

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE OKUL
OLGUNLUĞUNU BELİRLEME VE KULLANMA YETERLİKLERİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Süleyman YÜCE

Danışman:

Yrd.Doç.Dr. Ayşe Nur Kutluca CANBULAT

Antalya, 2016

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalarda gösterilenlerden olduğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

20/06/2016

Süleyman YÜCE

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Süleyman YÜCE'nin bu çalışması 13.07.2016 tarihinde jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

Başkan

: Doç. Dr. Emine Özlem YİĞİT

İMZA


(Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı)

Üye

: Doç. Dr. Demet SEBAN



(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı)

Üye (Danışman)

: Yrd. Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT



(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı)

TEZİNİN ADI: Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Okul Olgunluğunu Belirleme ve Kullanma Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulununtarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yusuf TEPELİ

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen bir unsur olarak okul olgunluğu yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sürecinin planlanması, uygulanması ve tezimin raporlaştırılması aşamasında pek çok kişinin katkıları olmuştur.

Akademik çalışmalarına başlangıcımı sağlayan ve ilerleyen zamanda büyük getiriler sağlayacağına inandığım bu çalışmada yüksek önderlik ve rehberlik vasfıyla bana ışık olan, kişiliğini ve çalışma disiplini her zaman örnek aldığım, zorlandığım her an desteğini hep yanımda hissettiğim, çalışmalarımı hazırlarken bana akademik anlamda büyük katkılar sağlayan, bilgi ve hoşgörüsünden yararlandığım, zor anlarda büyük desteğini gördüğüm çok değerli tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT'a desteklerinden ve tezin tamamlanmasında gösterdiği her türlü yardım ve özveriden dolayı sonsuz teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca derin bilgi ve tecrübelerinden istifade ettiğim, büyük destek ve katkıları gördüğüm Sayın Doç. Dr. Demet SEBAN ve Sayın Doç. Dr. Nihat BAYAT' a teşekkürlerimi, şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca her türlü desteği sağlayan Aksu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne, araştırmaya katılan ve desteklerini esirgemeyen, büyük özveri göstererek çalışmama büyük katkılar sağlayan Murtuna Gazi İlkokulu Müdürlüğüne ve zaman ayırarak çalışmama katkıda bulunan sınıf öğretmenlerine; Mehmet Nazif Günal İlkokulu Müdürlüğüne ve zaman ayırarak çalışmama katkıda bulunan sınıf öğretmenlerine; Kurşunlu İnci Kalender İlkokulu Müdürlüğüne ve zaman ayırarak çalışmama katkıda bulunan sınıf öğretmenlerine; Boztepe İlkokulu Müdürlüğüne ve zaman ayırarak çalışmama katkıda bulunan sınıf öğretmenlerine; Aksu İlkokulu Müdürlüğüne ve zaman ayırarak çalışmama katkıda bulunan sınıf öğretmenlerine teşekkür ederim.

Yaptığım çalışma sürecinde gösterdiği destek ve anlayıştan, sabrından dolayı, kendilerine fazla zaman ayıramadığım, değerli eşim Şerife YÜCE' ye ve biricik kızım Elif Berra' ya sonsuz teşekkür ederim.

Süleyman YÜCE

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE OKUL OLGUNLUĞUNU BELİRLEME VE KULLANMA YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Yüce, Süleyman

İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ayşe Nur Kutluca CANBULAT

Haziran 2016, 113 sayfa

Bu araştırmanın amacı ilkokuma yazma öğretiminde başarıyı etkilediği düşünülen okul olgunluğu ile ilişkilendirerek sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretim sürecini yürütebilme yeterliklerini ortaya koymaktır.

Bu çalışma betimsel modelde bir araştırma olup yöntem olarak nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan ve derinlemesine veri toplamaya en uygun tekniklerden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Antalya ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri olmaktadır. Araştırma çalışma grubunu kolay ulaşılabilirlik esasına göre Aksu ilçesinden 5 farklı okulda görev yapmakta olan öğretmenler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen 20 sınıf öğretmeninden oluşmuştur.

Araştırma verileri okul olgunluğu, öğrenciyi tanıma teknikleri, öğrenciyi tanımının önemi ve öğrenmedeki yeri ile ilgili literatür taranarak öğretmenlerin bu konulardaki yeterliliklerini ortaya koymak amacıyla oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırma verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir. Görüşmeler sonucunda ses kayıt cihazında toplanan kayıtların ses dökümleri yapılmış, veriler kodlanarak bu kodlarla ilgili temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların isimleri saklı tutularak kodlama yoluna gidilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre;

- Öğretmenlerin okuma yazma öğrenmenin şartı olarak daha çok fiziksel özelliklere vurgu yaptığı, bilişsel alanla ve okul öncesi deneyimlere ilgili de

kavramları kullandıkları, duygusal ve sosyal gelişim ile çoğunlukla ilişkilendirmedikleri;

- Okuma yazma öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların nedenlerini öğrencisini tanımak ve uygun öğrenme faaliyeti düzenlemekle yükümlü olan öğretmenle ilişkilendirmedikleri daha çok kullanılan yöntem, aile ilgisizliği ve çocuğun yaşı ile açıkladıkları;
- Okul olgunluğunu çoğunlukla yaş, boy kilo kurallara ve okula uyum gibi özelliklerle ilişkilendirdikleri; okul olgunluğunun belirlenebilir olduğunu ifade eden öğretmenler olmakla birlikte doğal gözlem yapılabileceğini, kalem tutma, resim yaptırma ve boyama gibi etkinliklerle ilişkilendirerek fiziksel hazırlık olarak gördükleri;
- Okul olgunluğunun belirlenmesinin olumlu ve olumsuz etkilerinden söz ettikleri; seviye gruplarının oluşturulması ve bireysel hız olumlu; öğretim süreci ve sınıf düzenini bozarak öğretmeni yormasının ise olumsuz etkileri olarak gördükleri anlaşılabilmektedir.
- Öğretmenlerin okul olgunluğu kavramına ilişkin bilgi eksiklerinin olduğu, öğrencilerin okul olgunluğunu belirlemeye yönelik olarak bir etkinlik yapmadıkları, öğretim sürecini müfredata uygun olarak planladıkları ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve olgunluklarına uygun olarak bir öğretim süreci gerçekleştirmedikleri anlaşılmaktadır.

Anahtar kelimeler: İlkokuma yazma öğretimi, okul olgunluğu, öğretmen yeterlikleri.

SUMMARY

ELEMENTARY TEACHERS' OPINIONS ABOUT THEIR COMPETENCE REGARDING SCHOOL READINESS IN LITERACY TEACHING

Yüce, Süleyman

Primary School Department

THESIS ADVISOR: Yrd. Doç. Dr. Ayşe Nur Kutluca CANBULAT

June 2016, 113 Pages

The aim of this research is to reveal the competence of classroom teachers about managing the first reading and writing instruction process in relation to the school readiness which is considered as an effective factor in the first reading and writing instruction.

This study employed a descriptive research method which is frequently used in qualitative research and interviews were carried out within the study as a data collection method. The target population of this research is primary school classroom teachers working in the province of Antalya. Study group is composed of 20 teachers which are selected on the voluntary basis using convenient sampling from 5 different schools in Aksu district.

Research data was collected using semi-structured interview questions to reveal the teachers' competencies which are developed based on the literature on school readiness, the importance of student assessment techniques and the role of student assessment techniques in learning.

The research data were analyzed using content analysis. The interviews were recorded and transcribed. Transcribed interviews were coded and related themes were obtained on basis of codes. Participants' actual names were not revealed and used codes for each participant.

According to the findings, it is appeared that;

- Teachers emphasize more physical properties as a condition for learning, reading and writing and while they use the concepts related to the cognitive sphere and pre-school experience, they do not usually relate it with emotional and social development;

- Teachers explain the causes of the problems encountered in literacy process with the methods used, neglectful family, and the child's age rather than attributing the causes to teachers' main responsibilities of knowing their students well and organizing appropriate learning activities for them.
- Teachers associated school readiness mostly with characteristics such as age, height, weight, adaptation to rules and school and whereas teachers stated that maturity can be determined via natural observation, they perceived activities like holding pen, drawing pictures and painting as a physical preparation.
- They mentioned the positive and negative effects of determining school readiness. They perceived setting level groups and individual pace in learning as positive effects whereas disruption of educational process and classroom order which tire teachers were perceived as negative effects.
- Teachers lack information about school readiness concept; they do not arrange activities to determine students' school readiness; they carry out planned teaching process according to the curriculum but they do not carry out teaching process in line with individual differences and their readiness.

Keywords: Literacy teaching, School readiness, Teacher competencies.

İÇİNDEKİLER

| | |
|--------------------------|------|
| ÖNSÖZ..... | iii |
| ÖZET | iv |
| ABSTRACT | vii |
| İÇİNDEKİLER | viii |
| TABLOLAR LİSTESİ | xii |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | xiii |
| KISALTMALAR LİSTESİ..... | xiv |

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

| | |
|------------------------------|---|
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı..... | 3 |
| 1.2.1. Problem Cümlesi | 3 |
| 1.2.2. Alt Problemler | 3 |
| 1.3.Araştırmanın Önemi | 4 |
| 1.4. Varsayımlar..... | 4 |
| 1.5. Sınırlılıklar..... | 4 |
| 1.6.Tanımlar..... | 4 |

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

| | |
|--|----|
| 2.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Öğrenci ve Öğretmen Rollerini | 5 |
| 2.2.Öğretmen Nitelik ve Yeterlilikleri | 8 |
| 2.3. Sınıf Öğretmenliği | 10 |

| | |
|---|----|
| 2.3.1. Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Gelişim | 11 |
| 2.3.1.1.Yeterlikleri | 11 |
| 2.3.2. İzleme ve Değerlendirme | 12 |
| 2.3.2.1.Yeterlikleri | 12 |
| 2.3.3. Bireysel ve Mesleki Gelişim–Toplum İle İlişkiler | 12 |
| 2.3.3.1.Yeterlikleri | 12 |
| 2.3.4. Sanat ve Estetik | 12 |
| 2.3.4.1.Yeterlikleri | 13 |
| 2.3.5. Dil Becerilerini Geliştirme | 13 |
| 2.3.5.1.Yeterlikleri | 13 |
| 2.3.6. Bilimsel ve Teknolojik Gelişim | 13 |
| 2.3.6.1.Yeterlikleri | 13 |
| 2.3.7. Bireysel Sorumluluklar ve Sosyalleşme | 14 |
| 2.3.7.1.Yeterlikleri | 14 |
| 2.3.8. Beden Eğitimi ve Güvenlik | 14 |
| 2.3.8.1.Yeterlikleri | 15 |
| 2.4. Okul Olgunluğu, İlkokuma Yazma Öğretimi İlişkisi | 15 |
| 2.5. Gelişim Alanları ve İlkokuma Yazma İlişkisi | 21 |
| 2.5.1. Fiziksel Gelişim Alanları ve Okuma Yazma İlişkisi: | 22 |
| 2.5.2. Bilişsel Gelişim ve İlkokuma Yazma İlişkisi | 23 |
| 2.5.3. Sosyal, Duygusal Gelişim ve İlkokuma Yazma İlişkisi | 24 |
| 2.5.4. Dil Gelişimi ve İlkokuma Yazma İlişkisi | 26 |
| 2.6. Temel Dil Becerileri ve İlkokuma Yazma Öğretimi İlişkisi | 27 |
| 2.6.1. Dinleme Becerisi ve İlkokuma Yazma İlişkisi | 28 |
| 2.6.2. Konuşma Becerisi ve İlkokuma Yazma İlişkisi | 29 |
| 2.6.3. Okuma Becerisi ve İlkokuma Yazma İlişkisi | 30 |

| | |
|--|----|
| 2.6.4. Yazma Becerisi ve İlkokuma Yazma İlişkisi | 32 |
| 2.6.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerisi ve İlkokuma Yazma İlişkisi | 33 |
| 2.7. İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecini Etkileyen Faktörler | 33 |
| 2.8. İlgili Araştırmalar | 37 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

| | |
|----------------------------------|----|
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 45 |
| 3.2. Çalışma Grubu | 45 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 47 |
| 3.4. Verilerin Toplanması | 47 |
| 3.5. Verilerin Analizi | 48 |

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

| | |
|---|----|
| 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular | 50 |
| 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular | 67 |
| 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular | 70 |
| 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular | 76 |

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

| | |
|---|----|
| 5.1. Sonuç ve Tartışma | 80 |
| 5.2. Öneriler | 83 |
| 5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler | 83 |
| 5.2.2. Gelecekte Yapılabilecek Çalışmalara İlişkin Öneriler | 84 |

| | |
|--|----|
| KAYNAKÇA | 85 |
| EKLER | |
| Ek 1: Görüşme Formu | 94 |
| Ek-2: Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Belgesi..... | 96 |
| ÖZGEÇMİŞ | 97 |

TABLULAR LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 2.1: Öğretmen, Öğrenci, Öğretim Programı ve Teknolojinin Değişen Rolü | 6 |
| Tablo 2.2 : Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler | 9 |
| Tablo 3.1 : Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler | 47 |
| Tablo 4.1.1: Okuma Yazma Öğrenme İçin Gerekli Şartlar İle İlgili Görüşleri | 51 |
| Tablo 4.1.2: Okuma Yazma Öğrenmede Yaşanan Sıkıntılar ve Nedenleri İle İlgili Görüşleri..... | 54 |
| Tablo 4.1.3: Okuma Yazma Öğretim Sürecinin Nasıl Planlandığı İle İlgili Görüşleri | 58 |
| Tablo 4.1.4: Okul Olgunluğu İle İlgili Görüşleri | 64 |
| Tablo 4.2.1: Okul Olgunluğu Nasıl Belirleneceğine İlişkin Görüşleri | 67 |
| Tablo 4.3.1 : Okul Olgunluğunun Belirlenmesinin Öğretim Sürecini Etkilemesi İle İlgili Görüşleri | 71 |
| Tablo 4.3.2: Okul Olgunluğuna Göre Öğretim Süreci Planlaması | 73 |
| Tablo 4.4.1: Cinsiyet, Yaş, Hizmet Yılı, Mezuniyet Durumlarına Göre Değişkenlik | 77 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Şekil 2.1: Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı | 5 |
| Şekil 2.2: Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Benimsemiş Bir Öğretmenin Özellikleri | 7 |
| Şekil 2.3: Okul Olgunluğu | 17 |

KISALTMALAR LİSTESİ

Bkz. : Bakınız

Çvr. : Çeviren

Edt. : Editör

E : Erkek

K : Kadın

f : Frekans

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MEGEP : Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi

OYEGM : Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü

Vb. : Ve Benzeri

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitimin insan ve toplum açısından önemi nedeniyle geçmişten günümüze birçok değişik görüş ortaya çıkmıştır. Aileden başlayan eğitim sürecinden formal yolla yürütülmesine kadar eğitimin etkili bir şekilde yapılandırılabilmesi için filozoflar ve psikologlar bu konuyu derinlemesine incelemişler ve çeşitli yaklaşımlar ortaya koymuşlardır. Eğitimin planlı ve istendik davranış oluşturma süreci olarak tanımlanan formal boyutuna ilişkin olarak öğrenme-öğretme sürecinin önemine değinmişler ve bu sürecin nasıl yapılandırılması gerektiğine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Örneğin Plato ve öğrencisi Aristo insanların nasıl öğrendiğini tartışmışlar ve gerçek bilginin ne olduğu ve bunun bireyde nasıl yapılandırılması gerektiğini tartışmışlardır. Sokrates diyalektik metodu kullanarak bilginin kaynağını ortaya çıkarmıştır. John Locke insan zihninin “boş bir levha” olduğu görüşünü benimsemiş ve bilginin bireyin deneyimleri yolu ile şekilleneceğini savunmuştur Jean-Jacques Rousseau eğitimin çocuk merkezli bir şekilde yürütülmesi gereken bir süreç olarak açıklamıştır (Darling, Austin, Orcuttand Rosso,2001). 19. yy.’da öğrenme öğretme süreci daha bilimsel yollarla açıklanmaya çalışılmış ve en etkili öğrenmenin nasıl yapılandırılması gerektiği konusu tartışılmıştır. Öğrenmeyi uyarıcı ve tepki bağı ile açıklayan davranışçı ve zihinsel kapasitenin vurgulandığı bilişsel öğrenme üzerinde durulmuştur. 20 yy. da eğitim anlayışı Piaget ve Vygotsky’nin çocuk merkezli öğrenme yaklaşımından etkilenmiş öğrenen merkezli yapılandırmacı yaklaşımın temelleri atılmıştır (Hammond et al, 2001; aktaran: Kutluca Canbulat, 2015).

Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen Piaget bilişsel süreci vurgularken, Vygotsky çevrenin etkisine vurgu yapmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, beceri ve alışkanlıkları öğrenmelerini etkilemektedir. Öğrenmenin; bireyin kendi deneyimlerinden hareketle geçmiş bilgi, beceri ve yaşantılarının etkisiyle gerçekleştiği söylenebilir.

Öğrenmeyi öğrenen merkezli yaklaşımla açıklayan yapılandırmacı yaklaşıma göre bireyler kendilerine bilginin aktarıldığı, ezberleme yönteminin kullanıldığı düz anlatım yöntem ve teknikleri yerine, öğrenenin var olan bilgilerini yeniden yapılandırarak yeni bilgiler ürettiği bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Günümüzde, bireyin hızla değişen ve gelişen bilgi ve teknoloji ile toplumda ekonomik, sosyal, kültürel birçok alanda söz sahibi olabilecek, düşünen, üreten, yaratıcı bireyleri yetiştirilebilmeyi kolaylaştıran bir anlayış olarak yapılandırmacı eğitim anlayışı eğitim sistemlerinde daha çok yer bulmaktadır.

Öğrenci okula başladığında ailesinden sonra okulda farklı bir öğrenme ortamıyla karşılaşır.Okullar, “toplumların ve bireylerin bir arada buldukları ve sosyalleştikleri, her türlü sosyal ve kültürel sınıftan, farklı etnik gruplardan, birbirlerinden çok farklı özelliklere sahip insanların bir araya geldiği toplumun birbirlerinden başkalaşan kesimleri için bir buluşma alanı rolü üstlenen mekanlar” olarak tanımlanabilen kentler (Erdönmez, 2005) gibi toplumda yaşayan birbirlerinden çok farklı özelliklere sahip, her türlü farklı etnik gruplardan bir araya gelebilen bireylerin, eğitim çağına geldiklerinde bir arada eğitim aldığı, ortak alanda yaşadığı, sosyalleştiği, “milli eğitimin amaçlarına uygun yetiştirdiği öğrencilerde bilgi beceri tutum ve davranışlarını istendik yönde geliştirerek onları üst düzeye çıkardığı” ortak alanlardır. Bu alanlar öğrencinin öğrenmesi şekillenmelidir. Çünkü bireylerin sosyo kültürel yaşantısını okuldaki yaşantı ve aktivitelerinin yanında öğretmenin yeterliliği ve bireye verdiği eğitim öğretim ortamı da etkilemektedir.

Öğrencinin öğrenmesi için bir başka önemli unsur öğretmendir. Öğretmenler geleceğin şekillenmesinde etkili olan gizli birer mimar olarak görülebilir. Tıpkı toplumda yaşayan bireylerin farklı özelliklerini de gözeterek, ihtiyaçlarını karşılayabilecek, gelişen değişen dünyaya ayak uydurabilecek, fonksiyonel yaşam alanları tasarlayan bir mimar gibi öğretmenler de eğitim öğretim çağına gelmiş öğrencileri, yaşayacakları toplum içinde kendilerini gerçekleştirmelerinde, içinde buldukları toplumun ve çağın gereksinimlerine göre donanımlı, eğitilmiş, teknolojik yenilik ve gelişimlere uyum sağlayan ve günün şartlarına uygun kullanabilen bireyler olabilmelerinin alt yapısını hazırlamaktadırlar. Bunun için de öğretmenden beklenen çocuğu yaşanılan zamanın eğitim anlayışına uygun olarak yetiştirebilmektir. Günümüzde kabul gören yapılandırmacı yaklaşımına göre öğrencinin geçmiş yaşantıları okul öğrenmelerinin temelini oluşturmaktadır.

Dolayısıyla öğretmene düşen rol yalnızca bilgi aktarmanın ötesinde, öğrencinin öğrenme-öğretme geçmişinden hareketle bir öğrenme öğretme ortamı hazırlamak olarak değişmiştir. Dolayısıyla öğretmenden öğrencinin okul yaşantısına getirdiği birikimin farkına vararak öğretim sürecini planlaması beklenmektedir. Bu süreçte öğretmen öğrencilerini tanımalı ve öğrenme ortamlarını buna göre oluşturmalıdır. Öğrenciyi tanıma öğretmene öğrenme ortamını düzenlemede kolaylıklar sağlar.

Bu çalışmada formal eğitimin başlangıcından itibaren öğrenciyi tanıma ve ilkokuma yazma öğretiminin gerçekleştirildiği en temel süreç olarak birinci sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin öğrenme başarılarının belirleyicisi olarak sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin okuma ve yazma öğrenmelerinin belirleyicisi sayılabilecek okul olgunluğu kavramına ilişkin yeterlikleri ve uygulama düzeyleri incelenmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ilkokuma yazma öğretiminde sorumlu olan sınıf öğretmenlerinin bu süreci etkilediği düşünülen okul olgunluğu ile ilişkilendirerek yürütebilme yeterliklerini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.2.1. Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen bir unsur olarak okul olgunluğu yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2.2. Alt Problemler

Sınıf öğretmenlerinin;

- “Okul olgunluğu” kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerinin okul olgunluğunu belirleyebilme yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerinin okul olgunluğuna yönelik olarak öğretim planlama yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul olgunluğu ile ilgili yeterliklerine ilişkin görüşleri; cinsiyete, yaşa, hizmet yılına, mezun olduğu programa göre değişmekte midir?

1.2.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrencinin gereksinimlerini ve farklılıklarını dikkate alma, öğrenciyi merkeze alarak öğretim sürecini planlama, bilgiye ulaşma için gerekli yol ve yöntemleri öğrenciye kazandırma öğretmenden beklenen ve istenen özellikler olarak sıralanabilmektedir. İlkokuma yazma öğretim sürecinin istenilir nitelikte gerçekleşmesi için sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini tanımaları ve öğretim sürecini öğrenciye uygun olarak planlayabilmesi için okul olgunluğu ile ilgili bilgi ve uygulamaları önemli görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada; sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin okul olgunluklarına ilişkin yeterlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2.4.Varsayımlar

Araştırmada görüşmeye katılan öğretmenler, görüşme sorularına içtenlikle ve kendi ifadeleri ile samimi şekilde cevaplamışlardır.

1.2.5. Sınırlılıklar

Araştırma Antalya ilinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 5 devlet okulunda görev yapan ve çalışma yapmak için izin alınan 20 sınıf öğretmenin görüşme sorularına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.2.6. Tanımlar

Okul olgunluğu: İlkokul birinci sınıf öğrencisinin bilişsel, duyuşsal, sosyal, psikomotor ve dil becerileri açısından bütünsel olarak gelişimi ve öğrenmeye hazırlığıdır. Çocuğun okul öğrenmelerinde başarılı olabilmesi için gerekli zihinsel ve psikolojik yeterlikleridir.

BÖLÜM II.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Öğrenci ve Öğretmen Rollerini

Dünyada davranışçı yaklaşım uzun yıllar etkili olmuş olmakla birlikte artık öğrenciyi merkeze alan öğrenme yaklaşımlarının benimsenmesiyle birlikte öğretmenin rollerinde de değişiklikler oluşmuştur. Bu değişikliğe neden olan ise öğrenme kavramına bakış açısının değişmiş olmasıdır. Öğrenmenin bireysel bir süreç olduğu düşüncesinin kabul edilmiş olması ile öğrencinin sadece bir “kayıt cihazı” gibi görüldüğü öğretmen merkezli yaklaşımlar yerini, öğrenme ortamlarının öğrencinin ihtiyaç ve ilgisine göre hazırlandığı, öğretmenin rehber olarak görüldüğü öğrenen merkezli yaklaşımlara bırakmıştır. Öğreneni merkeze alan yaklaşımlardan en kabul gören yaklaşım ise yapılandırmacı yaklaşım olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımda en temel öge bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasıdır.

Türkiye’de de 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren yaklaşım eğitim sistemimize girmiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile öğrenen ve öğretmene düşen sorumluluk ve görev tanımlamaları öğrenci bilgi ve becerisini merkeze alınması gerektiği yönündedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre birey öğrenme sürecinde yeni öğreneceği bilgiyi kendisinde var olan önbilgilerini kullanarak kendince anlamlandırır, bütünleştirir ve zihninde yeniden yapılandırır (Güneş, 2013).



Şekil 2.1 : *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı* (Henson, 2003).

Öğretmenlerin; öğreticilik, eğiticilik ve bilgi yayıcılık, temsilcilik, liderlik, model olma, değişimci/yenilikçi, yargıçlık/hakemlik, ana baba rolü, rehberlik ve güdüleyicilik, danışmanlık, arabulucu ve hakemlik, öğrenme ortamı düzenleme gibi rolleri vardır (Helvacı, 2010; Özmen, 2013). Yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla birlikte öğretmenin en önemli rollerinden birisi rehberlik rolü olmuştur.

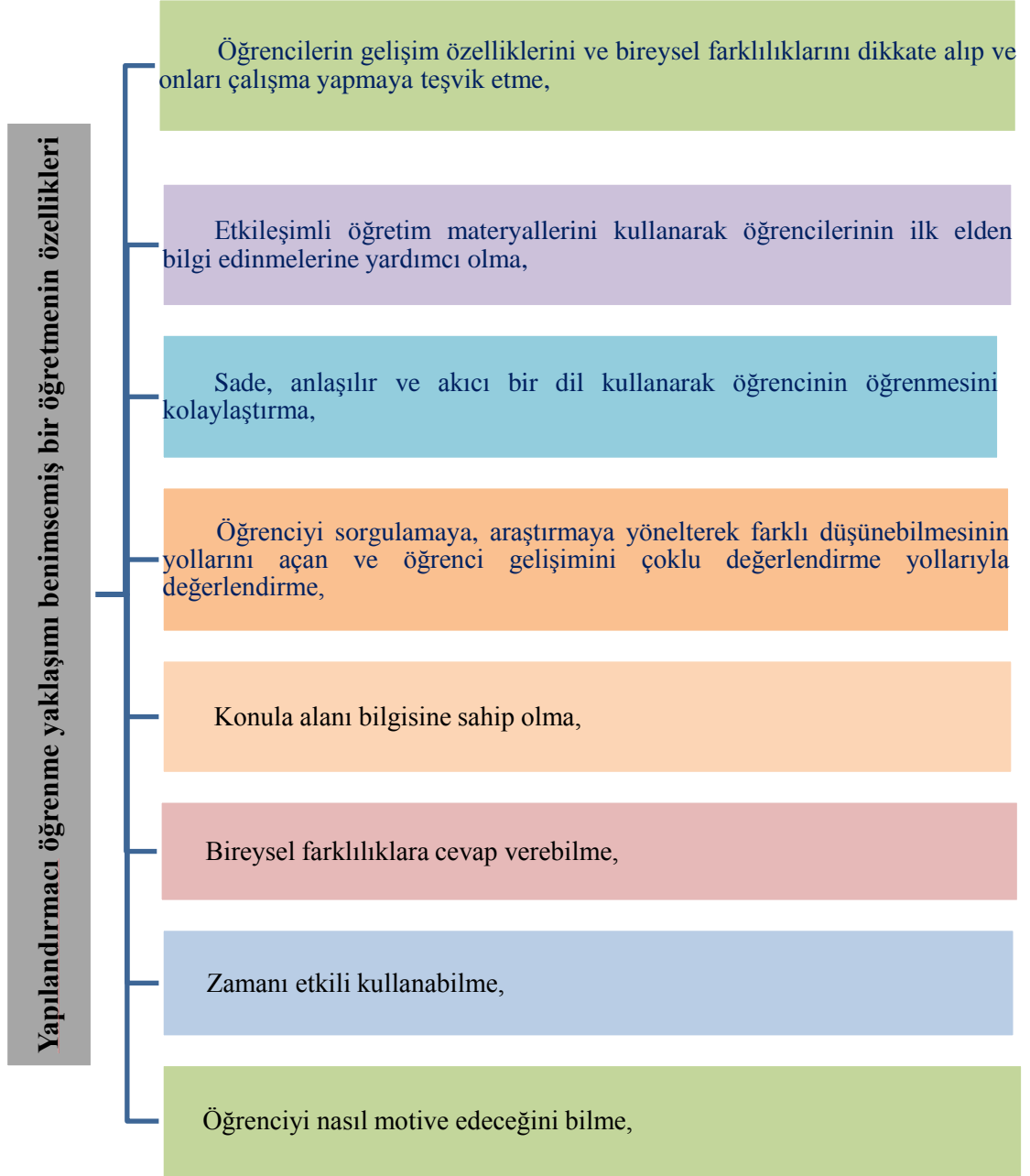
Bu nedenle öğrenciyi merkeze alan eğitim öğretim anlayışında öğrencilere rehberlik edecek olan öğretmenlerin de nitelikli ve donanımlı olması gerekir. Kendisini çağın teknolojik yapısıyla güncelleyen yeniliklere açık ve onu takip eden ve sınıfına uyarlayan öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarını da gözetenek uygulamalar yapar. Öğrencilerini iyi tanıyan onların ihtiyaçlarına göre planlama yapan öğretmen, eğitim öğretim ortamlarını buna göre düzenleyerek her öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran bir rehber olarak rol alır. Öğretmen, öğrenci, öğretim programı ve teknolojinin geleneksel ve çağdaş dönemde, değişen rolü karşılaştırması aşağıdaki Tablo 2.1' de görölmektedir.

Tablo 2.1 : Öğretmen, Öğrenci, Öğretim Programı ve Teknolojinin Değişen Rolü

| | GELENEKSEL | ÇAĞDAŞ |
|-------------------------------------|----------------------------------|---|
| Öğrencinin Rolü | Dinleyici, sürekli öğrenen | Bilgi üreten, işbirliği yapan, bazen uzman |
| Öğretmenin Rolü | Her şeyi bilen, bilgiyi aktaran | Yönlendiren, işbirliği yapan, bazen öğrenen |
| Öğretim Programı Özellikleri | Geniş konular, ayrılmış bilgiler | Kavramsal öğrenme |
| Teknolojinin Rolü | Alıştırma ve uygulama | Araştırmaya teşvik, bilgiye erişim, paylaşım ve sunma |

(Yiğit, 2013).

Öğretim sürecinde öğretmenin bu rehber rolü aşağıdaki şekilde belirtilen özellikleri ve uygulamaları gerektirmektedir.



Şekil 2.2: Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Benimsemiş Bir Öğretmenin Özellikleri

Akpınar ve Ergin (2005), Slavin (2003).

2.2. Öğretmen Nitelik ve Yeterlilikleri

Eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen faktörlerin başında öğretmen yeterliliği ya da başka deyişle niteliği gelmektedir. Bu bakımdan bir ülkede eğitimin gelişmesi ve insanın niteliği büyük ölçüde öğretmenin niteliğine bağlıdır. Öğretmen eğitimine nitelik açısından bakıldığında eğitim sürecinin merkezinde olan öğretmen eğitiminin niteliği ile öğretmen yeterlikleri arasında sıkı bir ilişki olduğu görülebilmektedir (Akyıldız, 1991). Bir kişiye, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikleri başka bir deyişle görevinin gerektirdiği belirli bir rolü oynayabilme gücü kazandıran özellikler olarak tanımlanan yeterlik tüm meslekler için söz konusudur. Çünkü mesleklerin gelişip, kendini yenilemelerinde yeterlik önemli bir unsurdur (Kuran, 2002). Kavram öğretmenlik açısından değerlendirildiğinde öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi anlayış, beceri ve tutumları ifade eder (Çetinkaya, 2007).

Eğitim bilimlerinde yapılan çalışmalarda; öğretmenlerin yeterliliklerinin arttıkça daha nitelikli öğrencilerin yetiştirilebileceği vurgulanmaktadır (Gözütok, 1995; Gürkan, 1993; Mentiş Taş, 2004). Nitelikli öğretmenin görev ve sorumlulukları yaşanan zamanın gereklerine göre değişkenlik göstermiştir. Bu değişiklikler içerisinde öğretmenlerin sınıf içerisindeki görevleri, öğretimle ilgili görevleri, eğitim, yönetim ve rehberlik ile ilgili görevleri ve öğrenci danışmanlık görevleri benimsenen eğitim yaklaşımına göre tekrar tanımlanabilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu Öğretmen Yeterlilikleri kitabında (MEB, 2008), öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin 6 yeterlik alanı (Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul-Aile ve Toplum İlişkileri ve Program ve İçerik Bilgisi), 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluştuğu görülmektedir. Bu yeterlilik alanları ve alt yeterlilikler Tablo 2.2 deki gibidir:

Tablo 2.2 : Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler

A Kişisel ve Mesleki Değerler - Mesleki Gelişim

- A1 Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme
- A2 Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma
- A3 Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme
- A4 Öz Değerlendirme Yapma
- A5 Kişisel Gelişimi Sağlama
- A6 Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama
- A7 Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama
- A8 Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme

B Öğrenciyi Tanıma

- B1 Gelişim Özelliklerini
- B2 İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma
- B3 Öğrenciye Değer Verme
- B4 Öğrenciye Rehberlik Etmek

C Öğrenme ve Öğretme Süreci

- C1 Dersi Planlama
- C2 Materyal Hazırlama
- C3 Öğrenme Ortamlarını Düzenleme
- C4 Ders Dışı Etkinlikleri
- C5 Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme
- C6 Zaman Yönetimi
- C7 Davranış Yönetimi

D Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

- D1 Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme
- D2 Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme
- D3 Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama
- D4 Sonuçlara Göre Öğretme Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme

E Okul Aile ve Toplum İlişkileri

- E1 Çevreyi Tanıma
- E2 Çevre Olanaklarından Yararlanma
- E3 Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme
- E4 Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık
- E5 Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama

F Program ve İçerik Bilgisi

- F1 Türk Milli Eğitimin Amaç ve İlkeleri
 - F2 Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi
 - F3 Özel Alan öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme
-

(MEB, 2008).

Bu göstergeler incelendiğinde de öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler arasında ikinci sırada “öğrenciyi tanıma” olduğu görülmektedir. Öğrenen merkezli yaklaşımın öğretmen yeterlikleri açısından en önemli görülebilecek olan özellik olduğu söylenebilir.

2.3. Sınıf Öğretmenliği

Öğrencilerin ilk öğrenme yaşantılarının planlayıcıları ve uygulayıcıları sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmenleri 6- 10 yaş aralığındaki çocukların eğitim ve öğretiminden sorumludurlar. Çocukların ilk okuma ve yazma becerileri başta olmak üzere birçok dersin temelleri sınıf öğretmenleri tarafından atılmaktadır. Bu bağlamda sorumluluğu oldukça çok olan bir öğretmenlik alanıdır. Dolayısıyla böyle bir mesleki yükümlülük yanında birçok sorumluluğu da beraberinde getirmektedir. Bu durumu Senemoğlu (2016) şu şekilde açıklamaktadır:

Çocuklara ilk yıllarda yapılacak eğitimin niteliği, gelecekteki başarıları okula karşı, derslere karşı ve kendilerine karşı tutumları üstünde önemli bir etkiye sahiptir. Bu durumda, okulöncesi ve ilkokul döneminde çocukla etkileşimde bulunan kişilerin, özellikle de öğretmenlerin çocukların geleceğini biçimlendirmede, sağlıklı bir kişilik kazanmalarında büyük rolü olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen, düzenleyeceği zengin, uyarıcı

bir çevre ile çocukların gelişimlerinin hızlandırabileceği gibi uygun olmayan ortamlar hazırlayarak da onları sınırlandırabilir, gelişimlerini engelleyebilir.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün (OYEGM) 25 Temmuz 2008 tarih ve B.08.0.OEG.0.13.01.04- 2391 sayılı Özel Alan Yeterlikleri Konulu Olur'uyla belirlenen Sınıf Öğretmenliği Alan Yeterlikleri; Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Gelişim, İzleme ve Değerlendirme, Bireysel ve Mesleki Gelişim –Toplum İle İlişkiler, Sanat ve Estetik, Dil Becerilerini Geliştirme, Bilimsel ve Teknolojik Gelişim, Bireysel Sorumluluklar ve Sosyalleşme, Beden Eğitimi ve Güvenlik olarak sekiz başlık altında toplanmıştır. Bu yeterliklerin kapsamı aşağıda belirtilmiştir.

2.3.1. Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Gelişim

Bu yeterlik alanı; gelişim ve öğrenme ile ilgili kavram ve ilkeler, öğrencilerin gelişim dönemlerine göre özelliklerini izleme ve öğrenme-öğretme süreçlerine yansıtma, öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun rehberlik yapabilme, bireysel farklılıkları, özel gereksinimli öğrencileri ve öğrenme stillerini dikkate alarak esnek öğrenme ortamları hazırlama, öğrencileri öğrenen bireyler olarak tanıma ile öğrenme - öğretim süreçlerini zenginleştirmek için araç ve gereçlerden yararlanabilme, uygulamalarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerini benimseyebilme, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilme uygulamalarını kapsamaktadır.

2.3.1.1.Yeterlikleri

- Gelişim ve öğrenme ile ilgili kavramları ve ilkeleri uygulayabilme.
- Öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun rehberlik yapabilme.
- Öğrencilerin üst yeteneklilik, öğrenme güçlüğü, öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıkları dikkate alarak duruma uygun öğrenme ortamları hazırlayabilme.
- Öğrenme ve öğretim süreçlerini zenginleştirmek için araç ve gereçlerden yararlanabilme.
- Uygulamalarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerini benimseyebilme.
- Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilme.

- Öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirebilme.
- Öğrenme öğretme sürecinde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme.

2.3.2. İzleme ve Değerlendirme

Bu yeterlik alanı; öğrencilerin öğretim sürecinde gelişim düzeylerini izleme, öğretim sürecinde uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verileri değerlendirme konularını kapsamaktadır.

2.3.2.1.Yeterlikleri

- Öğrencilerin, öğrenim sürecinde gelişim düzeylerini izleyebilme.
- Öğretim sürecinde uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verileri değerlendirebilme.

2.3.3. Bireysel ve Mesleki Gelişim – Toplum İle İlişkiler

Bu alan; mesleki gelişimini sağlayabilme, mesleki etik değerler oluşturabilme, eğitim öğretim sürecinde eğitim paydaşları ve toplumun diğer üyeleriyle beraber çalışabilme uygulamalarını kapsamaktadır.

2.3.3.1.Yeterlikleri

- Mesleki gelişimini sağlayabilme.
- Mesleki etik değerler oluşturabilme.
- Eğitim-öğretim sürecinde eğitim paydaşları ve toplumun diğer üyeleri ile beraber çalışabilme.
- Bilişim teknolojilerinden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilme.

2.3.4. Sanat ve Estetik

Bu yeterlik alanı; öğrencilerin güzel sanatlarla ilgili temel bilgilere sahip olma, sanatsal etkinlikleri öğrenme sürecinde kullanma, öğrenme ortamları düzenlerken estetik bakış açısını dikkate alma uygulamalarında yaratıcı düşünme becerilerini benimseme, Atatürk'ün sanatın gelişmesine verdiği önemi içselleştirebilmelerini sağlama uygulamalarını kapsamaktadır.

2.3.4.1.Yeterlikleri

- Güzel sanatlarla ilgili genel bilgilere sahip olabilme.
- Sanatsal etkinlikleri öğrenme sürecinde kullanabilme.
- Öğrenme ve öğretme ortamlarını düzenlerken estetik bakış açısını dikkate alabilme.
- Atatürk'ün sanatın gelişmesine verdiği önemi içselleştirmelerini sağlayabilme

2.3.5. Dil Becerilerini Geliştirme

Bu alan; öğrencilerin anlama ve anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenleme, dili doğru ve etkin kullanma, öğrencilerin gereksinimlerini dikkate alma, Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtmaya uygulamalarını kapsamaktadır.

2.3.5.1. Yeterlikleri

- Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerini geliştirebilme.
- Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme.
- Türkçe'nin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme.
- Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme.

2.3.6. Bilimsel ve Teknolojik Gelişim

Bu alan; bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanma, bilimin gelişimi hakkında genel bilgi kazandırma ve Atatürk'ün bilim ve teknoloji ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtmaya uygulamalarını kapsamaktadır.

2.3.6.1. Yeterlikleri

- Öğrencilerin bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanmalarını sağlayabilme.
- Öğrencilere, bilimin gelişimi hakkında genel bilgi kazandırabilme.

- Atatürk'ün, bilim ve teknolojiyle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme.

2.3.7. Bireysel Sorumluluklar ve Sosyalleşme

Bu yeterlik alanı; öğrencinin, kendini ve yakın çevresini (ailesini, arkadaşlarını, okulunu) tanımlarını sağlayabilme, demokratik davranma ve sorumluluk bilincini kazanmalarını sağlayabilme, etkili iletişim kurmalarını sağlayabilme, içinde yaşadığı doğal çevreyi tanıma ve gözlem becerisini geliştirebilme, öğrencide, doğal afetlere karşı anlayış geliştirebilme, doğayı sevme ve koruma bilinci oluşturabilme, zaman (geçmiş, şimdi ve gelecek) ve değişim bilinci geliştirebilme ve Atatürk'ün çocuk hakları, insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık hak ve sorumlulukları konusunda görüşlerini öğretim ortamına yansıtabilme uygulamalarını kapsamaktadır.

2.3.7.1. Yeterlikleri

- Öğrencinin, kendini ve yakın çevresini (ailesini, arkadaşlarını, okulunu) tanımlarını sağlayabilme.
- Öğrencilerin demokratik davranma ve sorumluluk bilincini kazanmalarını sağlayabilme.
- Öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını sağlayabilme.
- Öğrencinin, içinde yaşadığı doğal çevreyi tanıma ve gözlem becerisini geliştirebilme.
- Öğrencide doğal afetlere karşı anlayış geliştirebilme.
- Öğrencide doğayı sevme ve koruma bilinci oluşturabilme.
- Öğrencide zaman (geçmiş, şimdi ve gelecek) ve değişim bilinci geliştirebilme.
- Atatürk'ün çocuk hakları, insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık hak ve sorumlulukları konusunda görüşlerini öğretim ortamına yansıtabilme.

2.3.8. Beden Eğitimi ve Güvenlik

Bu yeterlik alanı; ritmik jimnastik, artistik jimnastik, serbest jimnastik, birlikte ve düzenli hareket etme uygulamalarını kapsamaktadır.

2.3.8.1.Yeterlikler

- Öğrencilerin ritim ve müzik eşliğinde jimnastik ve dans hareketlerini geliştirmelerine rehberlik edebilme.
- Öğrencilere ferdi sporlar ve takım sporları ile ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırabilme.
- Öğrencilerin ferdi sporlar ve takım sporları ile ilgili motor becerilerini geliştirebilme.
- Öğrencilerin doğru ve dengeli beslenme alışkanlığı kazanmalarını sağlayabilme.
- Spor sakatlanmalarında ilk sağlık yardım kurallarını uygulayabilme.
- Atatürk'ün spor ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğrenme sürecindeki uygulamalara yansıtabilme.

İlköğretim programları esas alınarak, her yeterlik için, A1, A2, A3 şeklinde düzenlenen performans göstergeleri belirlenmiştir. Performans göstergelerinde. A3 düzeyi, A2 ve A1 düzeylerini, A2 düzeyi de A1 düzeyini kapsar. Performans göstergelerinin A3 düzeyi, en üst düzey olarak gösterilmiştir. Branş öğretmenlerine göre sınıf öğretmenleri birden fazla dersten sorumludurlar ve bu nedenle çoklu disiplin ve disiplinler arası anlayışa dayalı yeterliklere sahip olması gerekir (MEB, 2008).

Bu durumda sınıf öğretmeni, gelecek açısından en önemli öğretmen olarak görülebilmektedir. Sınıf öğretmenin diğer öğretmenlik alanlarından farklı olarak bireye okuryazarlık becerilerini kazandırmasıdır. İnsan ve toplum yaşamında böylesine güçlü bir etkiye sahip olan okur-yazarlığın kazanılması oldukça önemlidir. İyi bir okuryazar olabilmenin temelinde ise ilk okuma yazma öğretimi yer almaktadır. Bu öğretim süreci bir sınıf öğretmenin üstlenmiş olduğu en önemli süreçtir. Çünkü ilk okuma yazma öğretimi; öğrencilerin yaşam boyu geliştirerek kullanacakları okuma-yazma becerilerini edinme sürecinin ilk aşamasıdır.

2.4. Okul Olgunluğu, İlkokuma Yazma Öğretimi İlişkisi

Her birey kendine özgü bir varlıktır. Bu nedenle insanlar birçok özellik yönünden birbirinden ayrılırlar. Buna farklı kalıtsal özelliklere sahip bireylerin farklı çevrelerde yetişmeleri neden olabilmektedir. Bireyler birbirinden farklı özelliğe sahip

olmalarının yanında bu özellikler de farklı derecelerde olabilmektedir. Çocuğun ilgileri, ihtiyaçları, gelişimsel özellikleri ve öğrenme yöntemleri de birbirinden farklı olabilir. Bu nedenle çocukları bu yönleri ile tanımak öğrenme ortamlarından etkili şekilde yararlanabilmeleri için önemli görülmektedir. Çünkü bireyi tanıma hem bireyin kendisini tanınması hem de bir başkasını bireyler arasında var olan bireysel farklılıkları ayırt etmeye yönelik faaliyetleri içerir. Çocukların tanınması uygun öğrenme ortamlarının düzenlenmesi açısından oldukça önemli görülmektedir (MEGEP, 2005; Özgüven, 1998; Tagay, 2014; Yeşilyaprak, Güngör ve Kurç, 1996). Çünkü bu tanıma sürecinde çocukların yardıma ihtiyaç duydukları alanlar ve güçlü yönleri tespit edilebilir. Bu sayede onların ihtiyaçlarını karşılayacak etkili ve kaliteli eğitim programlarının oluşturulması özelliklerine uygun öğrenme, yöntem, teknik ve araçların seçilmesine temel oluşturur (Taner, 2005). Çocuğun tanınması gereken yönleri ise şu şekilde sıralanabilir:

1. **Sağlık:** Görme, işitme, konuşma, ortopedik sorunları, önceki yıllarda geçirdiği hastalıklar.
2. **Fiziksel ve biyolojik gelişimi ile ilgili bilgiler:** Beden yapısı, boy, kilo gibi özellikleri.
3. **Sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanıma:** Aile ve yakın çevresi ile sosyo-kültürel ve ekonomik durumu ile ilgili veriler, sosyal destek sistemi (çevresinden gördüğü ilgi, sevgi, güven, takdir edilme, bilgi edinme ve yardım.)
4. **Davranışsal özelliklerini tanıma:** İlgi ve yetenekleri ile ilgili bilgiler (bir şeyden hoşlanıp hoşlanmama derecesi, öğrenebilme gücü, kişilik özellikleri, mizacı, duygusal yaşamı, alışkanlıkları, bağımsız davranabilme, başkaları ile işbirliği yapabilme); bilgi, beceri, başarı ile ilgili bilgiler (üstün ve zayıf yönlerinin bilinmesi, öğrenme ortamına uyum); duygusal durumu (bir şeyi yapabilme isteği ve sabrı); benlik algısı (bireyin kendisini nasıl gördüğü). (Deniz-Kan, 2007; Forman ve Hall, 2005; Peacock, 2005; Akt: Tagay, 2014; Megep, 2005; Yeşilyaprak, Güngör, Kurç, 1996; Yıldırım, 2002).

Bireyin tanınması gereken bu özellikleri aynı zamanda bireyin bireysel farklılıklarıdır. Bireyler bu bireysel farklılıklarını etkileyen unsurlarla birlikte eğitim ortamına gelmektedir (Tagay, 2014). Eğitim ortamının düzenleyicileri olan öğretmenler öğrenme faaliyetlerini bu özelliklere uygun olarak gerçekleştirmelidirler. İlkokul birinci sınıf öğrencisinin öğrenme ortamına getirmiş

olduğu bireysel farklılıkları okul olgunluklarının belirleyicisi olmaktadır. Literatürde öğrencinin öğrenme faaliyetlerine hazırlığını ve uygunluğunu açıklamak için okul olgunluğu, hazırbulunuşluk gibi kavramlar kullanılmaktadır. Bu çalışmada çocukların öğrenmek için tüm gelişim alanlarında olgunlaşmalarını ifade eden okul olgunluğu kavramı kullanılmıştır. Okul olgunluğu öğrenmede önemli bir kavram olarak ele alınması gerekir. Okul olgunluğu öğrencinin fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve dilsel gelişimi ile ilgilidir. Öğrencilerin okuma yazma becerilerini kazanabilmeleri onların okul olgunluğuna erişmeleri ile ilişkilendirilebilir.



Şekil 2.3: Okul Olgunluğu (Kutluca Canbulat, 2013).

Gündüz ve Çalışkan (2013) bir çocuğun okula uyum sağlayabilmesini ve okuma yazma becerisini kazanabilmesini okul olgunluğu düzeyi ile ilişkilendirirken, Özarlan (2014) okul olgunluğunu çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal anlamda ilköğretimin gerekliliklerini (Okul olgunluğu) karşılamaya hazır olması olarak ifade etmiştir. Okul olgunluğunu Yörükoğlu (2003); zihinsel yeterlilikleri bulunan çocuğun yaşına uygun öğrenme ve kavrama düzeyine varması şeklinde tanımlarken, Yavuzer (2001) çocuğun bedensel, zihinsel ve sosyal anlamda okula hazırlıklı olmasıdır şeklinde tanımlamıştır.

Öğrencinin okuma yazma öğrenebilmesi; okula başlamadan önce doğumundan itibaren geçirdiği yaşam sürecinde ailesinden, çevresinden edindiği deneyimleri ile

fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve dilsel gelişimindeki hazırbulunuşluk düzeyi (Yüksel, 2003) veya bir başka deyişle okul olgunluğu ile yakından ilişkilidir. Dolayısıyla okuma yazma öğretiminde öğrencilerin okul öncesi geçmiş yaşantıları da önemlidir. Okuma yazma öğretimine geçmeden önce öğrencilerin iyi tanınması ve onların bireysel farklılıklarını da gözeticilerle okuma yazma sürecinin planlanması gerekir. Bireyin gelişimi bir bütün olarak ele alınmalıdır. İlkokula başlama, bireyin zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal açıdan olgunlaşmasını gerektirir. Okul öncesi dönemde bu gelişimlerini tamamlamayan öğrenci okula başladığında okuma yazma öğrenmeye hazır olamayacağından öğrenme güçlükleri ile karşılaşabilir (Kutluca Canbulat, 2013). Okuma yazma öğretim sürecini planlayacak olan birinci sınıf öğretmenin öğrencinin ön bilgi ve yaşantıları ile ilgili bilgi sahibi olması bu sürecin daha sağlıklı ve etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlar. Dolayısıyla öğretmenin her bir öğrencinin bireysel farklılıklarını da gözeticilerle, okula hazırbulunuşluk düzeyini belirleyebilmesi için onları iyi tanınması gerekmektedir.

Bireyin iyi tanınması, onunla etkileşim halinde olan diğer insanların onlara karşı nasıl davranacağını da belirleyicisi olur. İlkokul birinci sınıfa başlayacak öğrencilerin karşılaşacağı “okuma-yazma öğretimi” onların bu sürece dahil olduklarında bireysel olarak her birinin ayrı ayrı beraberinde getirdikleri fiziksel, zihinsel, çevresel ve duygusal özelliklerinin bilinirliği ile hedeflenen kazanımlara ulaşılabilir (Kutluca Canbulat, 2013). Dolayısıyla, çocuğun gelişimsel özelliklerin bilinmesi, çocuk eğitiminde bireysel farklılıkların da göz ününde bulundurulmasıyla öğretim yöntem ve metotlarının uygulanmasında ve hedeflenen davranışlara ulaşmada etkili olabilmektedir (MEB, 2013).

Öğrencilerinin özelliklerini tanıyan öğretmen öğretim sürecine geçerken onların beraberinde getirdiği gelişimsel özellikleri ile birlikte bireysel farklılıklarını da gözeticilerle hazırlık ve planlama yaparak okuma yazma öğretme–öğrenme sürecini daha etkin ve verimli hale getirebilir.

Ancak yapılan bazı çalışmalar da öğrencinin yetenek ve yeterlilikleri ile tanınması gereğine vurgu yapmakta Türkiye’deki eğitim sisteminin öğrencilerin yetenek ve yeterliliklerini yeterince tespit edemediğini, yeni müfredatların felsefesine uygun bir değerlendirme yapamadığını, öğrencilerin muhakeme ve yorum yapma yeteneklerini geliştiremediğini göstermektedir (Gür ve Çelik, 2009). Bu nedenle öğrenci eğitim sürecine girdiği ilk andan itibaren yeterlilik ve yetenekleri ile tanınmalıdır. İlkokul

çocuğunun bu özellikleri ise okul olgunluğunun belirlenmesi ile sağlanabilir. Sınıf öğretmenliği alan yeterlikleri incelendiğinde Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Gelişim başlıklı konu alanının “öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun rehberlik yapabilme” ve “öğrencilerin üst yeteneklilik, öğrenme güçlüğü, öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıkları dikkate alarak duruma uygun öğrenme ortamları hazırlayabilme” yeterliliği öğretmenlerin çocukların okul olgunluğuna uygun olarak okuma yazma öğretebilmesini gerekliliğini ortaya koymaktadır.

İnsan davranışlarının biyolojik, fizyolojik, sosyal ve kültürel temelleri vardır. Gözlenen bir davranış aynı düzeyde olmasa bile bu temel etmenlerin hepsinden ve diğer bazı faktörler tarafından etkilenmektedir (Özgüven, 1998). Çocuğun okula başlaması için; çocuğun okula hazır olması; okulun çocuk için hazır olması; aile ve toplumun çocuğu okula hazırlaması olarak görülmektedir (Child Trends. 2001; Kagan, Moore ve Bredekamp, 1995; Akt: Ülkü, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımın da bir gereği olarak önemi özellikle vurgulanması gereken bir konudur. Yapılandırmacı yaklaşım da “öğrencinin var olan bilgi birikiminin öğretmen rehberliğinde yeniden yapılandırılarak anlamlandırmasını benimsemektedir”. Yapılandırmacı yaklaşımda bireyin yaşadığı çevrede uyarıcılara verdiği gözlenebilir ve ölçülebilir tepkiden çok öğrencinin bu süreci nasıl anlamlandırdığını ve hangi zihinsel işlemler gerçekleştirdiğini açıklamaya çalışır. Bireyin önceki öğrenmeleri, bilgi ve deneyimlerini kullanarak kendisinin yeni bilgileri yapılandırması, yorumlayarak hayatına uyarlamasında etkilidir. Öğrenciler okula gelirken öğrenmeye temel oluşturabilecek bir temelle gelmektedir. Doğumdan itibaren gerek aile ortamından gerekse çevresinden birçok yaşantı ve bilgi birikimiyle okula gelmektedirler. Ancak okul öncesi yaşamında oluşturduğu bu birikimin kalitesi okulda öğreneceklerinin niteliğini etkileyebilmektedir. Bu nedenle istenilen nitelikte ve etkili bir öğrenme- öğretme süreci için özellikle ilkökul birinci sınıfta öğretmenlik yapacak olan öğretmenlerin, öğrencilerini iyi tanımaları; önceki yaşantı ve bilgi birikimlerini öğrenme ortamlarında doğru rehberlik edecek biçimde ders planlamaları yapmalarında kendilerine yardımcı olacaktır (Malatyalı ve Yılmaz, 2010).

Çocuğun okuma ve yazma öğrenebilmesi için okula gelmeden önce, yani okul öncesi dönemde hem biyolojik (olgunlaşma), hem bilişsel (ilkökuma yazma öğretiminin gerektirdiği düzeyde (ön bilgi ve beceri), hem de duyuşsal (öğrenme istekliliği ve

güdü) gibi ön yeterliklere sahip olması gerekir. Çocuk belli bir zihinsel gelişim ve olgunluğa sahip olmadan veya öğrenme için gerekli bir takım bilgi ve becerileri kazanmadan ve aynı zamanda da yeteri derecede öğrenme güdüsüne sahip olmadan okuma ve yazma öğretiminde başarılı olmaza, çünkü bu becerilere sahip olmadan yazılanları okuma ve onlardan anlam çıkarma başarısını gösteremez (Çelenk, 2007).

Sınıfta çocuğa uygulanacak ilkokuma yazma öğretiminin niteliğini ve düzeyini her çocuğun okul öncesi dönemde geliştirdiği dil becerilerinin düzeyi ve okuma yazma deneyimlerinin ona sağladığı birikimler belirleyecektir. Bu anlamda ilkokuma yazma öğretimi, her çocuğun okul öncesi birikimini dikkate alan ve bu birikim üzerine inşa edilen biçimde düzenlenmesi gerekir (Çelenk, 2008). Bond, Tinker, Wasson ve Wasson'a göre (1989) okuma, yazılı sembollerin okuyucuya önceden bildiği bir anlamı hatırlatmasıdır (Şenel, 2004). Okuma sürecine bu yönden bakıldığında çocuğun hatırlayacağı bir ön yaşantısının varlığı önemli görülmektedir. Okul öncesi dönemde hem aile ortamında hem de anasınıfında okul olgunluğunu kazanan çocukların okuma yazma öğreniminde başarılı olmalarının doğrudan etkilemektedir. Sınıf içi her türlü faaliyet ve etkinliklere katılabilmesi için çocuğun okula başlarken beraberinde getirdiği önceki yaşantılarının ve birikimlerinin de etkisi büyüktür. Çocuğun okul olgunluğu algılayabilme, dikkatini toplama, kelime dağarcığını arttırma, kendini sözel olarak ifade etme, el ve göz koordinasyonu, kalem kullanma becerisi, eşleştirebilme, ilişkiler kurabilme, gruplama, sıralama, eksik tamamlama ve karşılaştırma yapabilme gibi becerilerine bağlıdır. Bu beceriler çocuğun bilişsel, dilsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimin bir bütün olarak işe koşularak okuma yazma öğrenmesini kolaylaştıracak becerileridir. Çocuk bu becerilerden biri ya da birkaçında sıkıntı yaşıyorsa ilkokuma yazma öğrenmesinde sıkıntılar yaşayabilir.

Çocuğun planlı öğrenme faaliyetleri ilkokul birinci sınıfta başlar. Bu nedenle çocuğu geçmiş yaşantılarını da hesaba katarak öğretim faaliyetini planlama görevi ilk olarak sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Sınıf öğretmeni ilk defa planlı öğrenme yaşantıları ile karşılaşacak olan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin davranış kazanma, duygusal ve sosyal gelişimlerini sağlama gibi eğitimsel görevlerinin yanında okuma yazma, temel matematik becerileri, hayat bilgisi gibi temel derslerin öğretiminden de sorumludur. Ancak bir bireyin yeni karşılaşacağı bu eğitim ve öğretim yaşantıları ile baş edebilme ve başarılı olabilmesi onun hazırlığına bağlıdır. Öğrencilerin gelişim özellikleri, zekâ düzeyleri ve alanları, öğrenme biçimleri, yaratıcılıkları, tutumları ve

güdülenmişlik düzeyleri gibi kişilik özellikleri öğrencilerin öğrenmelerini etkiler (Ortabağ Çevik, 2006). Çocukların genel gelişim özellikleri olduğu gibi her gelişim döneminin evrelerinde gelişimsel özelliklerin yanı sıra bireysel farklılıkları da vardır. Bireylerin gelişim döneminin özelliklerinin yanında bireysel farklılıklarını da bilen öğretmen tarafından öğretim süreci daha etkili planlanarak uygulanır.

2.5. Gelişim Alanları ve İlkokuma Yazma İlişkisi

Kalıtım ve çevre etkileşiminin ortak ürünü olarak tanımlanan gelişim, bireyin hayatı boyunca geçirdiği sürekli değişimleri ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Bu değişimler bireyin hem niceliksel hem de niteliksel özellikleri ile ilişkilidir. Gelişim kavramı büyüme, gelişme olgunlaşma, öğrenme, hazırbulunuşluk ve kritik dönem gibi kavramlarla ilişkilendirilebilir (Senemoğlu, 2001).

Büyüme; vücudun boy, kilo ve hacimce artması olarak tanımlanırken; gelişme, organizmanın büyüme, olgunlaşma, ve öğrenmenin etkileşimiyle sürekli olarak ilerleme kaydeden değişmesi; olgunlaşma, öğrenme yaşantılarından farklı olarak, vücutta organların fonksiyonlarını yerine getirebilecek düzeye gelmesi için kalıtımın etkisiyle geçirdiği biyolojik değişmeyi; öğrenme çocuğun çevresiyle etkileşimi sonucu meydana gelen davranışlarında meydana gelen değişiklikleri ifade eder.

Hazırbulunuşluk ise bireyin büyüme, olgunlaşmasıyla beraber önceki öğrenmeleri, ilgi, tutum, güdülenme, yetenek ve genel sağlık durumunu da kapsayan bir kavramdır. Çocuklar, gelişim sürecinde belirli dönemlerde belirli öğrenmelere karşı daha eğilimlidirler. Bu dönemlerde öğrenme yaşantıları geçirmesi için fırsatlar sunulması gerekir. Ve en önemli unsur gelişim açısından kritik dönemlerin atlanmamasıdır. Çünkü bu dönemlerde çocuğa öğrenme fırsatı verilmediğinde bireyin gelişimi olumsuz yönde etkilenebilir (Senemoğlu, 2001).

Kalıtım bireyin öğrenme için kapasitesini ifade ederken çevre bu kapasitenin etkili kullanımı anlamına gelebilmektedir. Okuma yazma öğretiminde de öğrencinin doğuştan getirdiği özellikler etkili olsa da içinde bulunduğu aile ortamı, ailesinin eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik yapısı da etkili olmaktadır. Aynı zamanda okul ve öğrenme ortamları ve öğretmenleri de öğrenmesini etkilemektedir. Öğrenci yalnız okulda sınıfta öğrenmez. Yaşadığı çevre ve çevresindeki varlıklarla olan etkileşimi de öğrenmesini etkiler. Vygotsky *yakınsak gelişim alanı* kavramı ile öğrenme ve çevre ilişkisini açıklamıştır.

2.5.1. Fiziksel Gelişim Alanları ve Okuma Yazma İlişkisi

Gelişim dönemleri, doğum öncesi dönemden başlar ve bebeklik dönemi (0-2 yaş), okul öncesi dönemi kapsayan ilk çocukluk dönemi (3-6 yaş), okul yıllarına denk gelen ikinci çocukluk dönemi (7-11 yaş), ergenlik dönemi (11-18 yaş) olarak beş dönemde ele alınmıştır. Daha sonra gençlik ve yetişkinlik dönemleri takip eder (Erden ve Akman, 1998).

Fiziksel Gelişim, bireyin bedensel ve fiziksel görünümündeki değişiklikler ile büyük ve küçük kasların hareket becerisindeki gelişimlerini kapsar (Şimşek, 2013). Bu dönem bedensel gelişim ve psiko-motor gelişim olarak ele alındığında, bedensel gelişim doğum öncesi dönemde çok hızlıdır. Okul öncesi dönemde önceki döneme göre yavaşlar. İlkokul döneminde boy uzama hızı yavaşlar ve bu hız ergenlik döneminde tekrar hızlanır (Senemoğlu, 2007). Zihin ve kas koordinasyonu ile ilişkili becerilerin gelişimi olarak ifade edilen hareket becerisinin gelişimi için duyu organları, kas ve sinir koordinasyonu gerekmektedir (Şimşek, 2013). Gelişim ilkelerinden “Gelişim, baştan ayağa, içten dışa doğrudur.” ilkesince çocuğun büyük kas gelişimi küçük kas gelişiminden önce geldiği görülmektedir (Şahin, 2014). Okul çağının ilk yıllarında yürüme, koşma gibi kaba motor kontrol gerektiren becerilerde sorun olmamakla beraber çocukların ince motor kasların koordinasyonunda sıkıntılar görülmektedir. Bu da okuma yazma öğretim sürecinde öğrencilerin uzun süreli kalem tutma ve küçük puntolu yazmasını gerektiren etkinlik, ödev ve okul çalışmalarında okula karşı olumsuz tutum geliştirmesine yol açabilir (Erden ve Akman, 1998).

Çocuğun fiziksel özelliklerini bilmek onun okula hazır oluşunda etkili olmaktadır. Dolayısıyla okuma yazma öğretiminde öğrencilerin fiziksel gelişim özellikleri dikkate alınarak öğretim materyal ve ortamlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Çocuğun ailesi ve öğretmeni okuma yazma öğrenmeye hazır olması için gerekli görülen küçük ve büyük kas becerisinin gelişimini destekleyecek etkinlikler düzenlemelidir (Senemoğlu, 2007).

Çocuğun; öğrenmesi gerekenleri uygun koşullar sağlanarak zamanında öğrenmemesi bir sonraki öğrenme ortamına bir takım eksik öğrenmelerle geçmesine yol açabilmektedir (Oktay, 2013). Bireyin biyolojik hazırbulunuşluğa sahip olması, içinde bulunduğu her gelişim dönemine ait gelişim ödevlerini eksiksiz yerine getirmesinde etkili olmaktadır (Erden ve Akman, 1998). Okula başlayan her

öğrencinin eşit şartlarda benzer hazırbulunuşluk düzeyinde olmadığı, ailesi tarafından yeterli ve olumlu koşulların sağlanamadığı (Taşkın, 2013). Bireysel farklılıklarının olduğu da göz önünde bulundurularak ailesi ve öğretmeni tarafından eğitim öğretim ortamlarının düzenlenmesi gerekmektedir.

Okuma yazma öğrenmek için yalnız yaşını doldurmuş olması tek başına yeterli görülemez. Öğrencinin kas gelişiminin yanında el göz koordinasyonunu sağlayabilme yeterliliği ve özbakım becerilerinin kazanmış olması da fiziksel gelişim özellikleri açısından okuma yazma öğrenmesi ile ilişkilendirilebilir. Öğrencinin önceden geçirdiği hastalıkları, görme, işitme gibi fizyolojik olarak büyüme ve olgunlaşması okuma yazma öğrenebilmesini etkilemektedir.

2.5.2. Bilişsel Gelişim ve İlkokuma Yazma İlişkisi

Bilişsel gelişim bireyin içinde bulunduğu çevreyi tanımasını, öğrenmesini ve anlamasını sağlayacak olan zihinsel faaliyetlerinin gelişimini kapsamaktadır. Bireyin çevresinde olup biten olayları algılayıp, yorumlaması ve değerlendirmesi de bilişsel gelişim düzeyine bağlıdır (Kutluca Canbulat, 2013). Bilişsel gelişim bireylerin olayların nedenlerinin soyut ve somut olarak öğrenmelerini, mantıklı düşüncelerini, iletişimde bulunduğu kişilerle ve çevresiyle ilgili bilgileri örgütleme becerisi ile ilişkilidir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2014). Bilişsel gelişimin temelinde öğrenmeyi etkileyen bir özellik olan zeka, bireyin ailesinden kalımsal olarak kazandığı özellik olarak uygun şartlar sağlandığında geliştirilebilmektedir (Taşkın, 2013). Fiziksel büyüme, kas gelişimi, dil gelişimi ve sosyal becerileri öğrenme ile zeka gelişimi oluşmaktadır (Howard ve diğ., 2010, akt: Ülke-Kürkçüoğlu, 2014).

Piaget bilişsel gelişimi biyolojik açıdan açıklarken, bilişsel gelişimde çevrenin etkisini vurgulayan araştırmacılardan Vygotsky, sosyal ve kültürel etmenlerin de etkili olduğunu belirtmektedir (Wyse,2003:56, akt: Şimşek, 2013). Piaget bilişsel gelişimi, şema, adaptasyon, özümleme, uyumsama, dengeleme ve bilişsel yapılar kavramları ile açıklarken gelişim dönemlerini birbirini izleyen duyuşsal-motor, işlem öncesi, somut işlem ve soyut işlem olarak dört dönemde incelemektedir (Erden ve Akman, 1998). İlkokul dönemini kapsayan somut işlemler evresinde özellikle birinci sınıf çocukların bilişsel yeterlilikleri çok hızlı değişmektedir. Çocukların zihinsel gelişiminde dikkat, soyutlama, problem çözme, öğrenme, depolama, hatırlama, unutma, hayal kurma, konuşma, düşünme gibi zihinsel faaliyetler etkili olmaktadır

(Taşkın, 2013). Bilgi işleme kuramında ise bilginin kodlanması, depolanması ve geri çağırılması aşamaları vardır. Bilişsel gelişim bu kuramda algı, dikkat, mantık yürütme ve bellek gibi zihinsel faaliyetlerle açıklanmaktadır (Ülke-Kürkçüoğlu, 2014).

Sosyal etkileşim ve kültürün bilişsel gelişimde etkili olduğunu belirten Vygotsky, çocuğun bildiklerinin; bilmeye gereksinim duyduğu öğrenme ihtiyacı olduğu konularda, çocuğun kendisinden daha çok bilgisi olduğunu kabul ettiği anne-baba, öğretmen ve akranları ile etkileşimi sonucunda oluştuğunu söylediği *yakınsal gelişim bölgesi* ile açıklamaktadır. Bu teorisinde Vygotsky dört temel fikirden bahsetmektedir. Bunları; aktif katılımcı olmaları, kültürün gelişimini etkilediği, öğrenmenin gelişimine rehber olduğu ve çocuğun zihinsel gelişimini oyunun etkilediği ile açıklamıştır (Şimşek, 2013).

Çocukların gruplandırma, sıralama, eşleştirme, ayırt etme ve birleştirme gibi zihinsel gelişim düzeyleri okuma yazma öğrenmelerinde etkilidir (Cinkılıç, 2009). Öğrencilerin bilişsel gelişimi ile kendisine söylenenleri dinleyip istenileni anlayabilmesi, verilen yönergeleri anlayıp onlara uygun hareket edebilmesi, sesleri tanıyıp ayırt edebilmesi, birleştirebilmesi, renkleri ve sayıları tanınması gibi zihinsel becerilere sahip olması onların okuma yazma öğrenmeleri ile doğrudan ilişkilidir (Taşkın, 2013). Bu bilişsel becerileri kazanamayan öğrenciler okuma yazma öğrenme sürecinde sıkıntı yaşamaktadırlar. Öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgilerini yapılandırabilmesine yardımcı olacak bu bilişsel becerileri geliştirmeleri için, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme farklılıklarına göre eğitim öğretim ortamlarını düzenlemesi gerekmektedir.

2.5.3. Sosyal – Duygusal Gelişim ve İlkokuma Yazma İlişkisi

İnsan bulunduğu çevre ile sürekli etkileşim halinde olan sosyal bir varlıktır. İlk sosyal çevresi olarak ailesi ile etkileşim halinde kurduğu ilk ilişkiler çocuğun çevresini anlamasına ve çevresine uyum sağlamasına göre sosyalleşmesini sağlar (Kutluca Canbulat, 2013). Çocuğun doğuştan getirdiği yeti ve yetenekler, çevresinden aldığı uyarılar ile olumlu yönde gelişmesine neden olabileceği gibi olumsuz yönde de gelişmesine neden olabilmektedir (Taşkın, 2013). Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramına göre çocuğun psiko-sosyal gelişiminde etkili olan, sosyal çevresinde bulunan anne-baba, öğretmen ve arkadaşlar önemli rol oynamaktadır. Erikson, psiko-sosyal gelişim dönemlerini; bebeklik döneminde temel

güvene karşı güvensizlik; okul öncesi dönemde özerkliğe karşı kuşku-utanç ve girişimciliğe karşı suçluluk; ilkökul döneminde çalışma ve başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu; ergenlik döneminde kimliğe karşı kimlik bocalaması; yetişkinlik döneminde ise yakınlığa karşı uzaklık, üreticiliğe karşı durgunluk ve benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk kavramları ile açıklamaya çalışmıştır (Erden ve Akman, 1998).Çocuğun bu gelişim evrelerinde kazanabileceği sosyal beceriler; iletişim, problem çözme, karar verme, kendini yönetme ve akran ilişkileri gibi çevresinde bulunan kişilerle olumlu sosyal ilişkileri başlatması ve sürdürmesine izin vermesi gibi becerilerdir (Şahin, 2014).

Duygusal gelişim ise çocuğun kendi duygularının farkında olarak kendini tanıması, hangi alanda yeterli ve yetersiz olduğunu bilmesi, hangi durumda nasıl davranacağını bilerek duygularını kontrol edebilmesi ve bu şekilde çevresinin beklentileri ile kendi iç dünyası arasında bir denge kurabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Kutluca Canbulat, 2013). Duygusal gelişimin biyolojik temeli vardır ve olgunlaşma ile öğrenme sonucu oluşur (Şahin, 2014). İlkokul döneminde öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini tanıma açısından öğretmen etkili olmaktadır ve onları başarılı olabilecekleri alanlara yönlendirmeleri de öğrencilerin psiko-sosyal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Erden ve Akman, 1998). Çocuğun çevresinde bulunan insanlarla ve çocuklarla kurduğu ilişkiler sosyal olarak gelişimini etkilemektedir. Çocuklar genelde çevresindeki güvенеbileceği kişilerden daha iyi öğrenebilmektedirler. Okul döneminde aileyi ve çocuğu iyi tanıyan, onlara değer veren, onların özelliklerini dikkate alarak işbirliği ve iletişim halinde olan öğretmen tutumu bu gelişim döneminde olumlu etkiye sahiptir. Çocuğun kendisi ile ilgili görüşü ve duyguları, öğrenmesini ve ruh sağlığını etkilemektedir (Oktay, 2013). Duygusal özellikleri açısından hassas olan, dengesi olmayan, anneye bağımlı olan anneden ayrılmada zorluk çeken çocuklar okuldaki öğrenme ortamına katılmakta sorun yaşamaktadırlar. Bu süreç uzun sürdüğü zaman çocuk sınıfın gerisinde kalmaktadır (Taşkın, 2013). Çocuğun kendini olumlu algılaması ve kendine saygı duyması; sosyal duygusal gelişimin temelini oluşturmaktadır (Şimşek, 2013).

İnsancıl (hümanistik) yaklaşımı benimseyen araştırmacılardan Rogers ve Maslow gibi psikologlar kişilik gelişiminde benlik yapısının etkisinden söz etmektedirler. Kişinin kendisini algılayış biçimi olan benlik tasarımı, bireyin özelliklerinin, yeteneklerinin, duygu, düşünce, inanç ve tutumlarının görüntüsü olarak

tanımlanmaktadır ve doğumdan itibaren biçimlenen bir süreci kapsar (Erden ve Akman, 1998). Bireyin benlik gelişiminde öz yeterlilik etkili olmaktadır ve bu öz yeterlilik, çocuğun karşılaşılabileceği güçlüklerle mücadele edebilme becerisi ile ilişkilidir. Öz yeterliliğin gelişmesinde çocuğun algısı, önyargıları, kendine olan güveni, güvensizliği ve başaramama korkusu gibi kişilik özellikleri de önem arz etmektedir (Şahin, 2014).

Öğrencilerin özyeterliliği, sosyal olgunluğa erişmesi, aileden ayrılabilmesi, kendi başına bağımsız hareket edebilmesi, arkadaşları ile sosyal ilişkileri, iletişim becerileri, özgüven, motivasyon gibi kişilik özellikleri, okul ortamında okuma yazma sürecinde etkili olmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerini tanıyarak bu özelliklerini de göz önünde bulundurarak öğretim sürecini planlaması gerekmektedir.

Erden ve Akman (1998); Rogers'ın eğitim ile ilgili görüşlerini aktarırken öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri sınıf ortamında öğrenmeye açık olduklarını ve bu sınıf ortamını oluşturmada ise öğretmenin önemli olduğunu ifade etmektedir.

2.5.4. Dil Gelişimi ve İlkokuma Yazma İlişkisi

Çocuk doğumdan itibaren sesler çıkarmaya başladığı gibi etrafındaki sesleri algılamaya, konuşulan dilin yapısını kavramaya başlar. Kişi duygu ve düşüncelerini aktarımını ve diğer insanlarla iletişimini dil aracılığı ile yapmaktadır (Kutluca Canbulat, 2013). Çocuğun, içinde doğduğu ailesinde konuşulan dili öğrenip iletişiminde kullanması “*dil edinimi*” olarak ifade edilirken, okulda eğitim ilkeleri ve gelişim özelliklerine göre belirli bir program dahilinde takip edilen programa göre öğrenmesine ise “*dil öğrenme*” denmektedir (Aşıcı, 2013). Dil edinimi ile ilgili dilin taklit yoluyla öğrenildiğini savunan “*sosyal öğrenme*” yaklaşımı (Şimşek, 2013) olduğu gibi dil gelişimini biyolojik ve psikolojik temellere dayandıran “*psikolinguistik*” yaklaşımda bulunmaktadır (Erden ve Akman, 1998).

Ülke-Kürkçüoğlu (2014)'e göre ağlama, gıgıldama, mırıldanma, mırıldanmanın tekrarı ve ses-sözcük dönemini kapsayan konuşma öncesi dönem ile tek sözcük dönemi, iki sözcük dönemi ve dil bilgisi kurallarına uygun konuşma dönemini kapsayan konuşma dönemi olmak üzere iki dil gelişim dönemi bulunmaktadır.

İlkokul düzeyinde öğrenciye önce okuma ve yazma öğretimi ile kazandırılacak olan basit ve karmaşık metinleri anlama, bilgiyi seçme ve zihninde yapılandırma

sürecinde sıralama, sınıflama, karşılaştırma, ilişkilendirme, benzer ve farklılıklarını belirleme vb. gibi zihinsel becerileri kazanmış olması gerekir. Bu beceriler ileriki yıllarda dil bilgisi öğrenebilmesinin de temelini oluşturmaktadır (Güneş, 2013a).

Öğrencilerin okuma yazma öğrenme sürecinde dili konuşma ve anlama becerileri etkili olmaktadır. Ailelerin okul öncesi dönemde, öğretmenlerin de okul döneminde öğrenciye zengin dil etkinliklerinin olduğu bir ortam düzenlemesi, okuma yazma ve öğrenme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir.

2.6. Temel Dil Becerileri ve İlkokuma Yazma Öğretimi İlişkisi

İnsan doğduğu andan itibaren sürekli yaşadığı dünyayı keşfederek yeni bir şeyler öğrenir. Birey, gereksinimlerini gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak ve bilgi alış verişinde bulunmak gibi nedenlerle iletişim kurmak zorundadır. İletişim kurmanın birçok yolu bulunsa da en temel ve doğal iletişim yolu dildir.

Dil, insanların duygu ve düşüncelerini, anlatmak istediklerini diğer bireylere aktarmaya yarayan bir iletişim aracıdır. Toplumların geçmişleri ile günümüz arasında bir köprü vazifesi görür. Toplumun kültürel birikimleri dil aracılığıyla bir sonraki nesillere aktarılır. İletişimde konuşma, dinleme, okuma ve yazma olarak dört temel alan kullanılarak bilgiye ulaşılabilir. Bilgiye ulaşmada okuryazarlığın önemi büyüktür.

Türkçe programında (MEB, 2005) okuma yazma öğretiminin alanları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu olarak ele alınmıştır. Okuma öğrenmenin alt alanları ses bilinci, alfabetik ilişkileri keşfetme, akıcı okuma, kelime tanıma ve metinleri anlama; yazma öğrenmenin alt alanları ise yazı bilinci, alfabetik ilkeleri yapılandırma kelime yazma ve kendini ifade etmedir. Yapılandırmacı yaklaşımda etkileşimsel anlayış bu öğrenme alanlarının sarmal olarak düzenlenmesini öngörmektedir. Gelişimsel anlayış ise öğretimin öğrenme aşamalarına ağırlık vermektedir. Bu aşamalar sözlü iletişim (dinleme ve konuşma), okuma ve yazma aşamalarıdır ve bu üç aşama birbiri ile bağlantılıdır (Güneş, 2007). Çünkü sağlıklı bir iletişim kurmak için verilmek istenilen mesajın alıcı tarafından tam ve doğru biçimde algılanması gerekmektedir.

İlkokuma yazma öğretimi dilin temel öğeleri olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin geliştirilmesine ve yetkinleşmesine dayanır. Dinleme ve okuma ile ilgili etkinlikler “anlama”; konuşma ve yazma ile ilgili etkinlikler “anlatma” becerileri ile ilişkilidir (Çelenk, 2010 s.127).

2.6.1. Dinleme Becerisi ve İlkokuma Yazma İlişkisi

Birey okul çağına gelene kadar çevresinde olup biteni dinleme becerisi sayesinde anlayabilir. Bu bakımdan dinleme becerisi diğer dil becerilerinin temelini oluşturur (Özbay, 2005). Dinleme süreci konuşmacının iletmek istediği iletiyi önce işitme, sonra gelen sese dikkat ve yoğunlaşma, ardından zihinde anlamlandırma aşamalarından oluşmaktadır. Dolayısıyla dinlemede zihinsel bir süreç söz konusudur. Anlama dinleyenin zihinsel yapısına göre şekillenir. Sözel uyaranları birey, ilgisine göre ve gerekli gördüğü kısımları seçerek zihninde *anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme* gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirerek, var olan önceki bilgileri ile yeni bilgileri birleştirerek yorumlar ve anlamlandırır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007).

Dil eğitiminin temelini oluşturan dinleme etkinlikleri öğrenciye okuma becerisi kazandırma aşamasına kadar seviyesine uygun öykü, masal, fıkra, şiir gibi metinler okunarak dinleme becerisinin gelişimine katkı sağlar (Çelenk, 2010).

Bilgi edinmede etkili dinleme önemlidir. Kişilerin iletmek istediği duygu ve düşüncelerini net bir şekilde anlamak ve yeni bilgiler öğrenmek için; konuşmacının sade, anlaşılır, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek akıcı konuşmasının yanında Türkçe programının dinleme becerisi ile ilgili özel amaçlarında belirtilen öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik dinleme kurallarına uygun kazanımlar edinmesi ve dinlediklerini anlama ve anlamlandırma gibi zihinsel süreçten geçirebileceği dinleme yeteneğini geliştirecek faaliyetlere yer verilmelidir. Dinleme becerisi gelişen öğrencinin başarısı da dolaylı olarak artacaktır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007).

İlkokuma yazma öğretim çalışmaları sürerken, çocuklara dinleme olanakları sağlanarak, onlara etkin bir dinleme becerisi kazandırmak çağdaş okulun görevleri arasında sayılmalıdır (Çelenk, 2010). Dinleme etkinliklerine geçilmeden önce öğretmen, okuyacağı metinle ilgili öğrencilere programdaki kazanımları esas alan

nasıl dinleme yapacaklarını, dinlerken nelere dikkat edeceklerini hatırlatır (Akyol, 2015).

Çocukların küçük yaşta dinleme becerisini kazanmaları konuşma, okuma ve yazma gibi diğer alanlarda da başarılı olmalarını sağlar. Öğretmen; öğretim sürecini planlarken öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik, onların dinlediklerini anlaması ve zihninde eski bilgileriyle yeni bilgilerini yapılandırması amacıyla, öğrencilere; dinlediklerini zihninde canlandırma, sınıflama, sorgulama, aralarında ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucunu tahmin etme, özetleme, değerlendirme ve arkadaşlarıyla paylaşma gibi etkinlikler yaptırabilir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007). Bu tür etkinlikler ilkokuma yazma öğretiminde okuma ve yazma becerilerinin gelişimi açısından önemlidir. Okuduklarına anlam vermesi ya da kendini yazılı olarak ifade edebilmesi anlama süreciyle ilişkilidir.

2.6.2. Konuşma Becerisi ve İlkokuma Yazma İlişkisi

Bireyin diğer insanlarla dil yoluyla kurduğu iletişimin bir boyutunu oluşturan konuşma, sözel olarak duygu ve düşünce alışverişi, yaşantıların sözlü olarak paylaşılması süreci olarak tanımlanabileceği gibi (İşcan, 2015) bireyin zihnindeki bilgi duygu ve düşüncelerini sözlere aktarma süreci (Güneş, 2015) olarak da tanımlanabilir.

Konuşma, konuşan kişinin onu dinleyen zihninde, var olan önceki öğrenmelerini hatırlamasına yardımcı anlamlar düşünceler uyandırma amacıyla uyarımda bulunur (Bayat, 2013). Bu süreçte birey zihnindeki yapı, süreç ve işleyişi ortaya koymaktadır (Güneş, 2015).

Temel dil becerilerinden olan konuşma edinimi doğduğu andan itibaren başlarken konuşma becerisi öğretimi ilkokuma yazma öğretimi ile başlar. Öğrencinin duygu ve düşüncelerini konuşma yoluyla kurallara uygun biçimde kendini ifade edebilme becerisinin kazandırılması sürecini kapsar. Konuşma sürecinde kişi ön bilgilerini gözden geçirir, düzenler ve karşı tarafa aktarır. Konuşmacı amacını, yöntemini, konusunu ve sınırlarını belirledikten sonra bu amaç ve yöntemine göre aktaracağı duygu, düşünce ve bilgilerini seçer. Bu süreçte kişinin seçtiği duygu, düşünce ve bilgiler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, özetleme, sorgulama, analiz sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilir ve düzenlenir.

Düzenleme sonucu kişi aktarmak istediği duygu, düşünce ve bilgileri; ses, hece, kelime ve cümleler aracılığıyla aktarır (MEB, 2009).

Kişi önce etrafındaki sesleri dinler. Daha sonra konuşmaya başlar. Dolayısıyla konuşma ile dinleme arasında bir bağ vardır. Dinleme olmadan konuşma olamayacağı gibi dinleme becerisi gelişmemiş insanların güzel konuşmaları da mümkün olmamaktadır. Çünkü konuşma beceri ve alışkanlığına sahip olmak aynı zamanda kendini ifade edebilmek demektir (İşcan, 2015). İyi bir konuşma iyi dinlemeyi gerektirir. Kişi çevresinde gördüğü olayları hissettiklerini duygu ve düşüncelerini konuşma yoluyla aktarırken zihinsel ve sosyal etkileşim halindedir. Konuşan kişi karşısındakini dinleyip anlarken aynı zamanda düşünme ve anlam becerisini de geliştirir. Bu süreçte zihinde var olan bilgiler yapılandırılarak gözden geçirilir (Keskinçelik ve Keskinçelik, 2007). Bu beceriler zaman içinde okuma yazma becerilerine alt yapı oluşturur. Öğretmen öğrencilere konuşmalarında karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma gibi konuşma ve zihinsel becerileri geliştirici etkinlikler yaptırabilir. Bu etkinlikleri yaparken dili doğru ve akıcı kullanmalı, telaffuza dikkat etmeli, vurgu ve tonlamalara özen göstermelidir (MEB, 2009). Konuşma öğretimi sürecinde öğrenciler genel olarak kurallara uygun biçimde duygu ve düşüncelerini sözlü aktarabilmeli, tür, yöntem ve tekniklere göre farklı konuşmalar yapabilmeli, yapılan konuşma etkinliklerine katılmaktan hoşlanabilmelidir (Bayat, 2013).

2.6.3. Okuma Becerisi ve İlkokuma Yazma İlişkisi

Okuma ön bilgilerin kullanıldığı yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen (Akyol, 2015); çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlayan, ön bilgilerle karşılaştırarak anlam yükleme gibi zihinsel işlemleri içeren (MEB, 2005) bir anlam kurma süreci bir başka deyişle yazılan kelimeleri duyu organları aracılığıyla algılayıp, anlamlandırma, kavrama ve yorumlamayı içeren zihinsel bir etkinlik süreci (Çelenk, 2010); ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkileşime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlama kurma süreci (Akyol, 2015); yazılı bir metnin içerdiği harf, kelime ve cümleleri tanıma, anlamlandırma ve yorumlama etkinliği (Ö. Erdoğan,

2013); harflerin sesli ve sessiz olarak çözümlenmesini değil, metindeki duygu, düşünce ve mesajların da algılanıp kavranmasını içeren bir süreç (Haykır, 2012); dil kurallarına uyularak yazılmış iletişimleri duyu organları yoluyla algılayıp kavramak, anlamlandırmak, yorumlamak, düşünce yürütmek ve yargıya varma; “basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlama; *sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik* (Özdemir, 2002; Akt: Ünal, 2006); bir başka deyişle; bellek ve duyu organlarının ortaklaşa yaptığı bir etkinliktir (Koç ve Müftüoğlu, 2016). Tam anlamıyla okuma bu evrelerin tamamlanmasıyla gerçekleşir. Yani okuma sadece harflerin seslendirilmesi değildir. Seslendirilen harflerin anlamlandırılması ve yorumlanması çok önemlidir (Ünal, 2006).

Bayat ve Yüce (2015) okumayı, yazılı olarak kodlanan, dilsel bir ifade biçimlenmiş olarak bulunan kavramsal nitelikli iletiyi almak biçiminde belirlenebileceğini ve iletinin alınmasının, dilsel yapıdaki kodun çözülmesi yoluyla gerçekleşeceğini belirtmiştir. Okuyucunun kodu çözümlemesinin ardından iletinin içeriğinin de okur tarafından anlaşılması beklenir.

Koç ve Müftüoğlu (2016) okumayı “göz etkinliği” ve “beyin etkinliği” olmak üzere iki aşamalı olarak tanımlamaktadır. Duyu organları ile yazılı iletişimlerin tanınmasını “göz etkinliği” ve tanınan ve duyu organları ile beyne gönderilen iletilerin beyinde çözülüp anlam kazanmasını ise “beyin etkinliği” olarak ifade etmiştir. Okuma biçimlerini; sesli okuma, sessiz okuma, hızlı okuma, seçmeli okumalı, etkili okuma, yazınsal metni okuma (uzokuma-inşat) olarak sınıflandırmışlardır. Okumayı güçleştiren etmenleri ise, fizyolojik, psikolojik etmenler, okul ve çevre koşulları olarak belirlemişlerdir. Bu etmenleri yok etmek için genelden çok özel önlemler gerektiğini savunmuşlardır.

Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2005).

Okumayı öğrenen bireylerden okuma alışkanlığı edinmeleri ve bunu sürdürmeleri beklenir. Çağdaş toplumlara bakıldığında ülkelerindeki kitap okuma oranlarının çok yüksek olduğu görülür. Okuma, toplumların gelişmişlik düzeyinin belirlenmesinde önemli bir gösterge olarak görülmektedir ve ülkemizde bireylerin okuma alışkanlığı kazanmaları daha bilinçli, çağdaş ve gelişmiş bir toplum olma yolunda atılacak en önemli adımlardan biri sayılmaktadır (Gönen, 2004: 63; Akt: Köksal, 2010).

2.6.4. Yazma Becerisi ve İlkokuma Yazma İlişkisi

Yazı, konuşma dilinde kullandığımız sözcüklerin sembolik şekil ve çizimlerle kağıt üzerindeki biçimleri olarak tanımlanırken (Çelenk, 2010) yazma, bilgilerin beyinde yapılandırılarak, duygu, düşünce, istek ve hayallerin yazılı işaretlerle yazıya dökülmesi işlemi şeklinde tanımlanabilmektedir (Keskinılıç ve Keskinılıç, 2007). Yazma duygu, düşünce ve isteklerin yazılı işaretlerle iletilmesidir (Erdoğan, 2009). Bir iletişim aracı olarak yazı; ileti, bilgi ve birikimlerin, kalıcı ve tekrarlanabilirliği ile geçmişten günümüze ve sonraki dönemlere aktarılmasında etkilidir (Bayat, 2013). Kişinin düşüncelerini ifade edebilmesi için gerekli olan sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmesi olarak da tanımlanan yazma (Akyol, 2015), algısal motor bir beceri olarak el-göz koordinasyonu, görsel hafıza, oturuş, kalem ve kağıdı doğru tutma gibi birçok yeteneği gerektirmektedir (T. Erdoğan, 2013). İfade edici dil becerilerinden konuşma; kişilerin duygu, düşünce ve izlenimlerini sözel yolla karşısındakine iletmesi iken yazma ise aynı duygu, düşünce ve izlenimlerin yazıyla aktarılmasıdır. Yazmada çocuğun; açık, okunaklı ve işlek yazı yazma becerisiyle duygu, düşünce ve izlenimlerini yazılı olarak aktarabilme yeteneğinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Çelenk, 2010).

Yazma öğretimi bireyin dilbilgisi kurallarına uygun olarak duygu, düşünce ve izlenimlerini, işlek, okunaklı ve estetik yazı yazma becerisinin kazandırılması sürecidir. Yazma sürecinde yazıya hazırlık, yazı yazmaya başlama ve yazma becerisini geliştirme olarak üç evre vardır (Bayat, 2013). Öğrenciler yazı yazmaya başlamadan önce, el- göz koordinasyonu, yazma araçlarını tanıma, kalem ve kağıdı doğru tutma, basit şekilleri çizebilme, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya satır düşüncesi, küçük kas ve duyuusal motor becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Yeterli hazırbulunuşluğa erişmemiş çocukları yazmaya zorlamak olumsuz tutum geliştirmelerine yol açacaktır (T. Erdoğan, 2013). Çocuğun okul öncesi deneyimleri

yazma becerisinin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Bayat, 2013). Bu dönemde çocukların zengin bir uyarıcı çevrede bulunmaları onların yazma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (T. Erdoğan, 2013). Okula zengin okuma yazma deneyimi kazanıp gelen çocuklar okuma ve yazma konusunda başarılı olmaktadır (Çelenk, 2010).

Çocuğun okul öncesinde aile ortamı ve okul öncesi eğitimi alıp almaması etkili olmakta ise de okula başladığında öğrencilerin bireysel farklılıkları ve gelişimsel hazırbulunuşluklarına göre onlara gerekli ortamın hazırlanmasında öğretmen yeterlikleri ön plana gelmektedir.

2.6.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerisi ve İlkokuma Yazma İlişkisi

Yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle yenilen Türkçe programıyla bir öğrenme alanı olarak ilk kez yer alan görsel okuma ve görsel sunu, şekil sembol resim, grafik, tablo, beden dili, doğa sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır (MEB, 2009). Görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri “ her bireyin algılama ve yorumlama farklılığı” düşüncesinden yola çıkarak her bireyin öğrenme alanları ile ilgilerini ve yaratıcılıklarını açığa vurmaya yardımcı olan bir etkinlik olarak görülmektedir. Bu süreçte öğrenci kendi öznel yaşantılarından hareketle görsele anlam yükleyecektir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007).Bu alan okuma yazma öğretiminde duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başlarına aktarmasıyla birlikte çeşitli görselleri, renkleri, vb. öğrenmesi ve anlaması için de gerekli olmaktadır (Güneş, 2007).

Görsel okuma süreci formal okuma yazma öğretim süreci başlamadan başlamaktadır. Bu süreçte çocuk duygu ve düşüncelerin yazılı olarak ifade edilebileceğini fark etmektedir.

2.7. İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecini Etkileyen Faktörler

İlkokuma yazma öğretimi yukarıda ifade edilen dil becerilerinin işbirliğiyle gerçekleşen bir süreçtir. Sürekli değişen ve gelişen bir çevrede yaşayan bireylerin ilgi ve ihtiyaçları da değişmektedir. Bu değişim sürecinde çağın getirdiği yeniliklere uyum sağlamak için bireylerin okuma yazmaya olan ihtiyacı da artmaktadır. Okuduğunu anlayan ve yazan ve yeni bilgiler üreten nitelikli bireyler yetiştirmek için

okuma yazma öğretiminin önemi büyüktür. İlkokuma yazma öğretiminin amacı, öğrencilerin doğru ve akıcı okumalarını, okuduklarını anlamalarını, okumaya istek duymalarını ve düşüncelerini gelişim özelliklerine göre güzel ve akıcı ve anlaşılır (Dedeli, 2008) bir şekilde yazılı ve sözlü ifade edebilmelerini sağlamaktır. Bu sayede ilkokuma yazma öğretimi yalnızca çocuğun okuma anlama becerisini değil; tüm derslerdeki ve genel anlamdaki okul başarısına da etki etmektedir (Şahin, 2005). Bu bağlamda sınıf öğretmeninin ilkokuma yazma ile başlayan öğretim sürecini çok iyi planlaması gereklidir. Bu da öğretmenin yeterlikleri ile çok yakından ilişkilidir.

Çocukların okuma yazma öğretimine geçişlerinde onların sadece yaşının okul çağında olması yeterli değildir. Bu konularda çalışmalar yapan araştırmacıların yaklaşımlarında ortak nokta; çocukların gelişim evrelerinde fiziksel, zihinsel, sosyal, psiko-motor ve dil gelişimini tamamlamaları onların okuma yazma sürecinde başarılı olmalarını etkileyeceği yönündedir. Bu süreçte başarılı olmak için çocukların okuma yazmaya geçmeden önce öğretmenin onları her açıdan bireysel özelliklerini tanıması gerekir. Sınıfındaki öğrencileri tanıyan öğretmen eğitim öğretim sürecini planlarken öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve gereksinimlerini bilerek ona göre hazırlık yapabilecektir.

İlkokuma yazma sürecini etkileyen faktörler öğretim süreci öncesinde ve öğretim sürecinde olmak üzere iki başlık altında değerlendirmek gerekebilir.

Öğretim süreci öncesinde; İlkokuma yazma öğretimi açısından etkili olan faktörlerden biri öğrencidir. Senemoğlu (2007) öğrencinin güdülenmişlik düzeyinin yüksek olmasının, öğrenme birimine ilgi ve ihtiyaç duymasının, öğrenebileceğine ilişkin özgüveninin öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini belirterek bunların yanı sıra öğrencinin yaşının, gelişim düzeyinin, genel sağlık durumunun ve ön öğrenmelerinin yeterli düzeyde olmasının da öğrenmede önemli birer etken olduğunu ifade etmiştir (Ünüvar, 2002).

Öğretim süreci öncesinde; ilkokuma yazma öğretimi açısından etkili olan diğer bir faktör ise; aile ve yakın çevresi ile çocuğa sunduğu öğrenme olanaklarıdır. Okuma yazma materyalleri ile tanıştırmaları, ailenin gazete, kitap vb. okuması, birlikte kitap okumaları ve oyun oynamaları gibi faaliyetler öğretim sürecine hazırlık olarak olumlu etkilemektedir.

Her bir öğrenci bireysel farklılıklarıyla birlikte, onların geleceği için kaygılanan ve neye ihtiyaçları olduğu hakkında bilgi ve becerisi olan bilinçli ve sorumluluk sahibi bir öğretmen elinden hayata hazırlanıyor olmaları da diğerlerinin arasından onları farklı kılar.

Öğretim sürecinde ise; öğrencinin sahip olduğu özelliklere yönelik olarak öğretim sürecini planlamaktır. Bu süreçte temel dil becerileri işe koşularak öğretim süreci planlanmaktadır.

İlkokuma yazma öğretiminin amacı (MEB, 2005) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, ilkokuma yazma öğretiminin amacı; sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir. Bu süreçte Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle, ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır (MEB, 2005).

Bu süreçte sözü edilen becerilerin kazanılabilmesi için öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir.

Güneş (2007; s.42) e göre yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma yazma öğretiminde aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir:

- Okuma yazma öğretiminde öğrenme alanları, öğrencinin zihinsel gelişimini kolaylaştıracak biçimde sarmal bir yapıda düzenlenmelidir. Sadece okuma ve yazma değil, dinleme, konuşma, görsel okuma ve yazmaya da ağırlık verilmeli etkinlikler sarmal olarak düzenlenmelidir.
- Okuma yazma öğretimine öğrencinin ön bilgileri olan seslerle başlanmalı, sesler çeşitli etkinliklerle öğrencinin zihninde yapılandırılacak biçimde öğretilmelidir.

- Öğretim sürecinde öğrenciyi okuma yazmaya güdülemek için çeşitli etkinliklerle zihinsel hazırlık yaptırılmalı, öğrencinin ön bilgileri harekete geçirilmeli, ilgi ve merak oluşturulmalıdır.
- Okuma yazma öğretim sürecinde öğrencinin ses birleştirme, hece ve kelime yapma vb. süreçlere aktif olarak katılması sağlanmalıdır. Öğrencinin bildiği ses ve harflerden hece ve kelime yapması istenmelidir.
- Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmek için seslerle harfleri ilişkilendirme, sesleri birleştirme, hece ve kelimeleri sıralama, sınıflama, düşünme, anlam, sorgulama gibi çeşitli zihinsel işlemlere ağırlık verilmelidir.
- Öğrenilen okuma yazma becerilerinin farklı durumlara aktarılmasını kolaylaştırmak için günlük yaşamla ilişkisi kurulmalı ve farklı durumlarda kullanılması gösterilmelidir.
- Öğrencinin dil ve zihinsel becerilerinin geliştirirken sosyal etkileşime dikkat edilmeli ve bu etkileşimi sağlayacak ortamlar sağlanmalıdır. Öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarına önem verilmelidir.

Öğrencinin çevresi ile etkileşimi ve iletişim becerisi Türkçe öğretim programının hedeflediği kazanımları gerçekleştirmesinde etkilidir. Öğrenme ve öğretmenin etkili olması için öğretim ortamının düzenlenmesi, etkinliklerin iyi planlanması ve öğretmen niteliğinin de iyi olması gerekmektedir (Topbaş, 1998).

2.8. İlgili Araştırmalar

İlkokuma yazma öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalara göre her çocuğun farklı okuma ve yazma deneyimi ile okula başladığı bilinmektedir. İlkokuma yazma öğretimi de diğer öğrenme alanları gibi temel becerilerle ilişkilidir ve bu süreçte çocuğun hangi öğrenme deneyimi ile okula başladığı, öğrenmedeki başarısı açısından önemli görülmektedir.

Kutluca Canbulat ve Yıldızbaş (2014) tarafından yapılan “Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin 60-72 Aylık Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına İlişkin Görüşleri” adlı araştırmada, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin, 60-72 aylık çocukların ilköğretim birinci sınıfa başlamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda hem okul öncesi hem de sınıf öğretmenlerinin, çocukların tüm gelişim alanlarında okula hazır olması gerektiği, takvim yaşının yeterli olmadığı, çocuğun okula başlaması ile ilgili kararın veliye bırakılmasının sakıncalı olacağı, okulların fiziksel yapısının bu yaş çocuklarına uygun olmadığı yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Koçyiğit (2009) tarafından yapılmış olan “İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerin Görüşleri Işığında Okula Hazır Bulunuşluk Olgusu ve Okul Öncesi Eğitime İlişkin Sonuçları” başlıklı çalışmada ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin bakış açısıyla okula hazırbulunuşluk için gereken beceri ve yeterliklerin neler olduğunu, ilköğretim birinci sınıf öğretmenleri ve ebeveynler açısından hazırbulunuşluk kavramı ne anlam ifade ettiği ve hazır bulunuşluk kriterleri (çocuklarda bulunması gereken beceri ve yeterlikler) ortaya konulmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgularda okula hazırbulunuşluğu öğretmenler, “ilköğretim birinci sınıfın gerektirdiği becerileri yapabilme olgunluğu” olarak tanımlarken, ebeveynlerin birçoğu “biyolojik yaşın uygunluğu” olarak tanımlamışlardır. Öğretmen ve ebeveynlerin dile getirdiği okula hazırbulunuşluk kriterlerini sosyal-duygusal beceriler, fiziksel beceriler, genel sağlık durumu, zihinsel beceriler, özbakım becerileri ve yaş olarak beş grup altında toplamışlardır. Araştırmanın bir diğer bulgusu da; öğretmen ve ebeveynlerin, çocukların hazırbulunuşluk seviyelerini etkileyen faktör olarak; aile, okul öncesi eğitim kurumları / öğretmenleri ve çocuk bakıcıları olarak belirlenmiştir.

Görmez (2007) tarafından yapılan “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğu ve Matematik Hazırbulunuşluk Düzeyleri” konulu araştırma “şehir ve köy ilköğretim okullarındaki birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ile matematik hazırbulunuşluk düzeylerine” ait farklılığa ilişkin problemi ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, okul olgunluğu istenilen düzeyde olan ve il/ilçe merkezlerine bağlı şehir ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin matematik hazırbulunuşluk düzeylerinin; okul olgunluk düzeyleri yetersiz olan ve ilçe merkezlerine bağlı köy ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin matematik hazırbulunuşluk düzeylerinden daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır.

Erkan ve Kırca (2010) tarafından yapılan “Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada da okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırlık becerileri üzerindeki etkisi cinsiyet, anne ve baba öğrenim düzeyine göre incelenmiştir. Araştırma sonuçları, okul öncesi eğitimin ve anne-baba öğrenim düzeyinin çocukların okula hazırbulunuşlukları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymuştur. Ancak, cinsiyetin okula hazırlık becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Gündüz ve Çalışkan (2013) tarafından gerçekleştirilen “60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı bir başka çalışmada da 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeyleri, okul olgunluk ve okuma-yazma becerilerini kazanma düzeyleri açısından gruplar arasında fark olup olmadığını incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: 60-66 ay yaş grubundaki çocukların “ortanın altı” düzeyde 66-72 ve 72-84 ay yaş grubundaki çocukların ise “orta düzeyde” okul olgunluğuna sahip oldukları; 72-84 aylık çocukların okul olgunluk düzeyleri hem 66-72 aylık hem de 60-66 aylık çocukların okul olgunluk düzeylerinden yüksek olduğu; 66-72 ve 72-84 ay grubundaki çocukların 60-66 ay grubundaki çocuklara göre ilk okuma yazma becerilerini değerlendirme formundan yüksek puanlar elde ettikleri; 72-84 ve 66-72 ay yaş grubundaki çocukların okuma-yazma becerilerini kazanma düzeyleri 60-66 ay yaş grubundaki çocuklardan daha yüksek olduğu; Öğretmen görüşlerine göre, bilişsel boyutta gruplar arasında farklılık gözlenmediği bulgulanmıştır. Araştırmada 60-66 ve 66-72 aylık çocuklarda bazı güçlükler (kavrama güçlüğü, parmak kas gelişimi

yetersizliği, yavaş öğrenme, çabuk yorulma, kurallara uymada vb.) yaşadıkları 60-66 ay grubundaki çocuklarda daha yoğun olarak gözlenmiştir.

Özarlan (2014); 60-71 ve 72-84 aylık çocukların okul olgunluğu düzeylerini belirlemek ve farklı yaş kategorilerindeki öğrencileri okutan öğretmenlerin gözlediği okula uyum ve sınıf yönetimi sorunlarını belirlemek amacıyla yapmış olduğu “Birinci Sınıfta Öğrenim Görmekte Olan 60-71 ve 72-84 Aylık Öğrencilerin Okul Olgunluğu Düzeyleri ve Bu Öğrencileri Okutmakta Olan Öğretmenlerin Gözlediği Okula Uyum ve Sınıf Yönetimi Sorunları” başlıklı çalışmasında 60-71 ay yaş aralığındaki çocukların Akademik başarı toplam puanları 21,73 ve 72-84 ay yaş aralığındaki çocukların ise 27,46 olduğu görölmüştür. 60-71 ay yaş aralığındaki çocukların, testin ölçtüğu beceri alanları ile ilgili olarak orta düzeyde ve/veya büyük oranda başlangıç düzeyinde oldukları, bu çocukların okul olgunluklarının desteklenmesi gerektiği; 72-84 aylık çocukların ise hem başlangıç hem de orta düzey kriterlerini yerine getirdiği ve okula akademik olarak hazır oldukları görölmüştür.

Arı ve Özcan (2014), “Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğu Düzeylerinin, Okuma Yazmayı Öğrenmelerine Etkisi” adlı çalışmasında da birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeylerinin okuma yazmayı öğrenmelerine olan etkisini incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, okul öncesi eğitim alıp almama durumunun ve okula başlama yaşının okul olgunluğu üzerinde; okul olgunluğunun ise okuma ve yazma becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre, okul öncesi eğitim alıp almama durumunun ve okula başlama yaşının okul olgunluğunu etkilediği; okul olgunluğu düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Baştuğ ve Kurnaz (2014) tarafından gerçekleştirilen “Birinci Sınıfa Hazır Olmaya İlişkin Öğretmen Beklentileri” başlıklı çalışmada da ilkokul birinci sınıfa başlayacak öğrencilerin okula hazır olmasına ilişkin öğretmenlerin beklentileri araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öğrencilerin hazır olmalarına ilişkin beklentileri bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve dilsel gelişim başlıkları altında yorumlanmıştır. Bu sonuçlarda araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin birinci sınıfa hazır olmalarına ilişkin beklentilerinin sınırlı olduğu; bunun yanında bazı beklentilerin program ve literatürle örtüşmediği görölmüştür.

Şahin, Sak ve Tuncer (2013) tarafından “Okul Öncesi ve Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretime Hazırlık Sürecine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması” başlıklı çalışmalarında okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerini incelemeyi ve karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Veri analizleri sonucunda, ilköğretime hazırlık tanımı, ilköğretime hazırlık sürecinde etkili kişi ve kurumlar, ilköğretime hazırlık sürecinde okul öncesi eğitim, ilköğretime hazırlık sürecinde/geçişte karşılaşılan zorluklar ve ilköğretime hazırlık süreci ile ilgili öneriler olmak üzere 5 ana tema belirlemişler ve ayrıca, okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık süreciyle ilgili görüşlerinin genellikle benzer olduğunu ortaya koymuşlardır.

Yeşil Dağlı (2012) “Çocukları Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Velilerin İlkokula Hazırbulunuşluk İle İlgili Görüşleri” başlıklı çalışmada, çocukları anasınıfları ve anaokuluna devam eden 115 velinin çocuklarının okula başlayabilmesi için önemli buldukları özellikler araştırılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre velilerin tamamına yakını çocukların öz bakım becerilerini kazanmış olmasını ve kişisel ihtiyaç ve isteklerini ifade edebilmesini önemli bulmuştur. Akademik becerileri önemli bulan velilerin oranı en son sıradadır. Genel olarak, velilerin görüşleri çocuğun cinsiyeti ve anne babanın eğitim düzeyine göre farklılık göstermemiştir.

Mercan, Uzun ve Alat (2014) tarafından yapılan “İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin 4+4+4 Eğitim Sistemi ve Bu Sistem Sonrasında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Hazırbulunuşlukları Hakkındaki Görüşleri” başlıklı çalışmada ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşlukları hakkındaki görüşlerini belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin eğitim sistemini farklı şekillerde değerlendirdikleri, bazılarının bu eğitim sistemine gerekli altyapı hazırlanmadan geçildiğini ve bu altyapı eksikliğinin farklı şekillerde kendisini gösterdiğini düşündükleri, yaşlılarına göre okul öncesi eğitim almama ya da daha küçük yaşta okula başlama gibi nedenlerle dezavantajlı başlayan çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal hazırbulunuşluk açısından farklı sorunlar yaşadıkları ve okuma yazma öğrenimi için temel olan becerileri tam olarak gösteremedikleri saptanmıştır.

Yangın (2009) tarafından “Hazırbulunuşluk ile Okuma ve Yazma Başarımları Arasındaki İlişki” adlı makalede okuma yazma öğretimi ile hazırbulunuşluk ilişkisi

incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre hazırbulunuşluğun özellikle de okul olgunluğunun çocukların okuma ve yazma başarısında belirleyici bir faktör olduğu görülmüştür.

Öztürk ve Uysal (2013) “İlkokul 1.Sınıf Öğrencilerinin Okuma–Yazma Süreçlerinin Takvim Yaşı Yönünden Karşılaştırılması” başlıklı araştırmalarında çocukların ilkokula başlama yaşının veli isteği ile 60 aya kadar düşürülmesinin ortaya çıkardığı sonuçlar belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma–yazma süreçlerinin farklı takvim yaşı yönünden karşılaştırılması ilişkin görüşleri, karşılaştıkları problemler ve bunların çözümüne yönelik görüşleri belirlenmiş ve konu ile ilgili olarak önerilerde bulunulmuştur. Araştırma sonucunda birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre farklı takvim yaşındaki öğrencilerde ses verme sürecinde karşılaşılan farklılıkları okuma aşamasındaki farklılıklar ve yazma aşamasındaki farklılıklar olarak iki grupta ele almışlardır. Sınıf öğretmenleri okuma aşamasında farklı takvim yaşındaki öğrencilerin benzer sorunları yaşadıklarını burada bu iki grubu ayıran noktanın sorunların aşılma sürecindeki farklılıklar olduğunu dile getirmişlerdir. 72 aylık öğrenci grubunda sorunlar bir kaç tekrar sonucu çözüldükçe 60-66 aylık öğrenci grubunda ise bu sorunların giderilmesi günlerce süren çalışmalardan sonra gerçekleştiğini ifade etmişlerdir.

Arı (2014) tarafından yapılan “İlkokul Birinci Sınıfa Başlama Yaşına İlişkin Öğretmen Görüşleri” Başlıklı çalışmada ilkokul birinci sınıfa beş yaşında (60 aylık) başlama uygulamasının öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda okula başlama yaşının beş yaşa çekilmesiyle sınıfların hem yaş (12 aydan fazla), hem de hazırbulunuşluk düzeyi yönünden çok farklılıklar oluşturduğu, farklı hazırbulunuşluk düzeyi ile başlayan öğrencilerin aralarındaki seviyenin de zamanla açıldığı, farklı seviyelerdeki öğrencilerle eğitim öğretimde zorluklar yaşandığı görülmüştür. Birinci sınıfa erken başlamanın öğrencilerin fiziksel, duyuşsal ve zihinsel gelişimleri açısından onları olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Okula erken başlama uygulamasının sadece öğrencileri değil, öğretmenleri de olumsuz etkilediği, öğretmenlerin mutsuz olduğu ve bu uygulamadan vazgeçilmesini istedikleri saptanmıştır.

Cinkılıç (2009) “ Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğuna Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada; ilköğretim birinci sınıf

öğrencilerinin okul öncesi eğitimin okul öncesi eğitim kurumlarına devam süresi, cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından okul olgunluğunu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluk düzeylerinde; kelime anlama, cümleler, genel bilgi, eşleştirme, sayılar ve kopya etme alt testlerinde okul öncesi eğitim alma, okulöncesi eğitime devam süreleri ve kardeş sayıları değişkenleri açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Cinsiyetin okul olgunluğu üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Annelerin eğitim düzeyleri değişkeninde öğrencilerin kelime anlama, cümleler, eşleştirme, ve sayılar alt testleri, babaların eğitim düzeylerine göre kelime anlama, cümleler, eşleştirme, sayılar ve kopya etme alt testleri boyutunda okul olgunluğunu etkilediği saptanmıştır. Annelerin eğitim düzeylerine göre (genel bilgi ve kopya etme), babaların eğitim düzeylerine göre (genel bilgi) alt testi yönünden okul olgunluğunu etkilemediği ortaya çıkmıştır. Okul öncesi eğitimin etkililiğinin ilköğretim birinci sınıftaki öğrencilerin okul olgunluğu üzerindeki etkisinin devam ettiği görülmüştür.

Şimşek (2014) “ İlkokul 1. Sınıf 60-72-84 Aylık Karma Yaş Grubu Çocukların Öğrenim Gördüğü Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinde, ilkokul birinci sınıf 60-72-84 aylık karma yaş grubu çocukların öğrenim gördüğü sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların büyük ölçüde, küçük yaş grubu çocukların sınıf ve okul kurallarını yeterince uygulayamadığı ve parmak kaslarının yeterince gelişmemiş olması nedeniyle yapılan etkinlikleri büyük yaş grubu çocuklardan daha geç tamamladığı görüşüne katıldıkları; küçük yaş grubu çocukların sınıf ve okul kurallarını uygulayamadığı ve parmak kaslarının yeterince gelişmemiş olması nedeniyle yapılan etkinlikleri büyük yaş grubu çocuklardan daha geç tamamladığı görüşü, öğretmenlerin mesleki kıdemine, cinsiyete ve mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemiştir. İlk okuma yazma öğretimine ait sorunlardan, küçük yaş grubu çocukların sesleri tanımada, sesleri birleştirip hece, heceleri birleştirip kelime oluşturmada, verilen görseli yorumlamada, görselden anlam çıkarmada ve karışık olarak verilen resimlerdeki olayları sıralamada sorun yaşadığı görüşleri öğretmenlerin mesleki kıdemine göre; küçük yaş grubu çocukların dikkatini

dinlediğine yoğunlaştıramadığı görüşü cinsiyete göre kadınların lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

Ülkü (2007) “Anasınıfı ve İlköğretim 1. Sınıfa Devam Eden Çocukların Velileri ve Öğretmenlerinin, Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde ailelerin ve öğretmenlerin, okul olgunluğu kavramına ilişkin görüşlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda, veliler ve öğretmenlerin okul olgunluğu ile ilgili davranışlardaki görüşlerinin değiştiğini görülmüştür. Nitel verilerin sonuçlarına göre, velilerinin ilköğretime hazırlık aşamasında evde yaptıkları çalışmalar; boyama yapma-resim çizme, yazı yazmayı gösterme, ödev yapma, kavram kitaplarından çalışmadır. Velilerinin, çocukların ilköğretime başlaması için sahip olmaları gereken özellikler hakkındaki görüşleri ise, öncelikle takvim yaşı olmak üzere fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal olgunluk olarak sıralanmıştır. Öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık aşamasında yaptıkları çalışmalar anasınıfı öğretmenlerinde okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, birinci sınıf öğretmenlerinde ise, çocukları okula alıştırmayı planladıkları oryantasyon çalışmaları olmuştur. Öğretmenlerin okuma-yazma becerisinin, çocukların erkenden kazanıp kazanmamasına ilişkin görüşlerine göre; okulöncesi öğretmenlerinin yarısı bu duruma olumlu bakarken, ilköğretim birinci sınıf öğretmenleri kesin bir dille bu durumun olumsuz sonuçlar doğurabileceğini belirtmişlerdir. Anasınıfı öğretmenleri ilköğretime hazırlık aşamasında velilerin en çok kavram çalışması yapılmasını, ev ödevleri verilmesini ve yılsonu gösterisi yapılması gibi beklentileri olduğunu belirtmişlerdir.

Yapıcı (2006) “ İlköğretim 1. Sınıfa Başlayan Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyleri ” adlı çalışmasında okulun ilk günlerinde geçirilen olumlu ya da olumsuz yaşantıların, hazırbulunuşluk gibi faktörlerin etkisiyle okul yaşantılarına yansımalarını belirlemeye çalışmıştır. Öğrenme sürecinde ortaya çıkan sorunların temelinde de, okula başlama hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği yer aldığını bununla ilgili olarak öğretmenin çocuğun hazır bulunuş düzeylerini ayrıntılı olarak betimlemesinin; eksikliği belirlenen durumlarda; aileden, okul yönetiminden, rehberlik sisteminden ve çocuğun kendisinden yardım alınarak, hazırbulunuşluk düzeylerini istenen düzeye getirmeye çalışmak olması yönünde sonuca varmıştır.

İlkokuma yazma öğretimi ile ilgili olarak yapılmış çalışmalar incelendiğinde çalışmaların ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler, bu yöntemlerin

etkililiği, karşılaşılan glkler gibi konular ile ilgili çalışmalar olduğu grlmektedir. ğrenme ve öğretme sürecine bir iletişim süreci olarak bakıldığında bu süreç yalnızca yöntemle ilişkilendirilebilecek bir süreç değildir; yöntem yalnızca iletilmek istenen mesajı iletmeye yarayan bir araçtır. Bu süreçte kaynak (ğretmen) ve alıcı (ğrenci) arasında iletilmek istenen mesajın doğru olarak iletilmesi kaynak ve alıcının özellikleri ile yakından ilişkilidir. Eğer verilmek istenen mesaj alıcının özellikleri ile uyuruyorsa kullanılan aracın etkililiği kısıtlanmaktadır (Seferoğlu, 2004).

İlgili literatür incelendiğinde, öğrencinin gereksinimlerini ve farklılıklarını dikkate alma, öğrenciyi merkeze alarak ğretim sürecini planlama, bilgiye ulaşma için gerekli yol ve yöntemleri öğrenciye kazandırma öğretmeden beklenen ve istenen özellikler olarak sıralanabilmektedir (Numanoğlu ve Bayır,2009). İlkokuma yazma ğretim sürecinin istenilir nitelikte gerçekleşmesi için sınıf ğretmenlerinin öğrencilerini tanımaları ve ğretim sürecini öğrenciye uygun olarak planlayabilmesi için okul olgunluğu ile ilgili bilgi ve uygulamaları önemli grlmektedir. Bu nedenle bu araştırmada; sınıf ğretmenlerinin öğrencilerin okul olgunluklarına ilişkin yeterlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

BÖLÜM III.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın hazırlık ve yürütülme safhalarıyla birlikte, teknik ve etik unsurları açıklanmaya çalışılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi sürecini etkilediği düşünülen okul olgunluğuna ilişkin yeterliklerini betimlemek amacıyla gerçekleştirilen betimsel modelde bir araştırma olup yöntem olarak nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan ve derinlemesine veri toplamaya en uygun tekniklerden görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmacılar, insanların dünyayı algılama biçimleri ve yaşadıkları deneyimlerden yola çıkarak oluşturduğu anlamları kavramakla ilgilenirler. Nitel araştırmada süreç, anlayış ve anlam kavramları üzerinde durulur. Nitel araştırmanın amacı, insanların hayatlarını anlamlandırma biçimlerine yönelik anlayış geliştirirken bu sürecin genel olarak bireylerin yaşadıkları deneyimlerini yorumlama şeklini açıklamaktır. Veri toplama ve analizinde temel araç araştırmacının kendisidir. Veriler tümevarımsal bir süreçle elde edilir. Araştırma sonunda açıklayıcı bir ürün ortaya çıkar. Belli bir amaca yönelik örneklem seçimi yapılır. Araştırmacı katılımcılarla yakın temas halindedir ve doğal ortamında bulunur (Merriam, 2009/2013).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma çalışma grubunu Antalya ilinde görev yapan öğretmenler arasından kolay ulaşılabilirlik esasına göre Aksu ilçesinden 5 farklı okulda görev yapmakta olan öğretmenler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen 20 sınıf öğretmeninden oluşmuştur.

Tablo 3.1 : Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

| Katılımcı Öğretmenler | Cinsiyet | Yaş | Hizmet Yılı | Mezuniyet | Öğrenim |
|------------------------------|-----------------|------------|--------------------|--------------------|------------------|
| 1- Ö4 | Erkek | 59 | 30+ | Fizik | Lisans Tamamlama |
| 2- Ö5 | Kadın | 52 | 30+ | Sınıf Öğretmenliği | Lisans Tamamlama |
| 3- Ö15 | Kadın | 46 | 21-25 | Sınıf Öğretmenliği | Lisans |
| 4- Ö18 | Kadın | 45 | 21-25 | Sınıf Öğretmenliği | Lisans |
| 5- Ö14 | Erkek | 43 | 21-25 | Sınıf Öğretmenliği | Lisans |
| 6- Ö20 | Kadın | 43 | 21-25 | Sınıf Öğretmenliği | Lisans |
| 7- Ö17 | Kadın | 46 | 16-20 | Almanca | Lisans |
| 8- Ö11 | Kadın | 43 | 16-20 | Sınıf Öğretmenliği | Lisans |
| 9- Ö13 | Erkek | 42 | 16-20 | Sınıf Öğretmenliği | Lisans |
| 10- Ö1 | Kadın | 37 | 11-15 | Fizik | Lisans |
| 11- Ö2 | Kadın | 35 | 11-15 | Sınıf Öğretmenliği | Lisans |
| 12- Ö3 | Kadın | 38 | 11-15 | Sanat Tarihi | Lisans |
| 13- Ö10 | Erkek | 35 | 11-15 | Sınıf Öğretmenliği | Lisans |
| 14- Ö16 | Kadın | 34 | 11-15 | Sınıf Öğretmenliği | Lisans |
| 15- Ö6 | Kadın | 31 | 6-10 | Sınıf Öğretmenliği | Lisans |
| 16- Ö7 | Erkek | 31 | 6-10 | Sınıf Öğretmenliği | Lisans |
| 17- Ö8 | Erkek | 33 | 6-10 | Sınıf Öğretmenliği | Lisans |
| 18- Ö9 | Kadın | 31 | 6-10 | Sınıf Öğretmenliği | Lisans |
| 19- Ö12 | Kadın | 31 | 6-10 | Sınıf Öğretmenliği | Lisans |
| 20- Ö19 | Erkek | 31 | 6-10 | Sınıf Öğretmenliği | Yüksek Lisans |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 6’ da verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 7 kişi erkek, 13 kişi bayandır. Yaş olarak 31 ile 59 arasında değişmekte olup 40 yaşın altında 11 tane öğretmen vardır. Öğretmenlikte toplam çalışma yılı en az olan 6-10 yıl aralığında 6 öğretmen, en çok olan 30 ve üzeri yıl ise 2 öğretmen vardır. Alan dışı mezuniyeti olan 4 kişi varken bunların 2 tanesi lisans tamamlama yapmıştır. 1 öğretmen ise yüksek lisans mezunudur. 1 öğretmen ise yurt dışında çalışmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri okul olgunluğu, öğrenciyi tanıma teknikleri, öğrenciyi tanımının önemi ve öğrenmedeki yeri ile ilgili literatür taranarak öğretmenlerin bu konulardaki yeterliliklerini ortaya koymak amacıyla oluşturulacak yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır (Bkz: Ek-1). Görüşme, bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına, inançlarına, değişik yönlerine ve özelliklerine ilişkin bilgi elde etmek için kullanılan etkili bir yöntemdir. Görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen davranış biçimlerinin anlaşılmasına çalışıldığı süreçte, sorulara görüşmeye katılan kişinin rahat, dürüst ve doğru bir şekilde tepkide bulunmasını sağlamak gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme soruları yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, açıklığa kavuşturulmak istenen soru ve sorunlardan oluşan, katılımcılardan özellikli veriler toplanan, katılımcının kavramları kendi duygu ve düşünceleriyle nasıl algıladığını anlatmasını sağlayan görüşme çeşididir (Merriam, 2009/2013). Araştırma kapsamında gönüllülük esasına bağlı olarak görüşme yapılacak öğretmenlerle daha önceden belirlenen bir zaman diliminde Milli eğitim müdürlüğünden alınan uygulama iznini takiben 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı sonuna kadar görüşmeler yapılmıştır. 22 Mayıs 2015 tarihinde alınan izinle görüşmeler başlanılmış ve dönem sonu derslerin bitiminden sonra öğretmenlerin mesleki çalışma seminer döneminde de görüşmelere devam edilerek 30 Haziran 2015 tarihinde görüşmeler tamamlanmıştır. Görüşme soruları asıl uygulamaya geçilmeden önce 5 öğretmene sorularak anlaşılabilirliği kontrol edilmiş, öğretmenlerden alınan cevaplara göre son şekli verilmiştir. Ayrıca soruların uygunluğu ile ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur.

Görüşme izni alınan okullarda öğretmenlerle daha önceden belirlenen saatte okulda öğretmenler odasında görüşmeler yapılmaya başlanmıştır. Görüşme sorularına geçmeden önce demografik özellikleri öğrenilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Görüşme süresince ses kayıt cihazından faydalanıldı. Daha sonra ses kayıt cihazında bulunan kayıtlar metne çevrilmiştir. Katılımcıların isimleri saklı tutularak kodlama yoluna gidilmiştir. İlk görüşülen öğretmen için “Ö1” kodu kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği biçimde organize edilir ve yorumlanır. İçerik analizinde görüşme, gözlem veya dokümanlarla elde edilen nitel veriler, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşamada gerçekleşir. Verilerin kodlanmasında Strauss ve Corbin (1990; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2008) daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama ve genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama olarak üç aşama ile kodlama türlerini sınıflandırmıştır. Bu çalışmada daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama türü kullanılmıştır. Okul olgunluğu kavramı bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve dil gelişimi açısından değerlendirilmiştir.

Görüşmeler sonucunda ses kayıt cihazında toplanan kayıtlar kodlanarak ses dökümleri metne çevrilmiştir. Elde edilen veriler, ilk önce kodlanmış, kodlandıktan sonra bu kodlar bir araya getirilerek incelenmiştir. Kodlar arasında ortak yönler bulunmaya çalışılarak ilgili temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken toplanan veriler kodlar aracılığıyla kategorize edilmiştir. Bu şekilde temalar ortaya çıkmıştır. Tematik kodlama yoluyla ilk olarak kodların benzerlik ve farklılıkları saptanarak, birbiriyle ilişkili olanlar bir arada toplayacak temalar belirlenir. Tematik kodlamada iç tutarlılık ve dış tutarlılık önemlidir. Daha sonra veriler kodlara ve temalara göre düzenlenerek tanımlamaları yapılır. Veri analizinin bu aşamasında araştırmacı mümkün olduğunca tanımlayıcı olmalı ve bulguları ilk elden okuyucuya sunmalıdır. Kendi görüş ve yorumlarına yer vermeden toplana bilgileri işlenmiş olarak aktarır. Son aşamada ayrıntılı olarak tanımlanan ve sunulan bulgular yorumlanarak bazı sonuçlar ortaya çıkarılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılan çalışmalarda, geçerlik ve güvenilirlik kavramları araştırma sonuçlarının inandırıcılığı veya niteliğini gösteren en önemli unsurlar olarak görülmekte (Daymon & Holloway, 2003). Toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması, elde ettiği verileri olduğu gibi sunması (Marsvasti, 2004) nitel bir çalışmada geçerliliğin en önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Maxwell (1992) geçerlik kavramını betimsel geçerlik, kuramsal geçerlik yorumlayıcı geçerlik, genellenebilir geçerlik ve değerlendirmeci geçerlik olmak

üzere beş boyutta sınıflandırmıştır. Betimsel geçerlikte araştırmacının incelenen olayla ilgili gördüğü ve duyduğu her şeyi rapor etmesi gerektiğini dile getirmiştir. Araştırmacı, çalışılacak konu ne olursa olsun araştırma sorularına uygun olacak verileri en iyi şekilde betimlemek zorundadır, ancak bu şekilde doğru sonuçlara ulaşılabilceğini vurgulamıştır. Bunun yanında betimsel geçerlikte elde edilen verilerin istatistiksel olarak desteklenebileceğini ifade etmiştir. Sayısal verilerin kullanılmasındaki amaç, genellemeye ulaşmak değil sadece verilerin olabildiğince objektifliğini sağlamaktır (Yıldırım, 2010). Bu araştırmada da betimsel geçerlik için veriler, sunulurken frekans dağılım tablolarına yer verilmiştir. “Tek tek toplanmış ve üzerinde herhangi bir işlem yapılmamış verileri daha anlaşılır yapmanın bir yolu frekans dağılımını çıkartmaktır. Frekans dağılımı, her bir verinin yinelenme sayısını gösteren bir tablodur” (Karasar, 2013, s.209). Öğretmenlerin verdiği cevaplar tekrar etme sıklığı tablolarda belirtilmiştir. Ayrıca bu tablolardan sonra görüşme yapılan katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

BÖLÜM IV.

BULGULAR

Araştırma ile ilgili bulgular ilkokuma yazma öğretim sürecini etkilediği düşünülen çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal, duyuşsal ve dil gelişimleri açısından bir bütün olarak okula hazırlığı anlamına gelen okul olgunluğu kavramıyla ilişkilendirilerek sunulmuştur. Öğretmenlerin okul olgunluğu kavramına ilişkin farkındalıklarının olup olmadığının belirlenmesi amacıyla birinci alt probleme ilişkin öncelikli olarak çocuğun okuma yazma öğrenebilmesi için gerekli şartlar ve nedenleri sorulmuş; bu cevaplar arasında okul olgunluğunun yeri belirlenmeye çalışılmıştır. Okul olgunluğu kavramı açıklandıktan sonra bu sürece yönelik ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemlere ilişkin öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar alt problemlerle ilişkilendirilerek sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “okul olgunluğu” kavramına ilişkin görüşleri nelerdir? Alt problemine ilişkin olarak sorulan “ Çocuğun okuma yazma öğrenebilmesi hangi şartlara bağlıdır?” Sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 4.1.1 de gösterilmektedir.

Tablo 4.1.1: Okuma Yazma Öğrenme İçin Gerekli Şartlar İle İlgili Görüşleri

| Fiziksel | f |
|--------------------------|----------|
| İnce (el) kas gelişimi | 13 |
| Boy, kilo | 11 |
| Yaş | 11 |
| Sağlık | 1 |
| El-Göz Koordinasyonu | 1 |
| Bilişsel | |
| • Algı | 7 |
| • Zihinsel Yeterlilikler | 4 |
| • Kavrama | 2 |

| | |
|-------------------------------|---|
| • Anlama | 1 |
| Dikkat, konsantrasyon | 2 |
| Zeka | 2 |
| Yetenek | 1 |
| Sosyal | |
| Çocuğun Derse İlgisi | 3 |
| Okula Uyum (Aileden Kopamama) | 1 |
| Duygusal | |
| Okulu Sevmesi | 2 |
| Dil Gelişimi | |
| Konuşma Problemleri | 1 |
| Okul Öncesi Deneyimler | |
| Ailenin Çocukla İlgilenmesi | 9 |
| Okul Öncesi Eğitim | 5 |
| Çevre | 3 |
| Hazırbulunuşluk | 3 |
| Öğretmenin Hazırlığı | 1 |

Tablo 4.1.1 incelendiğinde öğretmenlerin okuma yazma öğrenme için gerekli şartlara ilişkin ifadeleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu şartları en çok fiziksel özelliklerle ilişkilendirdikleri (ince (el) kas gelişimini (13), yaş (11), boy ve kilo (11)) dikkat çekmektedir. Bilişsel alanda en çok algı (7) ve zihinsel yeterlilikleri (4) ile ilişkilendirmişlerdir. Sosyal gelişim açısından çocuğun derse ilgisi (3) vurgulanmıştır. Duygusal gelişimle ilgili olarak ise okulu sevmesi (2), dil gelişimi ile ise konuşma problemleri (1) ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Okuma yazma öğrenebilme için gerekli şartlar ile ilgili olarak Okul öncesi deneyimleri ile ilgili öğretmenlerin hazırlığı (1), çevre (3) ve hazırbulunuşluk (3) yanında okul öncesi eğitim önemli olduğu ifade edilmiş (5), ailenin çocukla ilgilenmesi (9) ise öğrenme açısından daha öncelikli olduğu görülmüştür.

Okuma yazma için gerekli olan şartları yaş ile ilişkilendiren öğretmenlerden ikisi bunu aşağıdaki biçimde ifade etmişlerdir.

Ö1 “Bence en önemli özellik yaş olayı. Çocuk 72 ayını doldurmuş olması lazım. Küçük olan çocuklar çok zorlanıyor. Okumak istemiyorlar, daha ziyade oyun derdindeler. Aile de sıkıntı çekiyor, biz de sıkıntı çekiyoruz, o konuda.” şeklinde ifade ederken;

Ö2 yaş ile birlikte el kasları ile de ilişkilendirerek “En çok yaşına bağlı zihinsel olarak anca tamamlıyor kendini, el kasları tamamlanmamış oluyor. Şimdi bende mesela küçük öğrenciler var el kasları yazmayla ilgili problemlerimiz oldu. Onlar hala hece dönemindeler yavaş okuyorlar. Kesinlikle yaşının büyük olması gerekiyor. Küçük olmaması gerekiyor. 60 ay deniyor ya o artık şey değil, 72 ayı doldurması gerekiyor çocuğun.” şeklinde açıklamıştır.

Kas gelişimine vurgu yapan Ö19 ise şöyle ifadeye bulunmuştur:

“Buradaki şartlar çocuğun hem fiziki yapısından kaynaklanan, fiziki özellikleri yani kas gelişimini tamamlamış olması, yeterli fiziki olgunluğa ulaşmış olması, hem de aynı zamanda çocuğun psikolojik anlamda da örneğin yalnız başına bir ortamda kalma gibi bazı özelliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorum.”

Ö4 ise okuma yazma öğrenebilmeyi yaş, gelişim, okula karşı istek ve aile ilgisi ile ilişkilendirerek şu şekilde açıklamıştır:

“Birincisi yaş grubu, kesinlikle, beş yaşları altı yaşları burda gördük işte. İkincisi çocuğun gelişimi, aynı şekilde o da ona bağlı. Ondan sonra çocuğun hangi özellikleri... yaşı uygun, fiziksel gelişimi de uygun, mesela yaşı oluyor ama gelişmemiş oluyor. Üçüncüsü çocuğun okula karşı istek arzusu, ailesinin ilgisi başka bir şey yok.”

Ö7 kodlu öğretmen çocuğun okuma yazma öğrenebilmesi için gerekli şartları fiziksel gelişim, olgunluk ve hazırbulunuşluk kavramlarıyla açıklamıştır:

“Öncelikle fiziksel gelişmişlik düzeyi tabii ki. O olgunluğa erişmiş mi erişmemiş mi, diğeri hazırbulunuşluk düzeyi. Öncesinde anasınıfına gitmiş mi gitmemiş mi, ailenin çocuğa karşı kendisi anasınıfına gitmemişse bir çalışması olmuş mu veya ailenin ilgi ve tutumu nasıl. Çocukla ilgileniyor mu yoksa çocuk okula gitsin yeter mi gözüyle bakıyor. En büyük sıkıntılar onlar. Yazı yazmada mesela kalem tutma yazı yazma... çocuk kalem tutacak olgunlukta değilken ona yazı yazmayı öğretmenin imkanı olamaz.”

Çocuğun okuma yazma öğrenebilmesini hazırbulunuşluk kavramı ile ilişkilendiren Ö8 fiziksel yeterlikle ilişkilendirirken Ö10 ise aile ve sosyal gelişimle ile ilişkilendirerek şu ifadeleri kullanmıştır:

Ö8 : “Bir kere çocuğun hazırbulunuşluğu olmalıdır. Fiziksel yeterliği olmalıdır, yazma ile ilgili. Görsel materyaller olmalıdır. Evde de tekrar etmelidir. Fiziksel özellik yani kalem tutma, sırada oturması bile önemli”.

Ö10: “Çocuğun okuma yazma öğrenebilmesi bence hazır bulunuşluğuna bağlıdır, yani çocuk doğduğu andan itibaren ailede ne kadar iyi yetiştirse o kadar çok çabuk öğrenebilir. Bu şartları taşıyorsa da öğrenebilir ama çok başarılı olamaz.”

Çocuğun okuma yazma öğrenebilmesini okul öncesi deneyimlerle ilişkilendiren Ö12 ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Özellikle yazma için, ilk önce yazmayla başlıyoruz zaten, çizgi çalışmaları falan; bir kere okul öncesi eğitimi almış, kalemi düzgün tutabilen öğrenci gerekiyor. Çünkü kalem tutma konusunda bir sıkıntı varsa, sınıf içinde bayağı bir uyumsuzluk oluyor. Onlarla vakit kaybı oluyor.”

Bu bulgulara göre öğretmenlerin okuma yazma öğrenmenin şartı olarak daha çok fiziksel özelliklere vurgu yaptığı, bilişsel alanla ve okul öncesi deneyimlere ilgili de kavramları kullandıkları duygusal ve sosyal gelişimin göz ardı edildiği anlaşılabilmektedir.

Birinci alt problemle ilişkin sorulan “Okuma yazma sürecinde sıkıntı yaşayan öğrencilerin bu sıkıntılarının nedenleri neler olabilir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 4.1.2de gösterilmektedir.

Tablo 4.1.2: Okuma Yazma Öğrenmede Yaşanan Sıkıntılar ve Nedenleri İle İlgili Görüşleri

| Fiziksel | f |
|---|----------|
| Yaş (takvim yaşı, farklı yaş gruplarının bir arada olması) | 12 |
| Boy, kilo | 5 |
| El Kasları | 4 |
| Geçirmiş olduğu hastalık | 1 |
| Bilişsel | |
| Dikkat eksikliği, Hiperaktivite | 3 |
| Zeka (Kaynaştırma eğitimi, zihinsel gelişim) | 2 |
| Algı | 2 |

| | |
|--|----|
| Hazırbulunuşluk | 2 |
| Hafıza (unutkanlık) | 1 |
| Sosyal | |
| İlgi | 5 |
| Duygusal | |
| Okul Fobisi | 2 |
| Dil Gelişimi | |
| Kendini Yazılı İfade etme | 1 |
| Diğer | |
| Aile ilgisizliği (Eğitim düzeyleri, Birlikte/Ayrı olmaları, Çalışan anne baba, Yöntemi Bilmemesi, Velinin eğitime verdiği önem) | 19 |
| Kullanılan öğretim yöntemi (Bitişik eğik el yazısı, ses grupları) | 14 |
| Okul Öncesi Eğitim Durumu | 4 |
| Fiziksel Olanaklar | 4 |
| • Okul (Sınıfların Kalabalık olması, Sınıf içi Fiziksel Yeterlilik) | 3 |
| Yardımcı Kaynak Eksikliği, Kullanımı | 3 |
| Öğretmen ile iletişim | 3 |
| Medya (TV, Bilgisayar vb.) | 2 |
| Fiziksel Olanaklar (Ev-Çalışma Ortamı) | 1 |
| Arkadaş Çevresi | 1 |
| Velilerin Yanlış Müdahalesi | 1 |

Tablo 4.1.2 incelendiğinde öğretmenlerin okuma yazma öğrenmede yaşanan sıkıntılar ve nedenlerine ilişkin ifadeleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu sıkıntı ve nedenleri olarak yine en çok fiziksel gelişim alanı (yaş (takvim yaşı, farklı yaş gruplarının bir arada olması) (12), boy ve kilo (5) ve el kasları (4) ve geçirmiş olduğu hastalıklar (1)) ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Sosyal gelişim alanında (ilgi (5)) vurgulanırken; bilişsel alanla ilgili olarak öğrencilerin dikkat eksiliği, hiperaktivite (3), algı(2), hazırbulunuşluk (1) ve zihinsel gelişim (1) vurgulanmıştır. Duygusal alanla ilgili okul fobisi (2) belirtilirken, dil gelişimi ile ilgili kendini yazılı ifade etme ile ilişkilendirilmiştir. Diğer bölümde ise öğretmenler en çok, Aile ilgisizliği (Eğitim düzeyleri, Birlikte/Ayrı olmaları, Çalışan anne baba, Yöntemi Bilmemesi, Velinin eğitime verdiği önem) (19), kullanılan öğretim yöntemi (bitişik

eğik el yazısı, ses grupları) (14); okul öncesi eğitim durumunu (4), ailenin eğitim durumu (3) ve öğretmen ile iletişim (3) vurgulamışlardır. Medya'nın (2) yanında velinin yanlış müdahalesi (1), arkadaş çevresi (1) ile birlikte fiziksel imkanlar olarak (okul ortamı (3), ev ortamı (1)), ilişkilendirilmiştir.

Bu bulgulara göre öğretmenlerin okuma yazma öğrenmede yaşanan sıkıntılar ve nedenlerine ilişkin daha çok aile ilgisi, kullanılan öğretim yöntemi (bitişik eğik el yazısı, ses grupları) ile birlikte fiziksel özelliklere vurgu yaptığı, bilişsel alanla ve okul öncesi deneyimlere ilgili de kavramları kullandıkları duygusal, dil ve sosyal gelişimin göz ardı edildiği görülmektedir.

Okuma yazma sürecinde sıkıntı yaşayan öğrencilerin bu sıkıntılarının nedenlerini hazırbulunuşluğu okul öncesi eğitim alıp almaması ile ilişkilendirerek hazırbulunuşluk düzeyine ve aile ilgisine bağlayan Ö3 açıklamıştır:

“ Hazırbulunuşluk düzeyine gelmemiştir. Okul öncesi eğitim almamış olabilir. Aile ilgisi bunu dışında çok önemli. Öğretmen de etkili. Sınıf ortamı, mevcudiyeti, şartları bunlar olabilir. Önce bir aile ile görüşmek lazım. Öğrenciyi gözlemek lazım. Öğrencinin fiziksel, kişisel problemlerini anlamak lazım. Birçok değişken vardır da öğrencinin en önemlisi hazırbulunuşluk düzeyinde olmamasıdır birinci neden. Bir de ilgiyle çok alakalı. Öğrencide zekayla ilgili algıyla ilgili problem yoksa tamamen çevresel faktörler diye düşünüyorum.”

Bu durumu Ö5 ve Ö7 aile ilgisi, çocuğun algısı, ilgisi, dikkat dağınıklığı ile açıklarken; Ö8 okula uyumsuzluk, fiziksel özellikler ve yaş ile ilişkilendirerek şöyle söylemiştir:

“Öncelikle okula uyumsuzluk oluyor. Bazı öğrenciler anaokuluna gitmediği için birden bire okulla karşılaşınca birdenbire derslerle karşılaşınca onun için bir uyumsuzluk, istememe olabiliyor. Bazı öğrenciler bu yüzden; bazı öğrenciler de zihinsel olarak yetersiz geliyorlar, yine anasınıfına gitmediği için olabilir. Fiziksel özellikleri belli bir yeterli seviyeye gelmesi lazım ki daha kolay olsun, çünkü büyük çocuklar daha kolay öğreniyorlar.”

Ö10 ise geçmişte yaşanan bir hastalık ya da ailevi problemlerin neden olduğunu belirterek şöyle ifade etmiştir:

“Zaten dediğim gibi çocukluğunda yaşamış olduğu bir hastalık olabilir hatta mesela benim bir tane öğrencim var, birinci sınıfta okuma yazma öğrenememiş. İkinci sınıfta benim okuluma geldi. Bir hastalık geçirmiş çocukken ikinci sınıfta öğrettik, okuma yazmayı. Ama tabii geç oldu, çocuğun okuma yazma öğrenmesi. Bunlar olabilir, ailedeki problemler olabilir. Ailedeki problemler çocuğun tam öğrendiği, okuma yazmayı geçeceği zamanda gerçekleştiği an; okuma yazma öğrenme kaybolabilir. Başkada aklıma gelmiyor bunlar olabilir.”

Ö11, yazı yazmayı sevmeleri ile ilişkilendirerek şu şekilde ifade etmiştir:

“Yazmadığı zaman çocuk bazı şeyleri öğrenemez. Yazı da önemli bazı çocuklar yazı yazmayı sevmez. Onun altında da bu el kasları gelişmediği için çocuğu zorlayamıyorsunuz evde zaten aile sizin yaptırdığınız kadar çalışma yaptırıyor. En ufak bir şeyde “hocam ben yazı yazdıramıyorum.” Telefonla da söylüyorlar. Hocam siz okulda ne yaptırıyorsunuz yaptırın. Biz evde yaptırıyoruz. En çok sıkıntı yaşadığım öğrenciler yazıyı sevmeyen öğrenciler oldu. Yazmadıkları için geri kaldılar. Şimdi bir de okuma sürecinde okumaya geçtiklerinde sonra da bazıları okuma seviyesini geliştiremiyor. Çünkü okumayı sevmiyor.”

Ö15 ise velilerin önceden harfleri yanlış öğretmelerinin öğretim süreci açısından sıkıntı oluşturduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Aile, sosyal yapısı, maddi durumu, çalışan veli olması olabilir. Öğretmeninden elektrik alamamış olabilir. Velilerin önceden harfleri öğretmemesi gerekir. Genelde yanlış öğretiliyor. Bu konuda (harflerin öğretimi ile ilgili) velilerin bilgilendirilmesi gerekir.”

Ö20 yardımcı kaynak eksikliği ile ilgili olarak şu ifadelerde bulunmuştur:

“İçeride boş kitaplar. Yardımcı kaynak kullanamıyorsun şikayet olacak diye. Sürekli fotokopiye veya internet üzerinden çalışmaya çalışıyorsun o da çocuklarda çok yanlış oluyor. Bunu veriyorsunuz ödev, çocuk yapıyor atıyor. Her yerden kağıt kürek topluyorsunuz. Bu da bence çocukta harcamaya yöneltiyor. Bu da geçerli olmuyor.”

Birinci alt problemle ilişkin sorulan “Okuma yazma öğretim sürecinde; hazırlık çalışmalarını ve öğretim sürecini nasıl planlıyorsunuz? ” sorularına vermiş oldukları cevaplar Tablo 4.1.3 te gösterilmektedir.

Tablo 4.1.3: Okuma Yazma Öğretim Sürecinin Nasıl Planlandığı İle İlgili Görüşleri

| Hazırlık Aşaması | | | |
|---------------------------------------|----------|--------------------------|----------|
| Yapılan Etkinlikler | f | Tanıtma – Tanıtma | f |
| Çizgi Çalışması | 10 | Okul Tanıtımı | 10 |
| Yoğurma | 8 | Okula Uyum | 5 |
| Boyama | 6 | Tanışma | 5 |
| Ritim Çalışması (şarkı) | 5 | Oyun | 3 |
| Resim Yapma | 4 | Öğrenciyi Tanıtma | 3 |
| Sesi Hissettirme | 2 | Okula Alıştırma | 2 |
| Görsel Okuma | 2 | Film İzleme | 1 |
| Kesme Yapıştırma | 2 | | |
| Kum Havuzu | 1 | | |
| Rakamları Tanıtma | 1 | | |
| Kalem Tutma | 1 | | |
| Öğretim Süreci | | | |
| Müfredatı Takip | 13 | | |
| Hazır Materyal Kullanımı | 7 | | |
| Harfi Sezdirme | 6 | | |
| Öğrenci Hızına Göre | 3 | | |
| Harfi Yazma | | | |
| • Deftere | 3 | | |
| • Sıraya | 3 | | |
| • Havada | 2 | | |
| • Kuma | 1 | | |
| Heceleme | 1 | | |
| Öğrencinin ilgisini çeken etkinlikler | 1 | | |
| Görsel Okuma | 1 | | |

Tablo 4.1.3 incelendiğinde öğretmenlerin okuma yazma öğretim sürecini, hazırlık çalışmalarını ve öğretim sürecini nasıl planladıkları sorularına ilişkin ifadeleri görülmektedir.

Öğretmenler, öğretim sürecinin hazırlık çalışmalarını planlamada yapılan etkinlikler olarak en çok çizgi çalışmaları (10), el kaslarını geliştirmeye yönelik yoğurma (8), boyama çalışmaları (6), ritim çalışmaları (5) ve resim yapma faaliyetlerine ilişkin

görüş bildirmişlerdir. Sesi hissettirme (2), görsel okuma (2) ve kesme yapıştırma (2) etkinliklerine de yer vermişlerdir. Ayrıca kalem tutma (1), kum havuzu (1) ve rakamları tanıma (1) faaliyetlerine de yer verilmiştir.

Öğretmenler, hazırlık aşamasında tanıma - tanıma etkinlikleri olarak en çok okul tanıtımı (10), tanışma (5), okula uyum (5), oyun (3) ve öğrenciyi tanıma (3) faaliyetleri belirtilmiştir. Ayrıca okula alıştırma (2) ve film izleme (1) etkinliklerine de değinilmiştir.

Öğretmenler, öğretim sürecini planlamada olarak en çok müfredata uygun öğretim (13), hazır materyal kullanımı (7), harfi sezdirme (6) etkinliklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenci hızına göre öğretim (3), harfi yazma; (deftere (3), sıraya (3), havaya (2) ve kuma (1)) ile beraber Öğrencinin ilgisini çeken etkinlikler (1), heceleme (1) ve görsel okuma (1) faaliyetlerine de değinmişlerdir.

Öğretmenlere okuma yazma öğretim sürecinin hazırlık çalışmalarını nasıl planladıklarına ilişkin soruya Ö1 o sesle ilgili güncel şarkılar ve kliplerden faydalandığını belirterek şöyle söylemiştir:

“Harfi vermeden önce o harfle ilgili şarkılar buluyorum, güncel şarkılar. Hatta bunları projeksiyondan gösterebilmek adına çocukların izleyebileceği uygun klipler indiriyorum. Birkaç şarkı dinlettikten sonra, çocuklara soruyorum burada biz hangi harfi öğrenebilecek olduğumuzu, dikkatini o şekilde çekiyorum. Genelde buluyorlar. Sonra onlarla ilgili slaytlar vesaireler gösteriyorum.”

Görüşüne başvuru Ö2, Ö3 ve Ö20 fiziksel gelişime yönelik etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ö2 öğrencileri önce okula alıştırmaya çalıştıklarını, tanışıp kaynaştıklarını, oyunlar oynadıklarını belirtirken el kaslarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptıklarını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“İlk başlarda hazırlık döneminde el kasları gelişmemiş öğrencim vardı. Onlar için şu “elma toplama” onu aldık yere koyduk şeklinde el kaslarını geliştirmek için, dışarı çıkıp oyun oynarken bile hadi attık en uzağa kim atacak o şekilde oyunlarla el kaslarını geliştirmeye çalıştım. Oyun hamurlarıyla çalışmalar yaptık. Öncelikle el kasını geliştirmek sonra çizgi çalışmaları vardı. Düzensiz çizgi önce, sonra düzenli çizgi çalışmaları, noktaları birleştirmeler, bu tarz şeyler yaptık.”

Ö3 ise yalnızca; *“kas geliştirme çalışması, çizgi çalışması, ses çalışması ses dediğim alıştırma sezdirme.”* olarak ifade etmiştir.

Ö20 ise hazırlık aşamasında yaptıklarını şu şekilde izah etmiştir:

“Gazete kağıtlarını yırtıp, buruşturma; özellikle küçük çocuklarda etkili oldu. Yazı güzelliği açısından da güzel oldu. Daha çok el becerilerine yönelik ilk haftada, büyük objelerin üstlerini boyama, kağıt boyama değil de büyük objeleri boyama, ondan sonra kum üzerinde kule yapma, bu tarz çalışmalarla ilk başladım. Daha sonra hazırlık çalışmalarında mum boya tarzı parmakla daha böyle büyük kas gruplarını çalıştıracak daha sonra ince kaslara yönelik hazırlık planlamıştım geçen sene. Faydasını da gördüm.”

Ö5 hazırlık aşamasında öğrenciyi tanımaya vurgu yaparken ritim çalışmaları yaptığını söyleyerek şu açıklamada bulunmuştur:

“Önce öğrenciyi çok iyi tanımak lazım. Basit ritim tutturma, zaten ben hep yaparım kaç senelik öğretmenim mesela doğum tarihlerinden üç aşağı beş yukarı herhangi bir anormallik yoksa çocukta ne zaman geçecek okumaya onu kestire biliyorum şimdi şöyle bir şarkı söylüyoruz bildikleri bir şarkı ee çocuk algılama sıkıntı varsa, dikkat eksikliği varsa tempo tutamıyor şarkıya zaten onları çok iyi tanımak lazım öğrenciyi.”

Ö12 ise hazırlık aşamasında çocuğun aileden ayrılıp okula uyumu için daha dikkatli davrandığını belirterek:

“Hazırlık aşamasında ilk önce ben daha çok dikkat ediyorum. Çocuğun anne babasından ayrı bir döneme gireceğinin bilincine varması gerekiyor. Bunun için özellikle bir iki gün gelseler bile önce ailelerin çocuktan ayrılmasını istiyorum. Çocuğun başka bir sınıfta arkadaşlarına odaklanmasını istiyorum. Öğretmenine odaklanması çok önemli. Ben bu konuda çalışma yapıyorum. Çocuğun oraya kendini vermesi. Evden koptuğunu artık anlaması. Daha sonra okuluna alışması.”

Ö14 hazırlık aşamasında yaptıklarını şu şekilde açıklamıştır:

“Kaç tane anasınıfına gitmiş, makas kesmeyi kullanan, öğretmen sözünü dinleyen bunları zaten görüyoruz. Ne kadar onlar çok ise biz içimizden bu sene o kadar rahat edeceğim, eğer ne kadar az ise bu sene işimiz var diyoruz.”

Öğrenciyi tanımaya yönelik olarak Ö15, öğrencilere “ağaç testi” uygulamasının yapılabileceğini belirterek;

“Onların hangi alanda iyi olabileceğini belirlerim. Burada “ağaç testi” uygulanabilir. Boş kağıda ağaç resmi çizdirilir. Resim sol tarafa doğru ise kendini eğitimin dışında hissettiğini, sağa doğruysa kendinden emin güveni yerindedir. Ortada olsa hayata gerçekçi bakma gibi yorumlar yapılabiliyor. Kendine içine kapanık bir öğrenciyse rehberliğe yönlendiririm.” diye görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde ilkokuma yazma öğretimi hazırlık aşamasının daha çok fiziksel gelişim ile ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır.

Okuma yazma öğretim sürecinde ilkokuma yazma öğretim sürecinin nasıl planlandığına ilişkin sorulan soruyu ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemle ilişkilendirerek açıklamışlardır.

Ö2 ses öğretimine ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

“İlk harfi verdiğimde kapıdan içeri girdim, bebeğim Kerem çok ağladı bugün hadi “e e ee e” diyerek hep beraber Kerem’i uyuttuk, “e e ee e” yaptık. Sonra sıranın üzerine yatırdık onu sevdi birlikte, öptük kokladık falan. O şekilde “e” sesi çok kalıcıydı. Mesela “l” sesinde “haydi lel lil lil lil” şarkısı var ya onun gibi zılgıt çekme, mesela Kerem “ii ii” diye ağlıyordu. Çok şaşıırıyordum “aaa Kerem sen bunu nasıl yaptın oğlum?” diyordum. Böyle bütün harfler için bir şeyler hazırlamıştım. Yani hepsinin bir şeyi vardı. İçeri girdiğimde çocuklar biliyordu ki a öğretmenim bugün humm yapıyorlardı.”

Ö4 ilkokuma yazma öğretim aşaması ile ilgili olarak:

“Burada birinci derece öğretmen ikinci derecede veli etkili. Bir veli günlük evde çocuğunu çalıştırıyorsa, defterdekileri çalıştırıyorsa, ödevlerini yaptırıyorsa o çocuk kolayca okuma yazmaya geçiyor.” şeklinde belirtmiştir.

Ö7 öğretim süreci ile ilgili olarak şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretim sürecinde oyunlaştırarak veriyorum. Sesi tanıtmaya olayları vardır zaten programda. “e” sesini benimsetmek için mesela, annenin bebeğini uyutması veya yine az çok kullanılan Kayahan’ın şarkısı “e bebeğim e e,” gibi bu tarz sesi benimsetme faaliyetleriyle işi oyunlaştırarak çocuğun ilgisini

çekebileceği tarzda; daha sonra yazma olayında da aynı şekilde sanki yazı yazıyormuş gibi değil de resim yapıyormuş gibi, oyun oynuyormuş gibi göstererekten, çocuk ders değil de daha çok oyun oynuyormuş gibi kendini oyun havasına katarsa biraz daha istekli yapar. Diğer türlü hemen sıkılır. Yanındakine sataşmaya oynaşmaya başlar.”

Ö8 ses öğretimi ile ilgili olarak müfredata uygun ders işlediğini belirtirken şu şekilde ifade etmiştir:

“Müfredatta verilen ses sırasına göre devam ediyorum. Okul öncesine gitmiş çocuklar hemen kavriyorlar, gitmemiş öğrencilere kendi hayatımdan örnekler veriyorum. Mesela çantasından bir şey çıkarıyorum, o harfle ilgili her zaman karşılaştığı, bildiği, her gün gördüğü, sevdiği şeyleri dikte ettiriyorum. Ondan harfleri hissettiriyorum. Onun da söylemesini istiyorum. O şekilde pekiştiriyorum.”

Ö10 öğretim sürecinde sınıf seviyesine göre planlama yaptığını belirtirken şu ifadelerde bulunmuştur:

“Valla bu işin açıkçası plan falan yapıyoruz ama yeri geldiğinde bağlı kalmıyorum. Sınıfın durumu önemli bizim için. Ortalama yakalıyoruz, ...çocuklar anasınıfına hazır bir şekilde geldiyse, çocuklar kalem tutmasını biliyorsa, ne yaparız biz bunu iki ay değil de bir ay süreye indiririz, yani sınıfın durumuna bağlı hem hazırlık çalışmasına hem de eğitim öğretim süreci de sınıfın durumuna bağlı yani.”

Ö12 öğrencilerin öğrenme hızına bağlı olarak öğretim sürecinin planlanması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“ Eğer çocuk alıyorsa, sınıfın genelinde problem yaşanmıyorsa, arada az önce bahsettiğim gibi unutma yaşanmıyorsa eğer, ben bazen hızlı da gidebiliyorum. Bazen programın gerisinde de kalabiliyorum. İlla yetişecek diye de özellikle de yani ben biraz daha ortaya göre orta hale göre, çok iyi öğrencilere göre hareket edip, kötü durumdaki öğrencileri, geri öğrencileri arka planda bırakmama ben çok dikkat ederim genellikle.”

Ö13 ise öğrencilerin fiziksel gelişimlerine ve öğretmenlerini sevmesine bağlayarak şu şekilde ifade etmiştir:

“En çok kasları güçlendirme çalışmaları yapıyorum. Güzel yazı için etkili oluyor. Çocuklara resim yaptırırım. İçinde harflerin geçtiği şarkılar söyletmeye çalışırım. Görsel materyallerle harfleri onlara biraz tanıtırım. Yine görsel materyallerle rakamların bir kısmını tanıtmaya çalışırım. Çok üzerinde durmadan genel hatlarıyla oryantasyon haftasında yaparım. Kaynaşma çok önemli. Tanışma kaynaşma önemlidir. Ne kadar öğrenci beni severse o kadar iyidir, o kadar hızlı öğrenir. Aramızdaki diyalogun çok iyi olmasını sağlarım. Top etkinliği var, sınıfa top getirilir. Öğretmen topu fırlatır, kim topu yakalarsa o kendini tanıtıyor. Hem çocuklar çok eğleniyor bu etkinlikte, hem de kaynaşmış oluyorlar. Öğretim sürecinde, o müfredata bakıyorum ama önce yapacağımız çalışmalara bakıyorum. Kas güçlendirme çalışmaları çok önemli. Çocuğun ne kadar kasları güçlü olursa, gelişirse, ne kadar kalem tutma becerisi gelişirse, o kadar iyi olur. Harf çalışmalarına başlamadan önce çizgi çalışmalarında çocukların mutlaka düzgün yapmasını sağlarım. Çünkü eğer çizgi çalışmalarını düzgün yaparlarsa harfi güzel de yazıyorlar ve o yazı ömür boyu gidiyor... Tabi ki benim en çok sevmediğim şey en baştaki çizgi çalışmalarının çok zorluğu, çocuğun şevkini kırıyor. Çünkü bizim müfredatımızdaki çizgi çalışmaları değil birinci sınıf öğrencisi ikinci sınıf öğrencisi bile yapamaz. O yüzden ben oraları çocuk yapamadığı zaman çok üzülüyorum. Onları hızlı geçiyorum. Kas gelişimi eksik olduğundan olabilir, yani hareket biraz zor, el yazısı olsun diye, çocuk el yazısına alışsın diye koymuşlar. Bunu koyan insanlar galiba çocukları biraz tanımıyorlar. Çok zor şeyler koymuşlar, gerek yok. Ne oluyor biliyor musun? Çocuk zamanla, mesela en çok biz “e” de zorlanıyoruz. “e” yi birbirine bağlamışlar. Satırın başından sonuna kadar bağlamışlar. Çocuk başta düzgün yapıyor sonra bıkkınlık oluyor.... Ben bundan rahatsız oluyorum”.

Ö17 öğretim süreci ile ilgili olarak dikkat çekecek renkli materyal kullanımının önemini vurgulayarak görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Yine aynı müfredata internetten bakıyorum mesela farklı bir materyal bulabilir miyim diye ondan sonra daha renkli hala getirebilirim diye bakıyorum en çokta dikkatini çekecek şeylere bakıyorum, orda dikilip de ders anlattın mı beş dakika sonra çocuk unutuyor. Kitabı da istediğin kadar renkli olsun. Ama tahtaya yansıttığın zaman hepsinin gözler açılıyor. Bu yüzden

daha da renkli yapabiliriz dikkati nasıl çekebiliriz cicili biçili şeyleri bulup geliyoruz.”

Öğretmenlerin birinci alt problemle ilişkin sorulan “Okul olgunluğu” kavramı sizin için ne ifade ediyor?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 4.1.4 te gösterilmektedir.

Tablo 4.1.4: Okul Olgunluğu İle İlgili Görüşleri

| Öğretim Süreci | f |
|--|----------|
| Kurallara Uyum- itaat | 9 |
| Fiziksel Gelişim (El Kasları, Boy, Kilo) | 6 |
| Okula Uyum | 6 |
| Yaş | 4 |
| Zihinsel gelişim | 3 |
| Hazırbulunuşluk | 2 |
| • Fiziksel | 1 |
| • Duygusal | 1 |
| Öz bakım | 1 |
| Okul Kültürü | 1 |
| İstenileni yapma | 1 |
| Aileden ayrılma | 1 |
| Özgüven | 1 |
| Duygusal Gelişim | 1 |
| Okul Öncesi Deneyim | 1 |
| Okul Yapısı | 1 |

Tablo 4.1.4 incelendiğinde öğretmenlerin okul olgunluğuna ilişkin görüşleri yer aldığı görülmektedir. Öğretmenler okul olgunluğunu en çok kurallara uyum-itaat (9), okula uyum (6), Fiziksel Gelişim (El Kasları, Boy, Kilo) (6), yaş (4), zihinsel gelişim (3) ve hazırbulunuşlukla (2) tanımlamışlardır. Bunun yanında okul öncesi deneyim (1), duygusal gelişim (1), okul kültürü (1), istenileni yapma (1), özgüven (1), özbakım (1), aileden ayrılma (1), okul yapısı (1), de değinilmiştir.

Öğretmenlerden Ö1 okul olgunluğu kavramını hazırbulunuşluk, fiziksel ve kas gelişimi ile ilişkilendirerek şu ifadelerde bulunmuştur:

“Bence çocuğun okula gitmeye hazırbulunuşluğu geliyor. Bana bunu çağrıştırıyor. Bu duruma gelmiş mi, yani hem fiziksel olarak gelişimini

tamamlamış mı o kas gelişimini tamamlamış mı kalem tutabilecek seviyede mi, hem de çocuk o birinci sınıfta sırada oturma söz dinleme olayına itaat edecek durumda mı değil mi bunlar geliyor aklıma. Okulda her şeyi yapabilecek seviyeye gelmiş olma diyebiliriz.”

Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö12 okul olgunluğunu okul kuralları ile ilişkilendirmişlerdir. Ö2 okul kurallarına uyum ile ilişkilendirirken şu ifadeleri kullanmıştır.

Ö2: “İlk aklıma gelen okul kurallarına uyabilmek. Çocuk ilk defa farklı bir ortama geliyor. Anasınıfı gibi değil... Okul kurallarını kavrayabilecek mi önce çocuk yani. Evde kural konulmuş mu? Anlattığın zaman bunu anlayabilecek mi? Bunun ilk başladığı yer aile. Ailede bir kural konulmuş mu? Bu çocuk kurala uymuş mu uymamış mı? Okula adapte etmek böyle daha kolay.” şeklinde açıklamıştır.

Ö5 ise okul olgunluğunu kurallara uyum ve riayet ile ilişkilendirerek şu ifadeleri kullanmıştır:

“Okul olgunluğu dediğimiz zaman yani bilincine varmalı küçükte olsa okula niçin geldiğini mesela kurallara zaten o bilinçte olan çocuk aileden o şekilde hazırlanıp geldiği zaman riayet ediyor kurallara da başarı için riayet etmek önemlidir önemli olan çocuk hazır olsun hani fiziki gelişim ve diğer gelişimini tamamlayarak gelmiş olması.”

Ö6 ise okul olgunluğunu kuralların farkında olması ile açıklarken şu ifadelere yer vermiştir:

“Çocuk “okul” un ne demek olduğunu biliyor mu, ailede biraz daha rahattı okula geldiğinde kurallar var. Kuralların farkında mı, müdür kim, öğretmen kim... bunların bilincine varan çocuk olarak düşünüyorum.”

Ö7 okul olgunluğunu kurallarla ilişkilendirerek:

“Benim aklıma gelen çocuğun okul hayatını yaşayabilecek olgunluğa erişmesi herhalde, çocuğun fiziksel ve ruhsal olaraktan o olgunluğa erişmesi. Okulda ne yapabileceğini, kurallarını bilecek olgunluğa erişmesi.” olarak açıklama yapmıştır.

Ö12 okul olgunluğunu kural, kaide ile açıklarken;

“Genellikle kural, kaide geliyor. Çocuğun belli kurallar çerçevesinde hareket edebilmesi, okulun kurallarını algılayabilmesi, yani ona göre okula gelip gitmesi.” şeklinde ifade etmiştir.

Ö4, Ö9, Ö16 ve Ö19 okul olgunluğunu yaş ile ilişkilendirirken Ö4 şu şekilde açıklamıştır:

Ö4: “Yaşa bağlı, fiziki olarak yaş olgunluğu.. bir de çocuğun okula istekli olması. Birinci sınıfta bir ay annesi yanında oturan öğrencim vardı. Çocuk ağlıyordu sürekli. Çocuğun okula adaptasyonu... Veli zorla gönderiyor, çocuk gelmem diyor. Sınıfta yazı yazdırırken “parmaklarım ağrıyor ben yazmayacağım” diyor.”

Ö9 okul olgunluğu kavramını yaş ve özgüven ile ilişkilendirerek şu şekilde ifade etmiştir:

“Bana biraz belli bir yaş düzeyine gelmiş, bir şeyleri algılayabilecek ya da zihinsel sürecini tamamlamış bir öğrenci olarak algılıyorum. ”

Ö16 okul olgunluğu kavramını fiziksel gelişim ve yaş ile ilişkilendirerek şu şekilde ifade etmiştir :

“Okula yaşı uygun mu, fiziksel olarak hazır olup olmadığı, hazırbulunuşluğudur.”

Ö19 okul olgunluğu kavramını yaş ve özgüven ile ilişkilendirerek şu şekilde ifade etmiştir:

“Okul olgunluğu bir çocuğun okula başlaması için gereken yaşı belki sadece yaşla da ilgili olmayabilir. Mesela 7 yaşındaki çocuğun da bilişsel düzeyleri önceki yaşantularından dolayı farklı olabiliyor. Özellikle bana çağırttığı burada “özgüven” yani okul olgunluğu çocuğun okulda yaşamını devam ettirebilecek, eğitim alması için sahip olması gereken “özgüveni” ifade ediyor diyebilirim.”

Ö8 okul olgunluğunu kendi başına bir şeyler yapabilmesi ile açıklarken şu ifadelere yer vermiştir:

“Aklıma gelen şey, çocuğun kendi başına bazı şeyleri yapabiliyor olması gerekiyor. Ne bileyim tuvaletini kendisi yapabilmeli, bir sıkıntısı olduğunda söyleyebilmeli, fiziksel olarak ta yeterli olmalı, diğer çocukların onu ezmemesi lazım. Bir de psikolojik olgunluk da var bunlar geliyor aklıma”.

Okul olgunluğunu çocuğun gelişim alanları ile değil okulun yapısı ile ilişkilendirerek kavramın ne anlama geldiğini çocuk açısından değil kurum açısından açıklamaya çalışan Ö10 şu şekilde ifade etmiştir:

“Okul olgunluğu deyince benim aklıma, yani bir okulun oturmuş bir yapısı aklıma geliyor. Yani sistem olarak yapı olarak oturmuşluğu geliyor. Yani müdürden başlayıp, öğretmene veya öğrenciye velilere kadar inen bir hiyerarşik bir düzen, tam manasıyla oturmuşsa okul olgunlaşmıştır yani oradaki eğitim kalitesi daha da artar ama bu yapı olgunlaşmadıysa olgunlaşmamıştır okul.”

Ö13 okul olgunluğu ile ilgili olarak şu ifadelerle yer vermiştir:

“Okul olgunluğu... Acaba okula alışma mı, okul kurallarını benimsemiş olarak mı geçiyor acaba... ha yok yok, okul yaşına uygunluk değil mi? Okula gelip gitme, kurallarını benimsemiş, ondan sonra öğretmenlerin sözünü dinleyebilecek bir olgunluğa gelmek, fiziki olgunluğa gelmek...”

Ö14 okul olgunluğu ile ilgili olarak öğretmenin isteklerini yerine getirme şeklinde açıklarken şu ifadelerle yer vermiştir:

“Biraz önce dediğim, öğretmenin söylediği şeyi yapabilmesidir, okul olgunluğu. Ben buraya okula geldim, dersteyiz şimdi su içmemem lazım. Tabi ki öğrencilerimizi serbest bırakıyoruz su içebilirsiniz, “şu an benim boğazım kurudu, içsem mi, ya teneffüse kadar dayanabilirim” bunu dediği zaman olgunluğa ulaşmış demektir. Ya da teneffüste tostun çok az bir parçası kalmış, yani çaktırmadan yiyene de seslenmiyoruz ama o olgunluğa erişmişse diyor ki çok önemli değil, teneffüste de yiyebilirim diyor sıramın altına bırakıveririm. O olgunluğa erişmeyen öğrenci zaten gözünün içine baka baka yiyor. Bunun içinde birçok konu var. Sadece o olgunluk değil, aile eğitimini almamış, yemek kültürünü almamış. Yani o yaşın öğrencisi değil onu anlıyoruz. Mesela su. Çok susayanlar çaktırmadan içebilirler benim sınıfta, bazıları var şişeyi açarken çıtırdatıyor. Sesli açıyor, içerken lıkr lıkr ses çıkarıyor, herkesi

rahatsız ediyor. Orda sadece su içmek değil, amaç o olgunluğa ulaşmamış diyoruz.” şeklinde izah etmiştir.

Ö15 okul olgunluğu kavramına okulun hazır olması olarak ilişkilendirerek:

“okulun her açıdan hazır olması, idareden hizmetliye fiziki ortamın hazır olmasıdır.” şeklinde ifade etmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “ Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin okul olgunluğunu belirleyebilme yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir? ” alt problemine ilişkin olarak sorulan “ Okul olgunluğu belirlenebilir mi, Nasıl? ” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 4.2.1 de gösterilmektedir.

Tablo 4.2.1: Okul Olgunluğu Nasıl Belirleneceğine İlişkin Görüşleri

| | f |
|--|----------|
| Doğal Gözlem (Kalem tutma, Söyleneni yapma, Konsantrasyon) | 9 |
| İletişim (Arkadaşı ile iletişim, Öğretmeni ile iletişim, Bireysel görüşme) | 7 |
| İlk izlenim | 2 |
| Okul Olgunluğu testleri | 2 |
| Etkinlikler | |
| • Kalem tutma | 4 |
| • Resim yaptırma | 2 |
| • Boyama | 2 |
| • Resim sıralama | 1 |
| • Takip etme | 1 |
| • Ritim tutma | 1 |
| • Fiziksel etkinlik | 1 |
| • Zihinsel etkinlik (soru cevap) | 1 |
| • Kesme | 1 |
| • Çizgi çalışması | 1 |
| Okul öncesi öğretmeninden alınan rapor | 1 |
| Akademisyenlerden yardım | 1 |

Tablo 4.2.1 incelendiğinde öğretmenlerin okul olgunluğunu belirlemeye yönelik görüşlerinin yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin okul olgunluğunu belirlemeye yönelik görüşleri olarak en çok doğal gözlem (kalem tutma, söyleneni yapma, konsantrasyon) (9), İletişim (arkadaşı ile iletişim, öğretmeni ile iletişim, bireysel görüşme) (7), ilk izlenim (2), etkinliklerden boyama (2), resim yaptırma (2) ve okul olgunluğu testleri (2) yer almaktadır. Ayrıca resim sıralama (1), takip etme (1), ritim tutma (1), fiziksel etkinlik (1), zihinsel etkinlik olarak soru cevap (1), kesme (1), çizgi çalışması (1) ve okul öncesi öğretmeninden alınan rapor (1) ifadeleri de görülmektedir.

Öğretmenlerden Ö1 okul olgunluğunun belirlenebilmesi ile ilgili olarak gözlem yoluyla belirlenebileceğini belirtirken, Ö2 ise okul olgunluğunun belirlenmesi ile ilgili olarak yaptığı açıklamada ilk görüşünden ve onu gözlemlemesinden anladığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Hani bir aylık bir deneme süresi vardır ya, geldiğinde okul olgunluğu hiç olmayanlar vardı... Bu duyuşsal psikolojik yani bunlar hazır değil yani... aslında bu öğretmenin iç güdüsünde mi vardır nedir, ilk gördüğüm çocuğun, hani belki şeyce gelir de, gözlerine baktığımda gözlerinde o ışık çocukta görüyorsun, bazı çocuklarda mat bir şey var. Daha hazır değilim ben, öteki daha gözleri parlıyor. Aa yeni şeyler, yeni ortam, her şey yeni. Bir şeyler öğrenmek için istekli oluyor ama hazır olmayan olgunluk olmayan çocukta bu olmuyor. Verdiğin şeyleri yapamıyor, çok dağınık, belli bir şeye koyamıyor. Başlarda resimler vardı veriyordum onları düzene koyun diyordum resimlere düzene koyup yanlış olanı buluyor söylüyorlardı. Sıralamalar da oluyordu...”

Ö4 ve Ö18 okul olgunluğunun belirlenmesi ile ilgili olarak kalem tutuşu ve davranışlarının gözlemlenmesi ile ilişkilendirirken; Ö5 okul olgunluğunun etkinlik yaptırılarak gözlemlendiğini, Ö6 ise çocuğun davranışlarından okul olgunluğunun belirlenebileceğini belirterek:

“Çocuğun davranışlarından anlayabiliriz. Onu izleyerek, ona yönelik etkinlikler yaptırarak anlayabiliriz. Kurullarla ilgili mesela doğru yanlış şeklinde etkinlikler yapabiliriz. Fiziksel olarak beden eğitimi dersinde anlayabiliriz. Zihinsel de sorular sorarak, cevap alarak, konuşturarak anlaşılır.” şeklinde izah etmiştir.

Ö7 ise öğrencilerin okul içinde kurallara uyması ve okul hayatına uyum olarak yorumlarken, Ö8 ise okul olgunluğunun fiziksel olarak belirlenebileceğini ancak öğrencilerin psikolojik ve zeka düzeyleri ile ilgili okula başlamadan önce bireysel görüşmeler yoluyla belirlenebileceğini belirterek:

“Fiziksel olarak belirleyebiliriz ama psikolojik olarak zeka seviyesi olarak bilmediğimiz için evdeki durumunu tam olarak kavrayamadığımız için onları tam olarak belirleyemiyoruz. Fiziksel olarak yazma konusunda belirleyebiliyoruz kasların durumuna göre... Onları belirlemeye yönelik okul başlamadan önce aileleri veya çocukları tek tek çağırıp kontrol etmeli ondan sonra kaydetmeli onun gibi şeyler yapmalı.” Şeklinde açıklama yapmıştır.

Ö10 okul olgunluğunun belirlenmesi için testlere gerek olmadığını, çocuğu karşısına alarak davranışlarından, hal ve hareketlerinden belirleyebileceğini söylemiştir.

“Valla ben çeşitli testlerle bunu belirlemem çocuğu ben karşıma aldım mı iki konuşmasında anlarım yani konuşmasından hal ve hareketlerinden onu belirlerim yani gözlemlerim oradan çıkartırım zaten yani...”

Ö17 ise okul olgunluğunun belirlenebilmesini yurt dışındaki tecrübesinden yararlanarak okula alma testlerinin uygulanmasının faydalı olacağını söylerken şu şekilde açıklama yapmıştır:

“Belirlenebilir, bunu nasıl yapıyorlar Avrupa da biliyor musunuz ilkokula başlayan çocukları sınava tabi tutuyorlar okul olgunluğu sınavına bunu da Almanyada çalıştığım dan biliyorum birinci sınıfa başlamadan önce çocuğu testten geçiriyorlar çocuk 72-75 aylık olabilir daha küçüklerini almıyorlar okullar kapanmasına yakın gerekli öğretmenler bu çocukları alıyor ve bir teste tabi tutuyor ve karar veriyor bu çocuk yaşını doldurmuş bazı şeyleri yapamıyor bunu sınıfa alırsak diğerlerini engeller bu çocuğu seneye alıyorlar bu sayede okul olgunluğunu belirliyorlar. Burada da uygulansa ne güzel olur de mi?”

Ö19 okul olgunluğunun belirlenebilmesi için akademisyenlerden yardım alınabileceği gibi diğer yönlerden şu şekilde açıklamıştır:

“Buna yönelik hazırlık çalışmalarını özellikle bu konuyla ilgili olan çocuk gelişiminde akademisyenlerin iyi planlayabileceğini düşünüyorum. İyi planlanmış formları bizler uygulayacak ya da okullarda olan rehberlik

servisleri bunu uygulayacak olursa bunun ben büyük olasılıkla büyük oranda doğrulukla belirlenebileceğini düşünüyorum. Genelde gözlemle oluyor.”

Ö20 ise okul olgunluğunun belirlenebilmesini okul öncesi öğretmenlerinden alınabilecek bir rapordan yararlanılabileceğini belirtirken şu şekilde açıklama yapmıştır:

“Aslında bunda gene okul öncesi hep aynı konuya vurgu yapıyorum ama okul öncesi öğretmenin vereceği raporla olabilecek bir şey. Çünkü biz çocukları bize verildiği haliyle, yaşını tamamlamış, bilmem şu kadar aylık tamamdır, büyük küçük, irili ufaklı, bu çocukla ilgili psikolojik olarak evet bedenen görebiliyoruz ama psikolojik olarak çok fazla onu yaşamadan çocuklara bazı şeyleri dayatıyoruz. Bunu oku, bunu yap, buna çalış diye. Bu da belki kazanılacak birçok çocuğu baştan kaybettiğimiz oluyor. Bunu nasıl belirleriz. Bence tabi mesela burada bizim sıkıntı yok. 4. Sınıf öğretmenimiz burada ve seneye biri okutacak. Birinci sınıfı okutacak öğretmen ara ara anasınıfında gözlem yapabilir. Bunu bu şekilde belirlemesi gerek. Anasınıfı öğretmeni ayrıntılı bir bilgi vermeli. Ve anasının özellikle ikinci dönemi tamamen gözleme ve çocuğun hazırbulunuşluğuna ve onlar da ara ara birinci sınıflarla oyun saatlerinde ne göreceğini bilerek olgunlaştırmalı diye düşünüyorum. Yaştan önce bence psikoloji önemli.”

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin okul olgunluğuna yönelik olarak öğretim planlama yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir? ” alt problemine ilişkin olarak sorulan “ Çocuğun okul olgunluğunun belirlenmesi öğretim sürecini nasıl etkiler? ” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 4.3.1 de gösterilmektedir.

Tablo 4.3.1: Okul Olgunluğunun Belirlenmesinin Öğretim Sürecini Etkilemesi İle İlgili Görüşleri

| Olumlu Etkiler | f |
|--|----------|
| • Seviye gelişim sınıfları oluşturulabilir | 5 |
| • Bireysel hız, takip | 3 |
| • Öğrenciyi tanıma | 2 |
| • Sağlık | 1 |
| • Yavaş öğrenen öğrencileri olumlu etkiler | 1 |
| • Okul öncesine yönlendirme | 1 |
| • Hız kazandırır | 1 |
| Olumsuz Etkiler | |
| • Öğretim sürecini bozar, Sınıf düzenini bozar | 2 |

Tablo 4.3.1 incelendiğinde öğretmenlerin okul olgunluğunun belirlenmesinin öğretim sürecini etkilemesine yönelik görüşlerinin yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin okul olgunluğunun belirlenmesinin öğretim sürecini etkilemesine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Olumlu etkileri olarak en çok seviye gelişim sınıfları oluşturulabileceği (5), bireysel hız, takip (3) ve öğrenciyi tanıma (2) ifadeleri görülmektedir.

Olumsuz etkileri olarak öğretim sürecini ve sınıf düzenini bozacağı (2) ifadeleri yer almaktadır.

Okul olgunluğunun belirlenmesinin öğretim sürecini nasıl etkileyebileceğine ilişkin soruya Ö7 ve Ö11 dışındaki öğretmenler olumlu etkileri olabileceğine ilişkin ifadeler kullanmıştır.

Olumsuz etkilediğini söyleyen Ö11 şu şekilde açıklama yapmıştır:

“ Hazır gelmeyen öğrenciler olumsuz etkiliyor. Eli titreyen öğrenci yazı yazmıyor. Bazı öğrencilerde konuşma bozukluğu oluyor. Kekemelik oluyor. Bu çocuklar bazı sesleri çıkaramıyorlar. Onlarda bir takım sıkıntılar yaşıyor ama cümle içinde kelimeleri kullandıkça neyin doğru olduğunu

öğrendikçe onların da okumaları düzeliyor. Sesleri de çıkarmaya başlıyorlar.”

Ö7 ise okul olgunluğunun belirlenmesinin öğretim sürecini etkilemesine yönelik şu ifadelerde bulunmuştur:

“Çok doğrudan etkiler. Eğer o olgunluğa erişmişse benim eğitim öğretim sürecim daha istenilen düzeyde, daha kolay, daha eğlenceli, daha etkili şekilde hem öğrenciler için hem de benim için daha akıcı olur. Daha iyi olur her yönüyle. Eğer aksi bir durum olursa benim kendi açımdan da işimi zorlaştırır, sınıf düzeninde de akışını birazcık bozar.”

Ö6 okul olgunluğunun belirlenmesinin öğretim sürecini olumlu yönde etkilediğini belirtirken şu ifadelerde bulunmuştur:

“Olumlu olarak etkiler. Ona göre bireysel olarak okul olgunluğunu öğrendikten sonra, öğrenmesi yavaş olan kuralları bilmeyen ya da bir konuya başlarken bireysel olarak ilgilenmesini sağlayabilir.”

Ö4 seviye grubu olarak yaptığı çalışmalara değinirken şu ifadelerde bulunmuştur:

“Sınıfı grup olarak ayırıp onlarla ileri giderken bir alt grupta ayrı çalışma yapıyoruz. Birinde tüm sesler bitse bile diğerleri ile hala seslerle ilgili çalışma yapıyoruz.”

Öğretmenlerden Ö1 okul olgunluğunun belirlenmesinin öğretim sürecini etkilemesine yönelik şu ifadelerde bulunmuştur:

“Eğer çocuk o seviyeye gelmemişse geride kalıyor. O zaman ona üstüne basa basa tekrar ederek ya da aileyi bu konu da görevlendiriyoruz, aile ne yapabilir yapamadığı yerde biz yine destekleyerek o şekilde devam ettiriyoruz. Çocuk sınıf seviyesinin gerisinde kalıyor.”

Ö8 okul olgunluğunun belirlenmesinin öğretim sürecini etkilemesine yönelik şu ifadelerde bulunmuştur:

“Bu bir kere hız kazandırır hem öğretmene hem öğrenciye. Çünkü bu yeterli olmayan öğrenciler çok zaman kaybettiriyor. Onlara geri dönmek olmuyor. Eğer o öğrencileri seçerek gelseydin daha hızlı giderdin ve hemen öğrenirdi ve daha geniş kavramlar öğretebilir. Çerçeven daha geniş olurdu.”

Ö14 okul olgunluğunun belirlenmesinin öğretim sürecini etkilemesine yönelik şu ifadelere yer vermiştir.

“Her öğrencinin bireysel farklılıklarından dolayı sınır farklıdır. Önemli olan öğretmenin o bireysel farklılıkları çözmesidir. O bireysel farklılıklara göre daha aşağıda olan öğrencinin yaptığı bir hatada koyduğunuz tepkiyle, diğer o olgunluktaki öğrenciye koyduğunuz tepki de farklı olması gerekir. Orda da herkese eşit davranmıyoruz. Ama bunu çocuk ta kavrayacak.... Herkesin farklı olduğunu düşünmeye başlayınca iş çözülüyor.... Çocuğun ilgisini çekiyorsun, ona farklı davranıyorsun. Diğer çocuk flüt çalıyormuş işte, şiir okumuş, İstiklal Marşında görmüşüm, ona o taraftan yaklaşıyorum. Bir tanesi edebiyat alanında ödül almış ona o taraftan yaklaşıyorsun. Her çocuğa farklı yaklaşınca problem kalmıyor. Hepsi farklı...”

Sınıf öğretmenlerinin “sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin okul olgunluğuna yönelik olarak öğretim planlama yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemine ilişkin olarak sorulan “ çocuğun okul olgunluğuna göre öğretim süreci nasıl planlanabilir? ” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 4.3.2 de gösterilmektedir.

Tablo 4.3.2:Okul Olgunluğuna Göre Öğretim Süreci Planlaması

| | f |
|-----------------------------------|---|
| Çocuğu tanıma ve gözlem | |
| • Seviye grupları | 8 |
| • Bireysel gözlem | 6 |
| • Öğrenciyi tanıma | 1 |
| • Gelişim dosyaları düzenleme | 1 |
| • Çoğunluğa uygun eğitim | 1 |
| • Akran eğitimi | 1 |
| Aile ile işbirliği | |
| • Ailenin eğitime desteğini almak | 2 |
| • Düzenli veli görüşmesi | 1 |
| • Aile ziyareti | 1 |

Tablo 4.3.2 incelendiğinde öğretmenlerin okul olgunluğuna göre öğretim sürecini planlamasına yönelik görüşlerinin yer aldığı görölmektedir. Öğretmenlerin okul olgunluğuna göre öğretim sürecini planlamasına yönelik öğrencileri Çocuğu tanıma ve gözlem başlığı altında en çok seviye grupları (8) ve bireysel gözlem (6) görölmektedir. Bunun yanında öğrenciyi tanıma (1) gelişim dosyaları düzenleme (1) akran eğitimi (1) ve çoğunluğa uygun eğitim (1) verme ifadelerine de yer verilmiştir. Aile ile işbirliği başlığı altında ise ailenin eğitime desteğini almak (2), düzenli veli görüşmesi yapma (1) ve aile ziyareti (1) bulunmaktadır.

Öğrencilerin okul olgunluklarına göre öğretim sürecinin planlanması ile ilgili olarak Ö5, Ö8, Ö16, Ö17 ve Ö18 öğrencilerin seviyesine göre gruplandırdığını ve buna göre planlama yaptıklarını söylerken, benzer şekilde Ö4 öğrencileri seviye gruplarına ayırarak öğretim yaptığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Planlama olarak seviye grubu yapıyorum, üç grup, önde olanlar, ortada olanlar bir de en aşağıda olanlar. En aşağıda onlarla bireysel çalışıyoruz. Mesela dört tane öğrenci varsa onları bir grup yapıyorsun. Onların ödevlerini de ayrı veriyorsun günlük. Diğer seviyelerde de ayrı ödev veriyorsun.” Şeklinde açıklarken;

Ö17 ise şu ifadeye yer vermiştir:

“Farklılıklar olursa orta yolu buluyoruz şimdi biz bunu yaşadık “4+4” ten beş yaşı çıktı ya yapıyorum sınıfın ilk onu orta onu ve son onu var ya 30 kişilik bir sınıfa göre ortadaki onluk çocuğa göre hazırlıyorum bazen de çok iyi çocuklara ekstra materyal veriyorum mesela test kitabı veriyorum. Evde şu sayfaları yap diye onunda körelmesini istemiyorum, yani ilerlesin istiyorum bu gibi çocuklara ekstra materyal veriyorum. Geride kalanlara da benim planım daha yavaş seviyesi üç ders değil de altı ders ayırıyorum onları da ekstradan alıyorum öğle arası mesela ortada olanlar planın içerisinde gidiyor zaten baştakilere veriyorum testi üç sayfa fazladan çözdürüyorum sondakileri de üzmeden sıkmadan öğren alarak işliyorum.”

Ö7 sınıf ortalamasına göre uygulama yaptığını anlatırken şu ifadelere yer vermiştir:

“Sınıfın ortalamasına göre ilerlenir. En son öğrenen çocuğu bekleyecek olsak erken öğrenenler sıkılacak. Düzen bozulmuş olacak. İlk öğrenenlere göre gitsen öğrenemeyen daha fazla olur. Çok geri kalan öğrenciler için ayrı bir

grup oluşturulabilir. Onlarla ayrı çalışılır. Bir iki ses geriden takip eden öğrenci de daha sonra öğrenir yetişir yani.”

Ö9 ise öğrenci gelişimini yine fiziksel gelişimle ilişkilendirerek öğrencilerin kas gelişimlerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptığını belirtirken:

“Gelişmiş olan öğrenci ya da normal düzeyde olan öğrencilerle plan çerçevesinde gidiyorum. Ama diğer öğrencilerde anasınıfı gibi kas gelişimini sağlamaya çalışıyorum. Ondan sonra diğerlerin arkasından da olsa onlara yetiştirmeye çalışıyorum.”

Ö10 öğrencileri gözlemleyerek planlama yapılabileceğini söylerken, Ö11 ise öğrencilerin belirgin kusurlarını da göz önünde bulundurarak ailesi ile iletişim halinde olması gerektiğini aşağıdaki ifade ile belirtmiştir.:

“Mesela göz sorunu olan çocuğu en öne oturttuk. Aile ile sürekli iletişim halinde olmak çok önemli. Okulda şunu yaptık evde de siz şuna destek olun. Her şey ailede bitiyor... Çocuk çocuktan iyi öğreniyor. Onlar birbirinin dilinden iyi anlıyor.” ifadelerine yer vermiştir.

Ö12, Ö13, Ö15 öğrencilerle bireysel çalışma yapmak gerektiğini savunurken Ö12 bireysel çalışmanın önemine şu şekilde değinmiştir:

Ö12: “Mutlaka bireysel çalışma yapmak gerekiyor. Çocuklar mesela okuldan sonraki zamanı direkt eve gitmek istedikleri için bazen teneffüslerde bazen onun hoşlanmadığı etkinliği fark edip, o etkinliği farklı alanda değerlendirmek. Mesela çocuk resim yapmayı sevmiyor olabilir. O zaman arkadaşları resim yaparken onunla çalışma yapıyorum. Yani onun vakit geçirmek ten hoşlandığı alanları zamanları almamaya çalışarak, çünkü ceza gibi oluyor.”

Ö19 ve Ö20 ise ailelerin de süreçte yer almaları gerektiğine vurgu yapmışlardır. Ö19 öğrencilerin aileleri ile görüşülerek çalışma yapılabileceğini söylerken;

“İlk yapılacak işin eğitim öğretim planlamasında aileleriyle görüşme, ailelerin bu durumdan okul olgunluğuna ulaşılmış olmamanın veya ulaşılmış olmanın durumu neyse çocuğun, onu önce aileyle paylaşıp, karşılıklı olarak fikir birliğine varmanın gerektiğini düşünüyorum. Çünkü ailelerin beklentileri eğer aile bu okul olgunluğu kavramını iyice fark edemezse ve beklentilerini çocuğun kendi bireysel özelliklerine

göre ayarlamazsa o kıstasları oluşturmazsa sonrasında o da hayal kırıklığı yaşayacaktır. Bu sefer de ailelerin okul ile ilişkilerini de soğutuyor.”

Ö20 ise velilere de eğitim verilmesinin yararlı olacağını belirtirken aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır:

“Eğer okul olgunluğu belirlenerek bir birinci sınıf oluşturulursa zaten sınıf içinde bunun bir sıkıntısı olacağını düşünmüyorum... Önce veli eğitimi olmalı. Hani biz oryantasyon haftası diyoruz ya, o oryantasyon haftası velilere de uygulanmalı. Okuma yazma eğitiminde nelerle karşılaşılacak, ne farklılıklar olacak, ben burada iki defa toplantı yaptım, oryantasyon haftasında ve özellikle anneleri çağırdım. Herkesin aynı öğrenemeyeceğini, farklılıkların olacağını... Öğrenciler arasındaki farklılıklar da veliler arasında değil, tek tek bireysel görüşülerek ve örneklemeler yapılarak gösterilmeli...”

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin okul olgunluğu ile ilgili yeterliklerine ilişkin görüşleri;

- cinsiyete,
- yaşa,
- hizmet yılına,
- mezun olduğu programa göre değişmekte midir?

Alt problemine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo: 4.4.1’ de verilmiştir.

Tablo 4.4.1: Cinsiyet, Yaş, Hizmet Yılı, Mezuniyet Durumlarına göre değişkenlik

| Öğretim Süreci | | | | | | |
|--|---|---------------------|------------|---------------------------|-------------------------------|---|
| Fiziksel Alan | f | Görüş Bildirenler | Cinsi yet | Yaş | Hizmet Yılı | Mezuniyet |
| Fiziksel Gelişim (El Kasları, Boy, Kilo) | 6 | Ö1,Ö3,Ö4, Ö7,Ö8,Ö16 | 3 K 3 E | 37, 38, 31, 33, 34, 59 | 6-10: 2 11-15: 3 30+:1 | Sanat Tarihi :1 Fizik:2 Sınıf Öğretmeni:3 |
| Yaş | 4 | Ö4, Ö9, Ö16, Ö19 | 2K 2E | 31:2, 34, 59 | 6-10: 2 11-15: 1 30+: 1 | Fizik :1 Sınıf Öğretmenliği : 3 |
| Öz bakım | 1 | Ö8 | 1 E | 33 | 6-10 | Sınıf Öğretmenliği |
| Hazırbulunmuşluk | | | | | | |
| Fiziksel | 1 | Ö1 | 1 K | 37 | 11-15, | Fizik |
| Bilişsel Alan | | | | | | |
| Zihinsel gelişim | 3 | Ö9, Ö11, Ö14 | 2 K | 31, 43:2 | 6-10, 16- | Sınıf |

| | | 1E | 20,21-25 | Öğretmenliği:3 | | |
|------------------------------------|---|--|-----------|-------------------------------|---|--|
| Sosyal ve Duygusal Alan | | | | | | |
| Kurallara Uyum- İtaat | 9 | Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö18 | 7K 2 E | 31:3, 35, 38, 42, 43, 45, 52, | 6-10 : 3 11-15: 2 16-20: 2 21-25: 1 30+ : 1 | Sanat Tarihi: 1 Sınıf Öğretmenliği : 8 |
| Okula Uyum | 6 | Ö3,Ö4,Ö11, Ö14,Ö17,Ö20 | 4K 2 E | 38, 46, 59, 43: 3 | 11-15: 1 16-20: 2 21-25: 2 30+: 1 | Sanat Tarihi:1 Fizik:1 Almanca:1 Sınıf Öğretmenliği : 8 |
| Aileden ayrılma | 1 | Ö 17 | 1 K | 46 | 16-20 | Almanca |
| Hazırbulunuşluk | | | | | | |
| Duygusal | 1 | Ö3 | 1 K | 38 | 11-15, | Sanat Tarihi |
| İstenileni yapma | 1 | Ö14 | 1 E | 43 | 21-25 | Sınıf Öğretmenliği |
| Özgüven | 1 | Ö19 | 1 E | 31 | 6-10 | Sınıf Öğretmenliği |
| Duygusal Gelişim | 1 | Ö3 | 1K | 38 | 11-15 | Sanat Tarihi |
| Dil Gelişimi | | | | | | |
| - | | | | | | |
| Öğrenci Dışındaki Faktörler | | | | | | |
| Okul Öncesi Deneyim | 1 | Ö3 | 1K | 38 | 11-15 | Sanat Tarihi |
| Okul Fiziki Yapısı | 1 | Ö15 | 1K | 46 | 21-25 | Sınıf Öğretmenliği |
| Okul Kültürü | 1 | Ö10 | 1 E | 35 | 11-15 | Sınıf Öğretmenliği |

Tablo 4.4.1 incelendiğinde öğretmenlerin okul olgunluğunu tanımlarken; okul olgunluğunun fiziksel alanında “Fiziksel Gelişim (El Kasları, Boy, Kilo)” başlığı altında ifadesi bulunan, altı öğretmenin üçü erkek, üçü bayandır. Yaşları 31, 33, 34, 37, 38 ve 59 dur. Hizmet yılları 6-10 yıl arası olan: iki öğretmen; 11-15 yıl arası olan: üç öğretmen; 30 yıl ve üzeri olan bir öğretmendir. Mezuniyet durumları Sanat Tarihi: 1, Fizik: 2, Sınıf Öğretmeni: 3 kişidir.

“Yaş” olarak tanımlayan 4 öğretmenin 2 si bayan, 2 si erkektir. Yaşları 31: 2, 34, 59’dur. Hizmet yılları 6-10 yıl arası olan: 2, 11- 15 yıl arası olan: 1, 30 yıl ve üzeri olan: 1 kişidir.

“Öz bakım” olarak tanımlayan 33 yaşındaki erkek öğretmenin hizmet süresi 6-10 yıl aralığındadır. Öğretmen sınıf öğretmenliği bölümü mezunudur.

“Fiziksel hazırbulunuşluk” olarak tanımlayan bayan öğretmen 37 yaşındadır. Hizmet yılı 11-15 yıl aralığındadır. Öğretmen Fizik bölümü mezunudur.

Okul olgunluğunun bilişsel gelişim alanından “Zihinsel gelişim” olarak tanımlayan 2 bayan öğretmen ve 1 erkek öğretmenin yaşları; 43:2 ve 31’dir. Hizmet yılları 6-10,

16-20 ve 21-25 yıl aralığındadır. Öğretmenlerin üçü de, Sınıf Öğretmenliği bölümü mezunudur.

Okul olgunluğunun sosyal ve duygusal gelişim alanından “Kurallara Uyum- İtaat” olarak tanımlayan 9 öğretmenin 7 si bayan, 2 si erkektir. Yaşları 31 olan 3, diğerleri sırayla 35, 38, 42, 43, 45 ve 52 yaşlarındadır. Hizmet yılı olarak 6-10 yıl arası olan:3; 11-15 yıl arası olan: 2; 16-20 yıl arası olan: 2; 21-25 yıl arası olan:1; 30 ve üzeri yıl olan:1 kişidir. Mezuniyet durumları ise; Sanat Tarihi bölümü mezun olan: 1, Sınıf Öğretmenliği: 8 kişidir.

“Okula Uyum” olarak tanımlayan 6 öğretmenin 4’ ü bayan 2’ si erkektir. Yaşları sırayla; 43 olan 3 kişi, 38, 46, 59 dur. Hizmet yılları 11-15 yıl arası olan 1, 16-20 yıl arası olan: 2, 21-25 yıl arası olan: 2, 30 yıl ve üzeri olan: 1 kişidir. Mezuniyet durumları ise; Sanat Tarihi bölümü mezun olan: 1, Fizik bölümü mezun olan:1, Almanca bölümü mezun olan: 1, Sınıf Öğretmenliği bölümü mezun olan: 8 kişidir.

“Aileden ayrılma” ifadesini kullanan, bir bayan Almanca bölümü mezun öğretmen bulunmaktadır. Yaşı 46, hizmet yılı 16-20 yıl aralığındadır.

“Duygusal Hazırbulunuşluk” olarak tanımlayan bayan öğretmenin yaşı 38 dir. Hizmet yılı 11-15 yıl aralığındadır. Öğretmen Sanat Tarihi bölümü mezunudur.

“İstenileni yapma” olarak tanımlayan 43 yaşındaki erkek öğretmenin hizmet süresi 21-25 yıl aralığındadır . Öğretmen sınıf öğretmenliği bölümü mezunudur.

“Özgüven” olarak tanımlayan 31 yaşındaki erkek öğretmenin hizmet süresi 6-10 yıl aralığındadır. Öğretmen sınıf öğretmenliği bölümü mezunudur.

“Duygusal Gelişim” olarak tanımlayan 38 yaşındaki bayan öğretmenin hizmet süresi 11-15 yıl aralığındadır. Öğretmen Sanat Tarihi bölümü mezunudur.

Okul olgunluğunun dil gelişim alanına değinen öğretmen olmamıştır.

Öğrenci dışındaki faktörlerden; “Okul Öncesi Deneyim” olarak tanımlayan 38 yaşındaki bayan öğretmenin hizmet süresi 11-15 yıl aralığındadır. Öğretmen Sanat Tarihi bölümü mezunudur.

“Okul Fiziki Yapısı” olarak tanımlayan 46 yaşındaki bayan öğretmenin hizmet süresi 21-25 yıl aralığındadır. Öğretmen sınıf öğretmenliği bölümü mezunudur.

“Okul Kùltürü” olarak tanımlayan 35 yaşındaki erkek öğretmenin hizmet süresi 11-15 yıl aralığındadır. Öğretmen sınıf öğretmenliği bölümü mezunudur.

Okul olgunluğunu yukarıdaki tabloda ifade edilen şekliyle tanımlamalarına rağmen öğretim sürecini planlarken okul olgunluğu kavramına uygun planlama yaptıklarına dair bir ifadeye rastlanmamıştır.

BÖLÜM V.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

İlkokuma yazma öğretimi süreci çocuğun dinleme, konuşma ve görsel okuma becerileri üzerine inşa edilen bir süreçtir ve çocuğun öğrenme ortamına getirdikleri ile şekillenir. Çocuğun öğrenme ortamına getirdiği özellikleri ise okul olgunluğu kavramı ile açıklanabilir.

Okul olgunluğu kavramı hazırbulunuşluk kavramı ile ilişkili bir kavramdır ve çocuğun öğrenmeye ve okula hazır olması demektir. Öğrenmeye hazır olma, bir kişinin fiziksel ve sağlık gelişimi, entelektüel yetenek ve duygusal olgunluğu ile ilgili alanlarını içermekte ve öğrencinin herhangi bir materyali, içeriği öğrenmek için sahip olması gereken zihinsel kapasite olarak açıklanabilirken (Kagan & Rigby, 2003; McTurk, Nutton, Lea, Robinson ve Carapetis, 2008) Okula hazır olma, çocukların belirli bir zaman diliminde sahip oldukları, özellikle dilsel ve düşünme becerilerine odaklanmak ve okula uyum sağlama, başarılı olma noktasında öğrencinin sahip olması gereken ön gerekliliklerdir (Mcturk ve diğerleri, 2008; Noel, 2010; akt: Baştuğ ve Kurnaz, 2014). Öğretmenlerin öğrenci hakkında bu bilgilere sahip olarak öğretime başlaması beklenmektedir. Ancak görüşme yapılan öğretmenlerin neredeyse hiçbiri öğretime başlamadan önce okul olgunluğu kavramına ilişkin bir çalışma yapmadıkları anlaşılmaktadır.

Ülkemizde okula başlama ile ilgili tartışmalar sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları yönetmeliğinin on beşinci maddesinde “Madde 15 (Değişik: 14/08/2013-28735 RG) Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 66, 67 ve 68 aylık olanları, velisinin vereceği dilekçe ile; 69, 70 ve 71 aylık olanları ise, ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okul öncesi eğitime yönlendirebilir veya kayıtlarını bir yıl erteleyebilir.” ifadesi ile çocukların okula hazır olma durumlarının doktor raporu ile belirlenebileceği anlaşılmaktadır. Ancak öğrencilerin okula başlamaya hazırbulunuşlukları tıbbi değil eğitsel bir konu olması sebebiyle öğrencinin bedensel bir engelinin olmadığı durumlarda bu tespitin eğitimcilerce yapılması uygun olacaktır. Eğitimin gelişmiş

olduğu ülkelerde bir çocuğun okula hazırbulunuşluğu eğitimcilerce belirlenmektedir (Baştuğ ve Kurnaz, 2014).

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunun okuma ve yazma öğretimi için gerekli şartları en çok yaş, fiziksel özellikler (boy kilo, el kaslarının gelişmesi), algı, okul öncesi eğitim ve aile ilgisi ile açıklamaya çalıştıkları ancak öğretim sürecine başlamadan öğretmenlerin çocukları yaş kriteri dışında herhangi bir özelliği ile tanımaya yönelik öğretmene düşen görevler konusuna değinmedikleri anlaşılmaktadır. Halbuki öğretmen yeterlikleri (MEB, 2005) ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğretmenin öğrencisini tanıma ve öğretimi öğrencisinin özellik ve bireysel farklılıklarına uygun olarak planlaması gerekmektedir. Öğretmenin, kazanmadan okuma ve yazma eğitimi yapması oldukça sakıncalıdır" (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005). Hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli olmaması olumsuz bir ilkökuma yazma sürecini ortaya çıkarabileceği gibi öğrencinin olumsuz davranışlar geliştirmesine, okula ve öğretmene yönelik olumsuz tutumlar takınmasına da neden olabilir. Bu nedenle birinci sınıfa başlayacak öğrenci fiziksel zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim açısından ilkökuma yazma çalışmaları yapmaya uygun düzeyde olmalıdır (Kırmızı, 2015).

Öğretmenler okuma yazma öğretiminde yaşadıkları sıkıntıların nedenlerini de yine öğrencinin yaşı ve farklı yaşlarda çocukların bir arada bulunması, fiziksel özellikleri, sınıfların kalabalıklığı, aile ilgisi/ilgisizliği ve okul öncesi eğitim alıp almamaya bağlamakta, öğretmene bir sorumluluk yüklememekte olduğu görülmektedir. Öğretmenin öğrencisini tanımadan öğretim sürecine başlamış olması, öğrencisinin gelişim özellikleri, seviyesi, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamları hazırlamamış olmasını yaşanan sıkıntıların bir sebebi olarak görmemiş olmaları da dikkat çekicidir. Yapılandırmacılık bir öğrenme kuramı (Brooks & Brooks, 1999) olduğu için yapılandırmacı öğrenme ortamları tasarlanırken, öğretmenlerin neyi, nasıl öğretecekleri yerine öğrenenlerin hangi ortamda daha iyi öğrenebilecekleri önem kazanır (Akyol ve Fer, 2010).

Öğretmenlerin çocuğun okul olgunluğunu çoğunlukla yaş, boy kilo kurallara ve okula uyum gibi özelliklerle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Halbuki çocuğun okul olgunluğu; bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve dil gelişimi açısından okul öğrenmeleri ile baş edebilecek düzeye gelmesini ifade eder. Okul öğrenmelerine hazır olan çocuk herhangi bir zorlanmayla karşılaşmayacağı için başarılı olabilir.

Ancak tam tersi bir durumda başarısızlık yaşaması olasıdır. Çocuğun başarısızlık yaşamaması için gerekli tedbirleri alması gereken ise öğretmenlerdir. Öğretmenler bunu ancak öğrencisini yapabilecekleri ve yapamayacakları ile tanıyarak başarabilirler. Çocuk, okula başladığı ilk gününde, doğumundan o güne kadar hayatta edindiği tüm birikimleriyle birlikte gelmiştir bu nedenle öğretmen bu birikimin farkında olarak öğretime başlamalıdır.

Okul olgunluğunun belirlenebilir olup olmadığı konusunda belirlenebileceğini ifade eden öğretmenler olmakla birlikte öğretmenlerin okul olgunluğunun belirlenmesinin olumlu ve olumsuz etkilerinden söz ettikleri; seviye gruplarının oluşturulması ve bireysel hız olumlu; öğretim süreci ve sınıf düzenini bozarak öğretmeni yormasının ise olumsuz etkileri olarak gördükleri; anlaşılabilirlik okul olgunluğunu doğal gözlem yoluyla belirlenebileceğini bu gözlem sırasında, kalem tutma, resim yaptırma ve boyama gibi etkinliklerle ilişkilendirerek fiziksel hazırlığını gözleyebileceklerini ifade ettikleri görülmektedir. Okul olgunluğu yalnızca fiziksel yeterliliklerin gözlenmesi ile karar verilebilecek bir konu değildir (Kutluca Canbulat ve Canbulat 2012). Almanya ve bazı Avrupa ülkelerinde çocuk okula başladığında okul olgunluğunu belirlemek amacıyla değerlendirmeler yapılmaktadır. Okul doktoru çocuğun sağlığı ve gelişim özellikleri ile öğretmenler (anaokulu öğretmeni, sınıf öğretmeni) ve rehber öğretmen okula ve öğrenmeye hazırlığı ile ilgili olarak değerlendirmekte ve okul olgunluğu hakkında karar verebildiklerini ifade etmişlerdir. Çocuğun sağlık kontrolü ile birlikte sınıf öğretmenin anaokulu öğretmenlerinin çocuk hakkındaki görüşleri ve kendi gözlemlerinden yola çıkarak rehber öğretmenin de desteğiyle okula alma uygulamalarını gerçekleştirmelerinin yapılandırmacı öğrenme anlayışına da uygun olduğu söylenebilir. Böyle bir uygulama ile çocuğun bildikleri ya da bilemedikleri, yapabildikleri ya da yapamadıkları belirlenmiş olarak okuma ve yazma öğretimine başlamadan ve öğretim süresince çocuğun neye ihtiyacı olduğu belirlenmiş ve uygun öğrenme ortamları oluşturulmuş olacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin çocuğu okul olgunluğu ile tanıyarak öğretime başlamaları önemli görülmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenler okul olgunluğunun belirlenmesinin olumlu etkileri olabileceğini ifade etmiş olmakla birlikte nasıl belirleneceğine ilişkin sistemli ve net bir bilgilerinin olmadığı anlaşılmaktadır. MEB (2008) e göre belirlenen “öğretmenlik yeterlilik alanları ve alt yeterlikler” başlığı altında (bkz. Tablo 2.2) öğretmenlerden;

öğrenciye gelişim özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak rehberlik etmesi, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirmesi beklenmektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğunlukla fiziksel gelişim üzerinde durdukları, ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklara uygun olarak öğretimi gerçekleştiremedikleri anlaşılmaktadır. Okul olgunluğu araştırmacı tarafından tanımlandıktan sonra okul olgunluğuna ilişkin öğretim sürecinin planlanması ile ilgili olarak çocuğu süreç içerisinde tanımaya yönelik ifadeler kullanmışlar ve seviye grupları oluşturulması gereğinden söz etmişlerdir.

5.2. Öneriler

5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Lisans düzeyinde öğretmen adaylarına çocukların okul olgunluğu, hazırbulunuşluk ve çocukların gelişim özellikleri hakkında ders içerikleri zenginleştirilmelidir.
2. Yurt dışında yapılan okula alma uygulamaları gibi uygulamalarla Türkiye'deki çocukların da okul olgunlukları belirlenerek öğretim sürecine başlamaları için gerekli tedbirler alınmalıdır.
3. Öğrencilerin aşı takip kartları gibi gelişimsel özelliklerinin de takibinin yapılacağı bir sistem geliştirilmesi ve okul öncesi öğretmenler ile sınıf öğretmenleri arasında çocuğun gelişimi ile ilgili bir bilgi akışı sağlanmalıdır.
4. Çocukların okul olgunlukları ile ilgili kararlar yalnızca doktor raporu ile değil eğitimcilerin (okul öncesi, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen) ortak kararıyla alınmalıdır.
5. Aileler çocuklarının yetersizliği ile ilişkilendirdikleri doktor raporu zorunluluğunun yerine ailelerce okul olgunluğu kavramının anlaşılması sağlanmalıdır.
6. Milli Eğitim ve üniversite arasında işbirliği sağlanarak zaman zaman yenilikler ve uygulamalarla ilgili yurt dışında olduğu gibi sınıf öğretmenlerinin üniversitelerden eğitim almaları sağlanmalıdır.
7. Okul çağındaki çocukların okula alma sürecinde kayıt dönemleri süresince öğrencilerin durumlarını belirlemesini okul idaresinin yalnız kimlik üzerinden kaç aylık olduğuna bakılarak değil, okul olgunluğu kavramı kapsamında okula kayıt edilmesi için okullarda komisyon kurulmalıdır.

8. Ayrıca birinci sınıfta dersine girecek olan sınıf öğretmenlerine, okula başlama ile ilgili, hedef yaş grubunun gelişim özellikleri ve ihtiyaçları, başka bir ifade ile okul olgunluğu konusunda eğitim verilmelidir.
9. Okulların fiziksel olanaklarının da öğrencilerin okul olgunluğu gelişim özelliklerine göre düzenlenmesi eğitim öğretim faaliyetlerine olumlu yönde katkı sağlayacaktır.
10. Birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmeninden öğrenciler hakkında bilgi alması, hatta mümkün olduğu kadar bir sonraki yıl birinci sınıfı okutacak öğretmenin okul öncesi sınıfında öğrencileri gözlemleyerek özelliklerini tanımaya çalışmalıdır.

5.2.2. Gelecekte Yapılabilecek Çalışmalara İlişkin Öneriler

1. Öğretmenlerin okul olgunluğuna ilişkin yeterlikleri konusunda daha geniş çaplı Türkiye'yi temsil edebilecek bir grupta çalışılabilir.
2. Yapılacak araştırmalarda görüşme tekniğinin yanında daha geniş katılımcılara ulaşılarak anket ve diğer yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir.
3. Yapmış olduğumuz bu çalışmayı okul olgunluğu, öğretmen yeterlikleri ve okuma yazma öğretimi gibi konularda çalışma yapacak olan araştırmacılar rehber ve kaynak olarak kullanabilirler.

KAYNAKÇA

- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmenin rolü. *İlköğretim online* 4(2)55-64.
- Akyıldız, H. (1991). Etkili öğretim açısından öğretmen niteliğinin önemi. Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu, İstanbul: Eğitimde Nitelik Geliştirme, Özel Kültür Okulları Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Yayınları.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, S. ve Fer, S. (2010). *International conference on new trends in education and their implications* 11-13 Kasım2010 Antalya-Türkiye ISBN: 978605364 1049
- Arı, A. (2014). İlkokul birinci sınıfa başlama yaşına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice* 14(3). 1031-1047 ©2014 www.edam.com.tr/kuyeb. DOI: 10.12738/estp.2014.3.2117
- Arı, A. ve Özcan, E. (2014). *Birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeylerinin, okuma yazmayı öğrenmelerine etkisi*. 24.04.2016 tarihinde <https://birimler.dpu.edu.tr/app/views/panel/kfinder/userfiles/17/files/DERG / 47/74-90.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Aşıcı, M. (2013). Okul öncesinde dil ve okuryazarlık eğitimi. Oktay, A. (Editör). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. 2.baskı. Ankara: Pegem Akademi yayıncılık.
- Baştuğ, M. ve Kurnaz, A. (2014). *Birinci sınıfa hazır olmaya ilişkin öğretmen beklentileri*. Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni Yönelimler Sempozyumu.22-23-24 Kasım2013.Konya. 24.04.2016 tarihinde http://egtsemp.konya.edu.tr/pdf/proceedings_vol3.pdf#page=53 adresinden indirilmiştir.
- Bayat, N. ve Yüce, S. (2015). Metaforik açılımının fen metinlerini anlamaya etkisi. *Dil eğitimi ve araştırmaları dergisi*, 1(3), 1-14, Aralık 2015. *Journal of Language Education and Research*, 1(3), 1-14
- Bayat, S. (2013). İlkokuma yazma öğretiminde anlatma becerileri. Çelenk, S. (Editör), *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. (s. 164-171). Eğiten Kitap: Ankara.
- Cemaloğlu, N. ve K. Yıldırım. (2005). *İlkokuma yazma öğretimi*. Nobel Yayıncılık, Geliştirilmiş 3. Baskı, Ankara.

- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 83-9.
- Çelenk, S. (2010). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya akademi
- Çelenk, S. (2013). *Okula ve öğrenmeye hazırlık*. İçinde (Edt: Çelenk, S). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Eğiten Kitap
- Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe öğretmen adaylarının yeterlilik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Darling Hammond, L., Austin, K., Orcutt, S. & Rosso, J. (2001). How people learn: Introduction to learning theories. 07.05.2016 tarihinde <http://web.stanford.edu/class/ed269/hplintrochapter.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Dedeli, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Demirel Özcan, Koç Sabri, Müftüoğlu Güneş, Namlu Ayşen G., Odabaşı Ferhan, Topbaş Seyhun, Yangın Banu. 1998. Ed. Topbaş Seyhun. *Türkçe Öğretimi*. [08.06.2016]. <http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/2277/unite04.pdf>
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme*. (2.baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, Ö. (2013). İlkokula hazırlık etkinlik örnekleri. Erdoğan, T. (Editör). *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Erdoğan, T. (2013). Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık. Erdoğan, T. (Editör). *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları*. Ankara: Eğiten Kitap.

- Eripek,S. (2013). *İlköğretim çağı çocuklarının bilişsel, bedensel ve kişilik özellikleri*. Ankara: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Okuma-Yazmaya Hazırlık Modülü.
- Erdönmez , M.; Ebru. Akı, A. (2005). Açık kamusal kent mekanlarının toplum ilişkilerindeki etkileri. *Magaron, YTÜ Mim. Fak. e-Dergisi YTU Arch. Fac. e-Journal* Cilt 1, Sayı 1, 2005. Volume 1, Issue 1, 2005.
- Erkan, S.ve Kırca, A. (2010). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 38: 94-106 [2010]
- Görmez, E. (2007) . *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ve matematik hazırbulunuşluk düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, 41–43.
- Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). *60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi*. Turkishstudies - international periodical for the languages, literature and history of Turkish or turkic Volume 8/8 summer 2013, p. 379-398, Ankara.
- Güneş,F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2012).Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Yıl: 2012 Cilt: 9 Sayı:18. s. 1-15
- Güneş, F. (2013) Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1 (1)*, 1-12.
- Güneş, F. (2013). Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Journal of theory and practice in education / Eğitimde kuram ve uygulama articles /makaleler – 2013, 9(3): 171-187* Issn: 1304-9496.
- Güneş, F. (2015). *Konuşma öğretiminde uygulanan yaklaşım ve modeller*. Şahin, A. (Editör). *Konuşma eğitimi yöntemler-etkinlikler*. Pegem Akademi yayıncılık: Ankara
- Gür, B.S. ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de millî eğitim sistemi yapısal sorunlar ve öneriler*. SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. www.setav.org Ekim 2009. 23.06.2016 tarihinde http://file.setav.org/Files/Pdf/20121126140909seta-turkiyede_milliegitim_sistemi.pdf adresinden indirilmiştir.

- Gürkan, T. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ve benlik kavramları arasındaki ilişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Gürsel, M. (1995). *Okul Yönetimi*. (2.baskı). İnci Ofset. Konya.
- Haykır, H.A. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi İle Yazılı Anlatım Becerisi Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırşehir.
- Helvacı, M.A. (2010). *Eğitim sisteminde öğretmenin rolü*. Saylan, N. (editör). *Eğitim bilimine giriş*. (4.baskı).Ankara: Anı Yayıncılık.
- Henson, Richard N.A., Hornberger, M. And Rugg, D.M. (2003). *Further dissociating the processes involved in recognition memory: an fMRI study*. Running head: *Dissociating recognition memory processes*. 14.06.2016 Tarihinde http://www.mrc-cbu.cam.ac.uk/personal/rik.henson/personal/Henson_JCN_05_preprint.pdf adresinden indirilmiştir.
- İşcan, A. (2015). *İletişim, konuşma ve konuşmayla ilgili temel kavramlar. İçinde konuşma eğitimi yöntemler- etkinlikler* (Ed: Şahin, A.). Pegem yayıncılık. Ankara.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (25. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S.B. (2007). *Strateji yöntem ve teknikleriyle Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi* (3.baskı). Ankara: PegemAkademi Yayıncılık.
- Kırmızı, F.S (2015). 12 haftalık uyum ve hazırlık süreci uygulamalarına 1. sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim Vol 40 (179)* 147-162.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (2016). *Dinleme ve Okuma Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi. 12.06.2016 tarihinde <http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/2277/unite04.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazırbulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Köksal, Ç. (2010). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin “okuma-yazma” kavramına yükledikleri anlamlar: metaforik bir analiz*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tokat
- Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik mesleği. Öğretmenlik mesleğine giriş* (ed. Türkoğlu, A.). Mikro Yayıncılık: Ankara.

- Kutluca Canbulat, A.N. (2013). Okula ve öğrenmeye hazıroluş. *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Çelenk, S. (Editör). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kutluca Canbulat, A.N. ve Tuncel, M. (2012). Okula alma uygulamaları ve bireyselleştirilmiş destek eğitiminin etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice - 12(3)*, Yaz/Summer 2059-2089
- Kutluca Canbulat, A.N. ve Canbulat, M. (2012). Almanya’da Okula Alma Uygulamaları ve Kiel Okula Alma Testinin Türkçeye Uyarlanması. *İlköğretim Online*, 11(1), 1-17, 2012. [Online].
- Kutluca Canbulat, A.N. (2015). Tangible Experiences-Based Individual Differences Training for Teacher Candidates. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2015, 7 (3), 48-66.
- Kutluca Canbulat A. N. ve Yıldızbaş, F. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşleri. 29.09.2014 tarihinde <http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/download/1342/2230> adresinden indirilmiştir.
- Malatyalı, E.,ve Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi: Kavramların pedagojik açıdan incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(14), 320-332.
- MEB (2002). *Temel Eğitime Destek Projesi: Öğretmen Eğitimi Bileşeni- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. 03.03.2015 tarihinde otmg.meb.gov.tr/belgeler/Yeterlikler.doc adresinden alınmıştır.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara. Devlet Kitapları. 1. Baskı.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1- 5. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. Ankara.
- MEB (2013). *Bireyin Gelişimi*. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Ankara. 18.10.2015 tarihinde http://ismek.ibb.gov.tr/ismek-el-sanatlari-kurslari/webedition/file/2014hbo_program_modulleri/Birey_Gelisimi.pdf adresinden indirilmiştir.

- MEGEP (2005). Çocuk gelişimi ve eğitimi çocukları tanıma (ve değerlendirme) teknikleri, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara 23.06.2016 tarihinde http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/%C3%87ocuklar%C4%B1%20Tan%C4%B1ma%20-%20De%C4%9Ferlendirme.pdf adresinden indirilmiştir.
- Mentiş Taş, A. (2004). *Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi programı standartlarının belirlenmesi*. Doktora Tezi. Ankara üniversitesi.
- Merriam, B.S.(2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Eserin orijinali 2009’da yayımlandı.)
- Numanoğlu, G. ve Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 10, Sayı 1*, (2009), (197-212).
- Oktay, A. (2013). İlköğretime Hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen temel faktörler. Oktay, A. (Editör). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. 2.baskı. Ankara: Pegem Akademi yayıncılık.
- Ortabağ Çevik, S. (2006). *Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri (Bursa İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- OYEGM, (2008). 25 Temmuz 2008 tarih ve B.08.0.OEG.0.13.01.04- 2391 sayılı Özel Alan Yeterlikleri Konulu Olur’uyla belirlenen Sınıf Öğretmenliği Alan Yeterlikleri Yazısı. 30.05.2016 tarihinde <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/alanyeterlikler/s%C4%B1n%C4%B1f%20%C3%B6%C4%9Fretmenli%20%C3%B6zel%20alan%20yeterlikleri.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Özarslan, N. (2014). *Birinci sınıfta öğrenim görmekte olan 60-71 ve 72-84 aylık öğrencilerin okul olgunluğu düzeyleri ve bu öğrencileri okutmakta olan öğretmenlerin gözlediği okula uyum ve sınıf yönetimi sorunları*. Yüksek Lisans Tezi. Okan üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü. İstanbul.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ.
- Özdemir, E. (2002). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özgüven, İ. E. (1998). *Bireyi Tanıma Teknikleri*, Ankara: Pdrem Yayınları.

- Özmen, H. (2013). Öğretmenlik Mesleği ve Eğitim Sisteminde Öğretmen. Özmen, H. ve Ekiz, D. (Editörler), *Eğitim bilimine giriş*. (s.176-196) (2.baskı). PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Öztürk, E. ve Uysal, K. (2013). İlkokul 1.sınıf öğrencilerinin okuma–yazma süreçlerinin takvim yaşı yönünden karşılaştırılması. *Turkish studies-international periodical for the languages, literature and history of turkish or turkic*, 8(8), 1041-1054.
- Şahin, S. (2014). 0-6 Yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: fiziksel ve sosyal-duygusal gelişimi. Diken, İ.H. (editör). *Erken çocukluk eğitimi*. (3.baskı).Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Senemoğlu, N. (2001), "*Öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlilikleri*" *eğitimde yansımalar: VI. 2000 yılında türk milli eğitim örgütü ve yönetimi öğretmen Hüseyin Hüsnü TEKIŞIK, Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, Ankara, 11-13 Ocak 2001*
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim ve öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. 14. Baskı. Gönül yayıncılık. Ankara.
- Senemoğlu, N. (2016). *Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir*. 30.05.2016 tarihinde http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/sinif_ogr.htm adresinden indirilmiştir.
- Slavin, R. E. (2003). *Cooperative learning and academic achievement: why does groupwork work?*. *anales de psicología*, 2014, vol. 30, n° 3 (octubre), 785-791. 14.06.2016 tarihinde <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201> <http://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.3.201201/164871> adresinden indirilmiştir.
- Şahin, A. (2005). *İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan çözümlene ve bireşim yöntemlerinin uygulamalı olarak karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Şahin, S.(2014). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: fiziksel ve sosyal-duygusal gelişim. Diken, İ.H. (Editör). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Şahin, T.İ., Sak, R. ve Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice - 13(3)*. 1691-1713 ©2013
www.edam.com.tr/kuyeb DOI: 10.12738/estp.2013.3.1665
- Şenel, H.G. (2004). Öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler. *İlköğretim-Online*, 3(2), 48-53
- Şimşek, Ö. (2013). Okul öncesi dönem çocuğun gelişim özellikleri. Alisinanoğlu, F.(Editör). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. (s.4-32). PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Şimşek, M. (2014). *İlkokul 1. sınıf 60-72-84 aylık karma yaş grubu çocukların öğrenim gördüğü sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tagay, Ö. (2014). Okul Öncesi eğitimde çocuğu tanımanın önemi. Önder, A.(Editör). *Okul öncesi Dönemde Çocukları Değerlendirme ve Tanıma Teknikleri*. (s.2-19). PegemAkademi Yayıncılık: Ankara.
- Taner, G. (2005). *Bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Taşkın, N. (2013). İlkokula hazırbulunuşluk ve hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler. (s.1-12)Erdoğan, T. (Editör). *İlkokula (İlköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları*. Eğiten Kitap. Ankara.
- Uzun, E. M. ve Alat, K. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazırbulunuşlukları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 15-44.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2014). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: bilişsel gelişim ve dil gelişimi. Diken, İ.H.(Editör). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ülkü, Ü. (2007). *Anasınıfı ve ilköğretim 1. sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin, çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileriyle okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi.
- Ünür, P. (2002). *Burdur ili ilköğretim okullarında ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar* (Doctoral dissertation, Sosyal Bilimler). 23.06.2016 tarihinde <http://eprints.sdu.edu.tr/112/1/TS00278.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Yangın, B. (2009). *Hazırbulunuşluk ile okuma ve yazma başarımları arasındaki ilişki*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (H.U. Journal of Education) 36*: 316-326 [2009].
- Yapıcı, M. (2006). İlköğretim 1. sınıfa başlayan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri. *Journal of Human Sciences, 1(1)*.
- Yavuzer, H. (2001). *Okul çağı çocuğu*. Remzi Kitabevi. 7. Baskı. İstanbul.
- Yeşil Dağlı, Ü. (2012). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden velilerin ilkokula hazırbulunuşluk ile ilgili görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi, 16(52)*.
- Yeşilyaprak, B., Güngör, A. ve Kurç, G.,(1996). *Eğitsel ve mesleki rehberlik*. 2. Baskı, Varan Matbaacılık. Ankara.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim-online. 9(1)*, 79-92.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Yiğit, N. (2013). Eğitimin teknolojik temelleri. Özmen, H. ve Ekiz, D. (Editörler). *Eğitim bilimine giriş. (2.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yörükoğlu, A. (2003). *Çocuk ruh sağlığı çocuğun kişilik gelişimi eğitimi ve ruhsal sorunları*. Özgür Yayınları. İstanbul.
- Yüksel, G. (2003). İlköğretim öğrencilerinin gelişim alanları, gelişim alanlarının işaretçisi olan ihtiyaçlar ve geliştirilmesi gereken beceriler: bu süreçte rehber öğretmenin işlevleri: kurumsal bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi. Sayı 159*. T.C. MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı. 27.04.2016 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/159/gyuksel.htm adresinden indirilmiştir.

EKLER

Ek 1: Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

I. DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

1. Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()

2. Yaşınız:

3. Hizmet Yılıınız:

(1-5): ... (6-10): ... (11-15): ...

(16-20): ... (21-25): ... (26-30): ... (30+):

4. Bu Kurumdaki Çalışma Süreniz:

(1-3): ... (4-6): ... (7-9): ... (10-12): ...

(13-15): ... (16-18): ... (19-21): ... (22-24+): ...

5. Mezun Olduğunuz Program:

- Sınıf Öğretmenliği: ... -

Diğer:.....

Önlisans: ...

Önlisans: ...

Lisans Tamamlama: ...

Lisans Tamamlama: ...


Lisans: ... Yüksek Lisans: ...


Yüksek Lisans: ...

II. GÖRÜŞME SORULARI:

- 1) Sizce çocuğun okuma yazma öğrenebilmesi hangi şartlara bağlıdır, çocuğun hangi özellikleri ile ilişkilendirilebilir?
- 2) Okuma yazma sürecinde sıkıntı yaşayan öğrencilerin bu sıkıntılarının nedenleri neler olabilir?
- 3) Okuma yazma öğretim sürecini nasıl planlarsınız?
 - Hazırlık çalışmalarını nasıl planlarsınız?
 - Öğretim sürecini nasıl planlarsınız?
- 4) “Okul olgunluğu” kavramı sizin için ne ifade ediyor?
- 5) Okul olgunluğu belirlenebilir mi, Nasıl?
- 6) Çocuğun okul olgunluğunun belirlenmesi öğretim sürecini nasıl etkiler?
- 7) Çocuğun okul olgunluğuna göre öğretim süreci nasıl planlanabilir?

EK 2- Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi

**T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**



Sayı : 98057890/605/5303399
Konu: Anket Uygulaması

22.05.2015

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

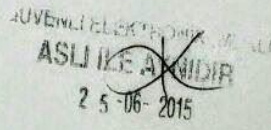
İlgi : 08/05/2015 tarih ve 10606 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda belirtilen, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Süleyman YÜCE'nin “Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Bir Unsur Olarak Okul Olgunluğu Yeterlilikleri” konulu tez çalışmasını, İlimize bağlı ekli listedeki okullarda uygulama isteği ile ilgili 08/05/2015 tarihli ve 10606 sayılı yazıları, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 18/05/2015 tarihinde incelenerek “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi” gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 21/05/2015 tarihli ve 5250202 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

Bakanlığımızın ilgili Genelgesi gereği araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;
Bilgi ve gereğini rica ederim.

Hasan TEVKE
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:
1- Onay ve ekleri (3 sayfa)



Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md.Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ab59-01bb-3634-a386-47e9 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Süleyman YÜCE

Doğum Yeri ve Tarihi : Bucak/ 03.11.1980

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi
İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

- Bilimsel Faaliyetleri : - 1. Eğitim Kongresi (MEB) 2014, Antalya (Katılımcı)
- Nitel Veri Analiz Programı Çalışma Atölyesi Mart 2014,
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
 - Metaforik Açıklamanın Fen Metinlerini Anlamaya Etkisi
başlıklı Sözlü Bildiri sunumu UDES 2015 1. Uluslararası
Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, NEVŞEHİR
 - Bayat, N. ve Yüce, S. (2015). Metaforik Açıklamanın
Fen Metinlerini Anlamaya Etkisi. Journal of Language
Education and Research (JLERE). Cilt 1, Sayı 3 2015.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/jlere/article/view/5000159918/5000144272>
 - ETP 2016 Eğitimde Teknoloji Kullanımı Konferansı,
Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, 2016.
 - Türkiye’de Öğrenen Merkezli Eğitim Anlayışına Göre Çocukla
İlgilenmek başlıklı Sözlü Bildiri sunumu USOS 2016 Muğla
15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu
 - Sınıf Yönetiminde Akış Ve Ritmin Sürekliliği Çalıştayı, USOS
2016 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu.
 - 1-4. Sınıf Düzeyinde Origami İle Geometri Öğretimi Çalıştayı
USOS2016 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi sempozyumu

İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler :

Çalıştığı Kurum : Murtuna Gazi İlkokulu Aksu/ANTALYA

İletişim

E-Posta Adresi : slymnyc@gmail.com

Tarih : 20/06/2016

Turnitin Orijinallik Raporu

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDE BAŞARIYI ETKİLEYEN BİR UNSUR OLARAK OKUL OLGUNLUĞU YETERLİKLERİ SÜLEYMAN YÜCE tarafından

SÜLEYMAN YÜCE (Sınıf Eğitimi Yüksek lisans tezler) den

- 24-Haz-2016 13:46 EEST' de işleme konu
- NUMARA: 686122835
- Kelime Sayısı: 20017

Benzerlik Endeksi
%19

Kaynağa göre Benzerlik

Internet Sources:
%18

Yayımlar:
%9

Öğrenci Ödevleri:
%9

kaynaklar:

- 1 1% match (11-Ara-2015 tarihli öğrenci ödevleri)
Submitted to Niğde University on 2015-12-11
- 2 1% match (17-May-2015 tarihli internet)
<http://library.cu.edu.tr/tezler/6558.pdf>
- 3 1% match (22-Mar-2015 tarihli internet)
<http://doi.org/10.597482a4853041a891115af2bb229aba>
- 4 1% match (29-Oca-2016 tarihli internet)
http://egtsmp.konya.edu.tr/pdf/proceedings_vol3.pdf
- 5 1% match (23-Ara-2012 tarihli öğrenci ödevleri)
Submitted to Çanakkale Onsekiz Mart University on 2012-12-23
- 6 1% match (06-Ağu-2015 tarihli internet)
http://www.ozcanpalavan.com/wp-content/uploads/2015/03/TEZ-10_-60-66-AYLIKLARIN-OKUMA-YAZMA-PERFORMANSI.pdf
- 7 < 1% match (15-May-2016 tarihli internet)
<http://docplayer.biz.tr/1668031-Okul-oces-donemde-cocuklari-degerlend-rme-ve-tanima-tekn-klr.html>
- 8 < 1% match (14-Mar-2016 tarihli internet)
http://www.ozcanpalavan.com/wp-content/uploads/2015/03/TEZ-10_-60-66-AYLIKLARIN-OKUMA-YAZMA-PERFORMANSI.pdf
- 9 < 1% match (19-May-2015 tarihli internet)
<http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/viewFile/1342/2230>
- 10 < 1% match (19-Şub-2014 tarihli internet)
<http://okul.selyam.net/docs/index-43952.html>
- 11 < 1% match (19-May-2015 tarihli internet)
<http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/download/1428/2280>
- 12 < 1% match (23-Mar-2014 tarihli öğrenci ödevleri)
Submitted to Istanbul Aydın University on 2014-03-23
- 13 < 1% match (26-Mar-2015 tarihli internet)
<http://www.edam.com.tr/kuyeb/tr/makale.asp?ID=980&act=detay>
- 14 < 1% match (20-May-2014 tarihli internet)
http://www.dicle.edu.tr/a/skaradoğan/4/ALAN_EGT/6-7-8-9-10.pdf
- 15 < 1% match (14-May-2016 tarihli internet)
<http://www.dergipark.ulakbim.gov.tr/dpusbd/article/view/5000173177>