kasların koordinasyonunu gerektiren becerilerde sorun yaşadıkları görülmektedir. Uzun süreli kalem tutma ve küçük puntolarla yazmayı gerektiren ödev ve okul çalışmaları, çocukların okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilmektedir (Bilgin, 2012).

Ahlâk Gelişimi

Ahlâk gelişimi, kişilik gelişiminin en önemli öğelerinden biri olup çocuğun toplumsallaşma süreci içinde neyin iyi neyin kötü olduğu konusunda bir bilinç geliştirmesi ile ilgilidir. Ahlaki gelişimle birlikte kişinin, toplumun kuralları ve gelenekleri çerçevesinde kendisini denetleyebilmesi beklenmektedir (Selçuk, 2004). Ancak, burada belirtilen toplumun kuralları ve gelenekleri ifadesinden, bireyin ahlâk gelişimini tamamlayabilmesi için toplum düzenine kayıtsız şartsız uyması gerektiği anlaşılmamalıdır. Senemoğlu (2011), ahlâk gelişimini toplumun tüm değerlerine körü körüne bağlı kalmak değil, topluma etkin bir uyum sağlamak için değerler sistemi oluşturma olarak tanımlamaktadır. Ahlâk gelişimi konusunda Piaget ve Kohlberg'in geliştirdiği kuramlar geçerliliğini korumaktadır.

Piaget, ahlâk gelişimini; ahlâk öncesi dönem, dışa bağımlı dönem ve özerk dönem olarak üç döneme ayırmıştır. Çocuğun 4-5 yaşına kadar olan dönem ahlâk öncesi dönem içinde yer almaktadır. Bu dönemde çocuğun benmerkezci eğilimleri kendi dışındaki bireylerin görüşlerini alma konusunda zorluk yaşamalarına neden olmaktadır. Çocuklar bu yaşlara kadar toplumsal hayat içinde kurallar olduğundan bile habersizken, oyun etkinlikleri sayesinde kurallar olduğunu kavrar ve bu kurallara uymaya başlar. Kuralların varlığının

içselleştirilmesiyle birlikte 6-10 yaş aralığında çocuklar bu kurallara zorunlu olarak herkesin uyması gerektiğini düşünürler (Can, 2012).

Dışa bağımlı dönem olarak adlandırılan 6-10 yaş aralığındaki dönemde Güngör (2011), çocukların kuralları kutsal veya değiştirilemez olarak gördüklerini ve bu kuralların Tanrı, polis ya da anne-baba gibi güçlü otoriteler tarafından koyulduğuna inandıklarını belirtmiştir. Ahlâk gelişiminde de bilişsel gelişimde olduğu gibi olayların sonuçları çocuklar için daha önemlidir. Örneğin: bu dönemdeki çocuklar için yanlışlıkla on bardağı kıran çocuk, kurabiye çalmaya çalışırken bir bardağı kıran çocuğa göre daha suçludur.

Ahlâk gelişimi ile ilgili çalışma yapan bir diğer önemli psikolog Kohlberg, ahlâk gelişimini; gelenek öncesi dönem, geleneksel dönem ve gelenek ötesi dönem olarak üç ana başlık altında incelemiştir. İlkokul 1. sınıf ve okulöncesi dönem, 10 yaşına kadar süren gelenek öncesi dönemde yer almaktadır. Gelenek öncesi dönem kendi içinde “ceza - boyun eğme (4-5 yaş) ” ve “çıkara dayalı alışveriş (6-9 yaş)” olmak üzere iki ayrı döneme ayrılmaktadır. Ceza-boyun eğme dönemin özellikleri Can (2012) tarafından şu şekilde sıralanmıştır: çocuklar kuralların doğruluğuna inandıkları için değil de cezalandırılmamak için kurallara boyun eğerler, davranışın sonuçlarına göre yargıda bulunurlar. Gelenek öncesi dönemin çıkara dayalı alışveriş döneminde ise çocuklar ödüle ulaşmak için kurallara uyarlar (Selçuk, 2004).

Psiko-Sosyal Gelişim

Bebeğin doğduğu günden itibaren annesi ile kurduğu ilişkilerle başlayan psiko-sosyal gelişimi, gelecekteki bütün yaşantılarını etkileyecek öneme sahiptir. Kişilik gelişimi olarak da ifade edilen psiko-sosyal gelişim, Can (2012) tarafından bireyi diğer bireylerden ayırt eden, tutarlı olarak sergilenen, bireye özgü özellikler bütünü olarak tanımlanmıştır.

Bireyin sahip olduğu kişilik özelliklerinin betimlenmesinde çoğunlukla bireyin içinde yaşadığı sosyal çevre tarafından nasıl algılandığı belirleyici

olmaktadır. Aydın (2010), son derece karmaşık ve çok boyutlu bir kavram olan kişiliğin betimlemesinde sosyal hayatta kullanılan, “hoş”, “güvenilir”, “uyumlu” gibi sıfatların yeterli olmadığını ifade etmiş ve kişilik betimlenirken bazı ölçütlere özen gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir. Buna göre; kişilik bireyin karakteristik ve ayrıcı davranışlarını kapsadığı için bireyin diğer insanlardan hangi noktalarda ayrıldığı belirlenmeli, bireyin tutarlı ve devamlı olan davranışları kişilik betimlemesinde yer almalıdır. Kişilik betimlemesi yapılırken bu ölçütlerin yanı sıra, kişiliğin tamamlanmamış bir olgu olduğu ve sosyal etkileşime bağlı gelişmeye devam ettiği göz ardı edilmemelidir (Aydın, 2010).

Kişilik gelişimi üzerinde çalışan psikologlar, kişiliği; bireyin doğuştan gelen kalıtsal özellikleri ve bireyin doğumdan ölüme kadar geçen sürede anne-babası, arkadaşları ve diğer bireylerle ilişkileri sonucunda ortaya çıkan deneyimleri açısından ele almaktadırlar (Can, 2012). Bu alanda Freud ve onun kuramına bağlı olarak çalışmalar yapan, sonrasında kendi kuramını geliştiren Erikson’un psiko-sosyal gelişim kuramları geçerliliğini korumaktadır.

Psikoloji alanında önemli yeri olan Freud’un kuramında serbest çağrışım yoluyla psikolojik rahatsızlıkların tedavi edildiği uygulamalı kısım ve insan davranışlarının altında yatan dinamikleri anlamaya ve açıklamaya yönelik olan kuramsal kısım yer almaktadır (Bacanlı, 2012). Freud kişilik gelişimini; oral dönem, anal dönem, fallik dönem, gizil dönem ve genital dönem olmak üzere beş dönemde incelemiştir. Her dönem belli kişilik gelişimlerini içermekte ve o döneme ait ihtiyaçlar karşılanmadığında döneme aşırı bağımlılık meydana gelmektedir. Bu durum bireyin sonraki aşamadaki kişilik gelişimini de engellemekte ayrıca giderilmeyen ihtiyaçlarla ilgili normal olmayan davranış biçimleri görülebilmektedir (Senemoğlu, 2011).

Bebeğin doğumundan sonraki bir veya bir buçuk yıllık süre oral dönemdir. Bebeğin dış dünyayı algılaması ağız yoluyla gerçekleştiği için bu döneme oral dönem denmiştir (Can, 2012). Oral dönemde bebeğin memeden erken kesilmesi ya da çok uzun emzirilmesi döneme bağımlı hale gelinmesine neden olabilmektedir. Öğrencilerin sinirli ve gergin oldukları

dönemlerde tırnak yemeleri Freud tarafından oral döneme bağımlılık olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2011).

1 – 3 yaş aralığı anal dönem olarak adlandırılmaktadır. Freud bu dönemde dışkı çıkarmak veya bunu denetim altına almanın önemli olduğunu ve çocuğun anal dönemde anneden daha bağımsız olduğunu belirtmiştir (Can, 2012). Çocuğun tuvalet ihtiyacını kontrol etmeyi öğrenmesi günlük hayattaki davranışlarını da kontrol edebilmesine, çevresindeki yetişkinlerin koydukları kurallara uygun davranabilmesine de yardımcı olmaktadır. Baskıcı anne - baba tutumları, katı disiplin anlayışı veya çocuğu tamamen boş bırakma dönemin başarıyla atlatılmasını engellemektedir (Erden ve Akman, 2012).

Fallik dönem çocuğun 3-7 yaşları arasına denk gelen cinsel kimliğin gelişmeye başladığı dönemdir. Erkek çocuğun anneye cinsel yakınlık beslemesi ortaya çıkan oedipus karmaşası ve kız çocuğun babaya cinsel yakınlık duyması ile ortaya çıkan elektra karmaşası bu dönemde yaşanmaktadır. Bu karmaşaların başarılı şekilde atlatılabilmesi için çocuğun kendi cinsinden olan ebeveyni ile özdeşim kurarak onun cinsel rolünü içselleştirmelidir (Can, 2012).

Fallik dönemde çocuklar yetişkinleri model aldıkları için anne- baba veya etraftaki diğer yetişkinlerin çocuğa karşı davranışları çok önemlidir. Ahlâki standartların da kazanılmaya başlandığı fallik dönemde merakı yüzünden cezalandırılan, sorduğu sorular ve davranışları ile kınanan çocuklar yetişkinlik döneminde uygun cinsel kimliği benimseme sorunları yaşayabilmektedirler (Erden ve Akman, 2012). Bu dönemi başarıyla atlatamayan çocuklar ileriki yaşamlarında anne-babadan kopamama, eş seçememe, aşırı çekingenlik, kibirlilik, suçlanma eğilimleri gibi sorunlar yaşayabilmektedirler (Akyol, 2011).

Freud'a göre, psiko – sosyal gelişimde ilk üç dönemin etkisi son iki döneme göre daha fazladır. İlk üç dönemde geliştirilen özellikler son iki dönemde yeniden özümlenmekte ve kazanılan özellikler pekiştirilmektedir (Erden ve Akman, 2012).

Bireyin 6-12 yaşları arasındaki dönem gizil (latent) dönem olarak adlandırılmaktadır. Çocuğun cinsiyet ile ilgili konulardan hoşlanmadığı, kendi cinsiyetinden olan arkadaşlarıyla oynamayı tercih ettiği dönemdir. Bu dönemden sonra hızlı fiziksel gelişme ve cinsel dürtülerin yaşandığı genital dönem başlamaktadır (Senemoğlu, 2011).

Kişilik gelişimi alanında Freud'dan büyük ölçüde etkilenmiş olan psikolog Erikson'un kuramı da önem taşımaktadır. Erikson tarafından geliştirilen psiko-sosyal gelişim kuramında kişiliğin oluşmasında biyolojik etmenlerin yanı sıra, toplumsal etmenlerin de belirleyici olduğu vurgulanmıştır (Erikson, 1963). Erikson insan yaşamını 8 kritik dönemde incelemiş, her dönemde atlatılması gereken bir çatışma olduğunu ve insanların sağlıklı bir kişilik kazanmalarında bu çatışmaların başarıyla atlatılmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Freud'un kuramından farklı olarak çatışmaların çözülmediği durumlarda bireyin o döneme takılıp kalmadığı, yaşamının diğer yıllarında da çözümleninceye kadar devam ettiği belirtilmektedir (Senemoğlu, 2011).

Bebeğin doğumundan bir yaşına kadar geçen süre "Temel Güvene Karşı Güvensizlik" dönemidir. Anne-baba ya da onların yerine geçen kişiler tarafından bebeğin temel gereksinimlerinin karşılanıp karşılanamaması bebekte insanlara karşı güven veya güvensizlik duygularının oluşmasına neden olmaktadır (Can, 2012). 1-3 yaşları arasını kapsayan "Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç" döneminde, fiziksel olgunlaşmaya bağlı olarak kas kontrolünün oluşması, yürüme, koşma, istediği nesneleri alma, tuvalet kontrolü ve böylece özerk davranma bu dönemin gelişim özellikleridir (Erden ve Akman, 2012).

Çocuğun 4-6 yaşları arası "Girişimciliğe Karşı Suçluluk" dönemi olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde motor kas ve dil gelişimi onun fiziksel ve sosyal çevresini araştırmasına, daha atılgan olmasına yardımcı olmaktadır. Çocuğun bu dönemde girişkenliğinin artması aynı zamanda problem oluşturabilecek davranışların da artmasına neden olmaktadır. Ancak bu dönemde çocuğun atlamasına, koşmasına, oynamasına, kaymasına izin verilmemesi çocuğun girişkenlik duygusunun zedelenmesine yol

açabilmektedir (Senemoğlu, 2011). Okul öncesi döneme denk düşen bu dönemde çocuğun bağımsız hareket edebilme olanağı da genişlemiştir. Çocuk kendini giderek daha da geniş bir sosyal ilişkiler ağı içinde bulduğu için başa çıkması gereken güçlükler de artmıştır. Çocuğun yaşadığı cinsel nitelikli gerginlik kaynaklarına sosyal nitelikli gerginlik kaynakları da eklenmiştir (Can, 2012).

Erden ve Akman (2012), okul öncesi dönemde yetişkinlerin dünyasını da merak etmeye başlayan çocuğun, çevresindeki büyükleri dikkatle izlediğini ve onları kendi ifadeleriyle "dev" gibi algıladıklarını belirtmişlerdir. Bu dönemde çocuğu sürekli eleştiren, soruları ve eylemleri için suçlayan yetişkin tutumları çocuğun kendi davranışlarını her zaman hatalı bulmasına neden olabilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumunda veya ailede sağlanan uygun çevresel koşullar kendine güvenen, bağımsız, girişimci çocukların yetişmesine yardımcı olmaktadır (Erden ve Akman, 2012).

Çocuğun ilkokul dönemini kapsayan 7-11 yaş aralığı "Çalışma ve başarılı olmaya karşı yetersizlik" olarak adlandırılmaktadır. Aydın (2010), bu dönemde okula başlayan çocuğun hayatında aileden çok akranların önem taşıdığını ve onların yargılarının kişilik gelişimine yön verdiğini belirtmiştir. Çocuk öğrenebildiği ve başarabildiği kadarıyla da olsa çevresindekiler tarafından beğenilmek ve takdir edilmek ihtiyacındadır. Bu dönemde çocuklardan yetenekleri üzerinde başarı talep etmek, onların başarı duygularını geliştirebilmeleri açısından engelleyici bir etmendir (Can, 2012).

Çocuğun ilkokul döneminde gelişim görevi olan başarılı olmak duygusunun kazanılamaması aşağılık ve yetersizlik duygularının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Can (2012), bu dönemde yaptıkları beğenilmeyen, kendilerinden aşırı ölçüde başarı beklenen ya da sürekli bir biçimde çevresindeki başarılı çocuklarla kıyaslanan çocukların, başarılı olmak duygusunu kazanmakta zorluk çekebileceklerini belirtmiştir.

Erikson'un yaptığı sınıflamada 12-18 yaş aralığı kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası olarak adlandırılmaktadır. Bireyin arayış içinde olduğu ve akran gruplarıyla vakit geçirdiği bu dönemde birey hem hızlı fizyolojik

değişmeler içinde hem de gelecekteki eğitimi, kariyer basamakları hakkında karar verme baskısı ile daha önce oluşturduğu psiko-sosyal kimliğini gözden geçirme çabasındadır (Senemoğlu, 2011). Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramında; 18-26 yaş aralığı "dostluk kazanmaya karşı yalnız kalma", orta yetişkinlik yılları "üretkenliğe karşı durgunluk", ileri yetişkinlik yılları da "benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk" çatışmalarının yaşandığı dönemlerdir.

Okula Yeni Başlayan Çocuğun İçinde Bulunacağı Psikolojik Durum

Yeni bir sosyal ortam, ilk defa karşılaşılan görev ve sorumluluklar, alışılagelenin dışında kuralları olan çevre her yaşta olduğu gibi çocukluk döneminde de bireyde gerginlik, kaygı, korku gibi psikolojik tepkiler ortaya çıkarabilir. Yetişkinler daha önceki yaşantıları ve sorunlarla baş edebilme becerileri sayesinde ilk defa karşılaştıkları durum ve ortamlara daha rahat uyum sağlayabilirken çocuklarda bu süreç daha uzun ve zorlayıcı olabilmekte hatta bazı çocuklarda ileriki yaşamlarını da etkileyecek kalıcı rahatsızlıklara dönüşebilmektedir.

Çocuk için kendisine yabancı olan bir çevreye ilk adım genellikle okul hayatının başlaması ile atılmaktadır. Okul öncesi eğitime başlayan çocuklar için bu adım biraz daha rahat atılabilmekle birlikte, doğrudan ilkokula başlayan çocuklarda sürecin daha zorlayıcı olabildiği görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının amaçları arasında yer alan çocuğu ilkokula hazırlama ifadesi zorunlu eğitime başlamadan çocuğun sosyal, duygusal bilişsel ve fiziksel olarak gelişimine yardımcı olmayı içermektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim almış ve okula başlayabilecek olgunluğa ulaşmış çocuklarda okul korkusunun daha rahat atlatıldığı gözlenmektedir. Bununla ilgili olarak Oktay ve diğerleri (2007), tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim almış çocukların ilkokula daha kolay uyum sağlayabildiklerini, öğrenmeye daha istekli olduklarını ve daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Ataç (2001, 127) okula erken yaşta başlayan çocuğun yaşadığı psikolojik sorunları bir durum ile örneklemiştir. Buna göre;

> "Ersin eylül ayında okula başladı. Ekimde Altı yaşına girdi. Çocuğun okula başlamasıyla sorunlar da başladı. Öğretmeni onun derslerle hiç ilgilenmediğinden yakınıyordu. Ersin, yazı yazamıyor okuyamıyordu. Acaba çocuğun gelişimi gecikmiş miydi? Yapılan psikolojik testler ve gelişim testleri onun tam yaşının gelişimini tamamladığını gösterdi. Ayrıca Ersin önceki gelişim basamaklarında hiçbir sorunla karşılaşmamıştı. Tek sorun, çocuğun okula bir yıl erken başlamasından kaynaklanmıştı. Ersin'in ailesi ısrar etmedi ve çocuğu okuldan alıp anaokuluna gönderdi. Ertesi yıl çocuk okula hemen uyum sağladı. Çok güzel okudu ve yazdı."

İlkokulun amaçları gereği bireye yüklediği sorumlulukların okul öncesi eğitim kurumlarına göre farklılaşması ve sorumluluklar sonucunda uygulanan yaptırımların da daha zorlayıcı olmasının, kendisinden beklenen becerileri yerine getirebilecek olgunluğa henüz ulaşamamış öğrencilerde, okula karşı olumsuz tutum geliştirmeye yol açabileceği düşünülmektedir.

Dinçer (2007), ilköğretimin çocuk için yepyeni bir ortam olduğunu, bu çevrede uyulması gereken kuralların, farklı özelliklere sahip öğretmenlerin, farklı kişilik yapısında arkadaşların, başarmak zorunda olduğu derslerin ve yapması gereken ödevlerin olduğunu belirtmiştir. İlkokulu okul öncesi kurumlardan ayıran özellikler çocuğun içinde bulunduğu durumlarla başa çıkabilecek hazır bulunuşluk düzeyine ulaşmış olması zorunluluğunu gerektirmektedir. Okula başlayabilmek için gerekli hazır bulunuşluk düzeyini ifade eden okul olgunluğu kavramı; okul ortamının gerektirdiği duygusal ve sosyal yeterlilikler, tek başına ya da grupla çalışabilme, paylaşabilme, sırasını bekleyebilme, sözel yönergelere uygun davranabilme, gerektiğinde lideri takip edebilme ve sorumluluk alabilme gibi günlük yaşamda kişilerarası ilişkilerin de temelini oluşturan davranışlarını içermektedir (Kapçı, 2014). Henüz istenilen olgunluk düzeyine ulaşamamış çocuğun okula başlaması ile birlikte yaşayacağı yetersizlikler ve başarısızlıklar ile birlikte öz güvenin ve öz saygının azalması sonucunda eğitim hayatının ilk yıllarını olumsuz yaşantılarla geçirmesi kaçınılmaz olacaktır.

İlkokula başlayan çocuk ile ilgili olarak Oktay ve Unutkan (2007), bazı çocukların kendinden beklenenlere hazır olduklarını, öğretmenlerin beklentilerine kolayca uyabildiklerini, karmaşık bir görev olan okuma yazma

işini de kolaylıkla başarabildiklerini, bazı çocukların ise ilköğretime yeterli ve planlı hazırlanmamaları neticesinde okul ortamına uyum sağlama süreçlerinin daha uzun sürdüğünü belirtmişlerdir. Burada belirtilen planlı hazırlanmadan kasıt okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen faaliyetlerdir.

İlkokula başlama sırasında yaşanan sorunlar temelde çocuğun kişiliğinden, aile hayatından, okulda öğretmeni ve arkadaşlarının tutumundan kaynaklanıyor olabileceği gibi çocuğun okul öncesi dönemde sosyal yeterliliğe ulaşamamış olmasından kaynaklanıyor da olabilmektedir. Gülay ve Akduman (2011)'a göre çocuklar, ailede veya okul öncesi eğitim kurumunda geçirdiği yaşantılar sonucunda ilkokula başlayabilmek için gerekli sosyal yeterliliğe ulaşmamışsa okul yaşamının ilk yıllarında davranışsal, duygusal (depresyon, kaygı, içe kapanıklık), akademik problemler (okul başarısızlığı, okulu bırakma), akranlarıyla, ebeveynleriyle ve yetişkinlerle ilişkilerinde sorunlar yaşayabilmektedirler. Ayrıca bu çocuklar yaşadıkları olumsuzluklar nedeniyle çevrelerine karşı da tepkili olmakta saldırgan, baskıcı davranışlar gösterdikleri için de akranları tarafından reddedilip dışlanabilmektedirler.

Okula uyum sürecinde çocuklarda görülen psikolojik rahatsızlıklardan en sık karşılaşılanları Özsoy ve Ataünal (2001) tarafından korku, bunalım (anksiyete), kaygı, kin, nefret ve düşmanlık olarak sıralanmıştır. Bu tepkilerin ortaya çıkmasında pek çok farklı neden sayılabilmekle birlikte, çocuğun bu sorunlarla başa çıkabilecek olgunluğa ulaşmasıyla sorunların kendiliğinden ortadan kaybolduğu görülmektedir. Bunun için de çocuğun kendini tanıması ve içinde bulunacağı okul ortamına hazır olması çok önemlidir. Okula başlama dönemindeki çocukların yaklaşık %5'inde bu durum profesyonel desteği gerektirecek yoğunlukta yaşanmakta, 18 yaşına kadar okula gitme ve aileden ayrılma ile ilgili zorluklar olarak ortaya çıkabilmektedir (Hayden, 2009).

Okul Çağı olarak adlandırılan 6-12 yaş aralığının başında yaşanan durumu Ormanlıoğlu (1999) "yedi yaş buhranı" olarak nitelendirmekte ve buhranın nedeninin çocuğun aile yuvasından yavaş yavaş sıyrılıp, okul gibi ona göre yepyeni olan bir sosyal kuruma geçişi olduğunu ifade etmektedir. Yedi yaş buhranı olarak nitelendirdiği dönemde, Ormanlıoğu (1999),

çocuğun, benmerkezcilikten çıkıp, sosyalleşmeye başladığını, çevresinde başka çocukların da var olmaya başladığını belirtir. Çocuk, okulda aile içinde olduğu gibi tek ilgi merkezi olamayacağını anlar. Öğretmeninin ilgisini başka çocuklarla paylaşmak zorundadır.

Yedi yaş buhranı bazı çocuklar tarafından biraz acı bir şekilde yaşanır ve çocuğun oldukça fazla sarsılmasına neden olurken, diğerleri ile eşit olma kavramı, onun zamanla sosyal özgürlüğünü kazanmasına yardım eder. Okula başlama ile ortaya çıkan durum yine bu yeni durum sırasında aile anlaşmazlıkları, kardeş kıskançlıkları vs. gibi huzursuzluklar ve anlayışsız öğretmen gibi bazı ağır problemlerle de karşılaşırsa çocukta aşağılık duygusu olarak ortaya çıkabileceği belirtilmektedir (Ormanlıoğlu, 1999).

Okula başlama yaşında yapılan değişiklik 5 yaşındaki çocuğa da ilkokula başlama yolunu açmış ve böylelikle okul korkusunun görülebileceği yaş da daha aşağılara çekilmiştir. Ayrıca sistemin yeni olması nedeniyle bu çocuklar okul öncesi eğitim kurumuna devam etme fırsatı bulamamış, aile ortamından çıkarak ilkokula başlamışlardır. Haktanır (2012), 5 yaşındaki çocuklara yerine getiremeyeceği sorumluluklar vermekten kaçınılması gerektiğini çünkü bu çocukların yapamayacağı etkinlikler karşısında telaşlanacaklarını bunun sonucunda da kendilerine olan güvenlerini kaybedebileceklerimi, girişimci özelliklerinin zedelenebileceğini ifade etmiştir. Türkiye'deki mevcut ilkokul yapılanmasında 5 ve 6 yaşındaki ilkokul öğrencisinin aynı yeterliliklerde olduğu kabul edilip uygulanan etkinliklerde farklılıklara gidilmemiş olması 6 yaşındaki çocuk için bile zorlayıcı olabilen sürecin 5 yaşındaki çocuktaki etkisi açısından düşündürücü olmaktadır.

Kapçı ve diğerleri (2014), tarafından yürütülen, ilkokul birinci sınıfa farklı yaşlarda başlayan çocukların ruhsal ve sosyal gelişim ile akademik benlik algılarının karşılaştırıldığı çalışmada; ilkokula farklı yaşlarda başlamanın duygusal, davranışsal sorunlar, uyum davranışları ve öğrencilerin akademik algılarında, beş yaşındaki çocukların altı yaşındaki çocuklardan daha fazla sayıda ve düzeyde sorun yaşadıkları ortaya koyulmuştur. Çalışmada ortaya çıkan belirgin sorunların dikkatsizlik ve bilişsel problemler olduğu; 5 yaşındaki çocukların, hiperaktivite belirtileri,

sosyal problemler, huzursuzluk belirtileri ile birlikte okulun başladığı zamanlardan itibaren psikosomatik sorunlar yaşadığı ifade edilmiştir.

Çocuğun öğrenim hayatının temelinin atıldığı ilkokula başlama sürecinin titizlikle ele alınması ve çocuğun hazır olması için gerekli zamanın tanınması çok önemlidir. İlkokula başlama aşamasında aceleci davranılmaması gerektiğini belirten Ataç (2001), anne babanın zaman zaman sabırsız tutumlarının, henüz okul yaşı gelmemiş çocuklarını okula yollamaları ve bunda ısrar etmelerinin çocukları zor ve anlaşılmaz durumlara düşürdüğünü belirtmiştir. Böyle bir durumla karşı karşıya kalan çocukların başarısız oldukları, kötü notlar aldıkları ve bu kötü notların çocuğun moralini bozup kendine güvenini sarsarak ileriki eğitim ve başarısını da zedeleyebildiğini ifade etmiştir.

Yeni ortamın birey için yaratacağı gerginlik her yaşta ortaya çıkabiliyor olmakla birlikte erken yaşlarda sorunlarla mücadele becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması sorunların etkilerini daha çok artırmaktadır. Bu durumun gözlenmesi ilk günler için olağan olarak kabul edilirken 2-3 haftayı aşması “okul korkusu” kavramı ile ifade edilmekte ve müdahale edilmesini gerektirmektedir. Çakmaklı (2000), okul vakti yaklaştığında öğrencinin ailesine türlü bedensel hastalık şikâyetleri öne sürerek o gün okula gitmek istemediğini söylemesini okula isteksizlik veya okul fobisinin belirtileri olarak göstermektedir. Burada bahsedilen bedensel rahatsızlıkların en sık karşılaşılanları baş ağrısı, mide bulantısı, mide ağrısı, kusma, karın ağrısıdır.

Çocuğa okul ortamı sıkıcı geldiğinde veya okulda yaşadığı herhangi bir olumsuzluk neticesinde okul ortamından uzaklaşmak için çeşitli bahaneler ortaya atması alışılagelmiş bir durumdur. Çocuğun içinde bulunduğu durum okul korkusu olarak ifade edilecek boyuta ulaşmışsa okula gitmemek için ileri sürdüğü nedenler çoğunlukla çocuğun uydurduğu değil gerçekten yaşadığı sıkıntılar olduğu için görmezden gelinmemelidir. Çakmaklı (2000), psikolojik etkenler sonucunda ortaya çıkan bu bedensel rahatsızlıkların “psikosomatik hastalıklar” olarak adlandırıldığını ve psikolojik yardımları gerektirdiğini belirtmiştir. Bu hastalıkların bedensel kökenli rahatsızlıklardan farklı olan yanı, hastalığa neden olan okula gitme durumunun ortadan kalkmasıyla

birlikte sıkıntıların da geçmesidir. Yine aynı çalışmada okul korkusunun en çok aileden ilk defa ayrılarak farklı bir ortamda bulunma zorunluluğu ile ortaya çıktığı, öğrencinin okula karşı isteksiz olmasının temelinde başarısızlık ve sınıfta aktif olamama endişesinin yattığı belirtilmektedir. Çalışmada okulda yapılan etkinliklerin öğrencinin seviyesine, ilgi ve yeteneklerine uygun olmaması başarısızlığı ortaya çıkaran etkenler arasında gösterilmiştir.

Çocuğun okula karşı isteksiz olmasının veya okul korkusu yaşamasının nedenleri çocuğun kendisiyle ilgili sorunlardan kaynaklanabildiği gibi, öğretmenin öğrenciye karşı tutumu da bu rahatsızlıkların görülmesinde önemli bir etkendir. Öğretmenin sınıfta disiplin sağlayabilmek, öğrenciyi kontrolü altına alabilmek için göstereceği baskıcı tutum ve hatta bir Türkiye gerçeği olan dayak uygulamaları ilkokula yeni başlayan çocuk için kalıcı sorunları da beraberinde getirecektir. Okulda dayak uygulamasının çocukta ortaya çıkardığı durum ile ilgili olarak Gözütok (2011), Bu çocukların; ürkek, katılımcı olmayan, sosyalleşmesi geri, saldırgan, üst düzey düşünme becerileri gelişmemiş, okulu ve öğrenmeyi sevmeyen, başarısız, zararlı alışkanlıklara yönelme eğilimleri olan, cezadan kaçmak için yalan söyleyebilen bireyler olarak yetişeceklerini belirtmiştir.

İlkokula 60 aylık çocukların da alınmaya başlanması yapılan eğitimin içeriğinin bu çocuklar da göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Howe (2001), okulun, hareket temelli yeteneklerden çok entelektüel beceri ve bilginin kazanılmasına, somut olanlardan çok soyut ve sembolik olanın başarılmasına, öğrencinin hemen uygulamaya koyabileceği nitelikte olanlardansa uzun dönemli başarı için gerekli olan yeteneklere önem verdiğini belirtmiştir. Okuldaki öğrenme çoğunlukla kasıtlıdır. Öğrenmek veya hatırlamak için belirli bir maksat içerir. Okul öncesi dönemdeki çocuk “bunu öğrenmeye çalış” ya da “şunu hatırlamanı istiyorum” gibi cümlelere alışık olmayabilir ve öğretmenin farkında olmadan kullandığı bu cümleler her çocuk için anlamlı olmayabilir ifadeleri ile okul sistemini ve bu süreçte çocuğun algısını belirtmiştir. Ona göre en iyi hazırlanmış çocuk için bile okuldaki öğrenme ortamı evdeki yaşamdan kolay değildir. Gereklilikleri yeni ve zordur.

Evinden ya da anaokulundan ilkokula adım atan çocuk için kaygı oluşturan durumlar Hayden (2009), tarafından çocuğun bakış açısıyla şu şekilde ifade edilmiştir;

- Oldukça büyük bir bina, acaba burada kaybolur muyum?
- Evim, okuluma yakın mı? Acaba anne ve babam beni almaya gelecekler mi? Ya servisimi bulamazsam, servis şoförü evimi bulabilecek mi? Annem ve babam beni almaya gelmezse ve servisimi kaçırırsam evime nasıl gideceğim?
- İlkokulun bu kadar kalabalık olduğunu bilmiyordum, ne kadar çok çocuk var. Öğretmenim ya beni fark etmezse.
- Anaokulu öğretmenimi çok özledim.
- Dersler ne kadar uzun sürüyor, zil ne zaman çalacak?
- Evde annem babam, okulda öğretmen bir "karne" den bahsediyor. Karnesinde zayıf olan sınıfta kalıyormuş, anaokulunda sınıfta kalmak yoktu akşam herkes evine gidiyordu. Bazen de yaramazlık yapanların anaokuluna geri gönderileceğini duyuyorum, artık büyüdüm oraya geri dönmemeliyim.
- Tuvaletim neden bu kadar sık geliyor, öğretmenim kızarsa diye her seferinde izin almaktan çekiniyorum.

Yetişkinlerin kendileri de benzer sorunlar yaşamış olsalar bile çoğunlukla çocuğun içinde bulunduğu durumu hafife alma eğiliminde oldukları görülmektedir. Çocuğun bu durumu soğukkanlılıkla karşılayabilmesi için öncesinde geçirmiş olduğu benzer bir yaşantı yoktur. Çocuğun içinde bulunduğu durumu atlatabilmek için nasıl bir yaklaşım içinde bulunması gerektiğini bilememesi normal bir durumdur. Özellikle okul öncesi eğitim almamış ve yaşı küçük öğrencilerin bu durumla baş etmeleri daha zordur. Çocuğun okula başlama sürecinde yaşadıklarını daha iyi anlayabilmesi için Howe (2001,13), yetişkinlere kendisini küçük bir çocuğun yerine koyup aşağıdaki durumları anlamaya çalışmalarını önermektedir.

1. Öncelikle, okulda yardıma ihtiyacınız olduğunda size yardımcı olacak bir yetişkin bulmanız zor olabilir. Çünkü burada birçok çocuk vardır. Koruyucu bir ailede yetişkinlerin dikkatini

çekebilecekken, burada bir yetişkini pek çok çocukla paylaşmak zorunda kalabilirsiniz. Yardım istediğinizde çabucak yanıt almayı bekleyemezsiniz.

2. Çevrenizde olmalarına alıştığınız ebeveynleriniz olmadan, sınıftaki birçok çocuğu tanımaya çalışmak, yabancı biriyle anlaşmak zorundasınız.

3. Belki de ilk kez sadece öğrenmek amacıyla sizden bazı şeyleri hatırlamanız ve öğrenmeniz istenecek. Evde olanlardan farklı olarak, yapmanız istenen öğrenme etkinliklerinin belirli bir sebebi veya amacı olmayabilir. Öğrenmek için elbette ki bir sebep vardır, fakat bu sizden saklanabilir. Bir öğretmen, niçin öğreneceğinizi söylemeden yeni ve daha önce görmediğiniz bir konuya "bugün şu konuyu öğreneceğiz." diye başlayabilir.

4. Okulda öğretmenlerinizin söyledikleri üzerine konsantre olmanız beklenir. Aynı zamanda sınıfta diğer çocukların çıkarttıkları gürültülere ve diğer dikkat dağıtan şeylere karşı kendinizi kapamanız gerekebilir. Evde olduğunuzda genellikle anne-babanız eğer söylediklerinizi yapmaz ya da anlamazsanız sizi uyarırlar. İhtiyaç duyduğunuzu gördüklerinde ise söylediklerini tekrarlarlar. Okulda bu uyarı ve tekrarın olması pek mümkün değildir.

5. Okulda öğretmenin gerekli gördüğü gibi hareketlerinizi kontrol etmek etkinliklerinizin zamanını ayarlamak zorunda kalabilirsiniz. Bu, genellikle hareketlerinizi kendinizin ayarladığı evdekinden daha farklıdır. Evde, bir etkinlikten yorulduğunuzda ya da sıkıldığınızda başka bir şey yapmanız mümkündür. Okulda buna izin verilmeyebilir.

6. Tamamıyla alışık olmadığınız, aynı zamanda zor ve anlamsız görünün çeşitli etkinliklerle meşgul olmanız beklenebilir ya da tam olarak ne yapmanız gerektiğinden çok emin olmayabilirsiniz. İhtiyacınız olan yardım size geç ulaşabilir, çünkü öğretmen birçok çocukla aynı anda ilgilenemez. Kendini tamamen kafası karışmış ve her şeyi yanlış yapıyor hissetmeniz sürpriz olmaz.

7. Yaptığınız şeyleri karmaşık ve zor bulduğunuzda hayal kırıklığı yaşarsınız, diğer çocukları sizden daha iyi gelişme gösteriyor bulabilirsiniz. Eğer okul kültüründe rekabet ortamı varsa yakın zaman içinde başarısızlık duygusu yaşayabilirsiniz.

Okula başlayan çocuğun yaşayacakları onun için yeni ve karmaşıktır. Her çocuğun bu ortama aynı çabuklukta uyum sağlaması beklenemez. Uyum sorunu yaşayan çocuğun, etrafındaki arkadaşlarının sorun yaşamadığını ve

onların daha iyi gelişme gösterdiğini fark etmesi başarısızlıkları da beraberinde getirecektir. Uyum sorunları, zamanla çocuğun okuldan soğumasına ve okul korkusu yaşamasına neden olabilmektedir.

Okul ortamında yaşadığı sorunların çocuğu okuldan soğutmasının veya okul korkusu oluşturmasının çok çeşitli nedenleri vardır. Bu nedenlere farklı bir yaklaşım Willingham (2011) tarafından yapılmaktadır. Ona göre yaygın inanışın aksine, beyin düşünmek için değil, insanları düşünmek zorunda kalmaktan kurtarmak için tasarlanmıştır, bunun sebebi de beynin aslında düşünme konusunda pek de iyi olmamasıdır. Düşünme, yavaş ve güvenilmezdir. İnsanlar, başarılı oldukları zihinsel çalışmalardan hoşlanırlar. İnsanlar problem çözmeyi severler ancak çözülemeyecek problemler üzerinde çalışmayı sevmezler. Eğer okulda yapılan alıştırmalar bir öğrenci için sürekli olarak zorlayıcı olursa söz konusu öğrencinin okulu pek sevmemesi hiç de şaşırtıcı gelmemelidir. Belirtilen nedenlere bakıldığında öğrencinin derslerde başarılı olamamasının okulu sevmemesi üzerinde önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Fiziksel, bilişsel, sosyal gelişimini tamamlayamadan ilkokula başlayan öğrencilerin etkinliklerde zorlanması veya başarılı olamaması ve bunun sonucunda okula karşı ilgilerinin azalması beklenilen bir durumdur.

Öğrencinin derslerde başarılı olması sosyal gelişimi açısından olumlu sonuçları beraberinde getirir. Çocuğun başarı durumunu yaşaması ile birlikte okula karşı ön yargıları ve korkuları da zamanla ortadan kalkmaya başlayacaktır. Howe (2001) okulda başarıya motive olabilmek için üç önemli bileşenin varlığını belirtir.

Bilişsel güdü: öğrenciyi, bir işi ilgi çekici bulması yönünde motive edici etkiler ya da bireyin yetkinlik gereksinimiyle ilgili güdülerdir. Bilişsel güdü konu merkezlidir. Ders içerikleri ve konular öğrencinin ilgisine uygun olduğunda öğrenci çalışmaya veya etkinliğe katılmaya daha istekli olacağı için farklı engeller olmadığı sürece başarıya açık olacaktır.

Egoyu güçlendiren etkenler: Ausubel'e göre egoyu güçlendiren etkenler, öğrencinin statü, kendine saygı, yeterli olma ve başarılı olma duygularıdır.

Egoyu güçlendiren etkenler öğrenmeyi motive edebilir, öğrenilecek konu dışındaki başka bazı şeylerle, örneğin yüksek notlarla, takdirle ve başka ödüllerle dolaylı olarak yapabilir. Belirtilen unsurlar öğrenmeyi dolaylı yoldan etkiler. Ancak bu unsurlar büyük ölçüde başka insanlara bağlı olduğundan, bireyin bir öğrenci olarak bağımsızlığına ve öz denetimine katkısı bulunamaz. Egoyu güçlendiren etkenlerin işe yarar olabilmesi öğrenci için anlamlı olmalarına bağlıdır. İlkokul 1. sınıf öğrencisi açısından bakıldığında öğretmenin olumlu pekiştireçleri öğrencinin başarmaya daha istekli olmasına ve okulda önemli olduğuna, fark edildiğini hissetmesine yardımcı olacağı için kendisini okula daha yakın hissetmeye başlayacaktır.

Kabul görmenin etkileri: Bu etkiler kişiyi diğerlerinin onayını kazanmaya yöneltir. Başarıya motive eden diğer unsurların etkisine katkıda bulunabildikleri gibi, öğrenciyi tam tersi bir yöne de çekebilirler. Örneğin çocuğun akranlarının onayını kazanmak için sergilediği davranışlar bilişsel güdüyle harekete geçen çalışma arzusuna ters düşebilir. Burada öğrencinin kim tarafından kabul görmek istediği çok önemlidir. Akran gruplarının önem kazandığı ergenlik döneminde birey kendini kabul ettirmek için ders dışı etkinliklere yönelme eğiliminde olabilir. Ancak okul öncesi ve ilkokul döneminde birey arkadaş gruplarından çok öğretmeni tarafından onaylanmak isteyecek ve çalışmaları da bu yönde olacaktır (Howe, 2001).

İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrencinin yaşayacağı korku ve tedirginlikler, okulda geçireceği olumlu yaşantılarla kaybolacak, okul öğrenci için istekle gidilen bir yer olduğunda öğrenciye sunulan eğitim daha verimli olacaktır. Bu nedenle öğretmenler ve öğretim programlarını hazırlayan uzmanların çocuğun istek ve ihtiyaçlarını bilerek süreci bu yönde planlamaları önemli bir gereksinimdir. İlkokul hayatında yeni olan 5 yaşındaki öğrencilerin oyun çağında olmaları nedeniyle ders içeriklerinin oyun ağırlıklı olarak planlanması ve öğrenmede oyunun bir araç olarak kullanılması öğrencinin yaşayabileceği olumsuzlukları azaltmada etkili olacaktır.

Oyun ve Çocuğun Hayatında Oyunun Yeri

Oyun, özellikle çocukluk döneminde bireyin içinde bulunduğu sosyal çevreyi keşfetmesine ve çevresine uyum sağlamasına yardımcı olan önemli bir etkinliktir. Aynı zamanda bir eğlence, vakit geçirme aracı da olan oyunun özellikle erken yaşlardaki çocukların eğitiminde önemi büyüktür. Bebeklik döneminde çevreye ilgi duyulması ile başlayan, bireyin pasif olarak katıldığı ve yetişkinler tarafından yönlendirilen oyun etkinlikleri, çocukluk döneminde bireyin kendisi veya akranlarının kontrolünde devam etmektedir.

Çocuk açısından tamamlanması gereken bir iş, sorumluluk olarak görülen oyun etkinlikleri, anne-babalar ve öğretmenler tarafından çocuğun eğitiminde önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Çoban ve Nacar (2006), çocuğa güçlükle öğretilen; karar verme, sıralama, düzenleme, başkalarının hakkına saygı gösterme gibi pek çok kuralın oyun sırasında daha kolay öğretilebildiğini belirtmişlerdir.

Çocuk oyunları, çocuğun içinde bulunduğu kültüre, yaşına, cinsiyetine, gelişim düzeyine, sosyo-ekonomik düzeyine, etkileşimde bulunduğu televizyon, bilgisayar telefon gibi teknolojik araçların çeşitliliğine ve yaşadığı bölgenin iklimine göre farklılık göstermektedir (Pehlivan, 2005). Çocuğun gelişim özelliklerine bağlı olarak oynadığı oyun türleri beş evrede ele alınmaktadır. Bu evreler Yılmaz (1990,18), tarafından:

1) Organize olmamış davranış evresi
2) Tek başına oynama evresi
3) Yan yana oynama evresi
4) Kısa süreli birlikte oynama evresi
5) Kurallı oynama ve uzun süre birlikte oynama evresi olarak sıralanmıştır.

Organize olmamış davranış evresinde çocuklar oyuncaklarını amacına uygun olarak değil de gelişigüzel kullanmaktadırlar. Başka çocukların yaptıklarını bozma veya oyuncağını elinden almayı isterler. Tek başına oyun evresinde; çocuk diğer çocukların oyunlarını bozmaz, onlarla oynamayı da tercih etmez. Yan yana oyun evresinde her çocuk kendi oyuncağı ile ilgilenirken yakınındaki arkadaşının oyununa da ilgi duymaya

başlar. Kısa süreli birlikte oynama evresi, çocukların birlikte oyun oynamaya başladığı ve henüz oyun kurallarını belirlemekte zorlandıkları için oyunların kısa sürdüğü evredir. Kurallı oyun ve uzun süre birlikte oynama evresi ile birlikte sabit oyun grupları oluşur. Bu evrede oyunların bir içeriği ve sıralı oyun kuralları vardır (Yılmaz, 1990).

Oyun çocuğun gelişim dönemlerine göre farklılıklar gösterirken, bu dönemlere olumlu etkileri de olmaktadır. Oyunun fiziksel, zihinsel, sosyal, gelişime ve dil gelişimine etkileri şu şekilde sıralanabilir;

Oyunun fiziksel gelişime etkileri: Oyun sırasında çocuğun kalp atışı, kan dolaşım hızı ve soluk alıp verme hızı normalin üstüne çıktığı için kanda dolaşan oksijen miktarı da artar ve dokulara daha çok besin taşınır. Aynı hareketlerin düzenli olarak tekrarlanması kas kontrolüne yardımcı olur (Çoban ve Nacar, 2006). Açık havada oynanan oyunlar çocuğun kas gelişimi ve kontrolüne yararlı olduğu gibi, D vitamini ihtiyacının karşılanmasına da yardımcı olur, temiz hava ve oksijen alınmasını sağlar. Bu işlevlerin yanı sıra oyun çocuğun terlemesini sağlayarak vücuttaki toksinlerin atılmasına, uyku ve yemek saatlerinin düzenlenmesine yardımcı olarak da fiziksel gelişime katkıda bulunmaktadır (Seyrek ve Sun, 2005).

Oyunun zihinsel gelişime etkileri: Oyun, çocuğun dünyayı ve yakın çevresini keşfetmesine, merak duygusunu tatmin etmesine yardımcı olur. Oyun aracılığıyla çocuk, mantık yürütmeyi, seçim yapmayı, sebep sonuç ilişkisi kurmayı, dikkatini toplamayı ve bir amaca yönelmeyi öğrenebilir (Pehlivan, 2005). Öztürk (2010), oyun aracılığı ile yapılan öğrenme etkinliklerine çocuğun aktif olarak katıldığını ve oyun oynarken kullandığı hatırlama, isimlendirme, eşleştirme, sorun çözme gibi becerileri günlük hayata da aktarabildiğini belirtmiştir. Oyun sırasında çocuk, zihinsel gelişimi için önemli olan sıcak, soğuk, uzun, kısa gibi kavramları, sayıları, renkleri kalıcı olarak öğrenebilmektedir (Akandere, 2003).

Oyunun sosyal gelişime etkileri: Oyun sırasında çocuk sosyalleşir, cinsel kimliğinin farkında olur. Hak ve özgürlüklerini korumayı öğrenir.

Yardımlaşma, paylaşma, dayanışma duyguları gelişir, çevresindeki nesne ve canlılara karşı duyarlılık kazanır. İçinde bulunduğu grupta lider ya da üye olmayı, kazanmayı ve kaybetmeyi öğrenir (Çoban ve Nacar, 2006). Tuğrul (2010), oyun ortamının çocuklara sözel ve sözel olmayan iletişim öğelerinin varlığını sunduğunu, aynı zamanda çocuğun sosyal bir grubun üyesi olarak kendi gereksinimleri ile diğerlerinin gereksinimleri arasında denge kurmayı öğrenmek zorunda kaldığını böylelikle demokratik becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.

Oyunun dil gelişimine etkileri: Oyun sırasında çocukların sözcük dağarcıkları gelişir. Akranlarıyla aynı ortamda bulunan çocuk rahat konuşma, düşüncesini açıklama alışkanlığı kazanır. Bilgi aktarma, sözlü olarak ifade edilenleri anlama, öğrendiği sözcükleri doğru ve yerinde kullanma becerileri gelişir (Pehlivan, 2005).

Oyunun, çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal ve dil gelişimine katkıları ve öğrenmesi üzerindeki olumlu etkilerine bakıldığında çocuğun kendisini ve çevresini tanıyabilmesi için önemli bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim programları çocuğun bu ihtiyacı göz önünde bulundurularak "oyun temelli" olarak düzenlenirken, ilkokul programlarında böyle bir ifade yer almamaktadır. MEB (2013, 15), tarafından yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programında oyununun okul öncesi eğitimle ilişkisi şu şekilde belirtilmiştir;

> "Çocuk oyun aracılığıyla öğrenir, kendini ve içinde yaşadığı dünyayı oyunla tanır ve kendini en iyi oyun sırasında ifade eder, kritik düşünme becerilerini oyun içinde kazanır. Çocuğun dili oyundur; diğer bir deyişle oyun, çocuğun işidir. Programda kazanım ve göstergeler ele alınırken oyunun bir yöntem ve/veya etkinlik olarak kullanılması özellikle önerilmektedir. Oyun aracılığıyla öğrenme bu programın ve okul öncesi eğitiminin ayrılmaz parçası olarak görülmektedir."

Okul Öncesi Eğitim Programında oyun ile ilgili belirtilen ifadelere bakıldığında, bu eğitimi alan çocukların oyun temelli etkinliklerle iç içe olacağı ve öğrenmelerinin bu etkinlikler aracılığıyla gerçekleşeceği görülmektedir. İlkokul eğitim programlarında ise öğrenme etkinliklerinin oyun temelli olarak düzenlenmemiş olması, zorunlu eğitime başlama yaşında yapılan düzenleme

ile birlikte ilkokula başlayan 5 yaşındaki çocukların oyun oynayarak geçireceği süreyi azaltacak ve oyun aracılığıyla gerçekleşecek öğrenmelerini kısıtlayacaktır.

İlkokul 1. Sınıflar İçin Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi

Zorunlu eğitimde 2012-2013 öğretim yılında yapılan değişikliklere kadar okulöncesi eğitim kapsamında kabul edilen 60-72 aylık çocukları ilkokula almak onların gelişim özelliklerini değiştirmediği için okulöncesi eğitim kurumlarında yapılması gereken düzenlemelerin ilkokullarda da yapılması zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Bu durumda ortaya çıkacak maliyet değişmeyeceği için çocuğun okul öncesi eğitime başlamasının mı ilkokula başlamasının mı daha uygun olacağı farklı boyutlarıyla da ele alınmalıdır.

Çocuklar için tasarlanan eğitim yapılarının gereksinimleri; çocukların fiziksel, sosyal, duyuşsal gelişimlerini desteklemek ve ortamdan en yüksek verimi alabilmelerini sağlamak amacı taşıdığı için, diğer yapılara göre farklılık göstermektedir. White'ın 2004 yılında belirlediği bu gereksinimler Kalburan (2011) tarafından şu şekilde aktarılmıştır;

Hareket: Çocuğun hareket alanlarının çok fazla sınırlandırıldığı çevrelerde, çocuklar kendilerini engellenmiş ve huzursuz hissederler, çevrede kendilerinin girmesi için yasak olan alanlara girmek isterler. Belirlenen alan çocuklar için yeterli ve güvenli olmalıdır.

Rahatlık: Çevre çocukların keşfetme ve merak duygularına cevap verecek özellikte olmalı ve çocuk rahatlıkla ve özgürce çevreyi kullanmalıdır. Çevredeki uyarıcıların çok az veya fazla olması çocuğun davranışlarını da olumsuz etkilemektedir. Örneğin aşırı gürültülü bir çevrede çocuğun rahatsızlık yaşaması davranışlarına da yansıyabilmektedir.

Başarı: Çocuklar olumsuz deneyimler yaşadıkları çevrelerde bulunmak istemezler. Bu nedenle çocuğun çevre ile başarılı etkileşim kurabilmesi önemlidir.

Kontrol: Özerklik düzeyleri yüksek olan çocuklar çevreyi kontrol etme ihtiyacı duyarlar. Bu nedenle çevre çocukların denemeler yapma ve karar verme deneyimleri yaşamalarına fırsat vermelidir.

5 yaş çocuklarının da dâhil olduğu ilkokul 1. sınıflarda okul öncesi kurumlarına benzer düzenlemeler yapmak ilkokulun amaç ve hedeflerine aynı zamanda 7 yaş çocuğunun da içinde bulunduğu sisteme uygun değildir. Ancak yine de bahçe ve iç mekân düzenlemesinde 5 yaş çocuğunun istek ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak eğitim ortamından en yüksek verimi almaları sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekân düzenlemesinde öğrenci ihtiyacına uygun olarak yapılması gerekenler Acer, (2012) tarafından şu şekilde belirtilmiştir; zemin yüzeyi çim, kum, çakıl ve toprak gibi farklı malzemelerden oluşmalı, düz beton yürüyüş şeridi bisiklet ya da tekerlekli oyuncakları yürütmek için planlanmalıdır. Dış mekân düzenlenirken çocuğun fiziksel becerilerini geliştirici kaydırak, tırmanma merdiveni, salıncak, tahterevalli, sallanma barları, hamak, kum havuzu gibi bahçe oyuncaklarına da yer verilmelidir. Açık hava oyun alanında ekim, dikim çalışmalarında kullanılabilecek alet ve araç gerecin konulacağı bir depo bulunmalıdır.

Okul öncesi eğitim kurumlarının iç mekân düzenlemesi de çocuğun yaratıcılığını, bilişsel, psiko-motor, sosyal gelişimini destekler nitelikte tasarlanır. Bu düzenlemeler çocuğun gelişim özellikleri, istek ve ihtiyaçları dikkate alınarak belirlenmiştir. Daha önce okul öncesi kurumda eğitim alan yaş grubunun ilkokula alınması okul öncesi eğitim kurumlarının iç mekân düzenlemesinde de nelerin kullanıldığını inceleme ihtiyacını doğurmuştur. Acer (2012)' ye göre, okul öncesi eğitim kurumlarında bulunması gereken iç mekân düzenlemelerinde, revir, oyun odası, grup odası, el işleri ve sanat atölyeleri, kulüp odaları, uyku- dinlenme odaları, yemek odaları, gösteri ve konferans salonları gibi çocukların kullanacağı alanlar yer almalıdır.

5 yaşındaki öğrencilerin bulunacağı eğitim binaları, okul öncesi eğitim kurumlarının binalarına benzer niteliklere sahip olmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarının iç güvenliğinde genel olarak dikkat edilmesi gerekenler Özbey (2011) tarafından şu şekilde sıralanmıştır;

- Büyük cam yüzeyleri hem herhangi bir kaza sırasında yaralanmalara sebep olacağı için hem de olası deprem sırasında patlama riski taşıdığı için eğitim kurumlarının düzenlemesinde olabildiğince kaçınılmalıdır.
- Büyük mobilyalar sabitlenmelidir. Mobilyaların vida, menteşe vb. bağlantı yerleri kontrol edilmelidir. Sivri köşeler bulunmamalı, çatlaklar tamir edilmelidir.
- Merdiven korkulukları, çocukların hızlı hareket ederken zarar görebileceği köşe başları, koşma alanlarındaki kapı, pencere açılımı gibi engelleyici noktalar çocuğun zarar görmeyeceği şekilde düzenlenmelidir.
- Koridorlar iyi aydınlatılmış ve acil tahliye durumlarında karmaşaya neden olmayacak yapıda olmalıdır.
- Çocuklar pencerelerden bakmaktan çok hoşlandıkları için, okulda bu tür pencere ve varsa balkonlar plastik panellerle, parmaklıklarla güvenli hale getirilmelidir. Pencere ve kapı kilitleri çocukların ulaşamayacağı yerde olmalıdır.
- Yerler çocukların kaymasına neden olmayacak malzeme ile kaplanmış olmalıdır.
- Duvarlar üzerindeki etkinlik ilanları ve panolar sabitlenmiş olmalıdır.
- Çocukların ulaşabilecekleri yerlerde ilaç, temizlik maddesi gibi materyaller bulunmamalıdır.

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki bütün iç ve dış mekân düzenlemeleri çocuğun gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir. Okul bahçesinde ve sınıflarda yapılacak zemin düzenlemeleri çocuğun karşılaşabileceği olumsuzluklardan en az etkilenmesini sağlamak için yapılırken, uyku ve yemek odaları gibi düzenlemeler çocuğun yaşı gereği kontrol etmekte zorlandığı fiziksel ihtiyaçları için planlanmıştır. Bunlar dışında

çocuğun etkileşimde bulunacağı alanlar çocuğun bilişsel, fiziksel, sosyal gelişimini destekleyerek onu ilkokula ve okuma yazma öğrenme sürecine hazır duruma getirmeye yöneliktir.

İlkokul 1. Sınıfa Başlama ve Okuma Yazma Öğrenme Yeterlilikleri

İlkokulu eğitimin diğer basamaklarından ayıran en önemli özelliği okuma yazma etkinliklerini içermesi ve bireyin toplumsal hayata uyum sağlayabilmesi için gerekli temel bilgi ve becerileri öğrenciye sunuyor olmasıdır. Bireyin bu sürecin başında atacağı adımların kendisi için olumlu veya olumsuz oluşu onun daha sonraki eğitim yaşantılarını da yönlendirebilecek öneme sahiptir.

Toplumsal yaşamın her alanında bir gereksinimin de ötesinde olmazsa olmaz diye nitelendirilebilecek okuryazarlık faaliyetleri, zorunlu eğitim süreçlerinin ilk basamağında yer alır. Eğitim süreci, kendinden önce gelen birikimlere eklenerek ilerleyen bir sistem olarak ele alındığında okuryazarlığın ve bu amaçla yapılan her türlü çalışmanın önemi ve üzerinde durulması gereken bir konu olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Okuma yazma öğrenme faaliyetlerinin hem fiziksel hem zihinsel olarak öğrenciyi zorlayabilecek yapıda olması ilkokul 1. sınıf öğrencisinin sürece girişte bazı yeterliliklere sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu yeterlilikler Çelik ve Daşcan (2010,90) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

1. İlkokula başlayacak çocuk anneden ve evden kolay ayrılabilmeli evden ayrıldığında üzüntü duymamalıdır.
2. Kendi kendine giyinme becerisini (fermuarını çekme, düğmesini ilikleme, ayakkabısını bağlama vb.) kazanmış olmalıdır.
3. İlkokulun kalabalık olması hijyen koşullarını sağlamayı zorlaştırdığı için çocuk yanında kimse olmadığı durumlarda kendi temizliğini yapabilecek beceriye sahip olmalıdır.
4. Çocuk tuvalet kontrolünü kazanmış olmalı, bu tür ihtiyaçlarını teneffüste karşılaması gerektiğinin farkında olmalıdır.

5. İlkokul çocuğa kendi başına yapması gereken pek çok sorumluluk yükleyeceği için çocuk sorumluluk alabilecek olgunluğa sahip olmalıdır. Örneğin kendi çantasını taşıyabilmeli, kıyafetlerini, eşyalarını kaybetmeden, özenle kullanabilmelidir.
6. Sıra bekleyebilmeli, başladığı işi tamamlayabilmelidir.
7. Teneffüslerde kalabalık okul bahçesinde veya koridorlarda çarpma, düşme gibi olumsuzluklar yaşamamak için kendini koruyabilme ve dengeli hareket etme becerisine sahip olmalıdır.
8. Arkadaşlık kurabilmeli, benmerkezcilikten kurtularak diğer çocukların varlığını kabullenmeli ve arkadaşlarıyla yaşadığı sorunlarla baş edebilmelidir.
9. İletişim kurabilmeli ve kendini ifade edebilmelidir.
10. Sırada dik oturabilmeli ve sırasını kendisine uygun bir mesafeye ayarlayabilmelidir.
11. Ders süresinin 40 dakika olması ve bazı etkinliklerin birkaç ders süresince devam etmesi nedeniyle dikkatini uzun süre belli bir konu üzerine yoğunlaştırabilmelidir.
12. Öğretmenin verdiği yönergeleri anlayabilmeli ve yerine getirebilmelidir.

Bu yeterliliklere ek olarak ilkokul 1. sınıf öğrencisinin okuma yazma öğrenme sürecine ve aritmetik ile ilgili çalışmalara aktif olarak katılabilmesi için de bazı yeterliliklere sahip olması gerekir. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmiş olan öğrenciler herhangi bir özel durumu olmadığı sürece bu yeterlilikleri kazanmış olarak ilkokula başlamaktadırlar. Okuma yazma ve aritmetik çalışmalarında gerekli olan akademik yeterlilikler Oktay ve Unutkan (2007) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrenci düzgün kalem tutabilmelidir.
- Çizgileri birleştirebilmeli, örnek olarak verilen çizgi çalışmasını devam ettirebilmelidir.
- Nesneleri sayabilmeli, arttırma, eksiltme yapabilmelidir.
- Rakamları tanıyor olmalı, rakamlarla ifade edilen nesneleri gösterebilmelidir.

- Eleştirel düşünebilmeli, basit olaylarda neden sonuç ilişkisi kurabilmelidir.
- Türkçeyi düzgün kullanmalı, konuşma ile ilgili herhangi bir rahatsızlığı yoksa sözcükleri doğru telâffuz edebilmelidir.

Belirtilen akademik yeterlilikler çocuk ilkokula başlamadan önce edinilmiş olabileceği gibi 1. sınıfın ilk aylarında da kazanılabilmektedir. Ancak öğrencinin başarıya yönelik motivasyonunun ve özgüveninin artması için bu becerilere sahip olarak ilkokula başlaması önemlidir.

Türkiye'de mevcut öğretim programlarında her öğrenci aynı seviyede kabul edilip aynı anda okuma yazma çalışmalarına başlanmakta süreç sonunda okuryazarlığa ulaşamamış öğrenciler başarısız olarak kabul edilerek sınıf tekrarı yaptırılmaktadır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz ardı eden bu anlayış sınıf tekrarı yapan öğrencinin ileriki akademik hayatına da yansıyacak olumsuzlukları beraberinde getirecektir. Bununla ilgili olarak Akyol (2011), Amerika'da 1930'lu yılların sonunda 1. sınıf seviyesindeki öğrencilerin sınıfta kalma oranının artması sonucu yapılan araştırma ile ortaya çıkan "okumaya hazır oluş" kavramını aktarmıştır. Buna göre her bireyin okula geldiğinde sosyal, psikolojik, zihinsel vb. yönlerden okumaya hazır olma durumunun farklı olduğunu, öğretim faaliyetlerinin bireyler arasındaki farklılıklar dikkate alınarak düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Okumaya hazır oluş kavramı ile ilgili olarak farklı görüşler öne sürülmüş ve uygulamaları yapılmıştır. Bireysel farklılıkları dikkate alan görüşten farklı olarak ortaya çıkan faktörcü görüşte sınıf tasarımı, yöntemler, araç – gereçler gibi faktörleri belirleyip bunlara göre program geliştirerek okullarda uygulamıştır. Bu sistemde bazı çocukların okumaya hazır olabileceği göz ardı edilerek bütün öğrencilere okumaya hazır oluş programları uygulanmıştır. Amerika'da 1930–1960 yılları arasında uygulanan bu sistemden istenilen başarıya ulaşılamaması nedeniyle vazgeçilmiştir (Akyol, 2011). Türkiye'de 2012-2013 yılında 1. sınıflar için hazırlanan programda 5 yaşındaki öğrencilerin okumaya hazır olmadıklarından yola

çıkılarak bütün 1. sınıf öğrencilerinin uyum sürecine alınması Amerika'da yapılan uygulamaya benzer niteliktedir.

Çocukların fiziksel, zihinsel vb. olgunluğa erişmeden okuma yazma faaliyetlerine geçilmemesi olgunlaşma teorisi olarak okumaya hazır oluş kavramı içinde yer alan farklı bir görüştür (Akyol, 2011). Bu görüş çocuk öğrenme için gerekli isteği sergilediği zamana kadar beklenilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Okuma yazmaya hazır olma durumunun sadece ilkokul veya okul öncesi dönemde gerçekleşmediği doğumdan itibaren çocuğun içinde bulunduğu çevre ile etkileşiminin de önemli olduğu 1985'ten itibaren savunulmaya başlanan bir görüştür (Çelenk, 2007). Buna göre çocuğun yetiştiği ortamda kitap, dergi, gazete gibi materyallerle iç içe olması, yetişkinlerin okuduğu kitapları dinlemesi, karalamalar yapabileceği ortamların oluşturulması onun ilerideki okuma yazma çalışmaları için ön hazırlık niteliği taşımaktadır.

Türkiye'de çocuğun ilkokul eğitimine hazır olduğuna karar verebilmek için bilişsel, fiziksel, sosyal hazır oluşu yerine takvim yaşına bakmak yeterli kabul edilmektedir. Okullar açıldıktan sonra yaklaşık 3 aylık bir sürede çocuğun okuma yazma etkinlikleri için yetersizliği fark edilirse sınıf öğretmeni, veli ve okul idaresinin ortak görüşü ile öğrenci anasınıfına yönlendirilmektedir. Okuma yazma öğrenme etkinliklerine çocuk kaç yaşında iken başlanması gerektiği ile ilgili olarak Gray (1975)'in saptamaları Çelenk (2007, 32) tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

> "Zekâ yaşları 6,5 olan öğrenciler, eğer diğer bakımlardan da okuma öğrenmeye iyi hazırlanmışlar ise, genellikle hızlı ilerlemektedirler. Zekâ yaşı 6 olan çocuklar, eğer gelişimleri okumaya hazırlığın diğer gereklerini de yerine getirmişlerse gelişimleri memnuniyet vericidir. Zekâ yaşı 6'nın altında olan birçok çocuk okuma öğrenebilir. Ancak bu çocuklar için seçilmiş okuma parçaları çok basit, içeriği ilgi çekici, alışılmış konulardan olmalı ve uygulanan öğretim yöntemi çocuğun eğitim ortamına uyumunu sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. İskoçya'daki, normal gelişmiş çocuklar, öğrenme için gerekli olgunluk düzeyine

> uyumları sağlandığı takdirde (iyi bir hazırlık devresi sağlandığında) 5 yaşında okumayı öğrenebilmektedirler. Bununla birlikte okuma öğrenmenin yaşı 6 yaşın altına indirilmesi bir hedef olarak ele alınmalı mıdır? Sorusuna gelince bu durum incelenmelidir."

Açıklamalardan yola çıkılarak çocuk gelişimsel olarak okula hazır olduğunda ve uygun koşullar sağlandığında okuma yazma etkinlilerine yaşa bağlı kalınmadan başlanılabileceği söylenebilmekle birlikte erken başlamanın gerekliliği konusunda da kesin karar verilememektedir.

İlkokul 1. sınıfa başlayan çocuğun belirlenen takvim yaşına, fiziksel, bilişsel gelişim açısından yeterli olgunluğa ulaşması yanında sosyal gelişiminin de kalabalık okul ortamına uyum sağlayabilecek düzeyde olması önemlidir. Özsoy ve Ataünal (2001), ilkokul çağı aynı zamanda bir gruplaşma çağı olduğu için bir ilkokul öğrencisinin akran veya oyun gruplarına katılmasının hem çocuk için bir gereksinim hem de onun sosyalleşmesi için bir zorunluluk olduğunu belirtmişlerdir. Akran gruplarına katılamayan, dışlanan, teneffüslerde yalnız vakit geçiren öğrencide okula karşı oluşabilecek olumsuz tutumlar akademik başarıyı da olumsuz etkileyecektir.

Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

Türkiye'de 1993 yılında yapılan XIV. Milli Eğitim Şurasında okul öncesi eğitim tüm yönleri ile ele alınarak geniş bir tanımlama yapılmıştır. Buna göre okulöncesi eğitim: 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendirmelerini sağlayan ve ilköğretime hazırlayan temel eğitimin bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim süreci" (Özdemir, Bacanlı ve Sözer, 2007,13) olarak tanımlanmıştır.

Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Çağdaş toplumlarda eğitimin önemli bir basamağı olarak kabul edilen okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimine bakıldığında, Eski Yunan Medeniyetine kadar dayanan bir uzmanlık alanı olduğu görülmektedir. Oktay (1999), bu alanın Eski Yunan'dan sonra 16-17. yüzyıllardan başlayarak tekrar ilgi alanına girdiğini, 20. yüzyılda ise bu dönemin, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları yönünden kesin olarak farklı bir dönem olarak kabul edildiğini belirtmiştir.

Çocuk gelişimi ile ilgili ilk bilimsel çalışma 1774 yılında Pestalozzi'nin kendi çocuğu üzerindeki gözlemlerine dayanarak yaptığı araştırma kabul edilmektedir. Alman eğitimci Frobel'in 1840 yılında ilk anaokulunu açması, 1901 yılında Londra'da McMillan kardeşler tarafından ilk yuvanın açılması ile Avrupa'da okul öncesi eğitime yönelik kurumlar yaygınlaşmaya başlamıştır. Sonrasında 1907 yılında İtalyan eğitimci Montessori'nin zihinsel engelli çocuklarla çalışması aynı zamanda okul öncesi dönemin kritik bir dönem olduğunu belirterek Roma'da anaokulu açması okul öncesi eğitimin gelişimi açısından önemli çalışmalardır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2011).

Okul öncesi eğitim kurumlarının açılması bu yaş grubuna yönelik bilimsel incelemeleri de beraberinde getirmiştir. Amerika'da Arnold Gessel ve arkadaşları 1920-1930 yıllarında yaptıkları çalışmalarda çocuklardaki fiziksel ve motor gelişim aşamalarına dikkat çekerek, bu dönemde kullanılacak araç ve gereçlerle ilgili öneriler getirmişlerdir. Piaget, çalışmalarında çocuk gelişiminde çevrenin ve yaşantıların fiziksel olgunlaşma kadar önemli olduğunu vurgulamış, Erikson kişilik gelişimi ile ilgili yaptığı çalışmalarda çocukluk döneminde kazanılan güven duygusunun önemine dikkat çekmiştir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2011).

Birinci ve İkinci Dünya Savaşları'ndan sonra çocukların olumsuz çevre koşullarından daha az etkilenmesinin sağlanmak istenmesi, endüstrinin gereksinimi için kadınların çalışma hayatında yer alması gibi nedenler okul öncesi eğitimin devlet tarafından yaygınlaştırılmasını sağlamıştır. Ayrıca

çocukluk yıllarındaki deneyimlerin toplumsal yönelimler üzerinde etkili olduğu düşüncesi okul öncesi eğitime yapılan yatırımları arttırmıştır (Kartal, 2008).

Avrupa ve Amerika'da okul öncesi eğitimin önem kazanmaya başlaması Osmanlı Devleti'nde de bu alanla ilgili çalışmalar yapılmasına yardımcı olmuştur. II. Meşrutiyet'in ilanından sonra ilk özel anaokulu açılmış, 1915 yılında ise "Ana Mektepleri Nizamnamesi" ile ülke genelinde resmi anaokullarının yaygınlaştırılması kararı alınmıştır. 1960 yılında bu alana öğretmen yetiştirmek amacı ile Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu bünyesinde "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü" açılmış, 1961 Anayasasıyla birlikte hükümet programlarında, kalkınma planlarında, eğitim komisyonlarında ve Milli Eğitim Şûralarında okul öncesi eğitim başlığı yer almıştır (Şahin, 2005).

1977 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde "Okul Öncesi Eğitim Şubesi" kurulmuş, 1992 yılında "Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü" olarak bağımsız çalışmalar yapmaya başlamıştır. 1996 yılında yapılan XV. Milli Eğitim Şurasında 8 yıllık zorunlu eğitim konusuyla birlikte gelecek yıllarda okul öncesi eğitimin de zorunlu eğitim kapsamına alınması ilgili önemli kararlar alınmıştır (Sakin, 2011). Okul öncesi eğitim, Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkındaki 30.04.1992 gün ve 3797 sayılı kanunda Milli Eğitim Bakanlığı'nın ana hizmet birimleri arasında "Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü" başlığı altında yer alırken, yapılan değişikliklerle birlikte 25.08.2011 gün ve 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri'ne ilişkin kanun hükmünde kararnamede ilköğretim ile birlikte Temel Eğitim Genel Müdürlüğü kapsamına alınmıştır (MEB Mevzuat).

2012-2013 öğretim yılında zorunlu eğitim kapsamında yapılan değişikliklerde okul öncesi eğitim yine zorunlu eğitim kapsamına alınmamış, sadece 60 aylık çocuklar da ilkokula başladığı için okul öncesi eğitime başlama yaşının üst sınırı değişmiştir. Buna göre 2012-2013 öğretim yılında yapılan uygulamada 30 Eylül 2012 tarihi itibariyle 37-66 ay arasındaki çocukların anaokulunda veya uygulama sınıflarında, 48 - 66 ay arasındaki çocukların ise anasınıflarında okul öncesi eğitim almaları uygun görülmüştür.

Okul Öncesi Eğitimin Birey ve Toplum Açısından Önemi

Tarihsel gelişim sürecine bakıldığında farklı dönemlerde farklı nedenlerle önem verilen okul öncesi eğitimin aslında toplumsal yapı içinde her alanla doğrudan veya dolaylı ilişkisi olduğu göze çarpmaktadır. Okul öncesi eğitim bireyin fiziksel, psiko-sosyal, duyuşsal ve ahlâki gelişiminin hızlı olduğu dönemde yer almaktadır. Bu dönemde kazanılan bilgi ve becerilerin çoğunlukla bireyin sonraki yaşantıları ve toplumun geleceği üzerinde de etkili olduğu göz önünde bulundurularak, okul öncesi eğitimi farklı açılardan ele almak gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim insan haklarının gereğidir. İçinde bulunduğu koşullar nasıl olursa olsun her çocuk yaşama ve yaşamını sürdürebilmek için ihtiyaç duyacağı eğitim kaynaklarına ulaşma hakkına sahiptir. Okul öncesi eğitim kurumları bireye çok yönlü ve planlı eğitim ortamı sağlayarak, onun kendisini geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Bu süreçte bireyin var olan potansiyelleri ortaya çıkarılarak geliştirilebildiği gibi aynı zamanda ilgi ve yeteneklerinin farkına varması sağlanmaktadır.

Okul öncesi eğitim toplumun ahlâki ve insani değerlerinin korunması açısından da önemlidir. Kişilik gelişiminin önemli bir kısmı bu dönemde oluşur. Çocuğun kişiliği, toplumun gelecekteki değerlerinin oluşmasında belirleyici rol oynamaktadır. Okul öncesi eğitim almış çocukların, sadece aile ortamında yetişmiş çocuklara göre daha yardımsever, uyumlu, paylaşımcı, işbirliği yapmayı seven, arkadaşlarıyla birlikte oyun oynayabilen kişilik özelliklerine sahip oldukları bilinmektedir. Erken çocukluk döneminde başkalarının hak ve özgürlüklerinin farkında olarak yetişmek, demokratik kişilik gelişimine de yardımcı olmaktadır. Bireyin okul öncesi dönemde edindiği olumlu kişilik özelliklerini ileriki yıllara taşıması toplumun, ahlâki ve insani değerler açısından daha nitelikli olmasını sağlamaktadır. Ayrıca daha fazla eğitim, daha nitelikli vatandaşlar yaratacağı için toplumsal hayattaki suç oranları da azalacaktır (Akduman, 2011; Erden ve Akman 2012; Kaytaz 2005; Tümkaya ve Gülaçtı, 2010).

Bireyin daha uzun süre eğitim alması daha üretken işgücü ve daha yüksek oranda üretim anlamına gelmektedir. Toplumun, üretim ve maliyet tasarrufunun arttırılması için çocuk gelişimi alanına yatırım yapmak ekonomik yönden yarar sağlar. Çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etmesi anneye çalışma hayatında yer alabilme olanağı sunduğu için, kadınlar işgücüne daha fazla katılıp üretkenliklerini arttırabilmektedirler. Kadının iş gücünden yararlanılması toplumun ekonomik durumunun iyileşmesine yardımcı olduğu gibi ailenin de refah düzeyinin yükselmesini sağlayacaktır. Ekonomik açıdan okul öncesi eğitimin bir diğer getirisi çocuğu okula hazırlayarak sınıf tekrarlama ve okulu terk etme oranlarını azaltması, böylece çocuk için ayrılan eğitim maliyetini düşürmesidir (Akduman, 2011; Kaytaz 2005).

Elverişsiz sosyo-ekonomik şartlara ve cinsiyete bağlı eşitsizlikleri düzeltmek de okul öncesi eğitimle mümkündür. Bununla ilgili olarak Dünya Bankası ve Devlet Planlama Teşkilatı'nın 2010 yılında birlikte hazırladığı "Gelecek Nesiller İçin Fırsatların Çoğaltılması" adlı çalışmada; çocukların gelişim potansiyellerine ulaşmasını engelleyecek etkenler çok boyutlu fırsat eşitsizliği olarak tanımlanmış ve bunlara örnek olarak; çocuğun cinsiyeti, doğduğu yer, aile geçmişi (anne babanın eğitim durumu), ailenin ekonomik durumu verilmiştir. Yine Dünya Bankası tarafından 2013 yılında hazırlanan "Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Yaygınlaştırılması ve Geliştirilmesi" adlı raporda erken çocukluk eğitiminin fırsat eşitsizliklerini en aza indirdiği belirtilmiştir. Çocuğun erken yaşta nitelikli bir eğitim-öğretim sürecine alınması, iyi beslenmiş, sağlıklı çocuklar yetişmesine, çocuk ölüm oranlarının düşmesine yardımcı olmaktadır. Okul öncesi eğitimin cinsiyete bağlı eşitsizlikleri azaltmaya katkısı bireyin eğitim ortamında daha fazla bulunmasını sağlayarak olmaktadır.

Unicef 2013 yılında yayınladığı "Erken Yaşlarda Çocuk Refahı ve Kadın İstihdamı" adlı belgede; iyi tasarlanmış bir erken çocukluk eğitimi ve bakımı programının uzun vadede okul başarısının artmasına ve bireylerin eğitimden daha yüksek kazanımlar elde etmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Aynı belgede, PISA 2009'a Türkiye'den katılan 15 yaşındaki

öğrenciler arasında bir yıl ya da daha az okul öncesi eğitim alanların ortalama puanı, hiç almayanlara göre 42 puan daha yüksek olduğuna dikkat çekilmiştir. Türkiye'de okulöncesi eğitim alan çocukların okula her anlamda daha hazır başladıkları için daha uzun süre okulda kaldığı, çoğunun üniversiteye devam ettiği ve daha yüksek statülü işlerde çalıştığı da raporda yer almıştır.

Okul Öncesi Eğitimin İlkokula Hazırlık Açısından Önemi

Bireyin gelişimine ve içinde yaşadığı toplumsal hayata olumlu katkıları bulunan okul öncesi eğitimin ilkokul eğitimine de önemli katkıları vardır. Okul öncesi eğitimi amaçları gereği ilkokul eğitiminden bağımsız görmek mümkün değildir. Okul öncesi eğitim programları ve öğretim etkinlikleri incelendiğinde; çizme, boyama, yırtma, yapıştırma, oyun hamuruyla şekiller yapma, kolaj çalışmaları, gibi el becerisini ve sanat algısını geliştirici etkinliklerin yanı sıra dinleme, konuşma, pandomim, rol oynama, dramatizasyon, doğaçlama, tekerleme, parmak oyunu, şiir, bilmece, sohbet, öykü anlatma, öykü oluşturma gibi dil becerilerini geliştiren çalışmaların da yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra şarkı söyleme, hareket ve dans, ritim çalışmaları gibi öğrenmeyi eğlenceli hale getiren aynı zamanda çocukların çok yönlü gelişimine katkı sağlayan etkinlikler ağırlıklı olarak programlarda yer almaktadır. Bu etkinlikler çocuğun psikomotor ve bilişsel gelişimine katkı sağlayarak onun ilkokul eğitimine özellikle de okuma yazma öğrenme sürecine hazırlanmasına yardımcı olmaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2012; Çelenk,2007; Pilten ve Temur, 2011).

Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri Milli Eğitimin Genel amaç ve ilkelerine uygun olarak şu şekilde düzenlenmiştir:

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilköğretime hazırlamak,

3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak (Çelik ve Daşcan, 2010).

Çocukları ilkokula hazırlama amacı taşıyan okul öncesi eğitim döneminde dil gelişimine yönelik olan yapılan çalışmalar, okuma yazma öğrenme sürecine de kolaylık getirmektedir. Çocuğun okul öncesi dönemde okuma yazma öğrenme süreci için gerekli dil becerilerini edinmiş olması akademik başarının yanı sıra sosyal ilişkilerde de başarı sağlayacaktır. Pilten ve Temur (2011), dil becerilerinin yaş ve gelişim düzeyine uygun gelişmeyen çocukların okuma yazma becerilerinde zorluk çekmelerinin yanı sıra sosyal uyumsuzluk sorunu yaşadıklarını ve bu sorunun da genellikle okul öncesi dönemde dil becerilerini geliştirme stratejilerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Okul öncesi eğitimin zorunlu olmadığı toplumlarda, çocuk eğer herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmediyse, ilk olarak, amaçları, hedefleri, kuralları olan bir kurumla tanışması ilkokula adım atmasıyla başlar. Formal eğitim sürecine adım atan çocuk, her gün okula gitmek, ana-babasından ayrı kalmak, yaşıtlarıyla ve öğretmenleriyle birlikte olmak, derslerde uzun süre yerinde oturmak, öğretmenini dikkatlice dinlemek, özel ilgi ve yardım görmeden çalışmak gibi sorumluluklarla karşı karşıya kalacaktır (Einon, 2000). Bu sorumluluklar, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna devam etmiş çocuk için daha kolay altından kalkılabilecek durumlar olarak algılanırken, doğrudan ilkokul eğitimine başlamış çocuk açısından oldukça zorlayıcı olabilmektedir.

2012-2013 öğretim yılından itibaren ilkokula başlama yaşının düşürülmesi ve okul öncesi eğitim kurumuna başlaması gereken yaşta olan çocuklara ilkokula başlayabilme yolunun açılmış olması, hatta zorunlu tutulması çocukları ilkokulun gerektirdiği sorumluluklarla doğrudan karşı karşıya bırakmış bir sonraki öğretim yılını da etkileyecek duygusal sorunlar yaşamalarına neden olmuştur. Kapçı (2014) ve diğerleri, tarafından yapılan

çalışmada, ilkokula alınan 5 yaşındaki çocukların öğretim yılı boyunca dikkatsizlik, utangaçlık, sosyal problemler, huzursuzluk, duygusal değişkenlik, dürtüsellik ve hiperaktivite sorunları yaşadıkları, bu çocukların ilkokul yerine okul öncesi eğitiminden yararlanmalarının daha uygun olduğu belirtilmiştir.

Okul öncesi eğitimden yararlanması gereken 5 yaşındaki çocukların ilkokula başlama yeterliliklerine sahip olmadan doğrudan ilkokula alınmalarının akademik başarılarını da olumsuz etkilediği yapılan araştırmalarla ortaya koyulmuştur. Gümüş (2013), okul öncesi eğitim almamış 60-66 ve 66-72 aylık çocukların okul olgunluklarını araştırdığı çalışmasında, 60-66 ay aralığındaki çocukların 1. sınıf eğitimi aldıktan sonra bile ilkokula başlamak için genel hazırlık aşamasında düşük olgunluk düzeyinde olduklarını belirlemiştir. Bu çalışmada öğrencilerin okuma yazma hazırlığı aşamasında belirgin eksikliklerinin bulunduğu ortaya koyulmuştur.

Okul öncesi eğitimin çocuğun bilişsel, duyuşsal, fiziksel, psiko-sosyal, dil gelişimine olumlu etkileri ve ilkokula hazırlığa etkileri ile ilgili olarak sayılan nedenler bu eğitim basamağının bireyin akademik hayatındaki önemini ortaya koymaktadır. Zorunlu eğitime başlama yaşının 5 yaşa düşürülmesi uygulaması İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yer aldığı öğretim yılında uygulanmaya başlanmış olması nedeniyle 2012-2013 öğretim yılında okul öncesi eğitime başlaması gereken çocukların kaydı ilkokula yapılmıştır. Bu durum sınıfındaki 6 yaşındaki arkadaşlarına göre gelişimsel açıdan dezavantajlı olan çocukların okul öncesi eğitimden de yoksun olarak ilkokula başlamalarına yol açmıştır.

BÖLÜM III

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına ulaşabilmek için uygulanmış olan araştırma modeli, veri toplama araçları, bu araçların geliştirilmesi, uygulanması, verilerin toplanması ve çözümlenmesi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, 2012-2013 öğretim yılından itibaren uygulanan, Zorunlu Eğitim Sistemi ile ilgili değişiklikler kapsamında, ilkokul 1.sınıfa başlama yaşının 5 yaşındaki çocukları kapsayacak şekilde genişletilmesi sonucunda farklı yaştaki çocukların oluşturduğu ilkokul 1. sınıflarda ortaya çıkan durumları belirlemek amacıyla yapılan betimsel tarama modelli bir araştırmadır. Araştırmaya veri toplamak amacıyla görüşme yapılan öğretmenler, meslekteki kıdemleri ve görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelerin sosyo-ekonomik düzeyleri doğrultusunda ilişkisel tarama modeline uygun olarak aykırı gruplara ayrılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını, derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2008). Aykırı durum örneklemeleri, incelenen problemle ilgili olarak var olan birbirine aykırı durumların, örneklerin araştırmacıya değişkenliği daha net görme olanağı verir. Burada amaç uçlarla ilgili olarak değişkenliğin doğasını genelleme kaygısı yaşamadan görmektir (Büyüköztürk, 2010).

Karasar (2008,77), tarama modellerini, “Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır.” şeklinde tanımlamaktadır. Çalışmada sınıf ortamına müdahale etmeden var olan durumu ortaya koymak planlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada kullanılan verileri toplamak için süreci değiştirecek herhangi bir çalışma yapmak, öğrencileri farklı eğitimlere almak veya onları farklı ortamlara alarak davranışlarını izlemek gibi deneysel süreçlere yer verilmemiştir. Bu durumla ilgili olarak Kaptan (1998), tarama çalışmalarının

genellikle doğal çevre içinde geçtiğini ve bu tür araştırmalarda değişkenlerin deneysel ve fiziki olarak ayarlanması, olayların meydana gelme veya gelmemesi gibi bir durumun kontrolünün olmadığını belirtir.

Araştırmada ulaşılmaya çalışılan, ilkokul 1. sınıflardaki farklı yaşlardaki öğrencilerin yaşadığı durumlara yönelik veriler, kısa bir zaman diliminde değil öğretim yılı boyunca doğrudan sürecin içinde bulunan sınıf öğretmenlerinin gözlemleriyle elde edilmiştir. Süreç boyunca öğrenci davranışlarını kontrol etmeye yönelik herhangi bir uygulamaya yer verilmemiştir. Tarama türü araştırmalarda olayların meydana gelme ya da gelmemesinin kontrolü diye bir durum söz konusu değildir. Gerçekte üzerinde inceleme ve gözlem yapılmakta olan olaylar ve davranışlar, bu inceleme yapılmasa bile aynı şekilde devam edecektir (Kaptan, 1998).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 öğretim yılında Ankara iline bağlı merkez ve köy okullarında görev yapan 50 ilkokul 1. sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Ankara iline bağlı Çankaya, Keçiören, Polatlı (köy ve merkez), Kalecik (köy ve merkez) ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Araştırma yapılan okullar belirlenirken okulların ulaşılabilirliği etkili olmuştur. Çalışma 14 merkez, 5 köy okulunda yapılmıştır. Keçiören İlçesi'nde 5 merkez ilkokulunda, Çankaya İlçesi'nde 4 merkez ilkokulunda, Kalecik İlçesi'nde 4 merkez, 3 köy ilkokulunda, Polatlı İlçesi'nde 1 merkez ve 2 köy ilkokulunda çalışan 50 öğretmenle görüşme yapılmıştır.

Çizelge 2. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin ve Görev Yaptıkları Okulların Köy ve Merkezlere Göre Dağılımı

	Keçiören	Çankaya	Kalecik Merkez	Kalecik Köy	Polatlı Merkez	Polatlı Köy	Toplam
Okul	5	4	4	3	1	2	19
Öğretmen	12	14	11	4	5	4	50

Görüşme yapılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları okullara ilişkin bilgiler Çizelge 3, Çizelge 4 ve Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 3. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kadın	33	66
Erkek	17	34
Toplam	50	100

Görüşme yapılan öğretmenlerin Çizelge 3'te yer alan cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında 33 kadın, 17 erkek olduğunu görülmektedir. Öğretmenlerin %66'sı kadın, %34'ü erkektir.

Çizelge 4. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımları

Mezun olunan okul	n	%
Eğitim Fakültesi	37	74
Eğitim Yüksekokulu	7	14
Diğer Fakülteler	2	4
Yüksek Lisans	3	6
Doktora	1	2
Toplam	50	100

Çizelge 4'te yer alan öğretmenlerin mezun oldukları okul bilgilerine bakıldığında öğretmenlerin % 96' sının öğretmen yetiştiren okullardan mezun olduğu, % 4' ünün ise diğer fakültelerden mezun oldukları görülmektedir. Çizelgede yer alan yüksek lisans ve doktora derecelerine sahip öğretmenlerin de eğitim fakültesi mezunu oldukları bilinmektedir. Görüşme yapılan 7 öğretmen eğitim yüksekokulu, 37 öğretmen ise eğitim fakültesi mezunudur.

Çizelge 5. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları

Mesleki kıdem		n	%
0-12 yıl arası	0-6 yıl	5	10
	6-12 yıl	12	24
12-18 yıl arası	12-18 yıl	16	32
18 yıl ve üzeri	18-24 yıl	8	16
	24-30 yıl	9	18

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları ile ilgili olarak Çizelge 5 incelendiğinde 12-18 yıl kıdeme sahip öğretmen oranının diğerlerinden fazla olduğu görülmektedir. Buna göre görüşme yapılan öğretmenlerin %32'si 12-18 yıl arası mesleki kıdeme sahip olurken, %24'ü 6-12 yıl, %18'i 24-30 yıl %16'sı 18-24 yıl, %10'u 0-6 yıl arası kıdeme sahiptir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre incelenmiştir. Burada 0-12 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler (n=17), 12-18 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler (n=16), 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler (n=17) olarak çalışmada yer almıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgular öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulundukları bölgelerdeki ailelerin gelir düzeylerine göre de incelenmiştir. Okulların bulunduğu bölgelerin sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin bilgiler Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçelerdeki Gelir Düzeyleri

Gelir düzeyleri	İlçe	n	%
Alt sosyo-ekonomik düzey (Alt SED)	Kalecik	15	48
	Polatlı	9	
Üst sosyo-ekonomik düzey (Üst SED)	Keçiören	12	52
	Çankaya	14	

Çizelge 6'da verilen öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelerdeki gelir düzeylerine ilişkin dağılım incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin % 48'inin alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ilçelerde görev yaptıkları, % 52'sinin ise üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ilçelerde görev yaptıkları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, 5 ve 6 yaşındaki öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıf ortamlarında yaşanan durumları belirlemek amacıyla, bu sınıflarda görev

yapan öğretmenler için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek 1) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğretmenler sürecin doğrudan gözlemleyicisi ve planlayıcısı olmaları nedeniyle veri toplamak için öğretmen görüşlerini temel almak tercih edilmiş ve görüşmeler öğretmenlerle yüz yüze yapılmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda sorulacak sorulara yer verilmiş ve öğretmenlerden alınan cevapları not alabilmek için her sorunun altında boş alan bırakılmıştır. Karasar (2008), görüşmenin planlandığı şekilde sürdürülebilmesi için üzerinde görüşme sorularının bulunduğu görüşme kılavuzundan faydalanılabileceğini, bu soru içerik ve sırasındaki bir örnekliğin korunmasına yardımcı olacağı gibi, cevapların korunmasına da yardımcı olacağını belirtmiştir. Öğretmenlerin, öğretim yılı boyunca gözlemledikleri ve yaşadıkları sorunları rahatlıkla ifade edebilmelerini sağlamak adına okul ve öğretmen bilgilerinin gizli tutulacağı güvencesi verilmiş, görüşmeler sesli veya görüntülü olarak kayıt altına alınmamıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular program geliştirme uzmanı tez danışmanı gözetiminde oluşturulmuş, asıl araştırmaya geçilmeden önce, gerçek çalışma evrenine benzerliği olan kişiler üzerinde ön deneme çalışmaları yapılmıştır. Ön deneme çalışmaları araştırmanın yapıldığı Kalecik, Polatlı, Keçiören ve Çankaya ilçelerinde bulunan, asıl araştırma kapsamında görüşme yapılmayan 10 öğretmenle yapılmıştır. Görüşme formu için ön deneme çalışmalarının yapılması, yapılan hazırlıkları test etmek, kullanışlı bir görüşme formu hazırlandığından emin olmak ve birden fazla görüşmecinin de görüşme formunu anladığını kontrol etmek için gereklidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

Balcı (2010), görüşme tekniğinin kaynak kişiyi tam ve doğru cevap verme konusunda güdülemek ve onun sosyal isteklilik, uyum gibi kaynaklardan gelen yanlılıklarını bertaraf etmek amacıyla yapıldığını belirtmektedir. Araştırmada, görüşme tekniğinin uygulanma koşullarına dikkat edilerek, görüşme yapılan öğretmenlerden yanlı cevaplar almamak ve görüşmenin araştırmanın amacı doğrultusunda ilerlemesini sağlamak adına

gerekli görüldüğü yerlerde araştırmacı tarafından yöneltilen ek sorularla araştırma sürdürülmeye çalışılmıştır.

Verilerin Çözümü

Veri toplama amacıyla öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen veriler araştırmanın amacına uygun olarak değerlendirilmiş, elde edilen verilerin çözümü için içerik analizi yöntemi kullanılıştır. Görüşme formları detaylı olarak incelenerek öğretmenlerden alınan bütün cevaplar, uygun başlıklar altında gruplanmış ve cevaplara uygun temalar yazılmıştır. Uygun temalar altında toplanan cevapların frekansı ve yüzdesi hesaplanarak görülme sıklığı belirlenmiştir. Ayrıca bu cevaplar görüşme yapılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelerin sosyo-ekonomik düzeyleri doğrultusunda da incelenmiştir. Elde edilen nicel veriler, öğretmenlerin görüşme sırasında kullandıkları ifadeler, sınıflarda yaşanan durumlara ilişkin verdikleri örnekler doğrultusunda temalar altında sözel olarak açıklanmıştır. Sorulara verilen bütün cevapların araştırma kapsamına alınmasına özen gösterilmiştir.

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara yönelik geliştirilen yorumlara yer verilmiştir. Ankara iline bağlı Çankaya, Keçiören, Polatlı (köy ve merkez) ve Kalecik (köy ve merkez) ilçelerinde bulunan köy ve merkez okullarında yapılan araştırma ile farklı yaşlardaki çocukların oluşturduğu ilkokul 1. sınıflarda yaşanan sorunlar, öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda belirlenmiştir. Veriler, hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınıf öğretmenlerinin 2012-2013 öğretim yılındaki gözlemleri alınarak elde edilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde görüşme formunda yer alan sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar, görülme sıklığına göre listelenerek bu cevapların kaç öğretmen tarafından ifade edildiği belirlenmiştir. Görüşmeler araştırmanın yapıldığı öğretim yılında 1. sınıfta görev yapan 50 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular belirli temalar altında toplanarak açıklanmaya çalışılmıştır.

a) 5 Yaşındaki Öğrencilerin Okula İlgilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

2012-2013 öğretim yılında İlkokul 1. sınıflarda bulunan 5 yaşındaki öğrencilerin okula karşı ilgilerine yönelik öğretmenlerden alınan cevaplar uygun başlıklar altına alınarak Çizelge 7' de verilmiştir. Çizelgede yer alan veriler yine görüşme sırasında alınan cevaplara uygun olarak açıklanmıştır.

Çizelge 7. 5 Yaşındaki Öğrencilerin Okula İlgilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerden alınan cevaplar	f	%
Sık sık tuvalete gitmek isteme	48	96
Karın ağrısı ve mide bulantısı şikâyetleri	47	94
Ders sırasında ders dışı konulardan bahsetme	45	90
Çok sık ağlama	42	84

Çizelge 7' nin devamı. 5 Yaşındaki Öğrencilerin Okula İlgilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerden alınan cevaplar	f	%
İlk birkaç hafta sınıfa anne, baba veya diğer aile büyükleriyle girmek isteme	30	60
Diğer sınıflarda kardeşleri varsa, bazı derslerde onların yanında oturmak isteme, derse girmemek için onların yanına saklanma	12	24
Ders saatlerinde, sık sık ders bitimine kalan süreyi sorma	11	22
Derse girmeden önce yapılan törende sıraya girmeme veya sıradan kaçma	9	18

Çizelge incelendiğinde öğretmenlerden belirtilen duruma ilişkin alınan cevapların görülme sıklıklarına bakılarak, sınıfların çoğunluğunda 5 yaşındaki öğrencilerin ders sırasında sık sık tuvalete gitme isteklerinin olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 48'i sınıfında bulunan öğrencilerin aynı ders saati içinde birkaç kez tuvalete gitme isteğinde bulunduklarını, bazı öğrencilerin sıkıldıkları veya etkinliklerde zorlandıkları derslerde sınıftan çıkmak için de bu bahaneyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelerin sosyo-ekonomik düzeyleri incelendiğinde sınıflarında bu sorunun yaşandığını ifade eden 28 öğretmenin alt SED'deki bölgelerde, 20 öğretmenin ise üst SED'deki bölgelerde görev yaptıkları görülmüştür. Mesleki kıdem açısından 48 öğretmenin 16'sının 0-12 yıl, 15'inin 12-18 yıl, 16'sının 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu verilere bakıldığında ifade edilen sorunun alt SED'deki bölgelerde daha yoğun yaşandığı görülürken, sorunu ifade eden öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında benzerlik olduğu görülmemektedir.

Öğrencilerin, öğretim yılı sonuna kadar devam eden, derslerden ve okuldan sıkılmaya bağlı olarak ortaya çıkan karın ağrısı ve mide bulantısı gibi fiziksel şikâyetler nedeniyle derslere katılmak istemedikleri, görüşme yapılan öğretmenlerin 47'si tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin 5 yaşındaki öğrencilerde ortaya çıkan bu tür rahatsızlıklar Kapçı ve diğerleri (2014), tarafından yapılan çalışmada da yer almış; bu öğrencilerin hem dönem

başında hem dönem sonunda hiperaktivite belirtileri, sosyal problemler, huzursuzluk belirtileri ile birlikte okulun başladığı zamanlardan itibaren psikosomatik sorunlar yaşadıkları ifade edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler 5 yaşındaki öğrencilerde görülen bu rahatsızlıkların okuma yazma çalışmalarının başlaması ile daha da arttığını, bazı öğrencilerin de okula gelmemek için ailelerine bu bahaneleri öne sürdüklerini söylemişlerdir. Sınıflarında belirtilen sorunun yaşandığını ifade eden 47 öğretmenin 20'sinin üst SED'de, 27 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıkları bilinmektedir. Bu durum sorunun SED'e göre farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 47 öğretmenin 14'ünün 0-12 yıl, 16'sının 12-18 yıl, 17'sinin 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından farklılık görülmemektedir.

5 yaşındaki öğrenciler derslerde sık sık ders dışı konulardan (evde ailesiyle yaşadıkları, gezip gördükleri yerler, izlediği çizgi filmler vb.) bahsetmek istemişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 45'i 5 yaşındaki öğrencilerin derslerde yapılan çalışmalara uzun süre odaklanamadıklarını, dikkatlerinin çok çabuk dağıldığını ve etkinliklere katılmak yerine her fırsatta öğretmenin yanına gelerek veya söz alarak okul dışında yaşadıkları olaylardan bahsetmek istediklerini belirtmişlerdir. 5 yaşındaki öğrencilerin dikkat sürelerinin çok kısa olması Kapçı ve diğerleri (2014) tarafından da ifade edilmiştir. Çalışmada 5 yaşındaki çocukların yaşadığı en belirgin sorunların bilişsel problemler ve dikkatsizlik olduğu belirtilmiş; bu çocukların okul çalışmalarına isteksizlik, ödev ve ders çalışma konusunda zorluk yaşama, dikkat sürelerinin kısalığı, yönergeleri izleyememe, okuma ve matematiğin zayıf olması gibi sorunlar nedeniyle ilkokula hazır olmadıklarına dikkat çekilmiştir. Sınıflarında belirtilen sorunun yaşandığını ifade eden öğretmenlere görev yaptıkları bölgenin SED'i açısından bakıldığında 45 öğretmenin 22'sinin üst SED'de, 23 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıkları bilinmektedir. Bu durum sorunun SED'e göre farklılaşmadığını göstermektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 45 öğretmenin 15'inin 0-12 yıl, 14'ünün 12-18 yıl, 16'sının 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları

bulgusuna ulaşılmıştır. Belirtilen sorunla ilgili olarak öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından benzerlik bulunmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 42'si sınıflarında bulunan 5 yaşındaki öğrencilerin istediklerini elde edemediklerinde veya yapmaları istenilenler konusunda ısrar edildiğinde ders içinde veya teneffüs saatlerinde çok sık ağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ağlayan öğrencilerle iletişim kurmakta ve onları ikna etmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin 5 yaşındaki öğrencileri ile iletişim kurmakta zorlanmaları ile ilgili olarak Özgür-İnam (2013), bu öğretmenlere 5 yaşındaki çocukların gelişim özellikleri ile ilgili herhangi bir eğitim verilmediğini sadece beş günlük uzaktan eğitim seminer çalışması yapıldığını ve öğretmenlerin hazırlıksız olarak öğretim yılına başlamak zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Bu sorun görüşme yapılan öğretmenler tarafından da dile getirilmiş ve öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına cevap verebilme konusunda yetersiz kalındığı ifade edilmiştir. Belirtilen sorunu gözlemlediğini ifade eden 42 öğretmenin 19'unun üst SED'de, 23 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıkları bilinmektedir. Bu durum sorunun SED'e göre farklılık gösterdiği, alt SED'de daha yoğun gözlemlendiği şeklinde yorumlanabilmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında ise 42 öğretmenin 16'sının 0-12 yıl, 12'sinin 12-18 yıl, 14'ünün 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları bilinmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından, sorunun 0-12 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 12-18 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında farklılık gösterdiği görülmektedir.

Öğretim yılı başında, birkaç hafta boyunca öğrencinin yanında ailesinden herhangi bir birey olmadan sınıfa girmek istememesi yaşanan bir diğer sorundur. Görüşme yapılan öğretmenlerden 30'u sınıflarındaki 5 yaşındaki öğrencilerin öğretim yılı başında birkaç hafta süresince anne, baba veya kendisini okula getiren aile büyüğü ile birlikte sınıfa girme isteğinde bulunduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu sorunun birkaç hafta içinde ortadan kalktığını ancak bu öğrencilerden bazılarının derslerde ara sıra "annemi özledim", "eve gitmek istiyorum." gibi ifadelerde bulunduklarını söylemişlerdir. 30 öğretmen tarafından belirtilen soruna öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelerin SED'leri açısından bakıldığında öğretmenlerin 12'sinin

üst SED'de, 18 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıkları bilinmektedir. Bu durum sorunun SED'e göre farklılık gösterdiği, yoğun olarak alt SED'de görev yapan öğretmenler tarafından ifade edildiği şeklinde yorumlanmaktadır. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 30 öğretmenin 12'sinin 0-12 yıl, 10'unun 12-18 yıl, 8'inin 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından 0-12 yıl kıdeme sahip olanlar ile 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar açısından benzerlik olduğu görülmektedir.

Öğrencinin aile bireylerinden ayrı kalmak istememesinin bir diğer örneği, öğrencinin derslerde farklı sınıflarda bulunan kardeşlerinin yanında olmak istemesi biçiminde gözlenmiştir. Belirtilen duruma ilişkin sorun yaşadığını ifade eden 12 öğretmen sınıfındaki 5 yaşındaki öğrencilerin, öğretim yılı başında birkaç hafta, ders saatlerinde, diğer sınıflarda bulunan kardeşlerinin yanında oturmak istediklerini söylemişlerdir. Sınıflarında bu sorunun yaşandığını ifade eden öğretmenlerin 5'inin üst SED'de, 7'sinin alt SED'deki bölgelerde görev yaptıkları bilinmektedir. Bu bilgiye bakılarak SED'e bağlı farklılık olmadığı görülmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında öğretmenlerin 7'sinin 0-12 yıl, 5'inin 12-18 yıl kıdeme sahip oldukları, 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sorunu ifade etmedikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından farklılık olduğunu ve sorunun çoğunlukla 0-12 yıl arası deneyime sahip öğretmenler tarafından ifade edildiğini göstermektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 11'i sınıfındaki 5 yaşındaki öğrencilerin derslerde sıkıldıklarını ve ders sırasında sık sık teneffüse ne kadar süre kaldığını sorduklarını belirtmişlerdir. Sınıflarında belirtilen sorunun yaşandığını ifade eden öğretmenlere görev yaptıkları bölgenin SED açısından bakıldığında 11 öğretmenin 7'sinin üst SED'de, 4 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıkları bilinmektedir. Bu durum sorunun SED'e göre farklılık gösterdiği, yoğun olarak üst SED' deki öğretmenler tarafından ifade edildiğini şeklinde yorumlanmaktadır. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 11 öğretmenin 2'sinin 0-12 yıl, 3'ünün 12-18 yıl, 6'sının 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Belirtilen sorunla ilgili olarak

öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından farklılaşma olduğu sorunun 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha yoğun ifade edildiği görülmektedir.

Derse girmeden önce yapılan törenlerde 5 yaşındaki öğrencilerin sıraya girmek istememeleri veya sıradan kaçmaları sınıf öğretmenleri tarafından gözlemlenen olumsuzluklardandır. Özellikle öğretim yılı başında ilk haftalarda yoğun olarak ortaya çıkan bu davranışlar, görüşme yapılan öğretmenlerin 9'u tarafından ifade edilmiştir. Öğrencilerde gözlemlenen okula ve derslere yönelik olumsuz davranışlarla ilgili olarak araştırmanın kuramsal temeller bölümünde Çakmaklı (2000)'nın görüşlerine yer verilmiş ve öğrencinin içinde bulunduğu durum "okul korkusu" ifadesi altında açıklanmıştır. Açıklamalarda çocuğun yaşadıklarının sadece okula gitmemek için öne sürülen bahaneler olmadığı, ciddiye alınması gereken fiziksel problemler olduğu belirtilmiştir. Belirtilen durumları gözlemlediğini ifade eden 9 öğretmenin 3'ünün üst SED'de, 6 öğretmenin ise alt SED'de görev yapan öğretmenler olduğu bilgisine bakılarak sorunun SED'e göre gösterdiği ve yoğun olarak alt SED'de görev yapan öğretmenler tarafından ifade edildiği görülmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 9 öğretmenin 3'ünün 0-12 yıl, 5'inin 12-18 yıl, 1'inin 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu duruma bakarak öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından 12-18 yıl ve 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında farklılık olduğu görülmektedir.

b) 5 Yaşındaki Öğrenciler Açısından Okulların Fiziki Koşullarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi

Okulların fiziki koşullarının 5 yaşındaki öğrencilere uygunluğu açısından öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda elde edilen veriler görülme sıklıklarına göre listelenerek aşağıdaki çizelge oluşturulmuştur. Çizelgede yer alan veriler öğretmenlerin görüşme sırasında kullandıkları ifadelere bağlı kalınarak açıklanmıştır.

Çizelge 8. 5 Yaşındaki Öğrenciler Açısından Okulların Fiziki Koşulları

Öğretmenlerden Alınan Cevaplar	f	%
Sıraların, sınıf tahtasının, kıyafet askılarının öğrenciler için yüksekte olması	50	100
Sıraların öğrencilerin hareket ettiremeyeceği ağırlıkta olmaları nedeniyle öğrencilerin etkinlikleri yaparken sıralarını kendilerine uygun mesafeye ayarlayamamaları, masalarını etkili kullanamamaları	50	100
Etkinliklerde kullanılan materyallerin öğrencilerin çantalarında taşıyabileceğinden ağır olması, sınıflarda bu materyaller için ayrılmış dolapların bulunmaması	35	70
Sınıf içinde öğrencilerin ilgisini çekebilecek veya hoşuna gidecek görsellerin yetersizliği	29	58
Öğrencilerin teneffüs sürelerinde sürekli hareket halinde olmaları sonucu sınıf eşyalarına çarpmaları ve yaralanmaları	26	52

Öğretmen görüşleri doğrultusunda hazırlanan çizelgede yer alan başlıklara ve öğretmenlerin açıklamalarına dayalı olarak, mevcut okul binalarının 5 yaşındaki öğrenciler göz önünde bulundurularak hazırlanmamış olmasının, öğrencilerin sınıfların fiziki donanımlarına bağlı sorunlar yaşamalarına neden olduğu yorumu yapılabilmektedir. Görüşme yapılan bütün öğretmenler; sınıflarda öğrencilerin kullanımı için hazırlanan bölümlerin (panolar, sınıf tahtası, kıyafet askıları vb.) öğrencilerin yetişemeyecekleri yükseklikte olması nedeniyle sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. 5 yaşındaki öğrencilerin sıralarda otururken ayaklarının yere değmediği ve masaların öğrencilerin rahat çalışmalarını engelleyecek yükseklikte olduğu belirtilmiştir. Sınıflarındaki 5 yaşındaki öğrencilerin bu sorunu yaşadıklarını belirten öğretmenler masaya uzanmakta zorlanan öğrencilerin yazı yazarken çabuk yorulduklarını ve yazılarının bozuk olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, 5 yaşındaki öğrencilerin sınıf tahtasına yazı yazarken uzanmakta zorlandıklarını, bu nedenle tahtanın sadece en altını kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendi boylarına göre yüksekte olması nedeniyle kullanmakta zorlandıkları bir diğer bölümün, sınıflarda bulunan kıyafet askıları olduğu öğretmenler tarafından gözlemlenmiştir. Öğretmenler, 5 yaşındaki öğrencilerin kıyafet askılarına uzanmakta

zorlandıkları için kabanlarını, beslenme çantaları ve suluklarını genellikle sıralarının altına veya yanlarına koyduklarını, bu durumun da oturmak ve ders araç gereçlerini koymak için kullandıkları alanları kısıtladığını ifade etmişlerdir. Belirtilen sorun için SED ve mesleki kıdem açısından farklılaşma bulunmamaktadır.

Sınıfların fiziki donanımlarının 5 yaşındaki öğrencilere uygun olmaması ile ilgili olarak öğretmenler tarafından belirtilen bir diğer sorun; sıraların ve masaların öğrencilerin hareket ettirmekte zorlandıkları ağırlıkta olmasıdır. Öğrencilerin ders sırasında masa ve sıralarını kendilerine uygun uzaklığa ayarlayamamaları ve bunun sonucunda yazı yazarken veya etkinlik yaparken zorlandıkları görüşme yapılan bütün öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler bu sorunun öğrencilerin yazı yazmalarını veya etkinliklerini yapmalarını zorlaştırmasının yanı sıra sınıfta dağınık bir görünüme de yol açtığını belirtmişlerdir. Sorunun görüşme yapılan bütün öğretmenler tarafından ifade edilmiş olması, SED ve mesleki kıdeme göre farklılaşma olmadığını göstermektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 35'i sınıflarda öğrencilerin kullanmaları için ayrılmış dolapların olmaması nedeniyle öğrencilerin ders araç gereçlerini çantalarında taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler etkinliklerde kullanılan yapıştırıcı, makas, boya, oyun hamuru, çeşitli süsleme malzemeleri vb. araç gereç ve materyalleri öğrencilerin çantalarında taşımakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin aynı zamanda ders kitapları ve defterlerini de taşımak zorunda olmalarının çok ağır çantalarla okula gelip gitmelerine neden olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin bütün kitapları, defterleri ve diğer ders araç-gereçlerini yanlarında taşımak zorunda kalmalarının çantalarının çok ağır olmasına neden olmakla birlikte yanlarında taşımaları gereken malzemeleri çok sık evde unutmalarına, kaybetmelerine yol açtığı da belirtilmiştir. Sınıflarında belirtilen sorunun yaşandığını ifade eden öğretmenlere görev yaptıkları bölgenin SED açısından bakıldığında 35 öğretmenin 19'unun üst SED'de, 16 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıkları bilinmektedir. Bu durum sorunun SED'e göre farklılık olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 35 öğretmenin 17'sinin

0-12 yıl, 10'unun 12-18 yıl, 8'inin 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları bilinmektedir. Belirtilen sorunla ilgili olarak öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından da farklılık olduğu görülmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 29'u sınıf ortamının görsel olarak 5 yaşındaki öğrencilerin isteklerine ve ilgilerine yönelik olmadığını belirtmişlerdir. Bu sorunu yaşadığını belirten öğretmenlerden 10'u sınıf duvarlarına ders içerikleriyle ilgili renkli görsel materyaller asarak ortamı öğrencinin ilgisini çekebilecek duruma getirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Belirtilen sorunun yaşandığını ifade eden öğretmenlere görev yaptıkları bölgelerin SED açısından bakıldığında 29 öğretmenin 13' ünün üst SED'de, 16 öğretmenin ise alt SED'deki bölgelerde görev yaptıkları bilinmektedir. Bu durum sorunun SED'e göre farklılaştığını üst SED'de daha yoğun gözlemlendiğini göstermektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 29 öğretmenin 9'unun 0-12 yıl, 11'inin 12-18 yıl, 8'inin 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu duruma bakılarak 12-18 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 26'sının verdiği cevaplarda, öğrencilerin teneffüs sürelerinde sürekli hareket halinde olmaları nedeniyle çok sık düştükleri, sert zemine veya köşeleri sivri eşyalara çarpmaları sonucunda yaralandıkları ifadesi yer almıştır. Öğretim yılı içinde öğrencilerin, teneffüslerde sınıf içinde oynarken sıraların köşelerine çarpmaları, sıraları, sınıf panolarını üzerlerine düşürmeleri, zeminde kaymaları vb. kazalar sonucunda yaralandıkları söylenmiştir. Zorunlu eğitim sistemine başlama yaşında yapılan değişiklik öncesinde, okul öncesi eğitim kurumlarına kayıtları yapılan 5 yaşındaki öğrenciler için bu kurumlarda; zemin kaplamalarında kaygan malzeme kullanılmadığı, çocukların hızlı hareket ederken zarar görebilecekleri köşe başları, koşma alanlarındaki kapı, pencere açılımı gibi engelleyici noktaların çocuğun zarar görmeyeceği şekilde düzenlendiği araştırmanın kuramsal temeller bölümünde Özbey (2011)'in ifadeleri doğrultusunda açıklanmıştır. Sınıflarında belirtilen sorunun yaşandığını ifade eden 26 öğretmenin 11'inin üst SED'de, 15 öğretmenin ise alt SED'de görev

yaptıkları verisine bakılarak, belirtilen sorun için SED'e göre farklılık olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında ise 26 öğretmenin 8' inin 0-12 yıl, 8'inin 12-18 yıl, 10'unun 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere göre belirtilen sorun için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre benzerlik olduğu söylenebilmektedir.

Sınıfların fiziki donanımlarının öğrenciye uygun olmamasıyla ilgili olarak hiç sorun yaşanmadığını ifade eden öğretmen olmamıştır.

c) 5 ve 6 Yaşlarındaki Öğrencilerin Sınıf İçi Performansları ve Akademik Başarılarına Göre Karşılaştırılmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

5 ve 6 yaşındaki öğrencilerin derslere katılımları, kendilerini ifade etme becerileri ve akademik başarıları yönünden karşılaştırmaları, öğretmenlere yöneltilen sorular ve alınan cevaplar dikkate alınarak Çizelge 9 ve Çizelge 10'da ifade edilmiş, çizelgelerde yer alan başlıkların ve sayısal verilerin açıklamaları yapılmıştır.

Çizelge 9. Derslere Katılım ve Kendini İfade Etme Açısından 5 Yaşındaki Öğrenciler İle 6 Yaşındaki Öğrenciler Arasında Gözlenen Farklılıklar

Öğretmenlerden alınan cevaplar	f	%
6 yaşındaki öğrencilerin derse daha etkin katılmalarının 5 yaşındaki öğrencilerin katılımlarını engellemesi	42	84
5 yaşındaki öğrencilerin genel olarak özgüvenlerinin daha düşük olması nedeniyle derslere katılmak istememeleri	38	76
5 yaşındaki öğrencilerin sözcük dağarcıklarının yeterli olmaması nedeniyle kendilerini ifade etmekte zorlanmaları	35	70
5 yaşındaki öğrencilerin cevaplarına gülünmesi, öğrencilerin aşağılanmaları nedeniyle geri planda kalmak istemeleri	33	66
5 yaşındaki öğrencilerin, sözcükleri telaffuz etmekte zorlanmaları nedeniyle konuşurken çekingen olmaları veya kısık sesle konuşmaları	29	58
Belirtilen duruma ilişkin herhangi bir sorun yaşanmaması	8	16

Derse katılım ve ilgi açısından 5 yaşındaki öğrenciler ile 6 yaşındaki öğrenciler arasındaki farklar ile ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerin 42'si 6 yaşındaki öğrencilerin derslerde daha etkin olduklarını, daha çok söz almak istediklerini veya söz almadan doğrudan cevapları verdiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun 5 yaşındaki öğrencilerin derslerde daha pasif kalmalarına neden olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler sınıflarındaki 5 yaşındaki öğrencilerin bazılarının geri planda kalmak, fark edilmemek istedikleri için derslere katılmadıklarını, bazı öğrencilerin de sorulara cevap vermekte gecikmeleri, etkinlikleri anlamakta zorlanmaları vb. nedenlerle derslerde daha pasif bir görünüm sergilediklerini belirtmişlerdir. 5 ve 6 yaşındaki öğrencilerin aynı sınıf ortamında bulunmasından doğan bu ve benzeri sorunlar Gümüş (2013) tarafından da ifade edilmiş, 5 yaşındaki öğrencilerin geri kalma, zorluk çekme ve sürekli diğerlerine yetişme çabası içinde oldukları ve başarılı olamayacakları hissine kapıldıkları belirtilmiş ve bu tür durumların da çocukların özgüvenlerini zedeleyebileceğine dikkat çekilmiştir. Sınıflarında belirtilen sorunu gözlemlediğini ifade eden 42 öğretmenin görev yaptıkları bölgelerin SED'lerine bakıldığında 22'sinin üst SED'de, 20 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıkları görülmektedir. Bu veriye bakılarak belirtilen sorun için SED'e göre farklılık olmadığı söylenebilmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında ise 42 öğretmenin 16' sının 0-12 yıl, 14'ünün 12-18 yıl, 12'sinin ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları bilinmektedir. Buna bakılarak da belirtilen sorun için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre benzerlik olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 38'i sınıflarındaki 5 yaşındaki öğrencilerin derslere katılmak istememeleri ile ilgili olarak bu öğrencilerin özgüvenlerinin daha düşük olduğunu, derslerde genellikle hata yapmaktan korkan, tedirgin tavırlara sahip olduklarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin, hep birlikte şarkı söyleme, oyun oynama, kendilerine gösterilen harfleri, sözcükleri veya cümleleri okuma gibi sınıf genelinde yapılan etkinliklerde de etraflarındaki arkadaşlarını takip ettikleri onlarla aynı davranışları göstermeye çalıştıkları da öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

5 yaşındaki öğrencilerin 6 yaşındaki öğrencilere göre daha kaygılı ve utangaç oldukları Kapçı ve diğerleri (2014) tarafından da ifade edilmiş; bu öğrencilerin öğretim yılı başında düşük olan akademik benlik saygılarının öğretim yılı sonunda da yükselmemiş olmasının, öğrencilerin risk altında olduklarını gösterdiğine dikkat çekilmiştir. Öğrencilerinde belirtilen sorunu gözlemlediğini ifade eden 38 öğretmenin 17'sinin üst SED'de, 21 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıkları bilinmektedir. Bu veriye bakılarak ifade edilen durum için okulların bulunduğu bölgelerin SED'lerine göre farklılık olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında ise öğretmenlerin 13' ünün 0-12 yıl, 12'sinin 12-18 yıl, 13'ünün 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmekte, buna bakılarak da belirtilen sorun için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre benzerlik olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 35'i, 5 yaşındaki öğrencilerin derslere katılmamalarının ve kendilerini ifade etmekte zorlanmalarının sözcük dağarcıklarının yeterli olmaması ile ilgili olabileceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin sorulara cevap verirken veya herhangi bir konu ile ilgili konuşurken uygun sözcükleri seçmekte zorlandıkları, kendilerini ifade edebilmek için genellikle beden dilini kullanmaya ihtiyaç duydukları, sınıftaki herhangi bir nesne veya arkadaşından bahsetmeleri gerektiğinde isim kullanmak yerine işaret zamirlerini kullandıkları öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Sınıflarında belirtilen durumun yaşandığını ifade eden öğretmenlerin meslekteki kıdemleri ve görev yaptıkları bölgelerin SED'lerine bakıldığında; 15' inin 0-12 yıl, 11'inin 12-18 yıl, 9'unun 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları, 15'inin üst SED'de, 20'sinin ise alt SED'de görev yaptıkları görülmektedir. Bu verilere bakılarak, belirtilen sorun için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak farklılık bulunduğu, çoğunlukla 0-12 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler tarafından ifade edildiği görülmektedir.

5 yaşındaki öğrencilerin etkinliklere katıldıklarında, öğretmen tarafından yöneltilen sorulara cevap verdiklerinde yaptıkları hataların 6 yaşındaki öğrenciler tarafından fark edilmesinin, 5 yaşındaki öğrencilerin derslere katılımlarını engellediği görüşme yapılan öğretmenlerin 33'ü tarafından belirtilen bir sorundur. Bu öğretmenler 5 yaşındaki öğrencilerin

hataları veya eksiklikleri fark edildiğinde diğerlerinin onlara gülmelerinin, aşağılayıcı tavırlar sergilemelerinin öğrencilerin utanmalarına, hatta bazı durumlarda ağlamalarına yol açtığını söylemişlerdir. Sorunu ifade eden öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında; 10 öğretmenin 0-12 yıl, 9 öğretmenin 12-18 yıl, 14 öğretmenin 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmekte bu veriye dayanarak da belirtilen sorun için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak farklılık gösterdiği söylenebilmektedir. Görev yapılan bölgelerin SED'leri açısından 15 öğretmenin üst SED'de, 18 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıkları bilinmektedir. Belirtilen sorun için görev yapılan bölgelerin SED'lerine göre farklılıkların olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 29'u sınıflarındaki 5 yaşındaki öğrencilerin pek çok sözcüğü telâffuz etmekte zorlandıklarını bu nedenle konuşurken bu sözcükleri yuvarladıklarını veya kısık sesle konuşmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. 5 yaşındaki öğrencilerin çoğunlukla "r", "z", "s" seslerini içeren sözcükleri telâffuz etmekte zorlandıkları ve uzun sözcükleri doğru telâffuz edemedikleri, bu tür durumlarda sınıftaki diğer arkadaşlarının gülmelerinin, 5 yaşındaki öğrencilerin derslere katılımını olumsuz etkilediği söylenmiştir. Sınıflarında belirtilen sorunun yaşandığını ifade eden 29 öğretmenin 13' ünün üst SED'de, 16 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıkları verisine bakılarak, belirtilen sorun için SED'e göre farklılaşma olduğu söylenebilmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında ise 29 öğretmenin 8' inin 0-12 yıl, 10'unun 12-18 yıl, 11'inin 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları bilinmektedir. Bu veriye bakılarak belirtilen sorun için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre; 0-12 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 8'i sınıflarında belirtilen duruma ilişkin herhangi bir sorun yaşanmadığını, derse katılımda yaşa bağlı farklılıklar gözlemlemediklerini belirtmişlerdir. Bu ifadeyi belirten 3 öğretmen alt SED'de, 5 öğretmen üst SED'de görev yapmaktadır. SED açısından benzerlik olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında ise 1 öğretmenin 0-12 yıl, 2 öğretmenin 12-18 yıl, 4 öğretmenin ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip

oldukları bilinmekte, belirtilen sorun için mesleki kıdeme bağlı farklılık bulunduğu söylenebilmektedir.

Öğrencilerin yaş gruplarına bağlı derslere katılımları, kendini ifade etme becerileri karşılaştırmalı olarak incelendikten sonra akademik başarı üzerinde de yaş farklılıklarının etkisi değerlendirilmiştir. Sınıflarda akademik başarıya bağlı seviye gruplarının oluşmasında yaş farklılıklarının etkisine ilişkin öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler Çizelge 10'da gösterilerek sonrasında verilerin açıklamaları yapılmıştır.

Çizelge 10. Akademik Başarıya Bağlı Seviye Gruplarının Oluşmasında Yaş Farklılıklarının Etkisi

Öğretmenlerden alınan cevaplar	f	%
5 yaşındaki öğrencileri uzun çalışmalara veya etkinliklere odaklanamamaları	40	80
Sınıftaki daha başarılı, etkin, sorumluluk sahibi öğrenci gruplarının çoğunlukla 6 yaşındaki öğrencilerden oluşması	38	76
5 yaşındaki öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlanmaları nedeniyle daha pasif olmalarının başarılı olmalarını olumsuz etkilemesi.	35	70
6 yaşındaki öğrenciler için not ve karne sisteminin daha anlamlı olması ve öğrencilerin bunun farkında olarak çalışması sonucunda başarıya daha çok motive olmaları	31	62

Görüşme yapılan öğretmenlerin 40'ı, sınıflarındaki 5 yaşındaki öğrencilerin uzun süre dikkatlerini bir konuya yoğunlaştırmakta zorlandıklarını, çabuk sıkıldıklarını, takip edemediklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle, birkaç ders saatine veya güne yayılan çalışmaları 5 yaşındaki öğrencilerin tamamlamak istemedikleri, bir önceki çalışmada kaldıkları yerden devam etmekte zorlandıkları ifade edilmiştir. Öğretmenler bu öğrencilerin birkaç haftalık süre içinde yapılması gereken proje çalışmalarını çoğunlukla teslim etmediklerini, ne yapmaları gerektiğini unuttuklarını veya diğer arkadaşlarından daha sonra teslim ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, özellikle süsleme, boyama, yapıştırma gibi çalışmalara bu öğrencilerin çok büyük hevesle başladıklarını ancak ilgilerinin çabuk azaldığını gözlemlediklerini söylemişlerdir. Sınıflarında belirtilen durumu

gözlemlediklerini ifade edilen öğretmenlerle ilgili veriler; mesleki kıdem açısından, 16 öğretmen 0-12 yıl, 12 öğretmen 12-18 yıl, 12 öğretmen 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip, SED açısından; 21 öğretmen alt SED'de, 19 öğretmen üst SED'de görev yapmaktadır. Bu verilere bakılarak ifade edilen sorun için öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından farklılıkların olduğu, 0-12 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha yoğun olarak ifade edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelerin SED açısından ise benzerlik olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 38'i sınıflarındaki 6 yaşındaki öğrencilerin derslerde daha etkin olduklarını, yapılan etkinliklere katılmaya istekli olduklarını ve etkinliklerde daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler 6 yaşındaki öğrencilerin diğerlerine göre daha sorumluluk sahibi olduklarını ve kendilerine verilen görevleri başarıyla yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Grup çalışmalarında 5 yaşındaki öğrencilerin aldıkları görevleri yerine getirmedikleri, sınıfta çalışma yapılırken ilgilenmedikleri, çalışmaya katkı sağlamadıkları ifade edilmiştir. Sınıflarında belirtilen durumların yaşandığını ifade eden 38 öğretmenin 18'inin üst SED'de, 20 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıkları verisine bakılarak, belirtilen sorun için SED'e göre benzerlik olduğu söylenebilmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında ise 38 öğretmenin 13' ünün 0-12 yıl, 11'inin 12-18 yıl, 14'ünün 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları, buna bakılarak da belirtilen sorun için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılık bulunduğu söylenebilmektedir.

5 yaşındaki öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlanmalarının derslere katılımlarını olumsuz etkilediği görüşme yapılan öğretmenlerin 35'i tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler bu öğrencilerin düşüncelerini ifade ederken, sorulara cevap verirken zorlandıklarını, söz aldıklarında hiç konuşmamaları veya cümlelerini yarım bırakmaları durumlarının çok sık yaşandığını söylemişlerdir. 5 yaşındaki öğrencilerin bu durumlarının 6 yaşındaki öğrencilerle arkadaşlık kurmalarını da zorlaştırdığı, grup içinde belirgin kişilik özellikleri gösteremedikleri ifade edilmiştir. Belirtilen durumları gözlemlediklerini ifade eden öğretmenlerin 20'si alt SED'de, 15'i üst SED'de görev yapmaktadır. Bu veriye bakılarak ifade edilen durumlar için SED'e

bağlı farklılıkların bulunduğu söylenebilmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında ise 9 öğretmenin 0-12 yıl, 13 öğretmenin 12-18 yıl, 13 öğretmenin ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu veriye bakılarak belirtilen sorun için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 0-12 yıl ile 12-18 yıl ve 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında farklılık bulunduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 31'i, 6 yaşındaki öğrencilerin not ve karne sistemi konusunda daha bilinçli olmalarının derslere katılımlarını ve başarılarını olumlu etkilediğini gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. 5 yaşındaki öğrencilerin çoğunlukla not siteminin farkında olmadıkları bu nedenle çalışmalarını öğretmenlerinin veya ailesinin desteğiyle yaptıkları, başarılı olmak için çaba harcamadıkları belirtilmiştir. Sınıflarında belirtilen sorunun yaşandığını ifade eden 31 öğretmenin 17'sinin üst SED'de, 14 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıkları verisine bakılarak, belirtilen sorun için SED'e göre farklılık olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında ise 31 öğretmenin 10' unun 0-12 yıl, 12'sinin 12-18 yıl, 9'unun 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları, buna bakılarak da belirtilen durumlar için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre benzerlik olduğu söylenebilmektedir.

d) 5 Yaşındaki Öğrencilerin Okul Kültürüne Uyumları ve Öz Bakım Becerilerini Yerine Getirebilmelerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğrencilerin öz bakım becerilerini yerine getirebilmelerinin ve okul kültürüne uyum sağlayabilmelerinin, okulda geçirecekleri süreyi daha etkin kullanmalarına ve yetişkin desteğine ihtiyaç duymadan bağımsız hareket edebilmelerine yardımcı olacağı düşüncesiyle bu konularla ilgili elde edilen veriler aynı başlık altında toplanmıştır. Elde edilen veriler öz bakım becerileri ve okul kültürü ile ilgili Çizelge 11 ve Çizelge 12 olarak iki ayrı çizelgede incelenmiş, çizelgelerin altında çizelgelerde yer alan başlıklara ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

Çizelge 11. 5 Yaşındaki Öğrencilerin Öz Bakım Becerilerini Yerine Getirebilmelerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerden alınan cevaplar	f	%
Tuvalete yalnız gidememe, hijyen koşullarına dikkat edememe	48	96
Ders ve teneffüs saatlerinde tuvalete yetişememe ve altına yapma	45	90
Ellerini yıkarken kıyafetlerini ıslatma	32	64
Kılık kıyafet temizliğini ve düzenini önemseyememe	24	48
Yemek yerken çok sık olarak üstüne dökme ve dökülenleri yardım almadan temizleyememe	18	36
Belirtilen duruma ilişkin herhangi bir sorun yaşanmaması	2	4

5 yaşındaki öğrenciler öz bakım becerilerini yardım almadan yerine getirebilme ve hijyen koşullarına dikkat edebilme konularında öğretim yılı boyunca sorunlar yaşamışlardır. Görüşme yapılan öğretmenlerin 48'i sınıflarındaki 5 yaşındaki öğrencilerin, öğretim yılı başında yalnız olarak tuvalete gidemediklerini ve kendilerinin dersi bırakıp bu öğrencilere tuvalete giderken eşlik etmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerden yalnız gitmeleri istendiğinde ağladıklarını veya tuvalete gitmekten vazgeçtiklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin tuvalet kullanımları sırasında, kıyafetlerinin yere değmesi, ellerini temiz olmayan yüzeylere dokunmaları, lavabolara uzanmak istediklerinde kıyafetlerinin lavabolara sürünmesi gibi sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir. Belirtilen durumlar için öğretmenlerle ilgili verilere bakıldığında, 48 öğretmenin 23'ünün alt SED'deki bölgelerde, 25'inin ise üst SED'deki bölgelerde görev yaptıkları bilinmekte ve bu veriye bağlı olarak da SED'e bağlı farklılık bulunmadığı söylenebilmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 16 öğretmenin 0-12 yıl, 16 öğretmenin 12-18 yıl, 13 öğretmenin ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları, buna bakılarak da belirtilen durumlar için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile diğerleri arasında farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 45'i sınıflarında bulunan 5 yaşındaki öğrencilerin, ders ve teneffüs saatlerinde tuvalet ihtiyaçlarını kontrol

edememeleri ve altına yapmaları sorununun öğretim yılı boyunca çok sık yaşandığını söylemişlerdir. Öğretmenler 5 yaşındaki öğrencilerinin bu sorunu yaşamasında, teneffüs sürelerinde öğrencilerin kendilerini oyuna kaptırıp tuvalet ihtiyacının farkında olmamalarının veya oyunu bırakmak istemeyip ihtiyaçlarını ertelemeye çalışmalarının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin altına yapma sorunu yaşamalarının bir diğer nedeni olarak teneffüs saatlerinde okuldaki bütün öğrencilerin ortak kullanım alanı olan tuvaletlerde, yaşı küçük öğrencilerin tuvaleti kullanma fırsatı bulamamaları gösterilmiştir. Öğrencilerin derslerde tuvalet ihtiyaçları geldiğinde, öğretmenlerden izin almaya çekinmeleri ve dersin sonuna kadar bekleyememelerinin de altına yapma sorununun yaşanmasına yol açtığı ifade edilmiştir. 5 yaşındaki öğrencilerin derslerde sıkıldıklarında da tuvalet ihtiyaçları olmasa bile tuvalete gitmek için öğretmenlerden izin almalarının da belirtilen sorunun yaşanma sıklığını arttırdığı ifade edilmiştir. Öğretmenler, derslerde öğrencilerin çok sık tuvalete gitme istekleri olduğunu ve öğrencilerin derslerden sıkıldıkları zamanlarda da bu isteği kullandıklarını fark ettiklerini belirtmişlerdir. Ders sırasında sık sık sınıfa giriş çıkışların dersin akışını bozuyor olması gerekçesi ile öğretmenler her tuvalete gitme isteğini olumlu karşılamadıklarını ifade etmişlerdir. Taşımalı eğitim yapılan köy okullarında görev yapan öğretmenler, öğrencilerin evlerinin okula uzak olması, ailenin okula ulaşım imkânı olmaması gibi nedenlerle çocukların okulda bulundukları süre boyunca ıslak kıyafetlerle durmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle ilgili veriler incelendiğinde 45 öğretmenin 24'ünün alt SED'de, 21'inin ise alt SED'de görev yaptıkları görülmektedir. SED açısından belirtilen durumları ifade eden öğretmenler arasında benzerlik olduğu söylenebilmektedir. Mesleki kıdem açısından 45 öğretmenin 16' sının 0-12 yıl, 14'ünün 12-18 yıl, 15'inin ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları, buna bakılarak da belirtilen durum için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre benzerlik olduğu söylenebilmektedir.

Okullarda bulunan lavaboların 5 yaşındaki öğrenciler göz önünde bulundurularak düzenlenmemiş olmasının da öğretim yılı boyunca öğrenciler için sorun olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 32'si lavabolara uzanmakta zorlanan öğrencilerin ellerini

yıkarken kıyafetlerini ıslattıklarını, özellikle kış aylarında ıslak kıyafetlerin öğrencilerin sağlığını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler el yıkama sırasında ıslanan kazak kollarının öğrencilerin sağlığını olumsuz etkilediği gibi, yazı çalışmaları sırasında defter ve kitaplarının da ıslanarak yıpranmasına neden olduğunu ifade emişlerdir. 32 öğretmen ile ilgili verilere bakıldığında 19 öğretmenin alt SED'de, 13 öğretmenin ise üst SED'de bulunan bölgelerde görev yaptıkları ve buna bağlı olarak da belirtilen durumlar için görev yapılan bölgelerin SED'lerine bağlı farklılık olduğu söylenebilmektedir. 32 öğretmenin 11'i 0-12 yıl, 10'u 12-18 yıl, 11i 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu veriye bağlı olarak ifade edilen sorun için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre benzerliklerin olduğu söylenebilmektedir.

Öz bakım becerileri ve kılık kıyafet düzeni ile ilgili olarak, görüşme yapılan öğretmenlerin 24'ü sınıflarındaki 5 yaşındaki öğrencilerinde kılık kıyafet düzeni ile ilgili bir algı oluşmadığını; kazaklarının, eteklerinin, gömleklerinin dağınık durmasından rahatsız olmadıklarını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, bu öğrencilerinin tuvalete gittiklerinde kıyafetlerini düzeltmeden sınıfa geldiklerini, teneffüse çıkarken veya eve giderken kabanlarını giyemediklerini ve kendilerinden yardım istediklerini belirtmişlerdir. Sınıflarında belirtilen durumların yaşandığını ifade eden 24 öğretmenin 11'inin üst SED'de, 13 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıkları verisine bakılarak, belirtilen sorun için SED'e göre benzerliğin olduğu söylenebilmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında ise 24 öğretmenin 10' unun 0-12 yıl, 8'inin 12-18 yıl, 6'sının ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere bakılarak belirtilen durumlar için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 0-12 yıl kıdeme sahi öğretmenler ile 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 18'i, 5 yaşındaki öğrencilerinin, beslenme yaparken yediklerini kıyafetlerine dökme sorunu yaşadıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler, bu öğrencilerin çatal, kaşık kullanmakta zorlandıkları için yemek yerken ellerini kullandıklarını, sonrasında ellerini

temizlemeden masalarına, ders araç gereçlerine, kıyafetlerine dokunduklarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Taşımalı eğitim yapılan köy okullarında görev yapan öğretmenler, öğle aralarında öğrencilerin, yemekhane olarak ayrılan ortak alanlarda yemek yediklerini, ancak buralarda bulunan masaların 5 yaşındaki öğrenciler için yüksek olduğunu bu nedenle de yemeklerin öğrencilerin üstüne dökülmesi sorununun çok sık yaşandığını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler öğrencilerin sulu yemek yerken zorlandıkları için öğle aralarında yemek yemek istemediklerini, ısrar edildiğinde ağladıklarını söylemişlerdir. 18 öğretmen ile ilgili veriler incelendiğinde 12'sinin alt SED'de, 6'sının üst SED'deki bölgelerde görev yaptıkları bilinmekte, bu veriye bağlı olarak da belirtilen durumun SED'e göre farklılık gösterdiği söylenebilmektedir. Öğretmenlerin 9' unun 0-12 yıl, 5'inin 12-18 yıl, 4'ünün 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları verisine bakılarak da belirtilen durum için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin yalnızca 2'si belirtilen duruma ilişkin sınıflarında herhangi bir sorun yaşanmadığını ifade etmişlerdir.

5 yaşındaki öğrencilerin öz bakım becerilerini yerine getirebilmelerine ilişkin öğretmen görüşleri açıklandıktan sonra, yine ilkokul öğrencilerinin yetişkin desteğinden bağımsız olarak yerine getirmeleri gereken okul kültürüne uyum sağlama becerileri ile ilgili olarak 5 yaşındaki öğrencilere yönelik ifadeler Çizelge 12'de başlıklar altında verilmiş ve sonrasında açıklanmıştır.

Çizelge 12. 5 Yaşındaki Öğrencilerin Okul Kültürüne Uyum Sağlamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerden alınan cevaplar	f	%
Ders sırasında sık sık sınıfta gezmek, oyun oynamak, arkadaşıyla konuşmak vb. davranışlarda bulunmak	39	78
Herhangi bir ders işlenirken farklı derslerle etkinlikler yapmak isteme	38	76
Öğretmenin yönergelerini yerine getirmek istememe	36	72
Okuldaki görevlilerin rollerini kavrayamama bağlı sorunlar	15	30

Çizelge 12'nin devamı. 5 Yaşındaki Öğrencilerin Okul Kültürüne Uyum Sağlamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerden alınan cevaplar	f	%
Derste sık sık bir şeyler yemek, içmek isteme	14	28
Ders giriş çıkış saatlerine bağlı kalmak istememe	11	22
Belirtilen duruma ilişkin hiçbir sorun yaşanmaması	11	22
Kutlama programları, bayrak töreni gibi okul genelinde yapılan etkinliklere dikkatini verememe, arkadaşlarının dikkatini dağıtma, sırayı bozma	8	16
Ders sırasında uyuma	5	10

Görüşme yapılan öğretmenlerin 39'u sınıflarındaki 5 yaşındaki öğrencilerin derslerde uzun süre dikkatlerini toplamakta zorlandıklarını bunun sonucunda çeşitli gerekçelerle yerlerinden kalkıp gezinmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu gerekçeler öğretmenler tarafından; öğrencilerin ders araç gereçlerini yere düşürmeleri, kaybetmeleri, tuvalete gitmek istemeleri, öğretmen masasına gelerek öğretmene yakın olmak istemeleri, çöp atmak istemeleri, tahtaya yaklaşmak istemeleri olarak örneklenmiştir. Öğretmenler bu öğrencilerin derslerde sıkıldıklarında ders araç gereçlerini oyuncak gibi kullanarak yakınlarındaki arkadaşlarıyla oyunlar oynadıklarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bilişsel gelişim açısından işlem öncesi dönemde bulunan 5 yaşındaki çocukların taklide dayalı semboller geliştirdikleri ve çevrelerini bu şekilde tanımaya çalıştıklarına araştırmanın kuramsal temeller bölümünde değinilmiştir (Selçuk, 2004). Çocukların ders araç gereçlerini oyuncak olarak kullanmaları bu gelişim özelliği ile açıklanabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin yanlarındaki arkadaşlarıyla ders sırasında konuşmak istedikleri ve onların da dikkatlerini dağıttıkları belirtilen duruma ilişkin bir sorun olarak ifade edilmiştir. 39 öğretmen ile ilgili veriler: 13 öğretmen alt SED'de, 16 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadır; 13 öğretmen 0-12 yıl, 14 öğretmen 12-18 yıl, 12 öğretmen 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için görev yapılan bölgenin SED'ine bağlı farklılık olduğu, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı benzerlik olduğu söylenebilmektedir.

5 yaşındaki öğrencilerin herhangi bir dersin işlenişi sırasında o derse bağlı kalmak istemedikleri ve farklı etkinlikler yaptıkları görüşme yapılan öğretmenlerin 38'i tarafından söylenmiştir. Bu öğretmenler, sınıflarındaki 5 yaşındaki öğrencilerin, özellikle öğretim yılı başında, sınıflarda işlenen derslere ve yapılan etkinliklere bağlı kalmaları gerektiğinin farkında olmadıklarını, dersten sıkıldıklarında kendi istedikleri etkinliklere yöneldiklerini ifade etmişlerdir. Bu sorun matematik dersinden sıkılan öğrencinin resim yapması, oyun hamuruyla oynaması, çizgi çalışması yapması vb. durumlarla örneklenmiştir. Sınıflarında belirtilen sorunun yaşandığını ifade eden 38 öğretmenin 15'inin üst SED'de, 13 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıkları verisine bakılarak, belirtilen sorun için SED'e göre benzerlik olduğu söylenebilmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında ise 38 öğretmenin 10' unun 0-12 yıl, 14'ünün 12-18 yıl, 14'ünün 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları, buna bakılarak da belirtilen durumlar için 0-12 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile diğerleri arasında mesleki kıdemlerine göre farklılık bulunduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 36'sı, 5 yaşındaki öğrencilerin kendilerine verilen yönergeleri yerine getirmek istememeleri sorununun öğretim yılı boyunca çok sık yaşandığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden istenilen; sıraya girme, yerine oturma, kitabını açma, tahtaya kalkma vb. davranışlara öğrencilerin çok sık karşı geldikleri, ısrar edildiğinde ağladıkları hatta sınıftan çıktıkları belirtilmiştir. Öğretmenler kendilerine karşı gelen 5 yaşındaki öğrencilerin diğer arkadaşlarına olumsuz örnek olduklarını, onların da bazı durumlarda benzer davranışlar gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Kendisine verilen yönergeleri yerine getirmeyen öğrencileri ikna edebilmek için çok vakit harcandığı, ancak çoğunlukla başarılı olunamadığı, bu öğrencilerin sadece kendi istedikleri etkinliklere katıldıkları belirtilmiştir. 36 öğretmenle ilgili verilere bakıldığında 14'ünün üst SED'de, 12 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıkları görülmektedir. Buna bağlı olarak belirtilen durumlar için SED'e göre benzerlik olduğu söylenebilmektedir. Mesleki kıdem açısından 36 öğretmenin 8' inin 0-12 yıl, 15'inin 12-18 yıl, 13'ünün ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. ifade edilen durumlar için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı farklılık olduğu söylenebilmektedir.

5 yaşındaki öğrencilerin, okuldaki görevlilerin rollerini kavramakta zorlandıkları görüşme yapılan öğretmenlerin 15'i tarafından ifade edilmiştir. Bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri dışındaki öğretmenlerin söylediklerini dikkate almadıkları belirtilmiştir. Öğretmenler, teneffüs saatlerinde 5 yaşındaki öğrencilerin nöbetçi öğretmenlere zorluk çıkardıklarını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Belirtilen durumla ilgili olarak karşılaşılan bir diğer sorunun da 5 yaşındaki öğrencilerin okuldaki temizlik görevlisi, memur gibi çalışanların öğretmen olmadıklarını kavrayamamaları ve onlara "öğretmenim" diye seslenmeleri ile ortaya çıktığı ifade edilmiştir. Bu öğrencilerin okullardaki müdür ve müdür yardımcılarının görevlerini kavrayamamış oldukları ancak onları gördüklerinde korktukları söylenmiştir. Sınıflarında belirtilen durumların yaşandığını ifade eden 15 öğretmenin 9'unun üst SED'de, 6 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıkları verisine bakılarak, belirtilen sorun için SED'e göre farklılık bulunduğu söylenebilmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında ise 15 öğretmenin 8' inin 0-12 yıl, 4'ünün 12-18 yıl, 3'ünün ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere bakılarak belirtilen durumlar için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 0-12 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 14'ü 5 yaşındaki öğrencilerin, ders dinlerken veya derslerde yapılan çalışmalara katılırken sık sık yeme-içme isteklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler teneffüslerin öğrencilerin yiyecekleri veya içecekleri bitirebilmesi için yeterli olmadığını, bu nedenle öğrencilerin derslerde de beslenme yapmaya devam ettiklerini söylemişlerdir. Öğretmenler, beslenme yapılması için ayrılan 20 dakikalık teneffüsün öğrencilerin yanlarında getirdikleri veya kantinden aldıkları yiyecekleri bitirmeleri için yeterli olmadığını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Beslenme teneffüsünde yemek için getirdikleri yiyecekleri bitiremeyen öğrencilerin bir sonraki derste de yemeye devam ettikleri veya yiyeceklerini çöpe döktükleri söylenmiştir. 14 öğretmenin 8'i alt SED'de, 6'sı üst SED'deki bölgelerdeki okullarda görev yapmaktadırlar. 14 öğretmenin 6' sının 0-12 yıl, 5'inin 12-18 yıl, 3'ünün ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere bakılarak belirtilen durumlar için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine

göre 0-12 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 11'i sınıflarındaki 5 yaşındaki öğrencilerinin derslere giriş çıkış zillerine bağlı kalmak istememeleri, bu konuda nöbetçi öğretmenin uyarılarını dikkate almamaları sorununun öğretim yılı boyunca çok sık yaşandığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin teneffüs bitiminde derslere girmeden önce koridorda veya öğretmenler odasının önünde, öğretmeninin gelmesini beklemeleri durumları ile karşılaşıldığı ifade edilmiştir. 5 yaşındaki öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uyum sağlamakta zorluk yaşadıkları Kapçı ve diğerleri (2014), tarafından yürütülen çalışmada da yer almıştır. Bu çalışmada 1. sınıf öğrencilerinin en temel probleminin okul kurallarına uymak olduğuna dikkat çekilerek; 5 yaş grubu çocukların öğretim yılı boyunca görülen huzursuz ve dürtüsel davranışlarının okul ve sınıf kurallarının yerleşmesinde sorunlar yaşanmasına neden olduğu belirtilmiştir. 11 öğretmenin 4'ünün alt SED'de, 7'sinin üst SED'deki bölgelerde bulunan okullarda görev yaptığı verisine bakılarak belirtilen sorun için SED'e bağlı farklılık olduğu söylenebilmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında ise 11 öğretmenin 3' ünün 0-12 yıl, 7'sinin 12-18 yıl, 1'inin ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere bakılarak belirtilen durumlar için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 12-18 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile diğerleri arasında farklılık bulunduğu söylenebilmektedir.

5 yaşındaki öğrencilerin okul kültürüne uyumu açısından hiçbir sorun yaşanmadığı görüşme yapılan 11 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. 11 öğretmenin 2'si alt SED'de, 9'u üst SED'de görev yapmaktadır. Bu veriler sorun yaşanmadığını ifade eden öğretmenler arasında SED'e bağlı farklılık olduğunu göstermektedir. 11 öğretmenin 5'inin 0-12 yıl, 2'sinin 12-18 yıl, 4'ünün 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları verisine bakılarak da mesleki kıdeme bağlı farklılık bulunduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 8'i, belirli gün ve hafta kutlamaları, milli bayram kutlamaları, bayrak törenleri gibi okul genelinde yapılan ve uzun süren etkinliklerde, 5 yaşındaki öğrencilerin çok çabuk sıkıldıklarını, dikkatlerini yapılan çalışmalara veremediklerini ve etraflarındaki

arkadaşlarının da dikkatini dağıtma eğiliminde olduklarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Özellikle kutlama salonları olmayan, kısıtlı imkânlara sahip okullarda bu törenlerin okul bahçesinde yapılması nedeniyle öğrencilerin uzun süre ayakta beklemekte zorlandıkları, sıcak, soğuk ve yağış gibi hava koşullarından olumsuz etkilendikleri belirtilmiştir. Sınıflarında belirtilen durumların yaşandığını ifade eden 8 öğretmenin 6'sının üst SED'de, 2 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıkları verisine bakılarak, belirtilen durum için SED'e göre farklılık olduğu söylenebilmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında ise 8 öğretmenin 5' inin 0-12 yıl, 3'inin 12-18 yıl kıdeme sahip oldukları, 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin bu konuyla ilgili ifadelerinin bulunmadığı görülmektedir. Bu verilere bakılarak belirtilen durumlar için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 5'i sınıfındaki 5 yaşındaki öğrencilerin öğretim yılı boyunca birkaç kez ders sırasında uyuduklarını belirtmişlerdir. 5 öğretmenin 4'ü alt SED'de 1'i üst SED'de görev yapmaktadır. 3 öğretmen 0-12 yıl arası kıdeme sahipken, 2 öğretmenin 12-18 yıl arası kıdeme sahip oldukları bilinmektedir. Bu veriler doğrultusunda ifade edilen durumlar için SED ve mesleki kıdem açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Öğretim yılı boyunca yaşanan 5 yaşındaki öğrencilerin uzun süre dikkatlerini toplayamamaları, sürekli hareket halinde olma istekleri ve buna bağlı olarak ilkokul kültürüne uyum sağlamakta zorlanmaları kuramsal temeller bölümünde; 5 yaşındaki çocuklar ilgilerini çok çeken bir etkinlik yapmadıkça uzun süre bir yerde oturamazlar, koşmak, atlamak, tırmanmak, kaymak, sürünmek ihtiyacı duyarlar ifadeleriyle açıklanmıştır (Senemoğlu, 2011).

e) Uyum Süreci Etkinliklerinin Farklı Yaş Gruplarına Göre Değerlendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Farklı yaş gruplarının bulunduğu ilkokul 1. sınıflarda uyum süreci kapsamında yapılan etkinliklerin, 5 ve 6 yaşındaki öğrenciler açısından

değerlendirilmesi ve bu etkinliklerin uygulanması sırasında ortaya çıkan durumlar görüşme yapılan öğretmenlere yöneltilen sorulardan elde edilen veriler doğrultusunda incelenmiştir? Uyum süreci etkinliklerinin verimliliğini incelemek amacıyla bu süreçte sınıflardaki okul öncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerine de yer verilmiştir. Uyum süreci etkinlikleri ile ilgili elde edilen veriler farklı boyutlarda ele alınarak Çizelge 13, Çizelge 14, Çizelge 15 ve Çizelge 16' da öğretmenlerden alınan cevapların görülme sıklıklarına göre ifade edilmiş, çizelgelerin altında çizelgelerde yer alan başlıklara ilişkin öğretmenler tarafından ifade edilen açıklamalara yer verilmiştir. Öğretmenlere yöneltilen sorularla ilişkili olmayan cevaplar göz ardı edilmiş, bu cevaplara ait veriler çizelgelerde gösterilmemiştir.

Çizelge 13. Uyum Süreci Etkinliklerine Katılımda Yaş Farklılıklarının Etkisi

Öğretmenlerden alınan cevaplar	f	%
6 yaşındaki öğrencilerin etkinlikleri kısa sürede bitirip diğer öğrencilerin dikkatini dağıtması	44	88
Etkinliklerin 6 yaşındaki öğrencilere basit gelmesi	44	88
5 yaşındaki öğrencilerin kes-yapıştır çalışmalarında zorlanmaları	42	84
5 yaşındaki öğrencilere etkinlikler ilgi çekici gelmediği için etkinlikleri yapmak istememeleri	40	80
5 yaşındaki öğrenciler etkinliklerle ilgili yönergeleri anlamakta zorlanmaları	36	72
6 yaşındaki öğrencilerin uyum süreci etkinliklerinden sıkılarak okuma yazma öğrenme çalışmalarına başlamak istemeleri	34	68
Uyum süreci etkinliklerine katılım açısından yaş gruplarına bağlı farklılıklar gözlenmemesi	6	12

Görüşme yapılan öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda uyum süreci etkinliklerine katılım ile ilgili olarak da yaş farklılıklarının etkili olduğu söylenebilmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 44'ü sınıflarında bulunan 6 yaşındaki öğrencilerin etkinlikleri diğerlerine göre daha kısa zamanda bitirdiklerini ve arkadaşlarının dikkatini dağıtacak davranışlarda bulunduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, 5 yaşındaki öğrencilerinin kitaplarından etkinliğin yer aldığı sayfayı bulmakta bile çok zorlandıklarını ve genellikle etkinlikle ilgili yönergeleri anlayamadıklarını kendilerinin etkinlik

sırasında sık sık bu öğrencilere yardımcı olmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. 44 öğretmene ilişkin veriler şu şekildedir: 25 öğretmen üst SED'de, 19 öğretmen ise alt SED'deki bölgelerde bulunan okullarda görev yapmaktadır. 15 öğretmen 0-12 yıl, 16 öğretmen 12-18 yıl, 13 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak belirtilen durumlar için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile diğerleri arasında farklılık bulunduğu, ayrıca SED'e bağlı da farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 44'ü tarafından ifade edilen bir diğer durum 6 yaşındaki öğrencilere uyum süreci etkinliklerinin basit gelmesidir. Öğretmenler sınıflarındaki 6 yaşındaki öğrencilerin çok basit buldukları etkinlikleri yapmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu sorun İnam-İnam (2013) tarafından da dile getirilmiş; 6 yaşındaki öğrencilerin kalem tutma, boyama, kesme-yapıştırma gibi etkinliklere alışık oldukları için çalışmaları çok çabuk bitirip sınıftan çıkmak istedikleri ifade edilmiştir. Sınıflarında belirtilen durumların yaşandığını ifade eden 44 öğretmenin 24'ünün üst SED'de, 20 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıkları verisine bakılarak, belirtilen sorun için SED'e göre farklılık olduğu söylenebilmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında ise 44 öğretmenin 15' inin 0-12 yıl, 16'sının 12-18 yıl, 13'ünün ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere bakılarak belirtilen durumlar için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre benzerlik olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 42'si 5 yaşındaki öğrencilerin kes-yapıştır çalışmalarında zorlandıklarını, yardım almadan çalışmalarını tamamlayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin makas kullanma becerilerinin kendilerine verilen şekillerin ayrıntılarını kesmek için yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenler ayrıca kes-yapıştır çalışmalarında zorlanan öğrencilerinin sık sık kendilerinden yardım istediklerini, diğer öğrencilerle ilgilenmek için yanlarından ayrıldıklarında ağladıklarını, çalışmalarını tamamlayamadıklarını belirtmişlerdir. Belirtilen durumları ifade eden öğretmenlere ilişkin veriler: 24 öğretmen üst SED'de 18 öğretmen alt SED'de görev yapmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların

bulunduğu bölgelerin SED'lerine bağlı olarak farklılık bulunmaktadır. Mesleki kıdem açısından bakıldığında ise 14 öğretmen 0-12 yıl, 16 öğretmen 12-18 yıl, 13 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak belirtilen durumlar için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre benzerlik olduğu söylenebilmektedir.

Sınıflarda uyum süreci etkinliklerine katılımı engelleyen bir diğer sorun etkinliklerin 5 yaşındaki öğrencilerin ilgilerini çekmemesi olarak belirlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 40'ı uyum sürecinde kullanılan kitapların görsel olarak öğrencilerinin ilgilerini çekmediğini etkinliklerin öğrencilere karmaşık geldiğini belirtmişlerdir. Uyum kitaplarında yer alan etkinliklerin 5 yaşındaki çocukların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerine uygun olmadığı Gözütok ve diğerleri (2014), tarafından yürütülen çalışmada da yer almış, etkinliklerde kullanılan bazı görsellerin yalınlık ve basitlik ilkesine uyulmadan hazırlandığı, gerçek yaşamla uyum sağlamadığı, yoksulluk ve şiddet gibi örtük mesajlar içerdiği ve şiddet içeren çizimler kullanıldığı ifade edilmiştir. 40 öğretmene ilişkin veriler şu şekildedir: 27 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 23 öğretmen alt SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. 15 öğretmen 0-12 yıl, 13 öğretmen 12-18 yıl ve 12 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için SED'e bağlı farklılık bulunurken, mesleki kıdeme bağlı benzerliğin olduğu görülmektedir.

5 yaşındaki öğrencilerin yapılan etkinliklerle ilgili yönergeleri anlamakta zorlandıkları ve bu nedenle etkinliklere katılamadıkları, çalışmalarını yardım almadan tamamlayamadıkları görüşme yapılan öğretmenlerin 36'sı tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler sınıflarındaki 5 yaşındaki öğrencilerin yönergelerde yer alan aşağı, yukarı, sağ, sol, benzer, farklı vb. kavramlar ile ifade edilmek istenenleri anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Sınıflarında belirtilen durumların yaşandığını ifade eden 36 öğretmenin 19'unun üst SED'de, 17 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıkları verisine bakılarak, belirtilen durumlar için SED'e göre benzerliğin olduğu söylenebilmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında ise 36 öğretmenin 13' ünün 0-12 yıl, 12'sinin 12-18 yıl, 11'inin ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları

görülmektedir. Bu verilere bakılarak belirtilen durumlar için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre benzerliğin olduğu söylenebilmektedir.

Uyum süreci etkinliklerine katılımda sorun yaşayan sadece 5 yaşındaki öğrenciler olmamıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin 34'ü 6 yaşındaki öğrencilerin etkinliklerden sıkıldıklarını ve okuma yazma öğrenme çalışmalarına başlamak istediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler 6 yaşındaki öğrencilerin öğretim yılı başında okuma yazma çalışmaları için hazır olduklarını, bu nedenle uyum ve hazırlık için yapılan etkinliklerden sıkıldıklarını dile getirdiklerini, bazılarının da aileleri yardımıyla harfleri tanımaya başladıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte aynı sınıf içinde farklı seviye gruplarının oluştuğu belirtilmiştir. 34 öğretmene ilişkin veriler şu şekildedir: 12 öğretmen alt SED'de, 22 öğretmen üst SED'deki okullarda görev yapmakta, belirtilen durumlara ilişkin SED'e bağlı farklılık görülmektedir. 10 öğretmen 0-12 yıl, 13 öğretmen 12-18 yıl, 11 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak belirtilen durumlar için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 0-12 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 12-18 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan 6 öğretmen uyum süreci etkinliklerine katılımda yaşa bağlı farklılıklar gözlemlemediklerini ifade etmişlerdir. Bazı etkinliklerde 5 yaşındaki öğrencilerin daha istekle çalışmaya katılmaları veya 6 yaşındakilerin etkinliği anlamakta zorlanmaları gibi durumların yaşandığı ifade edilmiştir. Bu durumu ifade eden öğretmenlerin; 5'i alt SED'de, 1'i üst SED'deki okullarda görev yapmaktadırlar. Bu öğretmenlerin 2'sinin 0-12 yıl arası, 4'ünün ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları bilinmektedir. Belirtilen durumlar için öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelerin SED'leri ve öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından farklılık olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Sınıflarda uyum süreci etkinliklerinin uygulanması sırasında yukarıda açıklanan yaş farklılıklarına bağlı durumların yanı sıra öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre de farklılıklar yaşandığı görüşme yapılan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Okul öncesi eğitim almış

öğrencilerin bu sürece katılımları ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri Çizelge 14'te cevapların görülme sıklıklarına ve yüzdelerine göre incelendikten sonra çizelgede yer alan başlıklara ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

Çizelge 14. Okul Öncesi Eğitim Almış Öğrencilerin Uyum Sürecindeki İlgileri

Öğretmenlerden alınan cevaplar	f	%
Okul öncesi dönemde benzer etkinlikler yaptıkları için derslerden daha çabuk sıkılmaları, ders düzenini bozacak davranışlar sergilemeleri	38	76
Öğretmenden, başka etkinliğe geçme isteğinde bulunmaları	32	64
Etkinliklerde başarılı oldukları için derse istekle katılmaları	18	36
Etkinliği erken tamamlayıp arkadaşlarına yardımcı olmaları	12	24

Görüşme yapılan öğretmenlerin 38'i okul öncesi eğitim almış öğrencilerin uyum sürecinde diğer öğrencilerden daha çabuk sıkıldıklarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin, uyum sürecinde yapılan çalışmalara, ana sınıfında veya kreşlerde benzer çalışmalar yaptıkları gerekçesiyle katılmak istemedikleri veya çalışmalarını diğer arkadaşlarından önce tamamlayarak ders düzenini bozacak davranışlar sergiledikleri ifade edilmiştir. Sınıflarında belirtilen durumların yaşandığını ifade eden 38 öğretmenin 15'inin üst SED'de, 23 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıkları verisine bakılarak, belirtilen sorun için SED'e göre farklılık olduğu söylenebilmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında ise 38 öğretmenin 15' inin 0-12 yıl, 10'unun 12-18 yıl, 13'ünün ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere bakılarak belirtilen durumlar için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 0-12 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 12-18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında farklılık bulunduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 32'si sınıflarındaki okul öncesi eğitim almış öğrencilerin uyum sürecinde farklı etkinlikler yapma isteğinde bulunduklarını belirtmişlerdir. 32 öğretmene ilişkin veriler şu şekildedir: 13 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 19 öğretmen üst SED'deki bölgelerde

görev yapmaktadırlar. 9 öğretmen 0-12 yıl, 13 öğretmen 12-18 yıl ve 10 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için SED'e bağlı farklılık olduğu, mesleki kıdeme bağlı olarak da 0-12 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 12-18 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında farklılık bulunduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim almış öğrencilerden uyum etkinliklerine istekle katılanların olduğu da öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 18'i sınıflarındaki okul öncesi eğitim almış öğrencilerin etkinliklerde diğer arkadaşlarına göre başarılı olduklarının farkına varmalarının onları olumlu etkilediğini ve diğerlerine göre daha istekle derse katıldıklarını söylemişlerdir. 18 öğretmene ilişkin veriler şu şekildedir: 7 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 11 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. 5 öğretmen 0-12 yıl, 6 öğretmen 12-18 yıl ve 7 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için SED'e bağlı farklılık bulunurken, mesleki kıdeme bağlı benzerliğin olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin kendi çalışmalarını tamamladıktan sonra diğer arkadaşlarına yardım etmeleri öğretmenler tarafından gözlemlenen durumlardandır. Görüşme yapılan öğretmenlerin 12'si okul öncesi eğitim almış öğrencilerinin, makas tutma, boyama yapma, oyun hamuruna şekil verme, rol oynama, hikâye anlatma, benzer ve farklılarını bulma, eşleştirme yapma gibi becerilerde daha başarılı olduklarını ve diğer arkadaşlarına da yardım ettiklerini gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Sınıflarında belirtilen durumların yaşandığını ifade eden 12 öğretmenin 3'ünün üst SED'de, 9 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıkları verisine bakılarak, belirtilen sorun için SED'e göre farklılık olduğu söylenebilmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında ise 12 öğretmenin 2' sinin 0-12 yıl, 9'unun 12-18 yıl, 1'inin ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere bakılarak belirtilen durumlar için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 12-18 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile diğerleri arasında farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin Uyum Süreci etkinliklerine karşı ilgilerine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin veriler Çizelge 15'te listelenerek görülme sıklıklarına ve yüzdelerine ilişkin bilgiler verildikten sonra, veriler öğretmen görüşleri doğrultusunda açıklanmıştır.

Çizelge 15. Okul Öncesi Eğitim Almamış Öğrencilerin Uyum Süreci Etkinliklerine Karşı İlgileri

Öğretmenlerden alınan cevaplar	f	%
Makas tutmakta, boyama yapmakta, bazı kavramları kullanmakta zorlanma	41	82
Etkinlikleri planlanan sürede tamamlayamama	38	76
Yönergeleri anlamakta zorlanma	36	72
Diğer öğrencilerin çalışmalarının daha düzenli olduğunu fark etmeleri sonucunda ilgilerinin azalması	23	46
Etkinliklere istekle katılma	19	38
Belirtilen duruma ilişkin hiçbir sorun yaşanmaması	9	18

Okul öncesi eğitim almadan doğrudan 1. sınıfa başlamış öğrencilerin de uyum süreci etkinliklerinde yaşadıkları durumlar görüşme yapılan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu öğrencilerin küçük kas kullanımını gerektiren makas tutma, kendisine verilen sınırlı alanları boyama, çeşitli malzemelerle süslemeler yapma vb. çalışmalarda ve etkinliklerde yer alan kavramları anlamakta zorlandıkları görüşme yapılan öğretmenlerin 41'i tarafından ifade edilmiştir. Okul öncesi eğitim almadan 1. sınıfa başlayan öğrencilerin uyum etkinliklerinde zorluklar yaşadıkları Gümüş (2013)' ün çalışmasında da yer almış; bu öğrencilerin diğerlerine oranla daha yavaş ilerleme gösterdikleri belirtilmiştir. Belirtilen durumları gözlemlediğini ifade eden 41 öğretmene ilişkin veriler şu şekildedir: 22 öğretmen üst SED'de, 19 öğretmen ise alt SED'deki okullarda görev yapmaktadırlar. Bu veriye bakılarak, belirtilen sorun için SED'e göre farklılık olduğu söylenebilmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 41 öğretmenin 15' inin 0-12 yıl, 10'unun 12-18 yıl, 16'sının ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere bakılarak belirtilen durumlar için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 12-18 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 18 yıl ve

üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında farklılık bulunduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 38'i bu öğrencilerin etkinlikleri planlanan sürede tamamlayamadıklarını veya acele ederek beklenilen düzeyde çalışmalar ortaya koyamadıklarını belirtmişlerdir. 38 öğretmene ilişkin veriler şu şekildedir: 21 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 17 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. 15 öğretmen 0-12 yıl, 9 öğretmen 12-18 yıl ve 14 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için SED'e bağlı farklılık olduğu, mesleki kıdeme bağlı olarak da 0-12 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 12-18 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında farklılık olduğu görülmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 36'sı sınıflarındaki 5 yaşındaki öğrenciler gibi okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin de etkinlikler yapılırken kendilerine verilen yönergeleri anlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Sınıflarında belirtilen durumların yaşandığını ifade eden 36 öğretmenin 20'sinin üst SED'de, 16 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıklarına ilişkin veriler, belirtilen sorun için SED'e göre farklılık olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 36 öğretmenin 13'ünün 0-12 yıl, 10'unun 12-18 yıl, 13'ünün ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere bakılarak belirtilen durumlar için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 12-18 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile diğerleri arasında farklılık bulunduğu söylenebilmektedir.

Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin başarılı çalışmalar yapmalarının diğer öğrencilerin derslere karşı ilgilerini olumsuz etkilediği görüşme yapılan öğretmenlerin 23'ü tarafından ifade edilen bir sorundur. 23 öğretmene ilişkin veriler şu şekildedir: 10 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 13 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. 9 öğretmen 0-12 yıl, 6 öğretmen 12-18 yıl ve 8 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için SED'e bağlı farklılık olduğu, mesleki

kıdeme bağlı olarak da 0-12 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 12-18 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 9'u sınıflarında belirtilen duruma ilişkin herhangi bir sorun gözlemlemediğini ifade etmişlerdir. 9 öğretmene ilişkin veriler şu şekildedir: 7 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 2 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. 2 öğretmen 0-12 yıl, 6 öğretmen 12-18 yıl ve 1 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için SED'e bağlı farklılık olduğu, mesleki kıdeme bağlı olarak da 12-18 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında farklılık bulunduğu söylenebilmektedir.

Farklı yaş gruplarından öğrencilerin oluşturduğu ilkokul 1. sınıflarda uyum süreci etkinliklerinin uygulanması sırasında yaşanan durumlara ilişkin öğretmen görüşlerine ait veriler Çizelge 16'da gösterildikten sonra verilerin açıklamaları yapılmıştır.

Çizelge 16. Farklı Yaşlarda Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Uyum Süreci Etkinliklerinin Uygulanması

Öğretmenlerden alınan cevaplar	f	%
Öğretmenlerin aynı anda farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin ihtiyaçlarıyla uğraşmakta zorlanmaları	50	100
Etkinliklerin öğrenciler tarafından basit olarak algılanması ve ilgi çekici olmaması sonucu beklenilen verimin alınamaması	43	86
Kalabalık sınıflarda bazı etkinliklerin planlanan zamandan uzun sürmesi	38	76
Verim alınamadığı düşüncesiyle uyum sürecinin planlanan zamandan kısa sürede bitirilmesi	32	64
Etkinlikler yapılırken farklı yaş grupları arasında kaynaşmanın sağlanamaması nedeniyle verim alınamaması	29	58

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı uyum süreci olarak ayrılan 3 aylık süre için planlanan etkinliklerin öğrenciler için verimli olmadığı doğrultusunda görüşlerini belirtmişlerdir. Özgür-İnam (2014), uyum süreci için hazırlanan kitaplarla ilgili olarak; kitaplarda yer alan çalışmaların çoğunlukla bireysel olduğu, çocuklar arasında kaynaşma sağlayacak etkinliklere yer

verilmediği, okula yeni başlayan öğrencilerin okula, arkadaşlarına, öğretmenine, öğretim faaliyetlerine uyumunu sağlamaya katkısı olmadığını belirtmiştir.

Aynı sınıf içinde farklı yaş gruplarının bulunmasının farklı istek ve ihtiyaçlar ortaya çıkardığı ve öğretmenlerin aynı anda her öğrenciye gereken ilgiyi gösteremedikleri görüşme yapılan bütün öğretmenler tarafından ifade edilen bir sorundur. Öğretmenler derslerde genellikle, yönergeleri anlamakta zorlanan, çalışmalarda geri kalan veya yanlış yapan 5 yaşındaki öğrencilere vakit ayırmak zorunda kaldıklarını, bu sırada diğer öğrencilerin sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, böyle durumlarda sınıf yönetiminde zorlandıklarını, çalışmalarını daha önce bitiren öğrenciler için ek çalışmalar hazırlama ihtiyacı duyduklarını, bazı durumlarda da 5 yaşındaki öğrenciler çalışmalarını tamamlamadan yeni etkinliklere geçtiklerini belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 43'ü uyum süreci etkinliklerinden beklenilen verimin alınamamasının, etkinliklerin 6 yaşındaki öğrenciler için basit, 5 yaşındaki öğrenciler için ilgi çekici olmamasına bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Sınıflarında belirtilen durumların yaşandığını ifade eden 43 öğretmenin 20'sinin üst SED'de, 23 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıklarına ilişkin veriler, belirtilen sorun için SED'e göre farklılaşmanın olduğu göstermektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 43 öğretmenin 16'sının 0-12 yıl, 13'ünün 12-18 yıl, 14'ünün ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere bakılarak belirtilen durumlar için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 0-12 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 12-18 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Sınıfların kalabalık olması, uyum süreci etkinliklerinin verimli uygulanamamasının bir diğer nedeni olarak gösterilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 38'i, 5 yaşındaki öğrenciler ile bire bir ilgilenmek zorunda kalmalarının etkinlikler için planlanan süreyi uzattığını, bu süreyi telafi edebilmek için diğer etkinliklere planlanandan daha kısa süre ayırdıklarını veya bazı etkinlikleri yapmadan geçtiklerini ifade etmişlerdir. Belirtilen sorun ile ilgili olarak Gözütok (2014) ve diğerleri, tarafından yürütülen çalışmada;

kitaplarda yer alan etkinliklerin bazılarının kalabalık sınıflarda uygulanmasının, bazı etkinliklerin ise sınıf ortamında gerçekleştirilmesinin olanaklı olmadığı ifade edilmiştir. 38 öğretmene ilişkin veriler şu şekildedir: 22 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 16 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadır. 14 öğretmen 0-12 yıl, 10 öğretmen 12-18 yıl ve 14 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için SED'e bağlı farklılık olduğu, mesleki kıdeme bağlı olarak da 12-18 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Uyum sürecinin farklı yaş gruplarından öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrencilere beklenilen katkıları sağlayamadığı gerekçesi öğretmenlerin süreci planlanandan daha kısa sürede tamamlamalarına ya da yarım bırakmalarına neden olmuştur. Görüşme yapılan öğretmenlerin 32'si yapılan çalışmaların amacına ulaşmadığı gerekçesiyle süreci daha kısa sürede tamamladıklarını ifade etmişlerdir. 32 öğretmene ilişkin veriler şu şekildedir: 12 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 20 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadır. 9 öğretmen 0-12 yıl, 13 öğretmen 12-18 yıl ve 10 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için SED'e bağlı farklılık olduğu, mesleki kıdeme bağlı olarak da 12-18 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 29'u sınıflarındaki farklı yaş grupları arasındaki gelişimsel farklılıklara bağlı olarak ortaya çıkan sorunların en aza indirilmesinde uyum sürecinde yapılan çalışmaların etkili olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıflarda etkinlikleri çok basit olarak değerlendiren, çok kısa sürede tamamlayan öğrencilerin bulunmasının, diğer öğrencilerin başarısızlık duygusuna kapılmalarına yol açtığını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca başarılı öğrencilerin, kendilerini diğerlerinden üstün görme, kendi aralarında gruplaşma, diğer arkadaşlarının yetersizlikleri ile alay etme vb. olumsuz davranışlar gösterdikleri belirtilmiştir. İfade edilen durumların gözlendiğini belirten 29 öğretmenin 13'ünün üst SED'de, 16 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıklarına ilişkin veriler,

belirtilen sorun için SED'e göre farklılık bulunduğunu göstermektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 29 öğretmenin 7'sinin 0-12 yıl, 12'sinin 12-18 yıl, 10'unun ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere bakılarak belirtilen durumlar için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 0-12 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 12-18 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında farklılık olduğu söylenebilmektedir.

f) Okuma Yazma Öğrenme Sürecinde Farklı Yaş Gruplarındaki Öğrencilerin Değerlendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Okuma yazma öğrenme süreci; 5 yaşındaki öğrencilerin bu süreçteki durumları, farklı yaş gruplarının okuma yazma öğrenebilmek için psiko-motor yeterlilikleri ve sürecin geniş zamana yayılmasının 6 yaşındaki öğrencilere etkileri olarak farklı boyutlarda ele alınmış, bu boyutlara ait veriler Çizelge 17, Çizelge 18, Çizelge ve 19'da öğretmenlerden alınan cevapların görülme sıklıkları ve yüzdeleri ile ifade edilmiştir. Çizelgelerde yer alan veriler öğretmen görüşleri doğrultusunda çizelgelerin devamlarında açıklanmıştır.

Çizelge 17. Okuma-Yazma Öğrenme Sürecinde 5 Yaşındaki Öğrencilerin Durumları

Öğretmenlerden alınan cevaplar	f	%
Kalem tutmakta zorlanma ve çabuk yorulma nedeniyle yazma çalışmalarına katılmak istememe	48	96
Düzenli defter kullanmakta zorlanma	45	90
Düzgün çizgiler çizmekte ve harfleri verilen örneklere uygun yapmakta zorlanma	45	90
Sesi kavramaya ilişkin sorunlar	42	84
Okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin okuma yazma etkinliklerinin başlamasıyla birlikte gerginlik yaşamaları ve sınıf ortamından uzaklaşmak istemeleri	32	64

5 yaşındaki öğrencilerin parmak kaslarının kalem tutma ve uzun süre yazı yazma için gerekli olan gelişim düzeyine ulaşmamış olması okuma

yazma öğrenme sürecinin başlaması ile birlikte sınıflarda sorunlar yaşanmasına neden olmuştur. Görüşme yapılan öğretmenlerin 48'i 5 yaşındaki öğrencilerin kalemlerini doğru tutmakta zorlandıklarını, uzun süren çizgi çalışmaları sırasında çok çabuk yorulduklarını ifade etmişlerdir. Çizgi çalışmaları ve harflerin yazımı ile ilgili çalışmalarda bu öğrencilerin diğer arkadaşlarına göre geri kalmaları, istenilen çalışmayı yapmakta zorlanmaları ve çabuk yorulmaları nedeniyle çalışmalarını yarım bıraktıkları, ısrar edildiğinde ağladıkları, evlerine gitmek istedikleri bu sorunu yaşadığını belirten öğretmenler tarafından söylenmiştir. Belirtilen sorunların yaşandığını ifade eden öğretmenlerle ilgili veriler şu şekildedir: 23 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 25 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. 17 öğretmen 0-12 yıl, 16 öğretmen 12-18 yıl ve 15 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için SED'e ve mesleki kıdeme bağlı olarak benzerlik olduğu söylenebilmektedir.

5 yaşındaki öğrencilerin yazı çalışmaları sırasında yaşadıkları bir diğer sorun da bu öğrencilerin düzenli defter tutmakta zorlanmaları olarak ifade edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 45'i sınıflarındaki 5 yaşındaki öğrencilerin, masalarına uzanmakta ve kalem tutmakta zorlanmaları, silgi kullanırken, yazı yazarken defterlerini çok fazla aşındırmaları sonucunda defterlerin yırtılması, ıslak veya temiz olmayan elleri ile defterlerine dokunmalarının defterleri yıpratması vb. sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sınıflarında belirtilen durumların yaşandığını ifade eden 45 öğretmenin 24'ünün üst SED'de, 21 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıklarına ilişkin veriler, belirtilen sorun için SED'e göre farklılık olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 45 öğretmenin 16'sının 0-12 yıl, 14'ünün 12-18 yıl, 15'inin ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere bakılarak belirtilen durumlar için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre benzerlik olduğu söylenebilmektedir.

Yazma çalışmalarının ilk adımı olan çizgi çalışmaların başlaması ve sonrasında harflerin yazımının kalem tutmakta zorlanan 5 yaşındaki öğrencilerin zorlanmalarına neden olduğu görüşme yapılan öğretmenlerin 45'i tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler bu öğrencilerin çalışmalarını

defterlerinde bulunan çizgilerin doğru aralıklarına yapamadıklarını, sayfanın başından başlamaları ve sayfa atlamadan devam etmeleri gerektiğinin farkında olmadıklarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. 5 yaşındaki öğrencilerin diğer arkadaşlarına göre daha yavaş olmalarının harflerinin yazımının pekiştirilmesi için yapmaları gereken tekrar sayısını azalttığı, öğretmenlerin kendileri için hazırladıkları ek çalışmaları yapmak istemedikleri öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Belirtilen sorunların yaşandığını ifade eden 45 öğretmenle ilgili veriler şu şekildedir: 24 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 21 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. Bu verilere dayanarak belirtilen sorun için öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelerin SED'lerine bağlı olarak farklılık olduğu söylenebilmektedir. 17 öğretmen 0-12 yıl, 13 öğretmen 12-18 yıl ve 15 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için 0-12 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 12-18 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 42'si sınıflarındaki 5 yaşındaki öğrencilerin sesleri kavramaya yönelik çalışmalarda başarılı olamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin verilen sözcük içinde sesin başta, sonda veya ortada olduğunu ayırt edememeleri, içinde sesin geçtiği sözcüklere örnekler verememeleri gibi sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir. Öğretmenler bu durumun öğrencinin okumakta zorlanmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Belirtilen sorunların yaşandığını ifade eden öğretmenlerle ilgili veriler şu şekildedir: 22 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 20 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. 16 öğretmen 0-12 yıl, 14 öğretmen 12-18 yıl ve 12 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için 0-12 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Uyum süreci sonrasında başlayan okuma yazma öğrenme çalışmalarının 5 yaşındaki öğrencilerin, gerginlik, kaygı, korku vb. duygular yaşamalarına neden olması görüşme yapılan öğretmenlerin 32'si tarafından gözlemlendiği ifade edilen bir diğer sorundur. Öğretmenler çalışmalarda

zorlanan öğrencilerin okula gelmek istemediklerini, sınıftan çıkmak için kullandıkları tuvalete gitme isteklerinin sıklığının arttığını ve daha sık ağladıklarını belirtmişlerdir. Ses öğrenme sıralamasında ilk grupta yer alan “e”, “l”, “a”, “t” seslerinin öğrenilmesinden sonra başlayan; hece, sözcük, metin öğrenme çalışmalarının öğrencilerin yaşadıkları olumsuzlukları daha da arttırdığı, sesi tanımakta zorlanan öğrencilerin bu çalışmalara katılamadıkları ve onlar için ayrı çalışmalar yapıldığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. İfade edilen durumların gözlendiğini belirten 32 öğretmenin 17’sinin üst SED’de, 15 öğretmenin ise alt SED’de görev yaptıklarına ilişkin veriler, belirtilen sorun için SED’e göre benzerlik olduğu göstermektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 32 öğretmenin 15’inin 0-12 yıl, 10’unun 12-18 yıl, 7’sinin ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere bakılarak belirtilen durumlar için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Sınıflardaki 5 ve 6 yaşlarındaki öğrencilerin psiko-motor gelişim düzeylerine bağlı olarak okuma yazma öğrenme sürecindeki durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerine ait veriler Çizelge 18’de gösterilmiş ve devamında çizelgede yer alan verilerin açıklamaları yapılmıştır.

Çizelge 18. Okuma –Yazma Öğrenme Sürecinin Psiko-motor Yeterlilikleri Açısından Sınıftaki Farklı Yaş Grupları

Öğretmenlerden alınan cevaplar	f	%
5 yaşındaki öğrencilerin kalem tutmakta zorlanmaları	48	96
6 yaşındaki öğrencilerin psiko-motor gelişimlerine bağlı sorun yaşamamaları	45	90
6 yaşındaki öğrencilerin daha hızlı olmaları sonucu daha çok tekrar yapma fırsatı bulmaları	43	86
5 yaşındaki öğrencilerin tahtada yapılacak çalışmalarda tahta kalemi veya tebeşir tutmakta ve tahtaya yetişmekte zorlanmaları	40	80
5 yaşındaki öğrencilerin masa düzenini sağlamakta, defterini, kitabını ve yazı araç gereçlerini rahat kullanabilecekleri şekilde masalarına yerleştirmekte zorlanmaları	37	74

Farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin psiko-motor gelişimlerinin okuma yazma öğrenme süreci için yeterliliği değerlendirildiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin 48'inden 5 yaşındaki öğrencilerin kalem tutmakta zorlandıkları cevabı alınmıştır. Öğretmenler bu öğrencilerin küçük kas gelişimlerinin uzun süre kalem tutmak için yeterli olmadığını, öğrencilerin yorulduklarını parmaklarının çok çabuk ağrıdığını belirtmişlerdir. Belirtilen sorunların yaşandığını ifade eden öğretmenlerle ilgili veriler şu şekildedir: 23 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 25 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. Bu veriye göre belirtilen durumlar için öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelerin SED'lerine göre benzerlik olduğu söylenebilmektedir. 14 öğretmen 0-12 yıl, 12 öğretmen 12-18 yıl ve 12 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında benzerlik olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 45'i sınıflarındaki 6 yaşındaki öğrencilerin kalem tutmakta zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerin bazılarının uyum ve hazırlık çalışmaları sırasında aileleri yardımıyla okuma yazma çalışmaları yaptıkları bu nedenle pek çok harfi tanıyor oldukları belirtilmiştir. Belirtilen durumların yaşandığını ifade eden 45 öğretmenle ilgili veriler şu şekildedir: 23 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 22 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. Bu verilere dayanarak belirtilen sorun için öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelerin SED'lerine bağlı olarak benzerlik olduğu söylenebilmektedir. 14 öğretmen 0-12 yıl, 14 öğretmen 12-18 yıl ve 17 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile diğerleri arasında mesleki kıdem açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

6 yaşındaki öğrencilerin psiko-motor gelişimlerine bağlı olarak daha uzun süre, yorulmadan yazma çalışmaları yapabildikleri böylelikle daha çok tekrar yapabilme olanağına sahip oldukları görüşme yapılan öğretmenlerin 43'ü tarafından ifade edilmiştir. Bu öğrencilerin daha çok tekrar yapmalarının yazma becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağladığı, daha hızlı ve düzgün yazabildikleri belirtilmiştir. Belirtilen durumların yaşandığını ifade eden

öğretmenlerle ilgili veriler şu şekildedir: 20 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 23 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. İfade edilen duruma ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelerin SED'lerine bağlı farklılık olduğu söylenebilmektedir. 13 öğretmen 0-12 yıl, 16 öğretmen 12-18 yıl ve 11 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için 0-12 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 12-18 yıl arası, 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 40'ı 5 yaşındaki öğrencilerin tahtaya yazma konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin tahta kalemi veya tebeşiri kullanırken zorlanmalarının tahtaya yetişmekte de zorluk yaşayan öğrencilerin yazılarının bozuk olmasına yol açtığı belirtilmiştir. Belirtilen durumların yaşandığını ifade eden öğretmenlerle ilgili veriler şu şekildedir: 22 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 18 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. İfade edilen duruma ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelerin SED'lerine bağlı farklılık olduğu söylenebilmektedir. 11 öğretmen 0-12 yıl, 14 öğretmen 12-18 yıl ve 15 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için 0-12 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 12-18 yıl arası, 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

5 yaşındaki öğrencilerin masalarını verimli kullanamamalarının da düzgün yazı çalışmaları yapmalarını engellediği belirtilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 37'si 5 yaşındaki öğrencilerin yazma çalışmaları sırasında aynı anda masanın üzerinde bulunması gereken kitap, defter, kalem, silgi gibi araç gereçlerini düzenleyip kendilerine yazı yazmak için yeterli alanı sağlamakta zorlandıklarını, bu durumun da beklenilen düzeyde çalışmalar yapmalarını engellediğini ifade etmişlerdir. Belirtilen sorunların yaşandığını ifade eden öğretmenlerle ilgili veriler şu şekildedir: 20 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 17 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. İfade edilen duruma ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelerin SED'lerine bağlı farklılık olduğu

söylenebilmektedir. 13 öğretmen 0-12 yıl, 14 öğretmen 12-18 yıl ve 10 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında mesleki kıdem açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Daha önce bir dönemde tamamlanan okuma yazma öğrenme çalışmalarının 5 yaşındaki öğrenciler dikkate alınarak bütün öğretim yılına yayılmış olmasının 6 yaşındaki öğrenciler açısından değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşlerine ait sıklık ve yüzde hesaplamaları Çizelge 19'da verilmiş, devamında çizelgede yer alan başlıklarla ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerin açıklamaları ve örnekleri belirtilmiştir.

Çizelge 19. Okuma Yazma Öğrenme Etkinliklerinin Geniş Zamana Yayılmasının 6 Yaşındaki Öğrencilere Etkisi

Öğretmenlerden alınan cevaplar	f	%
Bu sürecin öğrenci için vakit kaybı olan verimsiz bir dönem olması	50	100
Öğrencilerin uzun süren tekrarlardan sıkılarak evde aile yardımıyla okuma yazmayı öğrenmeleri	45	90
Okuma yazma öğrenme sürecinin uzun zaman alması sonucunda öğrencinin okuma hızını artırma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için yapılacak çalışmalara yeterli zaman ayrılmaması	42	84
Sınıf içinde farklılıklar oluşmaması için öğretmenlerin 6 yaşındaki öğrencilerin seviyesine uygun çalışmalar yapmamaları	40	80
6 yaşındaki öğrencilerin sınıf içinde düzeni bozma, etkinliklere müdahale etme davranışları göstermeleri	30	60

Görüşme yapılan bütün öğretmenler 6 yaşındaki öğrencilerin okuma yazma öğrenme isteği ile okula geldiklerini, 5 yaşındaki öğrenciler dikkate alınarak daha yavaş sürdürülen okuma yazma çalışmalarının 6 yaşındaki öğrenciler için vakit kaybı olan verimsiz bir dönem olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıfta yapılan çalışmaların 6 yaşındaki öğrencilerin öğrenme hızına göre daha yavaş olmasının, öğrendiği sesle ilgili çok tekrar yapmaktan sıkılan

öğrencileri evde aileleri yardımıyla yeni sesler öğrenmeye yönlendirdiği ve bazılarının okuma yazmaya geçtiği görüşme yapılan öğretmenlerin 45'i tarafından ifade edilmiştir. Sınıflarında belirtilen durumların yaşandığını ifade eden 45 öğretmenin 20'sinin üst SED'de, 25 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıklarına ilişkin veriler, belirtilen sorun için SED'e göre farklılık bulunduğunu göstermektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 45 öğretmenin 13'ünün 0-12 yıl, 15'inin 12-18 yıl, 17'sinin ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için 0-12 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında mesleki kıdem açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Öğretim yılının 2 döneminin de okuma yazma etkinliklerine ayrılmasının, okuma yazma ile ilgili diğer becerilerin kazanılması için ayrılan sürenin kısıtlanmasına neden olduğu görüşme yapılan öğretmenlerin 42'si tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler okuma hızının artırılması, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi gibi çalışmalara yönelik çok fazla etkinlik yapılamadığını, bu durumun Matematik ve Hayat Bilgisi derslerini de olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Belirtilen durumların yaşandığını ifade eden öğretmenlerle ilgili veriler şu şekildedir: 22 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 20 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. İfade edilen duruma ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelerin SED'lerine bağlı benzerlik olduğu söylenebilmektedir. 11 öğretmen 0-12 yıl, 14 öğretmen 12-18 yıl ve 17 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için öğretmenler arasında mesleki kıdem açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 40'ı, 6 yaşındaki öğrencilerin 5 yaşındaki öğrencilere göre sesleri daha çabuk tanımaya başlamalarının ve harflerin yazımında daha başarılı olmalarının sınıflarda farklı seviyelerde grupların oluşmasına yol açtığını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğretim yılı başında yaptıkları planlama ve sınıflardaki 5 yaşındaki öğrencilerin öğrenme hızlarını dikkate alarak dersleri işlediklerini söylemişlerdir. Bu durumda öğretmenler sınıf seviyesinden daha ileride olan öğrencilere uygun çalışma yapamadıklarını, bu öğrencilere sesi öğrenmiş olsalar bile aynı sesle ilgili

tekrar çalışmaları yaptırmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Belirtilen durumların yaşandığını ifade eden öğretmenlerle ilgili veriler şu şekildedir: 23 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 17 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. İfade edilen duruma ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelerin SED'lerine bağlı farklılık olduğu söylenebilmektedir. 16 öğretmen 0-12 yıl, 12 öğretmen 12-18 yıl ve 12 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için 0-12 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 12-18 yıl arası, 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında mesleki kıdem açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Evde ailesi yardımıyla okuma yazma çalışmaları yapan ve sınıf seviyesine göre daha ileride olan 6 yaşındaki öğrencilerin, derslerde yapılan etkinliklerden sıkıldığı ve ders düzenini bozan davranışlar sergilediği görüşme yapılan öğretmenlerin 30'u tarafından ifade edilmiştir. Bazı öğretmenler bu çocukların her etkinlikte yer almak istediklerini, arkadaşlarına sorulan sorulara cevap verme fırsatı bırakmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumların 5 yaşındaki öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştırdığı söylenmiştir. Belirtilen durumların yaşandığını ifade eden öğretmenlerle ilgili veriler şu şekildedir: 19 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 11 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. İfade edilen duruma ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelerin SED'lerine bağlı farklılık olduğu söylenebilmektedir. 12 öğretmen 0-12 yıl, 10 öğretmen 12-18 yıl ve 8 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için 0-12 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında mesleki kıdem açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

g) Farklı Yaş Grupları Arasındaki İlişkilere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Farklı yaş grupları arasındaki ilişkiler; arkadaşlıkların ve oyun gruplarının kurulmasında yaşın etkisi ve yaş grupları arasında görülen olumsuz davranışlar açısından incelenmiş, öğretmenlerden alınan görüşler

Çizelge 20 ve Çizelge 21'de frekans ve yüzde hesaplamalarıyla birlikte verilmiştir. Çizelgelerin devamında öğretmen görüşleri doğrultusunda açıklamalar yapılmıştır.

Çizelge 20. Arkadaşlıkların ve Oyun Gruplarının Kurulmasında Yaşın Etkisi

Öğretmenlerden alınan cevaplar	f	%
5 yaşındaki öğrencilerin fiziksel beceri gerektiren oyunlarda 6 yaşındaki öğrencilere uyum sağlayamamaları	50	100
5 yaşındaki öğrencilerin oyunun kurallarına uyum sağlayamamaları	43	86
5 yaşındaki öğrencilerin oyun oynarken çok sık düşme ve yaralamalar nedeniyle oyundan ayrılmak zorunda kalmaları	40	80
6 yaşındaki öğrencilerin, 5 yaşındaki öğrencileri oyuna uyum sağlayamadıkları gerekçesiyle oyuna almak istememeleri	39	78
6 yaşındaki öğrencilerin kendi aralarında arkadaş grupları oluşturmayı tercih etmeleri	38	76
6 yaşındaki öğrencilerin öğretmen isteğiyle 5 yaşındaki arkadaşlarını aralarına aldıklarında onlara karşı kollayıcı tavırlar içinde olmaları	28	56
5 yaşındaki öğrencilerin yetişkin desteğine ihtiyaç duymaları nedeniyle teneffüslerde daha büyük sınıflardaki öğrencilerin yanında vakit geçirmeleri	27	54
Yakın arkadaşlıkların kurulmasında yaş gruplarının etkisinin görülmemesi	8	16

Öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda sınıflarda farklı yaş gruplarından öğrenciler bulunmasının arkadaşlıkların kurulmasında da etkili olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Görüşme yapılan bütün öğretmenler 5 yaşındaki öğrencilerin fiziksel gelişimlerinin oyunlarda 6 yaşındaki öğrencilere uyum sağlamak için yeterli olmadığını, bu nedenle oyunlardan dışlandıklarını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

5 yaşındaki öğrencilerin oyun gruplarına alınmak istenmemelerinin bir diğer nedeni olarak bu öğrencilerin oyunların kurallarını anlamakta zorlanmaları ve oyunu yavaşlatmaları gösterilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 43'ü teneffüslerde öğrencilerin birlikte oynadıkları oyunları gözlemlediklerinde 5 yaşındaki öğrencilerin kurallara uygun hareket etmekte

zorlanmalarının diğer öğrencilerin öfkelenmelerine ve tepki göstermelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Takım oyunlarında da 5 yaşındaki öğrencilerin ait olduğu takımı ayırt etmekte ve takımıyla birlikte hareket etmekte zorlandıkları belirtilmiştir. Araştırmanın kuramsal temeller bölümünde detaylı olarak incelenen 5 yaşındaki çocukların bilişsel gelişim düzeylerine bakıldığında bu çocukların ben merkezci düşünce yapısına sahip oldukları ve etraflarında farklı düşünceler olabileceğini kavrayamadıkları görülmektedir (Erden ve Akman, 2012). Çocukların takım oyunlarında birlikte hareket edememeleri ve bireysel davranmaları bu çocukların içinde bulundukları bilişsel gelişim düzeyleri ile ilişkilendirilebilmektedir. Sınıflarında belirtilen durumların yaşandığını ifade eden 43 öğretmenin 23'ünün üst SED'de, 20 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıklarına ilişkin veriler, belirtilen sorun için SED'e göre farklılık olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 43 öğretmenin 13'ünün 0-12 yıl, 15'inin 12-18 yıl, 15'inin ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için öğretmenler arasında mesleki kıdem açısından benzerlik olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 40'ı 5 yaşındaki öğrencilerin oyun gruplarına alınmamasının, çok sık yaşanan düşme, yaralanma ve ağlamalarının oyunların akışını bozması ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler oyun sırasında 5 yaşındaki öğrencilerin diğerlerine göre daha sık düşmeleri, arkadaşlarına veya etraftaki nesnelere çarpmaları, oyunlarda kullanılan top, ip gibi materyallerden kendilerini koruyamamaları vb. durumlar sonucunda oyunların yarım kaldığını veya takımların yeniden oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Belirtilen durumların yaşandığını ifade eden öğretmenlerle ilgili veriler şu şekildedir: 22 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 18 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. İfade edilen duruma ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelerin SED'lerine bağlı farklılık olduğu söylenebilmektedir. 14 öğretmen 0-12 yıl, 13 öğretmen 12-18 yıl ve 13 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için öğretmenler arasında mesleki kıdem açısından benzerlik olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 39'u oyun gruplarının 6 yaşındaki öğrenciler tarafından oluşturulduğunu ve oyun grupları oluşturulurken çeşitli nedenlerle 5 yaşındaki öğrencilerin oyuna alınmadıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin oyunlara alınmamalarında, çok sık ağlamaları, düşmeleri, oyunu yavaşlatmaları, kuralları anlamakta zorlanmaları ve kurallardan bağımsız hareket etmelerinin etkili olduğu ifade edilmiştir. Sınıflarında belirtilen durumların yaşandığını ifade eden 39 öğretmenin 18'inin üst SED'de, 21 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıklarına ilişkin veriler, belirtilen sorun için SED'e göre farklılık olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 39 öğretmenin 13'ünün 0-12 yıl, 14'ünün 12-18 yıl, 12'sinin ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için öğretmenler arasında mesleki kıdem açısından benzerlik olduğu söylenebilmektedir.

Arkadaşlıklar kurulurken de 6 yaşındaki öğrencilerin kendi yaş gruplarındaki öğrenciler ile arkadaşlık kurmayı tercih ettikleri görüşme yapılan 38 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler oyunlarda ve sınıf içinde 5 yaşındaki öğrencilerin başarısızlıklarının diğer öğrencilerin onları yakın arkadaş olarak tercih etmemelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Belirtilen durumların yaşandığını ifade eden öğretmenlerle ilgili veriler şu şekildedir: 20 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 18 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. İfade edilen duruma ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelerin SED'lerine bağlı farklılık olduğu söylenebilmektedir. 11 öğretmen 0-12 yıl, 15 öğretmen 12-18 yıl ve 12 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için 12-18 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında mesleki kıdem açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 28'i 5 yaşındaki öğrencilerin oyunlara alınmadıklarını gördüklerinde duruma müdahale etme gereği duyduklarını ve farklı yaş gruplarının birlikte oynamalarını sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu tür durumlarda oyunları gözlemlediklerinde farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin arasında arkadaşlık kurulmadığını 6 yaşındaki

öğrencilerin diğerlerine karşı kendilerinden küçük olduklarını hissettiren kollayıcı tavırlar içinde olduklarını belirtmişlerdir. Sınıflarında belirtilen durumların yaşandığını ifade eden 28 öğretmenin 17'inin üst SED'de, 11 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıklarına ilişkin veriler, belirtilen sorun için SED'e göre farklılık olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 28 öğretmenin 9'unun 0-12 yıl, 11'inin 12-18 yıl, 8'inin ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için öğretmenler 12-18 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında mesleki kıdem açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 27'si 5 yaşındaki öğrencilerin, okuldaki tuvalet, kantin, oyun alanları gibi ortak alanların kullanımında diğerleri kadar başarılı olamadıkları için yetişkin desteğine ihtiyaç duyduklarını ve teneffüslerde kendilerine yardımcı olabilecek daha büyük sınıflardaki öğrencilerin yanında vakit geçirmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun da 5 ve 6 yaşındaki öğrencilerin kaynaşmasını engellediği ifade edilmiştir. 5 yaşındaki öğrencilerin arkadaşlık kuramamaları Kapçı ve diğerleri (2014), tarafından yürütülen çalışmada da yer almış; bu çocukların arkadaşlık kuramamalarına neden olarak ürkek, korkak, çekingen olmaları diğer çocukları rahatsız etmeleri, başkalarının söz ya da etkinliklerinde araya girme gibi dürtüsel sorunlarının olması, hareket etmeden yerlerinde duramamaları, kolayca ağlamaları, çok kolay heyecanlanıp aynı biçimde sinirlenme gibi duygu-ayarlama sorunları yaşamaları gösterilmiştir. Belirtilen durumların yaşandığını ifade eden öğretmenlerle ilgili veriler şu şekildedir: 12 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 15 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. İfade edilen duruma ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelerin SED'lerine bağlı farklılık olduğu söylenebilmektedir. 8 öğretmen 0-12 yıl, 10 öğretmen 12-18 yıl ve 9 öğretmen ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için öğretmenler arasında mesleki kıdem açısından benzerlik olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 8'i öğretim yılı boyunca sınıfındaki öğrenciler arasında arkadaşlıkların kurulmasında yaş gruplarına bağlı farklılıkların görülmediğini ifade etmiştir. Belirtilen durumların yaşandığını ifade eden öğretmenlerle ilgili veriler şu şekildedir: 2 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 6 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. İfade edilen duruma ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelerin SED'lerine bağlı farklılık olduğu söylenebilmektedir. 3 öğretmen 0-12 yıl, 5 öğretmen 12-18 yıl arası kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında mesleki kıdem açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Farklı yaş gruplarından öğrencilerin arkadaşlık kurmalarında ve oyun grupları oluşturmalarında yaşın etkileri Çizelge 20' de gösterildikten sonra bu yaş grupları arasında birbirlerine yönelik olumsuz davranışlara ilişkin öğretmenler tarafından ifade edilen görüşler belirli başlıklar altında toplanarak Çizelge 21'de gösterilmiştir. Çizelgede yer alan başlıkların açıklamaları yine öğretmenlerden alınan görüşlere dayalı olarak çizelgenin devamında verilmiştir.

Çizelge 21. Yaş Grupları Arasında Birbirlerine Yönelik Olumsuz Davranışlar

Öğretmenlerden alınan cevaplar	f	%
5 yaşındaki öğrencilerin etkinliklerde, oyunlarda yetersizliklerinin fark edilmesi sonucu diğer öğrenciler onları dışladılar.	40	80
5 yaşındaki öğrenciler yetersizlikleri nedeniyle diğerleri tarafından aşağılandılar.	35	70
6 yaşındaki öğrenciler yaşı küçük öğrencilere fiziksel şiddet uyguladılar.	10	20
6 yaşındaki öğrenciler yaşı küçük öğrencileri kendi özel işlerinde kullandılar.	8	16
Yaş grupları arasında birbirlerine yönelik herhangi olumsuz bir davranış olmadı.	7	14

Yaş grupları arasında arkadaşlık kurulamamasının yanı sıra birbirlerine yönelik olumsuz davranışların gösterildiğinin de gözlemlendiği belirlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 40'ı sınıflarındaki 5 yaşındaki

öğrencilerin oyunlarda ve derslerde yapılan etkinliklerde yetersiz olmalarının diğer öğrenciler tarafından fark edilmesinin 5 yaşındaki öğrencilerin arkadaş gruplarından dışlanmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Sınıflarında belirtilen durumların yaşandığını ifade eden 40 öğretmenin 17'inin üst SED'de, 23 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıklarına ilişkin veriler, belirtilen sorun için SED'e göre farklılık olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 28 öğretmenin 16'sının 0-12 yıl, 13'ünün 12-18 yıl, 11'inin ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için öğretmenler 0-12 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında mesleki kıdem açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

5 yaşındaki öğrencilerin yetersizliklerinin dışlanmalarının yanı sıra diğer öğrenciler tarafından aşağılanmalarına da neden olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 35'i 6 yaşındaki öğrencilerin her fırsatta 5 yaşındaki öğrencilerle alay ettiklerini, yaptıkları yanlışlara güldüklerini, onların öz saygısını zedeleyecek davranışlarda bulunduklarını söylemişlerdir. Sınıflarında belirtilen durumların yaşandığını ifade eden 35 öğretmenin 15'inin üst SED'de, 20 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıklarına ilişkin veriler, belirtilen sorun için SED'e göre farklılık olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 35 öğretmenin 10'unun 0-12 yıl, 12'sinin 12-18 yıl, 13'ünün ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için öğretmenler 0-12 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında mesleki kıdem açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

5 yaşındaki öğrencilerin diğer arkadaşlarından fiziksel şiddet görmeleri öğretim yılı içinde sınıflarda yaşanan sorunlar arasındadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin 10'u sınıflarındaki 6 yaşındaki öğrencilerin 5 yaşındaki öğrencilere çok küçük nedenlerle vurduklarını, itekledikleri, ders veya oyun araç gereçlerini fırlattıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin şiddet davranışlarının ortaya çıkma gerekçelerine, oyunlarda 5 yaşındaki öğrencilerin takımın kaybetmesine neden olmaları, sırada yan yana otururken

diğer arkadaşının alanına eşyalarını koymaları veya arkadaşının eşyalarını düşürmeleri gibi durumları örnek vermişlerdir. Öğretmenler ayrıca öğrenciler arasındaki anlaşmazlıkların kavgaya dönüştüğü durumlarda da 5 yaşındaki öğrencilerin zarar gördüklerini, vücutlarında çeşitli yaralanmalar oluştuğunu ifade etmişlerdir. Belirtilen durumların yaşandığını ifade eden öğretmenlerle ilgili veriler şu şekildedir: 8 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 2 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. İfade edilen duruma ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelerin SED'lerine bağlı farklılık olduğu söylenebilmektedir. 7 öğretmen 0-12 yıl, 2 öğretmen 12-18 yıl arası, 1 öğretmen 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için 0-12 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında mesleki kıdem açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

6 yaşındaki öğrencilerin 5 yaşındaki öğrencileri kendi özel işlerinde kullandıkları görüşme yapılan öğretmenlerin 8'i tarafından ifade edilen bir sorundur. Öğretmenler, oyunlarda kullanılan araç-gereçlerin taşınması, kantinden alışveriş yapma gibi durumlarda 5 yaşındaki öğrencilerin kullanıldığını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca beslenme saatlerinde veya teneffüslerde 5 yaşındaki öğrencilerin yiyeceklerinin 6 yaşındaki öğrenciler tarafından yenmesi, evden getirilen malzemelerle yapılan etkinliklerde 5 yaşındaki öğrencilerin malzemelerinin kullanılması durumlarının da yaşandığı belirtilmiştir. Belirtilen durumların yaşandığını ifade eden öğretmenlerle ilgili veriler şu şekildedir: 6 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 4 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. İfade edilen duruma ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelerin SED'lerine bağlı benzerlik olduğu söylenebilmektedir. 5 öğretmen 0-12 yıl, 3 öğretmen 12-18 yıl arası kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında mesleki kıdem açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 7'si öğretim yılı boyunca yaş gruplarının birbirlerine yönelik herhangi bir olumsuz davranışı ile karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

h) Ders Kitaplarının ve Öğretim Programlarının Zorunlu Eğitime Başlama Yaşı Değişikliğine Uygunluğuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Görüşme yapılan öğretmenlerin ders kitapları ve öğretim programlarına ilişkin değerlendirmeleri Çizelge 22'de uygun başlıklar altında listelenerek frekans ve yüzde hesaplamalarıyla birlikte verilmiştir. Çizelge 22'de yer alan verilere ilişkin açıklamalar yine öğretmenler tarafından ifade edilen veriler doğrultusunda çizelgenin devamında açıklanmıştır.

Çizelge 22. 1. Sınıf Öğretim Programlarının ve Ders Kitaplarının 5 Yaşındaki Öğrenciler ve Yeni Yapılanma Dikkate Alınarak Düzenlenmesi Gerekliliği

Öğretmenlerden alınan cevaplar	f	%
Uyum ve hazırlık çalışmalarına ayrılan sürenin ders kitapları hazırlanırken dikkate alınmamış olmaması nedeniyle sorunlar yaşanması	47	94
Programların uyum süreci dikkate alınmadan hazırlanmış olması nedeniyle hedeflenen zamanda bitirilememesi	45	90
Türkçe kitabındaki metinlerin okuma yazmaya yeni başlayan öğrencilere göre uzun ve sıkıcı olması	44	88
Öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin gelişmemesinin matematik derslerinde problem çözme becerilerinin gelişmesini engellemesi	39	78
Hayat Bilgisi Programı, uyum sürecinin tekrarı niteliğinde etkinlikler içerdiğinden aynı çalışmalar hem uyum sürecinde hem de Hayat Bilgisi derslerinde yapılması	38	76
Matematik dersindeki kavramların 5 yaşındaki öğrenciler için soyut olması	33	66
Türkçe kitabındaki metinlerin 5 yaşındaki öğrencilerin ilgisini çekmemesi	32	64
Okuma yazma öğretiminde yapılan çizgi çalışmalarının 5 yaşındaki öğrenciler için yeterli olmaması.	30	60

Uyum süreci olarak ayrılan 3 aylık süre dikkate alınıp ders kitaplarında ve öğretim programlarında herhangi bir değişiklik yapılmamış olmasının öğretmenlerin planlama ile ilgili sorunlar yaşamalarına neden olduğu ifade edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 47'si Uyum sürecinde tanışma ve okula alışmaya yönelik etkinliklerin yapıldığını, süreç sonunda başlanılan Hayat Bilgisi derslerinde de benzer kazanımların yer aldığını belirtmişlerdir. Belirtilen durumların yaşandığını ifade eden 47 öğretmenin 24'ünün üst SED'de, 23 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıklarına ilişkin veriler, belirtilen sorun için SED'e göre benzerlik olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 47 öğretmenin 14'ünün 0-12 yıl, 16'sının 12-18 yıl, 17'sinin ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için öğretmenler 0-12 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında mesleki kıdem açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 45'i, öğretim programları uyum süreci dikkate alınmadan hazırlandığı için Türkçe, Matematik derslerinde müfredatı yetiştirmekte zorlandıklarını veya tamamlayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda öğretmenler kazanımları işlerken planlamada belirlenen sürelere bağlı kalmadıklarını, bazı kazanımlarla ilgili etkinliklere de hiç yer vermediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin işleyecekleri kazanımları kendilerinin belirlemesi her sınıfta farklı uygulamaların yapılmasına yol açmıştır. Belirtilen durumların yaşandığını ifade eden 45 öğretmenin 25'inin üst SED'de, 20 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıklarına ilişkin veriler, belirtilen sorun için SED'e göre farklılık olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 45 öğretmenin 16'sının 0-12 yıl, 13'ünün 12-18 yıl, 16'sının ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için öğretmenler 12-18 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında mesleki kıdem açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 44'ü MEB tarafından hazırlanan Türkçe kitaplarındaki metinlerin okumayı yeni öğrenen ve heceleyerek okuyan öğrencilere çok uzun geldiğini, metinler okunurken öğrencilerin

dikkatlerinin çok çabuk dağıldığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin okumalarının çok yavaş olmasının uzun metinlerin anlaşılmasını zorlaştırdığı gibi, metin okunurken öğrencilerin dinlemelerini ve takip etmelerini de zorlaştırdığı ifade edilmiştir. Kitaplarla ilgili bir diğer sorun da uyum süreci öncesinde hazırlanmış oldukları için belirli gün ve haftalar dikkate alınarak hazırlanmış metinlerin zamanlamasında sorunlar yaşanması olarak ifade edilmiştir. Belirtilen durumların yaşandığını ifade eden öğretmenlerle ilgili veriler şu şekildedir: 20 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 24 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. İfade edilen duruma ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelerin SED'lerine bağlı farklılık olduğu söylenebilmektedir. 13 öğretmen 0-12 yıl, 14 öğretmen 12-18 yıl arası, 17 öğretmen 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında mesleki kıdem açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Yapılan düzenleme ile okuma yazma öğrenme sürecinin daha geniş zamana yayılması hızlı okuma, okuduğunu anlama becerilerinin 1. sınıf süresince daha az pekiştirilmesine neden olmuştur. Bu durumun sadece Türkçe derslerinde değil, Matematik ve Hayat Bilgisi dersleri için de sorun oluşturduğu görüşme yapılan öğretmenlerin 39'u tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler çok yavaş okuyan ve okuduğunu anlayamayan öğrencilerin Matematik derslerinde problemleri okuyup anlayamadıklarını ve çözemediklerini belirtmişlerdir. Problemde anlatılmak istenileni anlamayan öğrencilerin problemde verilen durumu görsellerle ifade edebilmeleri, çeşitli materyallerle somutlaştırabilmeleri, sembolik olarak sayma çubukları, küpler, abaküs gibi araç gereçleri kullanarak mantık yürütebilmelerinin mümkün olmadığı, bu durumun öğrencilerin matematik dersine yönelik ilgilerini olumsuz etkilediği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Belirtilen durumların yaşandığını ifade eden öğretmenlerle ilgili veriler şu şekildedir: 19 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 20 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. İfade edilen duruma ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelerin SED'lerine bağlı benzerlik olduğu söylenebilmektedir. 14 öğretmen 0-12 yıl, 11 öğretmen 12-18 yıl arası, 14

öğretmen 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için 12-18 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında mesleki kıdem açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 38'i uyum sürecinde yer alan; öğrencinin kendisini, ailesini tanıtması, bir gününü planlaması, temizlik alışkanlıkları, okul ve sınıf kurallarına uyması vb. konuları Hayat Bilgisi derslerinde de işlediklerini, bu durumun aynı konuların tekrar edilerek zamanın verimli kullanılmamasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Sınıflarında belirtilen durumların yaşandığını ifade eden 38 öğretmenin 22'inin üst SED'de, 16 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıklarına ilişkin veriler, belirtilen sorun için SED'e göre farklılık olduğu göstermektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 38 öğretmenin 13'ünün 0-12 yıl, 15'inin 12-18 yıl, 10'unun ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile diğerleri arasında mesleki kıdem açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Öğretim programlarının 5 yaşındaki öğrenciler dikkate alınarak düzeltilmemesinin veya yeniden hazırlanmamasının, bu öğrencilerin kendileri için soyut olan kavramları anlamakta zorlanmalarına yol açtığı belirtilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 33'ü sınıflarındaki 5 yaşındaki öğrenciler için Matematik derslerinde onluk, birlik, eşit, parça, yarım, bütün, toplam, fark vb. kavramların soyut kaldığını, somut materyaller kullanılarak gösterildiğinde bile bu kavramların karşılık geldiği durumları anlamakta zorlandıklarını ve yeni örnekler veremediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yine matematik dersinde yer alan takvim, paralar ve uzunluk ölçe konularında; takvimi doğru okuyamama, ayların, mevsimlerin adlarını öğrenememe, paralarla ilgili hesaplar yapamama, verilen bir uzunluğu ölçmek için kullanması gereken doğru yöntemi belirleyememe gibi sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir. Sınıflarında belirtilen durumların yaşandığını ifade eden 33 öğretmenin 18'inin üst SED'de, 15 öğretmenin ise alt SED'de görev yaptıklarına ilişkin veriler, belirtilen sorun için SED'e göre farklılık olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 33 öğretmenin 11'inin 0-12 yıl, 13'ünün

12-18 yıl, 9'unun ise 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için 0-12 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında mesleki kıdem açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 32'si MEB tarafından hazırlanan Türkçe kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilerin ilgisini çekmediğini, metinler okunurken öğrencilerin dikkatlerini veremediklerini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Belirtilen durumların yaşandığını ifade eden öğretmenlerle ilgili veriler şu şekildedir: 15 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 17 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. İfade edilen duruma ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelerin SED'lerine bağlı benzerlik olduğu söylenebilmektedir. 10 öğretmen 0-12 yıl, 13 öğretmen 12-18 yıl arası, 9 öğretmen 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen durumlar için 12-18 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında mesleki kıdem açısından farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Uyum süreci sonrasında başlanılan okuma yazma öğrenme çalışmalarına yönelik olarak ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin 5 yaşındaki öğrenciler için yeterli olmaması kitaplarla ilgili olarak yaşanan sorunlardandır. Kalem tutmakta ve doğru çizgi aralıklarına yazmakta zorlanan 5 yaşındaki öğrencilerin, harfleri doğru yazabilmek için daha çok tekrar yapmaya ihtiyaç duydukları ancak kitapların öğrencilere bu olanağı sağlamadığı görüşme yapılan öğretmenlerin 30'u tarafından ifade edilmiştir. Belirtilen durumların yaşandığını ifade eden öğretmenlerle ilgili veriler şu şekildedir: 14 öğretmen alt SED'deki bölgelerde, 16 öğretmen üst SED'deki bölgelerde görev yapmaktadırlar. İfade edilen duruma ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelerin SED'lerine bağlı benzerlik olduğu söylenebilmektedir. 11 öğretmen 0-12 yıl, 9 öğretmen 12-18 yıl arası, 10 öğretmen 18 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere bakılarak ifade edilen öğretmenler arasında mesleki kıdem açısından benzerlik olduğu söylenebilmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında 2012-2013 öğretim yılında ilkokul 1. sınıfa başlayan 5 yaşındaki öğrencilerin, okula ve derslere karşı ilgilerinde, okulların fiziki donanımları, öz bakım becerileri, okul kültürüne uyum sağlama becerileri, kendini ifade etme becerileri ve akademik başarı düzeylerinde çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Yine araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında sorunların sadece 5 yaşındaki öğrenciler tarafından yaşanmadığı 6 yaşındaki öğrencilerin de gerek uyum süreci etkinlikleri sırasında gerekse okuma yazma öğrenme çalışmaları sırasında çeşitli sorunlar yaşadıkları söylenebilmektedir. Öğretmenlerden alınan cevaplara dayalı olarak bu öğrencilerin yaşadıkları sorunların genellikle sınıftaki 5 yaşındaki öğrencilerin etkinliklerde geri kalmaları, çalışmalarının daha uzun sürmesi ve daha çok tekrar yapmaya ihtiyaç duymalarına bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilmektedir.

Farklı yaşlarda öğrencilerin bulunduğu 1. sınıflarda yaşanan durumları belirlemek için yapılan bu araştırmaya veri toplamak amacıyla görüşme yapılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelerin gelir düzeylerine göre dağılımlarına bakıldığında üst ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki bölgelerin birbirlerine çok yakın bir oranla araştırmada yer aldıkları görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin %48'i alt sosyo-ekonomik düzeydeki bölgelerde görev yaparken, %52'si üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan bölgelerde görev yapmaktadır. Araştırmanın bu bölümünde verilen bulgulara bakıldığında öğretmenlere yöneltilen sorulara verilen cevapların çoğunlukla % 50'nin üzerinde öğretmen tarafından ifade edildiği görülmektedir. Bu duruma bakılarak öğrencilerin yaşadıkları durumların hem alt sosyo-ekonomik gelir düzeyindeki hem de üst sosyo-ekonomik gelir düzeyindeki bölgelerde görülebildiği değerlendirmesi yapılabilmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Türkiye'de 2012-2013 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere zorunlu eğitim yasasında değişiklikler yapılmış ve bu değişiklikler kapsamında, daha önce 6 olan ilkokula başlama yaşı 5 yaşa kadar düşürülmüş, 5 ve 6 yaşlarındaki öğrenciler aynı sınıf ortamına alınmıştır. 1983-1984 öğretim yılında da benzer bir uygulama yapılmış ve ortaya çıkan olumsuzluklar MEB tarafından ortaya koyulmuş olmasına karşın, bu sonuçlar ve kamuoyundan gelen tepkiler, eleştiriler dikkate alınmayarak Türkiye genelinde uygulama yapılmıştır.

Zorunlu eğitime başlama yaşında yapılan değişikliklerden önce ilkokula başlayabilmesi için çocuğun 72 ayını doldurması gerekiyor olmasına karşın, çocuğun gelişiminin yeterli düzeyde olmadığı gerekçesiyle ve aile isteğiyle okula kaydının ertelenmesi sık karşılaşılan durumlardan biri olmuştur. Bununla ilgili olarak 2011 yılında Gürkan koordinatörlüğünde yürütülen "İlköğretime Zamanında Kaydolmama Nedenleri ve Önlenmesi İçin Öneriler" başlıklı çalışmada velilerin çocuklarını 72 aylarını doldurmuş olmalarına karşın okula göndermemelerinin nedenleri arasında çocuğunun yaşının küçük olmasını ve fiziksel gelişimlerinin yeterli olmamasını göstermeleri dikkat çekmektedir. 72 aylık çocukların bile ilkokula kayıtlarının ertelenme nedeni olan fiziksel gelişimin yeterli olmaması gerekçesi, 60 aylık çocukların ilkokula alınmaya başlanması ile birlikte başta veliler ve öğretmenlerde olmak üzere bütün ilgililerde kaygı uyandırmıştır.

Kamuoyunda oluşan, 5 yaşındaki çocukların gelişimsel olarak ilkokula hazır olmadıkları yönündeki endişelerin yersiz olmadığı, uzmanlar tarafından ortaya koyulan 5 yaşındaki çocukların gelişim özellikleri incelendiğinde de görülebilmektedir. Araştırmanın kuramsal temeller bölümünde detaylı olarak ele alınan bu özelliklere bakıldığında 5 yaşındaki çocukların uzun süreli etkinliklere odaklanamadıkları ve koşmak, atlamak, tırmanmak gibi fiziksel

etkinlikler içinde olmak istedikleri, bu istekleri yerine gelmediği durumlarda girişkenlik duygularının zedelenebildiği, ince motor kas becerisi gerektiren etkinliklerde başarılı olamadıkları görülmektedir (Senemoğlu, 2011; Bilgin, 2012).

5 yaşındaki çocukların gelişim özelliklerinin ilkokula uygun olmadığı araştırmalarla da desteklenmiş, Kapçı ve diğerleri (2014) tarafından yürütülen çalışma sonuçlarında 5 yaşındaki çocukların ilkokula devam ettikleri öğretim yılı sonuna kadar süren hiperaktivite belirtileri, sosyal problemler, huzursuzluk belirtileri yaşadıkları, bu çocuklarda okulun başladığı zamanlardan itibaren psikosomatik sorunların görüldüğü ifadeleri yer almıştır. Unicef'in 2013 yılında yayınladığı raporda da çocuğun kreş veya bakım evleri gibi okul öncesi eğitim kurumlarına gönderildiğinde, konusunda uzmanlaşmış personelden eğitim alma ve kendi yaşıtlarıyla birlikte sosyalleşme olanağına sahip olacağı ifade edilmiştir. Ancak yeni düzenleme ile birlikte 5 yaşındaki çocukların ilkokula alınması, bu çocukları kendilerinden büyük yaşlardaki çocuklarla aynı ortamda bulunmak ve gelişim özellikleri hakkında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmayan sınıf öğretmenleri ile karşı karşıya kalmak zorunda bırakmıştır.

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak yürütülen bu araştırma bulguları da 5 yaşındaki öğrencilerin gelişimlerinin ilkokulun gerektirdiği becerileri yerine getirebilecek düzeyde olmadığı düşüncesini güçlendirmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplarda yer alan, 5 yaşındaki çocukların okulların fiziki koşullarıyla ilgili sorunlar yaşamaları, akademik başarılarının düşük olması, okul kültürüne uyum sağlayamamaları, öz bakım becerilerinde zorlanmaları vb. sorunlar bu çocukların ilkokulda mı yoksa okul öncesi eğitim kurumlarında mı olmaları gerektiği yönünde düşündürücü olmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Farklı yaştaki öğrencilerin aynı sınıf ortamında bulunmaları sonucunda sınıflarda yaşanan durumları belirlemek amacıyla yapılan araştırma ile elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretim yılı boyunca gerek 5 yaşındaki öğrenciler gerek 6 yaşındaki öğrenciler açısından uygulamanın pek çok sorunu beraberinde getirdiği görülmektedir.

5 yaşındaki öğrenciler açısında bakıldığında, bu öğrencilerin öğretim yılı başından itibaren okula gelmek istememe, derslerde sıkılma, ders sırasında ders dışı etkinliklere yönelme, sınıf düzenini bozacak davranışlarda bulunma eğiliminde oldukları görülmüştür. İlkokul öğrencisinin yetişkin desteğinden bağımsız olarak yerine getirmesi gereken tuvalete gitme, yemek yeme, oyunlara katılma, okul kurallarına uygun hareket etme gibi davranışlar da 5 yaşındaki öğrenciler için sorun olmuş, yerine getirmekte zorlandıkları veya sıkıldıkları konularda içinde bulundukları durumlardan kurtulmak için ağlama, tuvalete gitmek isteme, karın ağrısı, mide bulantısı vb. şikâyetler öne sürmüşlerdir. Öğrencilerin düşük özgüvenleri, psiko-motor gelişim düzeylerinin yetersizliği, uzun süreli etkinliklere odaklanamamaları gibi sorunlar derse katılımlarını azaltmış buna bağlı olarak da akademik başarıları 6 yaşındaki öğrencilere göre düşük olmuştur.

Öğretim yılı içinde 5 yaşındaki öğrenciler açısından bir diğer sorunun okulların fiziki koşullarına bağlı olarak yaşandığı belirlenmiştir. Öğrenciler, sıralar, sınıf tahtası, panolar, kıyafet askıları, lavabolar vb. alanlara uzanmakta zorlandıkları için bu alanları etkili kullanamamışlardır. Sert zeminler ve eşyaların sivri köşeleri çocukların düşme sonucunda yaralanmalarına yol açmıştır.

Sınıflarda 5 yaşında öğrencilerin bulunması, öğretmenlerin bu öğrencilerin öğrenme hızlarına bağlı olarak dersleri planlamalarına neden olduğu için 6 yaşındaki öğrenciler seviyelerinin altında, gereksiz tekrar içeren etkinliklerle oyalanmak zorunda kalmışlardır.

Uyum süreci etkinlikleri, farklı yaştaki öğrencilerin bulunduğu sınıflarda verimli olarak uygulanamamış, 5 yaşındaki öğrencilerin etkinliklerde zorlanmaları ve desteğe ihtiyaç duymaları, 6 yaşındaki öğrencilerin etkinlikleri kısa sürede tamamlamaları veya sıkılmaları nedeniyle sınıflarda karmaşa ortamları oluşmuş, öğretmenler sınıf yönetiminde zorlanmışlardır.

Öneriler

Zorunlu eğitim yasası kapsamında yapılan değişikliklerle birlikte ilkokula başlayan 5 ve 6 yaşındaki çocukların aynı sınıf ortamında bulunmalarının ortaya çıkardığı durumların öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelendiği bu araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

1) Zorunlu olarak uyulması gereken kurallara sahip olan ve öğrencinin uzun süre belli bir konu üzerinde dikkatini yoğunlaştırmasını gerektiren, ilkokul ortamının 5 yaşındaki çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal gelişimleri için uygun olmadığı gerekçesiyle bu çocuklar gelişim özelliklerine uygun olan okul öncesi eğitim kurumlarına yönlendirilebilir.

2) 5 yaşındaki öğrencilerin ilkokul öğrenimine başlamaları uygulamasının devam etmesi durumunda; mevcut eğitim kurumlarının fiziki donanımları bu öğrenciler göz önünde bulundurularak düzenlenmesi, sınıf mevcutları azaltılarak öz bakım becerilerini yerine getirirken ve ders içi etkinliklerini yaparken yetişkin desteğine ihtiyaç duyan öğrencilere öğretmenin ayıracağı süreyi arttırmaya yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.

3) Fiziksel, bilişsel, sosyal gelişim düzeyleri, ilgi ve ihtiyaçları birbirinden farklı olan 5 ve 6 yaşlarındaki öğrenciler aynı sınıf ortamına alınmamalıdır. 6 yaşındaki öğrenciler için vakit kaybı olan uyum sürecini uygulamak yerine, okuma yazma öğrenme çalışmalarından sonra bu becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmesi daha uygun olacaktır.

4) Uyum süreci etkinliklerinin 5 yaşındaki öğrencilere uygun olabilmesi için öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun çalışmalarla yeniden düzenlenmesi ve öğrencilerin anlamakta zorlandıkları karmaşık yönergelerden kurtarılması gerekmektedir. Mevcut

öğretim programları yenilenmeli, ders kitaplarında 5 yaşındaki öğrencilere uygun çalışmalara yer verilmelidir.

5) Bu uygulamadan vazgeçilmemesi halinde 1. sınıfta biri okul öncesi, diğeri sınıf öğretmeni olan iki öğretmen görevlendirilmesi denenmelidir.

6) Eğitim hizmetlerinde yapılmak istenen değişiklikler mutlaka bilimsel veriler temelinde oluşturulmalı, pilot uygulaması yapılmayan değişiklikler yapılmamalıdır.

7) Bu araştırmanın verilerinin toplandığı 2012-2013 öğretim yılı ve bir sonraki 2013-2014 öğretim yılında 5 ve 6 yaş karma 1.sınıf okuyan çocuklar izlenmeli, ihtiyaç halinde bu çocuklara psikolojik sağıltım ve destek hizmetleri verilmelidir.

8) 2012-2013 öğretim yılında farklı yaşlarda öğrencilerden oluşan ilkokul 1. sınıflara devam etmiş öğrencilerin, ileriki yıllarda okula yönelik ilgileri, akademik başarıları, sosyal ilişkileri vb. alanlarda gelişimlerini değerlendirmeye yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Acer, D. (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel ve Eğitsel Ortamları. Haktanır, G. (Editör). (7.Baskı). **Okul Öncesi Eğitime Giriş**. Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 227-254

Akandere, M. (2003). **Eğitici Okul Oyunları.** (1.Baskı) Ankara: Nobel Yayınları.

Akduman, G. G. (2011). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi. Balat Uyanık, G (Editör). **Okul Öncesi Eğitime Giriş.** 2. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.ss:2-6

Akyol, H. (2011). **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi.** (10. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.

Akyol, K. A. (2011). Bilişsel Gelişim. Ulusoy, A. (Editör).(3. Baskı). **Eğitim Psikolojisi.** Ankara: Anı Yayıncılık. ss. 203-214.

Anne Çocuk Eğitimi Vakfı ve Eğitim Reformu Girişimi (AÇEV). (2013). **Erken Çocukluk Eğitimi ve 4+4+4 Düzenlemesi.** http://www.acev.org/haberler adresinden 10 Ağustos 2013 tarihinde alınmıştır.

Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. C.(2011). **Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı.** İstanbul: YA-PA Yayınları.

Ataç, F. (2001). **Önce Ruhsal Eğitim**. (1.Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Aydın, A. (2010). **Gelişim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim.** (11.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Aydın, B. (Editör). (2005). **Gelişim ve Öğrenme.** (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bacanlı, H. (2012). **Eğitim Psikolojisi.** (18. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Balcı, A. (2010). **Sosyal Bilimlerde Araştırma.** (8. Baskı). Ankara :PegemA Yayıncılık

Başaran, İ.E. (2005). **Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme ve Ortam**. (6. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.

Bilgin, M. (2012). Bedensel ve Devinsel Gelişim. Yeşilyaprak, B. (Editör). **Eğitim Psikolojisi.** (9. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık. ss. 58-67.

Bruner, J. (1967). **A Study Of Thinking.** (7. Baskı). USA: John Willey and Sons Inc.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri.** (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Can, G. (2012). Kişilik Gelişimi. Yeşilyaprak, B. (Editör).(2012). **Eğitim Psikolojisi.** (9. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık. ss. 141-146.

Çakmaklı, K. (2000). **Okula İsteksiz Çocuklar ve Okul Fobisi**. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.

Çelenk, S.(2007). **İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi.** (6. Baskı). Ankara: Akademi Yayınları.

Çelik, N. ve Daşcan, Ö. (2010). **Son Değişikliklerle Okul Öncesi Eğitim Programı ve Öğretmen Kılavuzu.** (2. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.

Çoban, B. ve Eyüp N. (2006). **Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Dinçer, Ç. (2007). **Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular.** İstanbul: Morpa Yayınları.

Dünya Bankası. (2013). **Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Yaygınlaştırılması ve Geliştirilmesi.** http://documents.worldbank.org/curated/en/2013/03/17981922/expand

ing-improving-early-childhood-education-turkey-türkiye□de-erken-çocukluk-egitiminin-yayginlastirilmasi-ve-gelistirilmesi adresinden 13 Haziran 2013 tarihinde alınmıştır.

Einon, D. (2000). **Bebeklikten Okula Öğrenmede İlk Adımlar**. (Çev. Çetin, A.). Ankara: Remzi Kitabevi.

Erden, M. ve Akman, Y. (2012).**Gelişim ve Öğrenme.** (20. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erikson, E. (1963). **Childhood And Society.** (2. Baskı). USA: Vail Ballou Press.

Ertürk, S. (1991). **Eğitimde Program Geliştirme.**(6. Baskı). Ankara: Meteksan Baskı Tesisleri.

Eurydice and European Commission. (2013). **Compulsory Education in Europe 2013/2014.** http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/compulsory_education_EN.pdf adresinden 10 Nisan 2014 tarihinde alınmıştır.

Fidan, N., Erden, M. (1998). **Eğitime Giriş.** İstanbul: Alkım Yayınları.

Gelecek Nesiller İçin Fırsatların Çoğaltılması "Yaşam Fırsatları" Konulu Rapor.(2010).Dünya Bankası. http://documents.worldbank.org/curated/en/2010/02/17368647/turkey-expanding-opportunities-next-generation-report-life-chances-turkiye-gelecek-nesiller-ycin-fyrsatlaryn-cogaltilmasi-yasam-firsatlari-konulu-rapor adresinden 22 Mart 2013 tarihinde alınmıştır.

Gelişli, Y. (2005). **Türkiye'de İlköğretiminin Gelişimi.** (1. Baskı). Ankara: Sistem Ofset.

Gözütok, F. D. (2011). **Öğretim İlke ve Yöntemleri.** (3. Baskı) Ankara: Ekinoks Kitabevi.

Gözütok, F. D., Ulubey, Ö.,Akçatepe, G., Koçer, E., Rüzgar, M.E. (2014). **4+4+4 Yapılanması Kapsamında Hazırlanan Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Kitaplarının Değerlendirilmesi.** http://epg.education.ankara.edu.tr/files/2013/09/444.pdf adresinden 28 Ocak 2014 tarihinde alınmıştır.

Gray, J. A. (1975). **Elements of a Two-Process Theory of Learning.** London: Academic Press.

Gülay, H. ve Akman, B. (2009). **Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Gümüş, S. (2013). 4+4+4 Yapılanması Okul Olgunluğu Yönünden 1. Sınıfa Başlama Yaşının (60-66 ay ve 66-72 ay) Değerlendirilmesi. **Öğretmen Dünyası Dergisi.** Yıl:34, Sayı 402. ss.13-14.

Güngör, A. A. (2011). Ahlâki (Törel) Gelişim. (3. Baskı). Ulusoy, A. (Editör). **Eğitim Psikolojisi.** Ankara: Anı Yayıncılık.ss.110-120.

Gürkan, T. (Koordinatör). (2011) **İlköğretime Zamanında Kaydolmama Nedenleri ve Önlenmesi İçin Öneriler.** Ankara: Aydoğdu Ofset

Gürkan, T. (1987). **Temel Eğitimde 6 Yaş Uygulamasının Değerlendirilmesi.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Haktanır, G. (2012). **Okul Öncesi Eğitime Giriş**. (6.Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.

Hayden, C.T. (2009). **Çocuğum Okula Başlıyor**. Özbaş, E (Çeviren). İstanbul: Ekinoks Yayınevi.

Howe, J. A. M. (2001). **Öğrenme Psikolojisi**: Kılıç, E.(Çeviren). (1. Baskı). İstanbul : Alfa Yayınevi.

Kalburan-Cevher, N. (2011). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Dış Mekânların Düzenlenmesi. Alisinanoğlu, F. (Editör). **Okul Öncesi**

Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri. Ankara: PegemA Yayıncılık. ss.112-113.

Kapçı, E.G., Artar, M., Çelik, E. G., Daşcı, E., Avşar, V. (2014). **İlkokul Birinci Sınıfa Farklı Yaşlarda Başlayan Çocukların Ruhsal ve Sosyal Gelişim ile Akademik Benlik Algıları Açısından Karşılaştırılması.** http://pdr.education.ankara.edu.tr/?page_id=165 adresinden alınmıştır.

Kaptan, S. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri.** (11. Baskı). Ankara: Tekışık Ofset.

Karasar, N. (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Kartal, H.(2008). **Geçmişten Günümüze Erken Çocukluk Eğitimi Uygulamaları.** Bursa: Ezgi Kitabevi.

Kavak, Y. (1997). Dünya'da ve Türkiye'de İlköğretim. (1. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kaytaz, M.(2005).Türkiye'de Okul Öncesi Eğitiminin Fayda Maliyet Analizi. AÇEV. http://www.acev.org/kaynaklarimiz/arastirmalarimiz-ve-yayinlarimiz adresinden 22 Mart 2013 tarihinde alınmıştır.

Keklik, İ.(2008). Bilişsel Gelişim. Yıldırım, İ. (Editör). **Eğitim Psikolojisi.** Ankara: Anı Yayıncılık. ss.62-63.

Küçükahmet, L. (2008). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. (22.Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.

Küçükkaragöz, H. Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. Yeşilyaprak, B. (Editör).(2012). **Eğitim Psikolojisi.** (9. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Külahoğlu, Ş. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisine Giriş. Yeşilyaprak, B.(Editör). (2012). **Eğitim Psikolojisi.**(9.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

MEB, Mevzuat. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html adresinden 8 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı.(2012). **12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular ve Cevaplar.** http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf adresinden 15 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı.(2013). **Okul Öncesi Eğitim Programı.** http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf adresinden 10 Ağustos 2013 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü (1984). **6 Yaş Okullaşması Hakkında Derleme**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Oktay, A. (1999) **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem**. (1. Baskı) İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Oktay, A. (2007) **Eğitim Bilimine Giriş.** (2. Baskı). Ankara : PegemA Yayıncılık.

Oktay, A. ve Unutkan, Ö. (2007). **İlköğretim Çağına Genel Bir Bakış**. İstanbul: Morpa Yayınevi.

Oktay, A., Zembat, R. Unutkan, Ö. (2007). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim. **İlköğretmen Eğitimci Dergisi.** Yıl: Şubat 2007, Sayı 6. ss.16-19.

Ormanlıoğlu-Uluğ, M.(1999) **Niçin Oyun? Çocuğun Gelişiminde Ve Çocuğu Tanımada Oyunun Önemi**. (2. Baskı). İstanbul: Özne Yayınları.

Özbey, S.(2011). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında İç Mekânların Düzenlenmesi. Alisinanoğlu, F.(Editör).**Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri.** Ankara: PegemA Yayıncılık.ss.151-152

Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözer, M. (2007).**Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. Ankara:** Türk Eğitim Derneği.

Özden, Y. (2011).**Öğrenme Öğretme**. (11. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.

Özgür-İnam, B. (2013). 4+4+4'te İlkokul 1. Sınıf Uyum Programı. **Öğretmen Dünyası Dergisi.** Yıl:34, Sayı 402. ss.13-14.

Öztürk, A. (2010). **Okul Öncesi Eğitimde Oyun.** Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.

Özsoy, H.İ. ve Ataünal, A. (2001). **Nasıl Bir İnsan ve Nasıl?.** Ankara: 20 Mayıs Eğitim, Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayını.

Pehlivan, H. (2005). **Oyun ve Öğrenme.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Piaget, J. (1972). **Judgment And Reasoning In The Child**. Newyork: Edinburg Press.

Pilten, G. ve Temur, T.(2011). Ön Okur Yazarlık ve Okul Öncesi Dönem. Temur, T. (Editör). **İlkokuma ve Yazma Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.ss.26-34

Sakin, A.(2011).Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi. Balat, Uyanık Gülden (Editör). **Okul Öncesi Eğitime Giriş.** (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık. ss.23-29

Bozkurt-Bostancı A., Kızıloluk, H., Güneş, H., ER, K.O., Helvacı, M.A., Teyfur, M., Yiğit, N., Ercan, R., Şimşek, S., Gürgan, U., Ergüneş,Y. Saylan, N. (2007). (Editör). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara:Anı Yayıncılık.

Selçuk, Z. (2004). **Gelişim ve Öğrenme**. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N. (2011) **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. (20. Baskı).** Ankara: Pegem Akademi.

Seyrek, H. ve Sun, M. (2005). **Okul Öncesi Eğitiminde Oyun.** İzmir: Mey Müzik Eserleri Yayınları.

Sönmez, V. (Editör).(2006). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2004). **Dizgeli Eğitim**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, E. (2005). **Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu.** Ankara: Anı Yayıncılık.

TC. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.(2009).**Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi 2008/09.** Ankara: Devlet Kitapları Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü.

Temur, T. (Editör). (2012). **İlkokul 1. Sınıf Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Öğretmen Kitabı.** Ankara: MEB

Topses, G. (2003). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tuğrul, B. (2010). Oyun Temelli Öğrenme. Zembat, Rengin (Editör). **Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri.** Ankara: Anı Yayıncılık. ss:187-199

Tümkaya, S. ve Gülaçtı, F. (2010). **Erken Çocukluk Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Türk, E. ve Katırcı, M. (2010). **Cumhuriyet Döneminde Türk Milli Eğitim Sistemindeki Gelişmeler (1920-2010).** Ankara:Yayımlar Dairesi Başkanlığı.

Türk Tabipleri Birliği, Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği, Eğitim Sen. (2012). **4+4+4 Uygulamasına Ailelerin Gösterdikleri Tepkilerin Çözüm Yeri Hastaneler Değil Eğitim Kurumlarıdır.** http://www.ttb.org.tr/index.php/Haberler/444-3269.html adresinden 3 Ocak 2014 tarihinde alınmıştır.

UNICEF. (2013). **Erken Yaşlarda Çocuk Refahı ve Kadın İstihdamı.** http://www.unicef.org.tr/tr/knowledge/detail/1382/erken-yaslarda-cocuk-refahi-ve-kadin-istihdami-politika-belgesi-2 adresinden 10 Ağustos 2013 tarihinde alınmıştır.

Unutkan-Polat, Ö. (2006). **Okul Öncesinde İlköğretime Hazırlık.**İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Ünver, G.(2011). Bedensel ve Devimsel Gelişim. (3. Baskı). Ulusoy, A. (Editör). **Eğitim Psikolojisi.** Ankara: Anı Yayıncılık. ss.48-65.

Varış, F. (Editör).1998**.Eğitim Bilimine Giriş.** İstanbul: Alkım Yayınevi

Willingham, D. T. (2011). **Çocuklar Okulu Neden Sevmez?**. İnci Katırcı (Çevirmen). İstanbul :İthaki Yayınevi.

Yılmaz, T. (1990). **Okul Öncesi Çocuklarda Oyun**. İzmir: Anadolu Matbaacılık.

EK 1.

Değerli Öğretmenim;

2012- 2013 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan "12 yıllık zorunlu eğitim" düzenlemesi kapsamında getirilen bir yenilik olan ilkokul 1. sınıfa başlama yaşının düşürülmesi pek çok kaygıyı ve tartışmayı da beraberinde getirdi. Bu kaygıların yerinde olup olmadığını belirleyebilmek açısından sürecin içinde yer alan, değişikliklerin olumlu ve olumsuz yönlerini doğrudan gözlemleme imkanına sahip olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri çok önemlidir. Bir sınıf öğretmeni olarak görüşmeye katılıp, öğretim yılı boyunca edindiğiniz gözlemlerinizi ve görüşlerinizi paylaştığınız için teşekkür ederim. Görüşmeye yapacağınız katkılar sadece veri toplama amaçlı olup, öğretmen ve okul bilgileri kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır.

Funda TIRPANCI

Ankara Üniversitesi
Eğitimde Program Geliştirme
Yüksek Lisans Öğrencisi

1) Öğretim yılı başında 5 yaşındaki öğrencilerde okula ilgi açısından gözlemleriniz nelerdir?

2) Sınıflarınızın fiziki donanımlarını 5 yaşındaki öğrencilerinize uygunluğu açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

3) Derslere katılım ve kendini ifade etme açısından 5 yaşındaki öğrenciler ile 6 yaşındaki öğrenciler arasında nasıl farklılıklar gözlemlediniz?

4) 5 yaşındaki öğrencilerin öz bakım becerileri nasıldı?

5) Okul kültürüne uyum açısından 5 yaşındaki çocukları nasıl değerlendiriyorsunuz? (Ders ve dinlenme saatlerine uyma, verilen yönergeleri yerine getirme, kılık kıyafet düzeni vb.)

6) Uyum süreci etkinliklerine katılma açısından yaş gruplarına bağlı farklılıklara ilişkin gözlemleriniz nelerdir?

7) Okul öncesi eğitim almış öğrencilerinizin uyum süreci etkinliklerine karşı ilgileri nasıldı?

8) Okul öncesi eğitim almamış öğrencilerinizin uyum süreci etkinliklerine karşı ilgileri nasıldı?

9) Uyum süreci etkinliklerinin farklı yaşlarda öğrencilerin bulunduğu sınıflarda verimli olarak uygulanabildiğini düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

10) 5 yaşındaki öğrencilerinizin okuma yazma öğrenme çalışmalarındaki durumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

11) Okuma yazma öğrenme sürecinin psiko-motor yeterlilikleri açısından sınıfınızdaki yaş gruplarınız nasıl değerlendiriyorsunuz?

12) Yakın arkadaşlıkların ve oyun gruplarının kurulmasında yaşa bağlı grupların oluşması gibi durumlar gözlemlediniz mi? Açıklayınız.

13) Yaş grupları arasında birbirini dışlama, diğerlerine üstünlük kurma, şiddet uygulama, aşağılama ya da benzer olumsuzluklara yönelik gözlemleriniz varsa paylaşabilir misiniz?

14) İlkokul 1. sınıf öğretim programlarını ve ders kitaplarını 5 yaşındaki öğrenciler ve yeni eğitim yapılanması açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

15) Yaş farklılıklarının akademik başarıya bağlı seviye gruplarının oluşmasında belirleyici olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız?

16) Daha önce bir dönemde tamamlanan okuma yazma öğrenme etkinliklerinin daha geniş bir zamana yayılmasını 6 yaşındaki öğrenciler açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?