

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİNDEN İLKOKULA GEÇİŞTE ÖĞRETMENLERİN
KARŞILAŞTIĞI SORUNLARIN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nagihan PİŞİRİR

İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı

Nisan, 2020

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİNDEN İLKOKULA GEÇİŞTE ÖĞRETMENLERİN
KARŞILAŞTIĞI SORUNLARIN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nagihan PİŞİRİR

(Y1712.260002)

İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet C. AYAR

Nisan, 2020

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okul öncesinden İlkokula Geçişte Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunların İncelenmesi” isimli çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynaklarda gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (29/04/2020)

Nagihan PİŞİRİR

Babam Hamza ve oğlum ınar'a,

ÖNSÖZ

Tez çalışmamın aşamasında bana yol gösteren danışmanım Sayın Mehmet C. AYAR'a, ihtiyacım olduğunda hep yanımda ve destekçim olan biricik eşim Burak PİŞİRİR'e, eğitim hayatım boyunca benden desteklerini esirgemeyen, her zaman yanımda olan, "Bir bayanın en kıymetli bileziği mesleğidir, siz kadınlar okudukça ülke kalkınacak." diyerek eğitimle ilgili tüm imkanları bize sunan ve hep destekçimiz olan canım babam Hamza HASOY'a, bizleri yetiştiren, üzerimizde sonsuz emeği olan, okumamız meslek sahibi olmamız için çırpınan canım annem Zerrin HASOY'a, hep yanımda olan, her zaman sevgisini ve desteklerini hissettiğim biricik kardeşlerim Neslihan ve Büşra HASOY'a, ayrıca varlığıyla bana sonsuz mutluluk veren canım oğlum Çınar PİŞİRİR'e teşekkür ederim. Çalışmamda ve her anımda bana annelik ve babalık yapan, güzel destekleriyle her zaman yanımda olan annem Yücel PİŞİRİR ve babam Özcan PİŞİRİR iyi ki varsınız. Tüm çalışmam boyunca oğluma bakmam konusunda sürekli destek olan annem ve Yücel annem hakkınızı asla ödeyemem. Bu çalışmada emeğiniz çok büyük, teşekkürlerin en büyüğü size. Ayrıca çalışmam sırasında ihtiyaç duyduğumda emekleriyle hep yanımda olan ve desteğini esirgemeyen motivasyonum, düştüğümde beni kaldıran dostlarım Esra CAN, Cevdet Cankut DİNÇ ve manevi desteğiyle yanımda olan dostum Serdar KILAVUZ'a sonsuz teşekkür ederim. Son olarak tezimin kodlama ve ölçme değerlendirme alanında tüm sorularıma cevap veren, desteğini esirgemeyen Dr. Gülçin UZUN'a da teşekkürü bir borç bilirim.

Nisan 2020

Nagihan PİŞİRİR

(Okul Öncesi Öğretmeni)

OKUL ÖNCESİNDEN İLKOKULA GEÇİŞTE ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIĞI SORUNLARIN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu çalışma, okul öncesinden ilkokula geçişte sınıf öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini ortaya çıkartmayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma deseninin uygulandığı bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Görüşme soruları araştırma probleminin çözümünü destekleyecek şekilde ilgili literatürden faydalanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formu 11'i sınıf öğretmeni 3'ü okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 14 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiş ve bu doğrultuda katılımcıların sıklıkla tekrar ettikleri görüşlerini ve çarpıcı ifadelerini ortaya çıkarmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin; çocukların motor gelişimi; ince ve kaba motor beceriler, sosyal ve duygusal gelişimi; duygulara yönelik beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ve okul yaşantısı ile ilgili beceriler, dil gelişimi; konuşma bozukluğu ve sözlü iletişim becerileri, öz bakım becerisi; tuvalet becerisi, giyinme-soyunma becerisi, kişisel temizlik becerisi, yemek ile ilgili araç-gereç kullanma becerisi, kişisel eşyalarını koruma becerisi ve aile tutumundan kaynaklı aile yapıları ve çocuk yetiştirme (pedagojik) konusundaki yetersizlik sorunlarıyla karşılaştıkları görülmüştür.

Araştırma sonunda birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim alan çocukların bu kurumlardan tam donanımlı gelmediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Çocukların okul öncesi eğitimde motor gelişim, dil gelişim, öz bakım becerileri konusunda daha fazla desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Motor Beceriler, Bilişsel, Sosyal-Duygusal, Öz bakım, Geçiş.



INVESTIGATION OF PROBLEMS ENCOUNTERED BY TEACHERS AT A TRANSITION FROM KINDERGARTEN TO PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT

This study aims to determine the views of classroom teachers and preschool teachers about the problems they encounter in children during the transition from kindergarten to primary education. In this study where qualitative research design was performed, the data were obtained by interview method. Interview questions were developed by the researcher using the literature of interest to support the solution of the research problem. The interview form was applied to a total of 14 teachers, 11 of whom were classroom teachers and 3 were preschool teachers. The data obtained were analyzed through descriptive analysis and direct quotations were used to reveal the frequently repeated views and striking expressions of the participants.

Considering the findings obtained from the research—motor development of children; fine and gross motor skills, social and emotional development; emotional skills, skills to start and maintain the relationship and skills related to school life, language development; speech disorders and verbal communication skills, self-care skills; it was observed that they faced problems related to toilet structures, dressing-undressing skills, personal cleaning skills, food-related equipment, ability to protect personal belongings, and family structures and pedagogical problems due to family attitude.

At the end of the research, the first grade teachers stated that the children who received pre-school education did not come fully equip with skills. It is recommended that children be supported more in motor development, language development and self-care skills in preschool education.

Keyword: Motor Skills, Cognitive, Social-Emotional, Self-care, Transition



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
ÇİZELGELER LİSTESİ	xiv
I. GİRİŞ	1
A. Araştırmanın Konusu.....	1
B. Araştırmanın Önemi	3
C. Araştırmanın Amacı.....	4
D. Araştırmanın Varsayım ve Sınırlılığı	5
II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	6
A. Okul Öncesi Eğitim.....	6
1. Ülkemizde okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi.....	8
2. Okul öncesi eğitimin amacı ve önemi.....	11
3. Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri.....	13
4. Günümüzde okul öncesi eğitim kurumları.....	15
B. İlköğretim.....	19
1. İlköğretimin temel amaçları	19
2. İlköğretimin ilkeleri	20
C. Geçiş Kavramı.....	20
1. Geçiş tanımı ve ilkeleri	20

2. Geçişi etkileyen faktörler	21
D. İlkokula Hazır Olma	22
1. Okula hazır olabilmek için gelişim alanları	22
a. Fiziksel ve motor gelişim alanı	24
b. Bilişsel gelişim alanı	26
c. Sosyal ve duygusal gelişim alanı	27
d. Dil gelişimi alanı	27
2. Okula hazır olabilmeyi etkileyen faktörlere ilişkin çalışmalar	29
a. Fiziksel faktörler	29
b. Zihinsel faktörler	30
3. Sosyal ve duygusal faktörler	31
4. Çevresel faktörler	32
III. YÖNTEM.....	33
A. Araştırmanın Modeli	33
1. Katılımcılar	33
a. Katılımcıların demografik dağılımları	34
2. Veri toplama aracı.....	35
3. Veri toplanması ve analizi.....	35
4. Geçerlilik ve güvenilirlik	35
IV. BULGULAR.....	37
A. İlkokula Geçişte Çocukların Motor Beceri Gelişimlerinden Kaynaklanan Sorunlar.....	37
B. İlkokula Geçişte Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimlerinden Kaynaklanan Sorunlar.....	40
C. İlkokula Geçişte Çocukların Dil Gelişimlerinden Kaynaklanan Sorunlar .	44
D. İlkokula Geçişte Çocukların Öz Bakım Becerilerinin Yetersizliğinden Kaynaklanan Sorunlar.....	46

E. İlkokula GeçiŖte Ailelerin Tutumundan Kaynaklanan Sorunlar	49
V. SONUÇ TARTIŖMA VE ÖNERİLER	55
A. TartıŖma.....	55
B. Sonuç.....	63
C. Öneriler	64
VI. KAYNAKÇA	68



KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
Akt.	: Aktaran
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Vd	: Ve diğerleri
MEGEP	: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1: Okul Öncesi Eğitim Kurumu Türleri:.....	17



ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1: 1923-1999 Kurum Merkezli Anlayış Çerçevesinde Hizmet Veren Kurum İstatistikleri.....	16
Çizelge 2: Okul Öncesi Eğitim Kurumu Çeşidine Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayıları.....	18
Çizelge 3: Katılımcıların Demografik Dağılımları	34
Çizelge 4: Öğretmenlerin Çocuklarda Motor Beceri Gelişiminden Kaynaklı Karşılaştıkları Sorunlar	38
Çizelge 5: Öğretmenlerin Çocuklarda Sosyal-Duygusal Gelişiminden Kaynaklı Karşılaştıkları Sorunlar	42
Çizelge 6: Öğretmenlerin Çocuklarda Dil Gelişiminden Kaynaklı Karşılaştıkları Sorunlar	44
Çizelge 7: Öğretmenlerin Çocuklarda Öz Bakım Becerilerinin Yetersizliğinden Kaynaklı Karşılaştıkları Sorunlar.....	47
Çizelge 8: Öğretmenlerin Çocuklarda Ailelerin Tutumundan Kaynaklı Karşılaştıkları Sorunlar	50

I. GİRİŞ

A. Araştırmanın Konusu

Okul öncesinden ilkokula geçiş; çocuklar, aileler ve öğretmenler için yenilikleri ve değişimi içeren bir süreçtir. Bu süreç her çocukta aynı etkileri yaratmaz. Bazı çocuklar aşırı tepki gösterirken (ağlama, direnme vb.) bazı çocuklar kısa sürede uyum sağlayabilir. Kimi çocuklar uyum sağlamış görünürken aslında sorunları baskılar ve sorunlar bir süre sonra gün yüzüne çıkabilir. Öğretmenlerin ve ailelerin iyi birer gözlemci olmaları gerekmektedir. Uzmanlar okula uyum sürecinde zorlanan çocukların yıl sonunda okul başarısının düşük olduğunu ifade etmektedir. Çocukların okula uyum süreci okul başarısını da etkileyen bir durumdur. Bu yüzden aileler ve öğretmenlerin bu süreçte çocuğa destek olması ve uyum sürecine yardımcı olması oldukça önemlidir. Ayrıca yapılan çalışmalar gösteriyor ki okul öncesi eğitimi alan çocukların okula uyum süreçleri, okul öncesi eğitimi almayanlara göre daha hızlıdır (Hoglund ve Leadbeater, 2004; Deretarla Gül, 2019).

Beller (1983) anaokuluna giden çocukların ilkokul birinci sınıfta akademik olarak okula hazır olma, karne notları, dil becerileri ve zihinsel olgunluk durumunun anaokuluna gitmeyenlere göre daha iyi olduğunu tespit etmiştir (Akt. Erkan, 2011). Erbay (2008) ve Toluç (2008)'e göre okul öncesi eğitim alan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme, grup ile hareket etme, kendini kontrol etme, arkadaş ilişkilerinde olumlu tutumlar geliştirme, okula karşı istekli olma, eşyalarını paylaşma, okul ve sınıf içi kurallara uyma, nezaket sözcükleri kullanma ve görgü kurallarına uyma hususlarında daha ileride oldukları gözlenmiştir (Akt:Yoleri ve Tanış 2014).

Okul öncesi eğitimi alan çocukların, okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre akademik ve sosyal beceriler bakımından önde olması nedeniyle ilkokul birinci sınıfa daha kolay uyum sağladıkları görülmüştür (Dağlı Yeşil, 2012; Kırcı, 2007; Stipek ve Byler, 2001). Özbek (2003) 95 ilkokuldan 194 birinci sınıf öğretmeniyle yapmış olduğu okul öncesi eğitim alan ve okul öncesi eğitim almayan çocukların ilköğretim

birinci sınıftaki sosyal gelişim düzeylerini öğretmen görüşüne dayalı olarak ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında; öğretmenlere göre, okul öncesi eğitimi alan çocukların okul öncesi eğitimi almayan akranlarına göre, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grupla iş birliği içerisinde hareket edebilme, duygulara yönelik beceriler, olumsuz durumlarla başa çıkabilme, plan yapma ve problem çözme becerileri ve özdenetimini koruma konularında daha ileride olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Ekinci (2001) okul öncesi eğitimin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin başarısı üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışmasında; ilkökul birinci sınıflardaki okul öncesi eğitim almış çocukların, okul öncesi eğitim almamış olan çocuklardan, zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel gelişim, beceriler ve sağlık gelişim yönlerinden daha avantajlı oldukları yer almaktadır (Akt: Yoleri ve Tanış 2014). Okul öncesi dönemde alınan eğitim çocukta hazırbulunuşluğu destekleyip bir üst basamağa geçişi kolaylaştırdığı gibi çocuğu ileriki yaşantısına en iyi şekilde hazırlar. Bu eğitim okulda alınacağı gibi aile tarafından da desteklenmelidir. Ancak iki tarafında birbirini tamamlayan tutum içerisinde hareket etmesi eğitimin kalıcı olması açısından oldukça önemlidir. Okul öncesi dönem ilkökula geçişi kolaylaştırdığı gibi çocuğun gelişiminde oldukça önemli bir süreçtir. Okul öncesi dönem için çocuğun kişilik gelişimini her yönden etkileyen önemli bir dönem olduğunu da söyleyebiliriz. Bu dönem, bir sonraki yaşantısına temel olacak niteliktedir. Çocuk bu dönemde ileriki yaşamına hazırlanır. Hazırlanacak okul öncesi programda bu kritik dönem göz önüne alınmalı ve program çocuklardaki mevcut yetenekleri ortaya çıkarmayı hedeflenmelidir (Deretarla Gül, 2019).

İlkokul dönemi için; sosyal-duygusal olgunluk, bilişsel-zihinsel yeterlilik, düşünme ve problem çözme becerisi, etkili karar verme becerisi, dil ve kavram gelişimi, okuma - yazmaya hazırlık çalışmaları, öz bakım ihtiyaçlarının karşılanması, sorumluluk bilinci gelişimi ve kurallı okul yaşantısına rahat geçiş, nitelikli bir okul öncesi eğitim ile kolaylaşmaktadır (Yapıcı ve Ulu, 2010). Ayrıca Bayraktar (2012) araştırmasında okuma yazmaya hazırlık eğitim programının çocuklarda sözcük, yazı ve ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine olumlu yönde katkısı olduğunu saptamıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukları ilkokula hazırlamak için yapılan etkinliklerin evde de desteklenmesi gerekir. Okul öncesi için, aile katılımı ve eğitimi eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Çocuğun gelişim alanlarının desteklenebilmesi, okulda kazandığı davranışlarının evde pekişebilmesi ve ev ile okul arasında uygun geçişlerin sağlanabilmesi aile katılımı etkinliklerine gereken önemin verilmesiyle mümkündür (Dinç, 2013).

B. Araştırmanın Önemi

İnsan yaşamının ilk altı yılı, gelişimin en hızlı olduğu ve yaşanılan çevreyle etkileşimin en aktif olduğu yıllardır (Ural ve Ramazan, 2007). Okula başlamak, çocuklar ve aileler ve aynı zamanda öğretmenler için yenilik ve değişimi içeren bir süreçtir. Bu önemli başlangıç çocukların; arkadaşlarına, öğretmenlerine ve okula karşı tutumlarını şekillendirecek ve ona yön verecek süreçtir (Taşçı ve Sığırtmaç 2014).

Çocuğun eğitimindeki ilk basamaklardan olan okul öncesi dönemde okula uyum süreci, sonraki eğitim basamaklarını ve okul öncesi eğitimden etkin biçimde faydalanmayı etkileyebileceğinden dolayı önemli bir süreçtir. Okul öncesi eğitime başlayan çocuklar için bu süreç evden okula ilk geçiştir. Bu süreç öğretmenler ve akranları ile ilişkileri öğrenmesi için gerekli etkinliklere katılım, sınıf ve okul kurallarına uygun davranışlar sergileme gibi alışkanlıkların geliştirilmesi için bir hazırlık dönemdir (Kaya ve Akgün, 2016).

Şahin, Sak ve Tuncer (2013) sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri ile yapmış oldukları araştırmalarında, öğretmenlerin okul öncesi eğitimi önemli buldukları ve büyük çoğunluğunun anaokulu eğitiminin çocuğun birinci sınıfa hazır olması açısından gerekli olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Pekdoğan (2017) sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentilerini araştırdığı çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden temel bilgi becerileri, okula uyum, öz bakım becerileri, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları ve değerler eğitimi konularında beklentileri olduğu sonucuna varmıştır.

Birinci sınıf ailelere çocukların geleceği hakkında bilgi veren bir basamaktır. Aileler ve öğretmenler çocukların okul yaşamında başarılı olmalarını ister. Bu istekleri ilkokul birinci sınıfta daha da ön plana çıkmaktadır (Teke, 2010).

İncelediğimiz faktörlerde görüldüğü gibi okula başlamak hem çocuklar açısından hem de aile açısından büyük bir değişim ve yeniliktir. Çocukların böylesi önemli bir başlangıca hazır olmaları onların ileriki başarılarını da etkilemektedir. Dolayısıyla araştırmanın çocukların ilkokula geçişte yaşadıkları sorunları tespit edecek olmasının hem ailelere ve öğretmenlere hem de uygulayıcılara yeni bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonunda elde edilen bulguların, eğitim alanındaki çalışmalara katkıda bulunacağı ve daha sonraki çalışmalara veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada okul öncesinden ilkokula geçişte uyumu etkileyecek olan gelişim alanları, öz bakım becerilerinin yanında aile tutumları ile birlikte değerlendirilmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çocukların ilkokula başlamadan önce yaşanan sorunların ortaya çıkartılması ilkokulda beklenen gelişimlerin sağlanması ve izlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca geçişte yaşanan sorunların tespit edilmesi ilkokulda önlem alınabilmesi ve gelişimlerin iyileştirilmesi açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

C. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini ortaya çıkartmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmanın ana araştırma sorusu, *'Okul öncesi dönemden ilkokula geçişte karşılaşılan problemler nelerdir?'* Buna ilişkin alt araştırma soruları da aşağıdaki gibidir:

- İlkokula geçişte çocukların motor gelişimlerinden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
- İlkokula geçişte çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
- İlkokula geçişte çocukların dil gelişimlerinden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
- İlkokula geçişte çocukların öz bakım becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

- İlkokula geište çocukların ailelerinin tutumundan kaynaklanan sorunlar nelerdir?

D. Araştırmanın Varsayım ve Sınırlılığı

Araştırma İstanbul, Ankara ve İzmir illerinde görev yapan 11'i sınıf öğretmeni, 3'ü okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 14 öğretmen ile sınırlandırılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin görüşme sorularına samimi ve içten şekilde cevap verdikleri ve görüşme sorularının araştırma problemini ölçtüğü varsayılmıştır.

II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okul öncesi eğitim, ilköğretim ve geçiş kavramlarının kavramsal çerçevesi ele alınmaktadır.

A. Okul Öncesi Eğitim

Çocukluk döneminin tarihi ile ilgili yapılan çalışmalar okul öncesi dönemin Eski Yunan'da farklı bir gelişim dönemi olarak değerlendirilmeye başlandığını ortaya koymaktadır. Fakat çocukluğun yeniden keşfedilmesi ve araştırmacıların çocukluk dönemi ile ilgilenmesi ise daha çok 16 ve 17. yüzyıllardan itibaren başlamıştır. Böylece günümüzün eğitim literatüründe okul öncesi eğitim, okul öncesi dönem, okul öncesi eğitim programları ve okul öncesi eğitim kurumları gibi kavramlar gittikçe daha çok kullanılmaya başlanmıştır (Altay, İra, ve Bozcan ve Yenil 2011)

Bireyin gelişimi açısından değerlendirildiğinde ilk beş ve altı yıl gelişmenin ve öğrenmenin çok hızlı gerçekleştiği bir dönemdir. Bu yıllardan edinilen deneyimlerin hayat boyu kalıcı nitelikte olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla okul öncesi dönem olarak ifade edilen bu dönem bireyin hayatının en kritik ve önemli dönemidir (Varlıer ve Vuran, 2006).

Çocukların gelişim özellikleri doğrultusunda eğitim almaları gerektiği yönündeki düşüncelerin ve okul öncesi eğitime dönük ilk teorik yaklaşımların öncülleri Aristo ve Platon'dur. Bunun yanında Aristo'ya göre okul öncesi dönem çocuklarına verilecek eğitimlerde oyunun kullanılması gerekmektedir. Ayrıca bazı kavramları içermesinden ötürü hikâye ve masallarda bu dönem çocuklarının eğitim süreçlerinde kullanılması gereken bir başka öğretimsel amaçlı araçlardır (Aytaç, 1980).

Zihinsel gelişim çocukların bilişsel, motor, dilsel, duygusal ve sosyal gelişimleri açısından güçlü bir zemin oluşturmaktadır. Dolayısıyla çocuklar özellikle okul öncesi dönemde hızla gelişmektedir. Bu gelişim alanlarında hızla

yetişkinleşmektedirler. Bu durum çocuklara kendi potansiyellerini gerçekleştirme ve toplumun üretken bireyleri olabilme yolunu açmaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların zihinleri hızla geliştiği için bu dönemde çocukların zihinleri çevresel etkilere son derece açıktır. Dolayısıyla sosyal çevre çocukların gelişimini ve öğrenme motivasyonlarını derinden etkilemektedir. Çocukların keşfetme sınırları, öğrenme sınırları ve öğrenme hızları onların çevreden ne düzeyde destekleyici katkılar aldıkları ve onlara çevre tarafından ne gibi olanaklar sunulduğuyla yakından ilgilidir (MEB, 2013).

Okul öncesi dönem çocukların bilişsel gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemdir. Çocukların bu dönemde edindikleri davranışlar sonradan değiştirilmesi zor davranışlardır. Çocukların bilişsel gelişimleri ise, içerisinde buldukları çevre ile zaman içerisinde etkileşimleri ile gerçekleşmektedir (Yıldırım, 1983).

20. yüzyılla birlikte psikoloji biliminde yaşanan gelişme ve bu alandaki araştırmaların etkisi ile birlikte insan hayatında çocukluk döneminin, psikik gelişim ve bedensel gelişim açısından diğer dönemlere kıyasla daha önemli bir dönem olduğu düşüncesi yaygınlaşmıştır. Buna göre 0-6 yaş arası dönemi kapsayan okul öncesi dönem; bireyin kişilik oluşumunun ve şekillenmesinin gerçekleştiği, bunun yanında temel düzeyde bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanıldığı ve bu kazanımların ilerleyen yılları etki ettiği kritik bir dönem olarak görülmektedir (Arı, 2003).

En geniş anlamıyla düşünüldüğünde okul öncesi eğitim, çocuklara hayatlarının ilk altı yılında ailelerinin dışında sunulan bütün yardım, koruma, destek ve eğitim imkanlarıdır. Daha yalın bir ifadeyle değerlendirildiğinde ise çocukların zorunlu olarak almaları gereken ilkökul dönemine kadarki süreçte dört yaşlarında verilen organize edilmiş bir eğitim sürecidir (Hierdeis, 1996).

Milli Eğitim Bakanlığının (1993) yayınladığı 14. Eğitim Şurası raporuna göre; okul öncesi eğitim 0-66 ay grubu çocukların gelişim düzeyleri ve bilişsel özelliklerine uygun şekilde zengin çevre ve zengin uyarıcı olanakları sağlayan, onların sosyal, duygusal, zihinsel ve bedensel anlamda gelişimlerini destekleyen, onları kültürel değerler çerçevesinde en iyi şekilde yönlendiren ve zorunlu ilkökula hazırlayan eğitim süreci olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim verildiği kurumlar da çocukların yaşadıkları toplum ile uyumlu hale gelmelerini sağlamakla birlikte

kişiliklerini geliştirmekte ve onlara daha sonraki eğitim süreçlerinde ihtiyaçları olan bilgi ve becerileri kazandırmaktadır (Arslan, 2005).

Yılmaz (2003) en fazla 72 aylık olan çocukların toplumdaki kültürel değerler doğrultusunda bütün gelişiminin yönlendirildiği, duygusal gelişimlerinin arttırıldığı, akıl yürütme ve algılama gücü süreçleri ile çocuklara yaratıcılığın geliştirildiği, kendini ifade edebilme ve özdenetim becerilerinin kazandırıldığı sistemli bir eğitim süreci olarak okul öncesi dönemi tanımlanmaktadır.

Yukarıda ifade edilen tanımlamalardan hareketle okul öncesi eğitim dönemi için çocukların doğdukları andan ilkokula başladıkları ana kadar ki süreyi içeren, onların daha sonraki hayatlarında kritik etkileri bulunan, dilsel, bilişsel, duygusal, sosyal, psikomotor, bedensel ve öz bakım gelişimleri açısından gelişimlerini önemli oranda tamamladığı, kişiliklerinin şekillendiği bir gelişim süreci olduğu söylenebilir.

1. Ülkemizde okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi

Okul öncesi eğitim uygulamalarını ilk çağlara değin uzatmak mümkün olmakla beraber bu konudaki temel gelişim süreci 17. yüzyıl ve sonrasında yaşanmıştır. Osmanlı İmparatorluğu döneminde yaşanan okul öncesi eğitim bu gelişmelerden etkilenmekle birlikte çeşitli başarısız denemeler yapmıştır. Özellikle II. Meşrutiyet döneminde açılan okul öncesi eğitim kurumları bunlara örnek olarak gösterilebilir (Türk, 2011).

Hâlihazırdaki okul öncesi eğitim sistemi, Osmanlı dönemi öncesindeki Selçuklular ve Karahanlar dönemindeki Mahalle Mekteplerine veya Sıbyan Mekteplerine dayandırılmaktadır. Bu mektepler 5-6 yaşlarındaki çocuklara Kur'an-ı Kerim, namaz, dua ve yazı yazma gibi eğitimlerin verildiği okullardır. Bu nedenle bu mektepleri kreş, çocuk yuvası ve anaokulu gibi düşünmek mümkündür (Akyüz, 1996). Osmanlı devletinin kurulmasından bu yana hemen hemen her köyde bir mahallede en az birer tane bulunan ve temel eğitimin ilk aşamasını oluşturan Sıbyan Mekteplerin eğitim ve öğretime yönelik esasların, din ve ahlakın öğretilmesinden ibaret olduğu eğitim kurumlarıdır (Başgöz, 1999).

Bunun yanında kimsesiz kız çocuklarının ve erkek çocuklarını yetiştirmek ve korumak amacıyla kurulan Islahanelerde ve Darüleytamlarda kimi zaman anaokulu

çağındaki çocuklar bulunmuşlardır. Öyle ki 2-7 yaş arası çocukların barınma ve eğitim ihtiyaçları için kimi Darüleytamlarda anasınıfları kurulmuştur (Akyüz, 1996). Eğitim ve öğretime bu kadar erken yaşta başlanmasına karşın bu yaşlarda çocuklara verilen eğitim günümüzde verilen okul öncesi eğitim anlayışıyla örtüşmemektedir (Türk, 2011). Bu kurumlar genellikle çocukların bakımı, korunması ve uyarlanması amacıyla sunulmuş kurumlardır (Çelik ve Gündoğdu, 2007).

Osmanlı Devleti'nde günümüzdeki anlamıyla okul öncesi eğitime yönelik düşünceler Avrupa ile paralel bir şekilde Tanzimat Dönemi'nde ortaya çıkmaktadır. O dönemde yabancı okullar ve gayrimüslim azınlık toplulukları bu düşünceyi derhal benimseyerek harekete geçmiş ve çeşitli anaokulları açmışlardır. Öyle ki Ermenilerin 1874 tarihinde 469 anaokuluna sahip olduğu belirtilmektedir (Tekeli-İlkin, 1999). Osmanlı Devleti'nin ilk girişimleri ise, İkinci Meşrutiyet dönemi öncesinde başlamıştır. Bu dönem çeşitli kurumsal çalışmaların başladığı dönemdir (Türk, 2011). Bu dönemlerde açılan ilkokul öncesi eğitim kurumları ise, genellikle özel teşebbüs tarafından açılan anaokullarıdır (Oktay ve Unutkan, 2003).

İkinci Meşrutiyet döneminde eğitim alanında önemli çalışmaları bulunan Satı Bey, 1914 yılında yaptığı Avrupa gezisinde çeşitli tatil kolonilerini, açık hava okullarını, çocuk sanatoryumlarını ve özellikle Montessori eğitim yönteminin uygulandığı okulları ziyaret etmiştir. Bu ziyaretin 1915 yılında kuracağı özel anaokulunun esaslarının şekillenmesinde son derece önemli etkileri olmuştur. Öyle ki Satı Bey 1915 yılında Bayezit'da "Yeni Mektep" adında bir anaokul ve ilköğretim okulu açmıştır. Bunun yanında anaokulunda görev yapacak öğretmenleri yetiştirmek amacıyla bir okul açmıştır. Açılan anaokulda ise daha çok İstanbul'un varlıklı ailelerinin çocukları eğitim görmüştür (Türk, 2011). Bu durumda açılan bu okulun yalnızca sosyal ve ekonomik açıdan varlıklı ailelerin çocuklarına hizmet ettiği görülmektedir.

Diğer taraftan Türk (2011)'e göre İttihat ve Terakki Cemiyeti de anaokulu açısından öncü çalışmalar yaparak çeşitli okullar açmıştır. İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin bu konudaki öncü çabaları sonucunda açtığı bu okullarda ana sınıfları da yer almaktadır. Bu okullarda ilk yıl çocuklara kitap ile herhangi bir ders okutulmakta; genellikle oyun oynama, eğlendirme, uygulamalı fiziksel aktiviteler ile çocukların

bedensel gelişimlerine katkı sağlama, ahlak ve düşünce dünyalarını aydınlatma konusunda eğitimler verilmektedir. Çocuklara havanın müsait olduğu dönemlerde bahçede diğer dönemlerde ise, sınıf içerisinde piyano eşliğinde sözlü şarkılar ve danslar öğretilerek çocukların hep birden şarkı söylemeleri sağlanmaktadır. Ayrıca çocuklara bahçivanklık, jimnastik, el işi, ilmi eşya, ilmi hesap, kıraat, Türkçe ve Fransızca gibi dersler öğretilmektedir. Bu dersler yarım saatten fazla sürmemektedir. İkinci yılda ise yine şarkı söyleme, bahçivanklık, jimnastik, resim, ahlak, el işi, hesap, Türkçe, kıraat ve Fransızca gibi dersler genellikle oyunlar eşliğinde öğretilmektedir.

Resmi anaokullarının kurulması ise genellikle Balkan Savaşları sonrasında başlamıştır. Dönemin Bakanı Emrullah Efendi tarafından 1913'te Tedrisât-ı İbtidâiyye kanununun çıkarılmasıyla okul öncesi eğitim kurumları kanuni olarak düzenlenmiştir. Daha sonra 1915 yılında çıkarılan yeni bir düzenleme ile de bu kurumların temel amaçları açıklanmıştır. Bu dönemdeki en önemli problem okul öncesi eğitim kurumlarında görev alacak öğretmen eksikliğidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında genellikle gayrimüslim öğretmenler görev almaktadır. Bu eksikliği giderebilmek amacıyla İstanbul'daki İstanbul Öğretmen Okulu'nda anaokulu öğretmenliği sınıfı kurulmuş fakat bu sınıf 1919 yılında kapatılmıştır (Başal, 2005).

Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılında ülkede bulunan 80 anaokulunda 136 öğretmen görev yaparken bu okullardaki öğrenci sayısı ise 5880 dir. 1937-1938 eğitim öğretim yılına gelindiğinde ise harf inkılabından sonra ilköğretime verilen önemin artmasıyla birlikte anaokulu ve anasınıflarına verilen ödenekler ilköğretim hizmetine aktarılmıştır. Bu nedenle ülkedeki okul öncesi eğitim kurumu sayısı 47'ye düşmüş ve bununla beraber bu kurumlarda eğitim gören öğrenci sayısı ise 1555'e inmiştir (Başal ve Taner, 2010).

Diğer taraftan 1961 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun yürürlüğe girmesi ile birlikte okul öncesi eğitim konusundaki çalışmalar tekrar hızlanmıştır (Deretarla-Gül, 2008). Öyle ki 1962'de yedincisi yapılan Milli Eğitim Şurasında anaokulları ve anasınıfları ile ilgili bir yönetmelik hazırlanması konusunda karar alınmış ve Milli Eğitim Bakanlığında kurulan bir komisyon tarafından hazırlanan yönetmelik Talim ve Terbiye Kurulu'na incelenmesi amacıyla sunulmuştur (Altay vd., 2011).

1965 ve 1973 yıllarında yürürlüğe giren kanunlar ile okul öncesi eğitim kurumları örgün eğitim sistemi içerisinde yer almış ve okul öncesi eğitim kurumlarının oluşturulmasına yönelik ayrıntılar belirlenmiştir (Deretarla-Gül, 2008). 1974 yılında yapılan dokuzuncu Milli Eğitim Şurasında Cumhuriyet'in ilanından o yıla kadarki süreç içerisinde okul öncesi eğitim konusunda en ayrıntılı çalışmalar yapılmıştır. Bu şurada okul öncesi eğitimin temel amacı, görevi, kapsamı ve kuruluş şekilleri düzenlenmiştir. Bu düzenlemede okul öncesi eğitim, zorunlu eğitim çağına gelmemiş çocuklara kendi isteklerine bağlı olarak sunulan bir eğitim olarak tanımlanmıştır (Altay vd., 2011).

1974 yılından sonra yapılan çeşitli uygulamalarla okul öncesi eğitimi güçlendirmek ve çeşitlendirmek konusunda güncellemeler yapılmıştır. Buna göre 1990-1991 içi eğitim öğretim yılında anaokulu öğretmenliği bölümleri 4 yıl olarak güncellenmiştir. Ayrıca ilk defa anaokulu öğretmenliği bölümü eğitim fakülteleri bünyesine alınmış ve ayrı bir bölüm olarak düzenlenmiştir (Başal, 2005).

2006-2007 eğitim öğretim yılında ise Avrupa Birliği ve uluslararası normlara uyum sağlayabilmek için bu alanda yapılan uygulamalardan ve araştırmalardan elde edilen dönütler doğrultusunda okul öncesi eğitim programları yeniden güncellenmiştir. Aynı güncelleme 2013 yılında uygulamaya konulan Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında da gerçekleştirilmiştir (MEB, 2006; 2013)

2. Okul öncesi eğitimin amacı ve önemi

Bir insanın gelişimi doğum öncesinden başlayarak hayatının sonlanmasına kadar devam etmektedir. Bu süreç birçok unsur tarafından etkilenmekle birlikte genel olarak birikimsel yapıdadır. Diğer taraftan bu süreç her insanda farklı şekillerde gözlemlenmektedir. Psikolojik ve fizyolojik faktörlerin iç içe geçtiği insanın bu gelişim süreci gelişimin doğasını da etkilemektedir. Bireyin doğumundan başlayarak altı yaş sonuna değin süren okul öncesi dönem ise bu gelişim süreci içerisindeki en kritik dönemlerdendir. Çünkü çocukların gelişimleri konusunda oluşan birçok eksiklik ve aksaklık genellikle okul öncesi dönemdeki yanlış uygulamalardan kaynaklanmaktadır (Turaşlı, 2007).

Okul öncesi eğitim dönemi olarak ifade edilen 0-72 ay arası çocukların gelişiminin ve öğrenmelerinin en hızlı yaşandığı dönemdir. Bu dönemde birey sağlığının ve mutluluğunun temelleri atılmakta ve bireyin edineceği alışkanlıklar onun kişilik yapısını ve toplumsal davranışlarını etkilemektedir (Öktem, 1986). Dolayısıyla bu dönemde verilecek eğitimin çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak zengin uyarıcı çevresel olanakları sağlayan, çocukların bütün gelişimini toplumun değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi şekilde yönlendiren yapıda olması son derece önemlidir. Bu kapsamda ülkemizde verilen okul öncesi eğitimin temel amaçları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Çocukları milli, manevi, insani, kültürel ve ahlaki değerlere bağlı şekilde geliştirmeye yardımcı olabilmek,
- Çocukların zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal açıdan gelişimlerini sağlayarak, temel düzeyde alışkanlıkları kazanmalarını sağlamak,
- Sosyal ve ekonomik koşulları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocukların ortak bir alanda yetiştirilmelerine imkan hazırlamak,
- Çocukların Türk dilini güzel ve doğru şekilde konuşa bilmelerini sağlamak,
- Çocukları zorunlu ilköğretime hazır hale getirmek (Poyraz, 2003).

Bunların yanında okul öncesi eğitimin evrensel olarak nitelendirilen toplumsal, eğitici ve gelişimsel amaçları bulunmaktadır. Poyraz (2003), bu amaçları aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

Toplumsal amaçlar: Aktif olarak iş hayatında bunlar annelere destek olabilmek, çocukların bireysel farklılıkları doğrultusunda onların zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve cinsel gelişim alanında geleneksel eğitimden kaynaklanan boşlukları telafi edebilmek.

Eğitici amaçlar: Çocukların duygularını eğitebilmek ve böylece çevreleriyle iletişimlerini sağlayarak duyarlı davranışlar sergilemelerini sağlamak.

Gelişimsel amaçlar: Çocukların doğal gelişimleri temelinde kendi vücutlarını kontrol edebilmelerini, kendi denetimlerini bağımsız şekilde gerçekleştirebilmelerini, konuşma, öğrenme ve dil gibi becerileri kazanmalarını sağlamak.

Okul öncesi dönem çocukların çevrelerini araştırarak tanımaya çalıştıkları, çevreleri ile iletişim kurmaya istekli oldukları, yaşadıkları toplumun değer yargılarına ve kültürel normlarına uygun davranışlar ve alışkanlıklar kazanmaya başladıkları bir dönemdir. Çocukların kişiliklerinin temellerinin atıldığı bu dönemde çocuklar okul, ev ve sosyal hayat açısından sistemli ve bilinçli bir rehberliği ihtiyaç duymaktadır (Yapıcı ve Ulu, 2010). Dolayısıyla okul öncesi dönem çocuklara uygun eğitim fırsatları sunarak onların zihinsel, dilsel, sosyal, duygusal, öz bakım ve motor becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş 2003).

Bunun yanında bu dönemde karşılanması halinde çocukların kişilik gelişimlerini olumlu etkileyecek bazı temel ihtiyaçları bulunmaktadır. Buradaki temel görev ise eğitimcilere düşmektedir (Altay vd., 2011). Fiziksel koşulları ve eğitim programları iyi şekilde hazırlanan bir okul öncesi eğitim kurumu çocukların arkadaş ilişkilerini kurabilmelerine, beraberce bir şeyler yapabilmelerine, toplum içerisinde sorumluluk alarak sorumluluklarını yerine getirebilmelerine ve iş birliği içerisinde çalışabilmelerine yardımcı olmaktadır (Demiriz vd., 2003). Görüldüğü gibi bireyin potansiyelini en üst seviyeye kadar ulaştırabilmesi yalnızca erken dönemlerde kendisine sağlanan imkanlarla mümkündür (Şahin, 2005). Bu ise okul öncesi eğitiminin önemini ortaya koymaktadır.

3. Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri

Okul öncesi dönem bireyin yaşantısının temelini oluşturmaktadır. Öğrenme hızının son derece yüksek olduğu bu dönemde verilen eğitimin aşağıda ifade edilen ilkelere dayanması gerekmektedir (MEB, 2013):

- Çocukların ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklarına uygun şekilde verilmelidir.
- Çocukların sosyal, bilişsel, duygusal, dilsel ve motor gelişimlerini destekleyerek öz bakım yeteneklerini kazandıracak şekilde verilmelidir.
- Çocukları ilkokul dönemine hazırlamalıdır.
- Eğitim kurumlarındaki eğitim ortamları çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilmek için demokratik eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanmalıdır.

Demokratik eğitim ortamlarının aşağıda ifade edilen özelliklerde olması gerekmektedir (Alat, 2018):

- Mekanın ortamın kolay şekilde erişilebilir olması gerekmektedir.
- Çocuklar kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda seçim yapabilmelidir.
- Çocukların kendi tercihleri sonucunda oynadıkları bir öğrenme merkezinden çıkarak bir başka öğrenme merkezindeki oyuna rahatça dahil olabilecek şekilde bütünleştirici uyum imkanları oluşturulmalıdır.
- Sınıf içerisinde ve dışında çocuk etkinlikleri sergilemelidir.
- Çocuklara belirlenen etkinlikler içinde tercih yapma imkanı sağlanmalıdır
- Çok boyutlu öğrenme imkanı oluşturulmalıdır.
- Toplumsal katılım teşvik edilmelidir.
- Planlama ve uygulamalar sürdürülebilirlik ilkesi doğrultusunda hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının yanında okulun ve çevrenin imkanları göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir.
- Eğitim süreci içinde çocukların bildikleri konulardan başlanmalı ve çocuklara deneyerek öğrenme imkânı tanınmalıdır.
- Çocukların Türkçeyi güzel ve doğru şekilde konuşabilmeleri için gerekli özen gösterilmelidir.
- Bu dönemde verilecek eğitimler ile çocuklara sevgi, saygı, sorumluluk, işbirliği, yardımlaşma, hoşgörü, paylaşma ve dayanışma gibi duygu ve davranışlar öğretilmelidir.
- Verilen eğitimler çocukların kendilerine güven ve saygı duymalarını sağlamalı; çocuklara özdenetim imkânı sunmalıdır.
- Bu yaş grubundaki çocuklar açısından en uygun öğrenme yöntemlerinden biri oyundur. Dolayısıyla tüm etkinlikler oyun temeline dayanarak düzenlenmelidir.
- Çocuklar ile kurulan iletişim çocukların kişiliğini zedelemeyecek şekilde olmalı ve onlara baskı ve kısıtlama uygulanmamalıdır.
- Çocukların bağımsız davranışlar geliştirebilmeleri desteklenmeli, yardıma ihtiyaç duydukları anda yetişkin rehberliği ve yetişkin desteğiyle güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.

- Çocukların kendi duygularını ve başkalarının duygularını fark edebilmeleri desteklenmelidir.
- Çocukların eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, duygularını anlatabilme ve hayal gücü davranışları geliştirilmelidir.
- Eğitim programlarının hazırlanma sürecinde aile ve içerisinde bulunan çevresel özellikler dikkate alınmalıdır.
- Eğitim süreçlerine aile katılımı sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitim ile rehberlik hizmeti bütünleştirilerek verilmelidir.
- Okul öncesi eğitim programları çocukların gelişim süreçleri ile düzenli olarak gözden geçirilmelidir.
- Bu gözden geçirmeler sonucunda elde edilen bulgulardan çocukların, öğretmenlerin ve programın geliştirilmesi sürecinde etkin şekilde yararlanılmalıdır (Alat, 2018).

4. Günümüzde okul öncesi eğitim kurumları

Türkiye’de okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve eğitim süreçlerini yürütmek amacıyla farklı modeller uygulanmaktadır. Uygulanan bu modellerden biri Kurum Merkezli Model’dir. Klasik okul öncesi eğitim uygulamaları olan bu modelde eğitim uygulamaları sürecinde çocukların kurumda geçirdikleri süre esas alınmaktadır. Bu modele göre yapılan uygulamalarda çocukların bütün gelişimini sağlamak ve desteklemek amaçlanmaktadır (Mayer, 1990). Kurum merkezli okul öncesi eğitim uygulamalarının başlangıç noktası Sıbyan Mektepleridir. Bunun yanında çocukların meslek kazanmalarını sağlamak amacıyla oluşturulan Islahhaneler, isyanlar ve savaşırlardan dolayı annelerini kaybeden çocukların barınacakları Darüleytamları da bu kapsamda değerlendirmek mümkündür. Fakat bu kurumlarda 5 ve 6 yaşlarında çocuklara verilen eğitimler günümüzün okul öncesi eğitim yaklaşımından uzaktır (Akyüz, 1996). Cumhuriyetin ilanıyla birlikte kurum merkezli okul öncesi eğitim anlayışı devam etmiştir. 1923-1999 yılları arası kurum merkezi okul öncesi eğitim anlayışı çerçevesinde hizmet veren kurum sayısı, öğrenci sayısı ve öğretmen sayısına ilişkin veriler Çizelge 1’de gösterilmektedir.

Çizelge 1: 1923-1999 Kurum Merkezli Anlayış Çerçevesinde Hizmet Veren Kurum İstatistikleri

	Kurum Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı
1923	80	136	5880
1999	6868	10979	204461

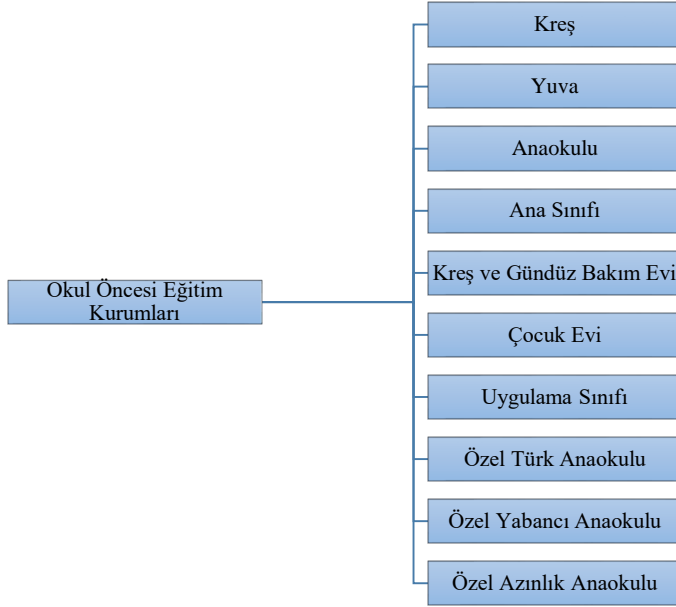
Kaynak: Başal ve Taner, (2010).

Çizelge 1'deki verilere bakıldığında 1923 yılında ülkede bulunan kurum sayısının 80 öğretmen sayısının 136 öğrenci sayısının ise 5880 olduğu görülmektedir. 1999 yılına gelindiğinde ise ülkedeki kurum sayısı 6868, öğretmen sayısı 10979 ve öğrenci sayısı ise 204461 olmuştur.

Bu dönemde eğitim veren okul öncesi eğitim kurumları hem sayısal anlamda yetersiz hem de fiziksel kapasite, personel niteliği ve niceliği ile materyal açısından ihtiyacı karşılayabilmekten uzaktır. Açılan özel okul öncesi eğitim kurumları resmi okul öncesi kurumlarıyla hem fiziksel yapı hem de donanım açısından karşılaştırıldığında ciddi farklılıklar bulunmaktadır (Koçak, 2001).

Ailelerin çocukları ile yeteri kadar ilgilenmeyerek onların iyi bir eğitim almalarını sağlamamaları kurum merkezli okul öncesi eğitim modelinin yeteri kadar başarılı olamamasının temel nedeni olarak görülmektedir. Bu durum anne baba eğitim programlarının geliştirilmesi olan ihtiyacı arttırmıştır. Böylece bir başka okul öncesi eğitim modeli olan aile merkezli okul öncesi eğitim modeli ortaya çıkmıştır. Bu programlarda genellikle anne ve babaların çocuk bakımı ve eğitimi konularında bilgiler veren eğitimler düzenlenmekte ve bu eğitimlerde anne ve babalarıyla anne baba adaylarının katılımı sağlanmaktadır. Aile katılımındaki temel hedef ise anne ve babanın eğitilmesidir. Sosyal ve ekonomik düzeyi düşük olan bölgelerde bu ihtiyaç daha fazla artmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1996).

Günümüzde okul öncesi eğitim hizmeti hem resmî kurumlar hem de sivil toplum kuruluşları tarafından sunulmaktadır. Bu doğrultuda Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu ile Milli Eğitim Bakanlığından izin alınarak açılan okul öncesi eğitim kurumlarını türlerine Şekil 1'de gösterilmektedir. Bu eğitim kurumlarını aşağıdaki gibi sınıflandırmak mümkündür.



Şekil 1: Okul Öncesi Eğitim Kurumu Türleri (Başal, 2005; Oktay ve Unutkan, 2003)

Şekil 1’de ifade edilen okul öncesi eğitim kurumlarının kavramsal tanımları aşağıda ifade edilmektedir (Başal, 2005; Oktay ve Unutkan, 2003):

Kreşler: Bu kurumlarda genellikle 0-24 aylık çocukların bakımı, beslenmesi ve korunması gerçekleştirilmektedir.

Yuvalar: Bu kurumlarda 24 ve 48 ay arası çocukların bakımı ve eğitimleri gerçekleştirilmektedir.

Anaokulları: Bu kurumlarda 36-66 aylık çocukların bakımı ve eğitimleri gerçekleştirilmektedir.

Ana sınıfları: İlkokulların bünyelerinde açılan ve genellikle sosyal ve ekonomik koşulları olumsuz olan bu kurumlarda 48-66 aylık çocuklar eğitim görmektedir. Bu okullarda çocuklar ilkokula hazırlanmaktadır.

Kreş ve gündüz bakım evleri: Bu kurumlar Sosyal Hizmetler Ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlıdır. Bu kurumlarda 0-72 aylık çocukların büyüme ve bakım hizmetleri gerçekleştirilmektedir.

Çocuk evi: 0-12 yaş çocukların bakımını sağlamak için kurulan bu kurumlar Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlıdır.

Uygulama sınıfı: Kız meslek liseleri bünyesinde açılan sınıflarda 36-66 aylık çocuklar eğitim almaktadır.

Özel Türk anaokulu: Özel teşebbüs tarafından açılan bu kurumlarda 36-66 aylık çocuklar eğitim görmektedir.

Özel yabancı anaokulu: Yabancı uyruklu vatandaşların açtığı kurumlarda 36-60 aylık çocuklar eğitim görmektedir.

Özel azınlık anaokulu: Azınlık vatandaşların 36-66 aylık çocukları bu kurumlarda eğitim görmektedir.

Diğer taraftan Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı 2018 - 2019 verilerinden hareketle Türkiye'de faaliyet gösteren okul öncesi eğitim kurumlarına ilişkin sayısal veriler Çizelge 2'de gösterilmektedir.

Çizelge 2: Okul Öncesi Eğitim Kurumu Çeşidine Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayıları (MEB, 2018-2019).

Okul Türü	Okul/ Kuru m	Öğrenci sayısı			Öğretmen sayısı			Derslik
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	
Okul öncesi eğitim		1 564	814	749	93	5	88	81
(Resmi Özel)	31 813	813	821	992	302	240	062	297
Anaokullar								
ı toplamı			365	335	51	2	48	46
Resmi Özel	10 669	700 535	530	005	143	916	227	967

Okul Türü	Okul/ Kurum	Öğrenci sayısı			Öğretmen sayısı			Derslik	
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın		
Anasınıflar									
ı toplamı			449	414	42	2	39	34	
Resmi	Özel	21 144	864 025	157	868	159	324	835	330

Çizelge 2'deki verilere bakıldığında 2018- 2019 öğretim yılında Türkiye'de resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumu toplam sayısının 31.813 olduğu görülmektedir. Bu okullarda toplam 81.297 derslik bulunmaktadır. Ayrıca bu okullarda eğitim gören toplam öğrenci sayısı 1.564.813 iken okullarda görev yapan öğretmen sayısı ise 93.302'dir.

B. İlköğretim

İlköğretim, 6-14 yaşlarındaki çocuklara devlet okullarında parasız sunulan kız ve erkek tüm vatandaşların zorunlu eğitim ve öğretimini kapsar (Yalman, 2007).

Dolayısıyla mecburi ilköğretim çağı 6-14 yaş grubu çocukları kapsamaktadır. 31 Aralık tarihi itibarı ile 72 ayını doldurmuş olan çocuklar ilköğretim birinci sınıflarına o yıl kayıt yaptırmaktadırlar. Fakat çocukların gelişim durumlarıyla ilişkili olarak okula erken başlamaları veya kayıtlarının ertelenmesi gibi hususlar yönetmelikle ayrıca düzenlenmektedir (Millî Eğitim Temel Kanunu, m22; 2019). İlköğretimin temel amacı ve ilkeleri sıralı bölümlerde ele alınmaktadır.

1. İlköğretimin temel amaçları

İlköğretimin temel amaçları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Millî Eğitim Temel Kanunu, m23; 2019):

- Çocuklara ihtiyaç duyacakları temel bilgileri, becerileri, davranışları ve alışkanlıkları kazandırmak.
- Çocukları millî ahlak anlayışı doğrultusunda yetiştirmek.

- Çocukları istidatları ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlamak.
- Çocuklara ileride tercih edecekleri mesleklerin kendilerine sağlayacağı hayat standartları konusunda tanıtıcı bilgiler sunmak üzere rehberlik hizmeti vermek.

2. İlköğretimin ilkeleri

İlköğretimin temel ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Yalman, 2007):

- Tüm ilköğretim okullarındaki sınıflarda ve derslerde Türk dilinin doğru şekilde öğretilmesi ve Türkçe'nin güzel yazılarak konuşulması hedeflenmektedir.
- İlköğretim kurumları dili, ırkı, cinsiyet, felsefi inancı ve dini ayrımı ne olursa olsun herkese açıktır.
- İlköğretim sürecinde hiç kimseye, zümreye veya sınıfa ayrıcalık tanımamaktadır.
- İlköğretim kurumlarında herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanmaktadır.
- Ekonomik seviyesi kötü olan ailelere çocuklarının eğitimlerini sürdürebilmesi amacıyla parasız yatılı ve bursluluk imkanları sağlanmaktadır.
- Özel eğitim ihtiyacı olan ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek amacıyla özel önlemler alınmaktadır.

C. Geçiş Kavramı

Geçiş kavramının tanımı ve ilkeleri, geçiş sürecinin temel öğeleri ve geçiş sürecini etkileyen faktörler aşağıda ana hatları ile birlikte ele alınmaktadır.

1. Geçiş tanımı ve ilkeleri

Geçiş, bir programdan bir başka programa uyumu sağlayabilmek amacıyla planlı yöntem ve uygulamaları hedefleyen yerleştirme olarak tanımlanmaktadır (Hutinger, 1981). Bir başka tanımlamaya göre ise geçiş genel olarak eğitim basamaklarına içinde hareket etme süreci olarak ifade edilmektedir (Fabian, 2007). Geçiş kavramına yönelik yapılan araştırmalarda çocukların ayrıldıkları programlara gönderen program, çocukların geçtikleri programa ise alan program denilmektedir (Wolery, 1999).

Geçiş sürecinin ilk basamağı çocukların evden okul öncesi eğitime geçişidir. Okul öncesi eğitimden ana sınıfına veya ilkokula geçiş ise çocuklar için temel bir yaşam değişikliğinin yaşandığı süreçtir. Çünkü okul hayatına geçiş sembolik öneminin dışında kimlik, rol ve beklentilerde değişikliklerin yaşandığı, çocuklara ve ailelere yeni görevlerin yüklendiği bir süreçtir. Bu süreçte yaşanan değişiklikler yalnızca çocukları ve aileleri değil, ayrıca geçiş süreci içerisinde yer alan tüm aktörleri kapsamaktadır (Quintero ve McIntyre, 2011).

Geçiş sürecinin başarılı ve rahat geçmesi çocukların gelişiminde uzun dönemi kapsayan olumlu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Buna göre bu sürecin başarılı ve rahat geçmesi çocukların okul performanslarını etkilemekte, okula uyumlarını hızlandırmaktadır. Buna karşın geçiş sürecinin olumsuz ve zor koşullarda yaşaması ise çocukların okula uyum süreçlerini zorlaştırmakla birlikte sosyal ve akademik alanda yetersizliğe neden olmaktadır (Yeboah, 2002).

Rosenkoetter, Hains ve Fowler (1994) göre tüm çocuklar anasınıfı öncesi, anasınıfı sonrası veya ilkokula geçiş aşamaları gibi farklı geçiş tecrübeleri yaşamakta fakat hangi basamakta olursa olsun geçiş sürecinde değişmeyen ve dikkate alınması gereken temel ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler altı kategoride değerlendirilmektedir;

- Geçiş, hayat boyunca devam eden bir süreçtir.
- Geçiş kaçınılmaz olarak her çocuğun yaşadığı bir süreçtir.
- Geçiş, süreklilik göstermektedir.
- Erken yıllarda yaşanan geçişler son derece önemlidir.
- Geçiş dönemi farklılıklar göstermektedir.
- Geçiş dönemleri genellikle stresli dönemlerdir.

2. Geçiş etkileyen faktörler

Çocuklara sunulan hizmetin sürekliliğini sağlamak, ailelerin kaygılarını en alt seviyeye indirmek ve çocukların işlevselliğini artırmak için geçiş sürecini etkileyen faktörleri belirlemek son derece önemlidir. Buna göre geçiş sürecinde etkili olan faktörler aşağıda ifade edilmektedir.

Yönetimsel ve kurumsal etkenler: Eğitim kurumları arasında yaşanan geçişlere dönük politikaların geliştirilmesi, mevcut politikaların gerekli

düzenlemelerin yapılması ve böylece geçiş planının oluşturulması gerekmektedir (Yeboah, 2002).

Gönderen ve alan program personelleri ile ilgili etkenler: Geçiş sürecindeki gönderen ve alan programlarda yer alan öğretmenlerin geçiş sürecinin planlanması, çocukların geçiş için hazırlanması, ailenin geçiş sürecinde yer almasını sağlama, aileye çocuklar için uygun yerleştirme ortamlarını önerme ve çocukların bilgi kayıtlarını tutma gibi konularda iş birliği ve iletişim içerisinde olmaları gerekmektedir (Rosenkoetter, Hains, ve Fowler, 1994).

D. İlkokula Hazır Olma

1. Okula hazır olabilmek için gelişim alanları

Okul öncesi dönem çocuğun edindiği bilgi ve beceriler bakımından yaşamında önemli bir yer tutar, çocuk bu dönemde edindiği bilgi ve becerileri ileriki yaşlarda kullanır. Bu dönemde çocuklara zengin uyarıcıların yer aldığı çevre sunmak oldukça önemlidir. Bu dönemde sunulan zengin çevre faktörüyle çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimleri ve ilkokula hazır bulunuşlukları desteklenmektedir.

Yenilenen okul öncesi eğitim programının kuramsal çerçevesine göre de öz-düzenleme becerileri programda yerini almaya başlamış, üst biliş ve öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öz-kontrolün kazandırılması ve bağımsız davranışların geliştirilmesi programın temel ilkeleri olarak öne çıkmıştır. Okul öncesi dönemde çocukların ileriki yaşantılarında kullanacakları akademik ilerlemeleri için gerekli becerileri geliştirmek okul öncesi eğitimde önemli yer tutmakla birlikte çocukların etkinlikler ve stratejiler ile ilgili farkındalık kazanmaları; plan yapma, izleme ve kontrol etme ve değerlendirme gibi becerilerinin geliştirilmesi de önemlidir (Adağideli ve Ader 2014).

Katz (1995)'a göre çocuklar okul öncesi yıllarda yaşlıları ve yetişkinlerle sağlıklı ve olumlu ilişkiler kurarsa okul hayatına ve dolayısıyla yaşama kolaylıkla adapte olabileceklerdir. Okul öncesi dönem boyunca arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde uyumlu olmayan öğrenciler ise; sosyal uyumsuzluk geliştirme, akademik başarısızlık,

okula karşı olumsuz tutum ve sağlık problemleri gibi birçok tehlikeye açık olabileceklerdir (akt.: Ezgin ve Dilmaç, 2018).

Sonuç olarak ilkokul ve ileriki dönemlerde, akranları, çevresi ve ailesiyle iyi ve doğru iletişim kurması aynı zamanda bunu sürdürmesi bu yaşlarda gerekli becerileri geliştirmesine bağlı olduğunu söylemek mümkündür.

Deretarla-Gül (2019)'ün yapmış olduğu çalışmaya göre okul öncesi eğitim çocukların daha başarılı olmasını sağlamasının yanında ilkokula uyumu da kolaylaştırmaktadır. Okul öncesi programları çocukların bütünsel gelişimini hedefleyen programları içeren eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi kurumları bir sonraki eğitim-öğretim kademesine de hazırbulunuşluğu olumlu etkilediğine değinilmektedir.

Türkiye'de bu konuyla ilgili yapılmış birçok araştırma okul öncesi eğitimin ilkokula hazırlıkta önemini ortaya koymaktadır. Bay ve Çetin (2014), çalışmasında çocukların anasınıfından ilkokula geçişte yaşadıkları sorunları belirlemeye ve bu sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların ilkokula başlama dönemlerinde akademik ve öz bakım becerileri alanlarında sıkıntılar yaşadıklarına ulaşılmıştır.

Canbulat ve Yıldızbaş (2012) birinci sınıfta eğitim gören farklı yaş aralığındaki çocukların, akademik okul olgunluk düzeylerinin ve okullarda yaşanan uyum sorunlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda 60-71 ay yaş aralığındaki çocukların hazırbulunuşluğunun başlangıç seviyesinde olduğunu 72-84 ay yaş aralığındaki çocukların okula akademik olarak hazır oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Ekinci ve Bozan (2019) anaokulu eğitimi almanın birinci sınıfa başlayacak öğrencilere yansımaya yönelik sınıf öğretmeni görüşlerinde; okul kültürüne uyum, matematiksel alt yapı oluşturma, okuma-yazma ve farklı dillerin konuşulduğu bölgelerde dil gelişimi sağlama ve eğitim dili kazanımı, öğrencilerin hazırbulunuşluğunu artıracığı ve bu konuda birlik sağlayacağı yönünde bulgular toplamıştır.

Yapıcı ve Ulu (2010) ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentilerini inceledikleri çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin

okul öncesi öğretmenlerinden beklentilerinin yüksek olduğunu hatta öğretmenler ile yapılan görüşmelerden öğretmenlerin başarılarını okul öncesi öğretmenin performansı ile ilişkilendirdikleri izlenimi edindiklerine ulaşılmıştır.

Her ne kadar okul öncesi eğitim ilkokula bir basamak oluşturuyor olsa da, okul öncesi eğitim kurumları ile ilkokul arasındaki öğretmen tutumları, program içerikleri ve fiziksel ortam açısından görülen farklılıklar hazırlık sürecini etkilemektedir. Bu farklılıklardan dolayı çocuklar bazı zorluklar yaşayabilmektedir (Oktay, 2010, akt: Bay ve Çetin 2014).

a. Fiziksel ve motor gelişim alanı

Psikomotor kelime anlamı olarak hareketi temsil eder. Psikomotor gelişim ise, psikomotor becerilerde ortaya çıkan davranışların kontrol altına alınmasıdır. Psikomotor gelişim zaman zaman farklı hızlarda olmak üzere yaşam boyunca devam eder. Büyük kas gelişimi ve küçük kas gelişimi olarak iki alanda ele alınır. Büyük kas gelişimi kaba motor becerileri kapsar. Vücudun genel hareketlerini ve denge dinamiğini kapsar. Koşma, yürüme, zıplama ve yuvarlanma buna örnek verilebilir. Küçük kas gelişimi ise; ince motor beceriler olarak adlandırılır, eli ve ayağı kullanması becerilerini kapsar. Bunlar; tutma, yazma, yırtma, yapıştırma ve kesme gibi becerileri kapsar (MEGEP, 2013). Okul öncesi eğitimden ilkokula geçişte etkili olan faktörlerden biri de fiziksel ve motor gelişimdir. Çocukların bu dönemde fiziksel ihtiyaçlarını kendilerinin karşılayabilmesi oldukça önemlidir.

2014 yılında yapılan bir çalışmada; iki anasınıfı öğretmeni, iki sınıf öğretmeni (1. Sınıfları okutan), çocuğu ilkokul birinci sınıfta eğitim gören iki ebeveyn, üniversitede çalışan okul öncesi eğitim alanında iki öğretim üyesi ve sınıf öğretmenliği alanında iki öğretim görevlisi toplam 10 kişinin katılımı ile gerçekleştirdiği anasınıfından ilkokula geçişte yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri çalışmasında, anasınıfından birinci sınıfa geçerken yaşanan sorunların başında fiziksel ortamdaki kaynaklanan ve motor gelişimden kaynaklanan sorunların olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışmada öğretmenler fiziksel ortamdaki kaynaklanan sorunları; anasınıfında oyunla eğitim vermeye olanak sağlayan oyuncak, ortam ve ilgi merkezlerinin ilkokulda bulunmaması, anasınıfında çocukların özgür hareket

edebileceği alanlar var iken ilkokulda bu ortamların bulunmaması olarak ifade etmişlerdir (Bay ve Çetin, 2014).

Ülkemizde okul öncesi eğitim olarak ilkokula başlayan çocuk sayısı zaman içerisinde artmaktadır. Bu öğrencilerin okul öncesinde öğrendikleri, edindikleri ve geliştirdikleri bilgi ve beceriler ilkokul için temel oluşturur niteliktedir. Ancak alışmış oldukları okul öncesi sınıflarındaki eğitim ortamları ilköğretim ortamına geçişlerinin uyum sorunlarını da beraberinde getirebileceği düşünülmektedir (Tantekin-Erden ve Altun 2014).

Bir diğer çalışmada, katılımcılardan biri, okula erken başlayan çocuklarda alt ıslatmaların çok görüldüğünü ve bunun en büyük sebebinin ise hem okulların fiziksel yapısının uygun olmaması nedeniyle çocukların tuvalete gidemediğini hem de duygusal olarak kalabalık ortamların onların çekinmesine ve korkmasına neden olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu sürecin kendi başlarına kalmaları için erken olduğunu ifade etmiştir (Canbulat ve Yıldızbaş, 2012).

Teke (2010) çalışmasında anasınıfı programının birinci sınıf öğrencilerinin psikomotor alandaki davranışlarına etkisini; bedensel koordinasyon çalışmalarında daha rahat ve kolay yaptıkları, okula başlangıçta adaptasyonu daha rahat sağladıkları, farklı ağırlıktaki nesnelere hareket ettirirken daha az zorlandıkları, el ve parmak kaslarını daha fazla kullandıkları için kalem tutma konusunda daha kolay hareket ettiklerini bunun sonucu olarak yazılarının daha düzenli olduğu ile açıklamıştır.

Sonuç olarak motor gelişimini henüz tamamlamamış çocukların motor becerisine bağlı fiziksel gelişimini de tamamlamamış olduklarını bunların birbirine bağlı ve paralel ilerleyen bir süreç olduğunu görmekteyiz. Çocuğun bir yaşantıyı istenilen düzeyde öğrenilebilmesi için ön yaşantılara sahip olması gerekir. Yani yazı yazması için kalem hâkimiyeti için hazırbulunuşluğa sahip olması hem de yazı yazmak için temel becerilere sahip olması gerekmektedir. Çocuk motor gelişimini tamamlayamadığı zaman kesme, kalem tutma, çizgi çizme vb. becerilerinde geriden gelmektedir. Motor gelişimini henüz tamamlayamaması fiziksel olarak da birçok beceriyi yerine getirememesine neden olmaktadır. Örneğin; motor gelişimi tamamlanmadığı için kalemi doğru ve düzgün tutamayan çocuk yazı çalışmalarında zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Kas gelişimi yeterli olmadığı için fiziksel

ihtiyacını karşılama konusunda da zorluklar çekmektedir. Tuvalet ihtiyacı öncesi ve sonrası düğmesini açma ve ilikleme becerisini tamamlayamadığı için fiziksel ihtiyaçlarını da karşılayamamaktadır. Motor gelişim fiziksel gelişimin bir parçasıdır ve paralel ilerleme kat edilmektedir (MEGEP, 2013).

b. Bilişsel gelişim alanı

Okul öncesi dönem bilişsel gelişimin maksimum düzeyde olduğu ve kritik dönemlerin gelişiminin en yoğun olduğu bir süreçtir. Bu dönemde çocuklara zengin uyarcıların yer aldığı çevre sunmak oldukça önemlidir. Bu dönemden sunulan zengin çevre faktörüyle çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimleri ve ilkokula hazırbulunuşlukları desteklenmektedir. VAROL ve Alisinanoğlu (2016) okul öncesi dönem çocukları dikkat, algı, bellek, muhakeme, problem çözme becerilerini destekleyici nitelikli ve yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunulan eğitim programlarına dâhil olduklarında, bilişsel yeteneklerini geliştirilebilmekte ve daha üst düzeyde kullanabilmektedirler.

Aksu-Koç ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan araştırmada sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan daha elverişsiz ortamlarda yetişen çocukların okul öncesi eğitim ve erken çocukluk programlarıyla daha iyi ortamlarda yetişen yaşlarına yakın düzeyde başarılı oldukları görülmüştür.

Okul öncesi eğitim programlarındaki etkinlikler çocukların özellikle dilsel ve bilişsel becerilerini geliştirmektedir. Çocuklar böylece okuma ve yazma öğrenmeye hazırlanmaktadır. Araç gereçler ve diğer uyarcılar açısından zengin bir ortamdaki okul öncesi kurumlarında okuma ve yazmaya hazırlanan çocukların kazandıkları deneyimler ileriki okul hayatlarında ve başarılarında olumlu yönde etki etmektedir (Erkan ve Kırca, 2010).

“Biliş, ileri zihinsel süreçleri içerir. Zihinsel süreçler; dikkat, algı, bellek, dil gelişimi, okuma ve yazma, problem çözme, anımsama, düşünme, akıl, yaratıcılık vb. birçok özelliği içermektedir. Bilişsel gelişim; doğumundan başlayarak çevreyle etkileşimi ve çevrenin anlaşılmasını sağlayan bilginin edinilmesi, kullanılması, saklanması, yorumlanarak yeniden düzenlenmesi ve değerlendirilmesi aşamalarındaki tüm zihinsel süreçleri içine alan bir gelişim alanıdır. Çocuğun gördüğü, duyduğu,

dokunduğu tattığı nesnelere hakkında düşünmesini ifade eder. Soyut şekilde akıl yürütme, varsayımsal durumlar hakkında mantıksal düşünme, kuralları karmaşık ve daha yüksek yapıda örgütlenme, nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılığı anlama, objeleri kategorize edebilme vb. beceriler bilişsel gelişim alanı içinde yer alır.” (MEGEP, 2014, s.3).

c. Sosyal ve duygusal gelişim alanı

Çocuklar; aile bireyleri, öğretmenleri ve çevresindeki yetişkinlerin dışında akranlarından da yeni bilgi ve becerileri gözlem yoluyla öğrenebilir ve bu öğrendiği bilgi ve becerileri benimseyerek davranışları haline getirebilir. Bu yüzden çocukların içerisinde bulunacağı çevre aile bireyleri tarafından iyi seçilmelidir. Çocuklar iyi ve doğru davranışı rol model alabileceği gibi olumsuz ve yanlış davranışları da öğrenerek sergileyebilir. Çocuk sosyalleşme ile ilgili ilk temelleri ailede atar, daha sonraki basamak olan okul öncesi ve ilköğretim bu kazanımları pekiştirir (Oktay, 2010)

Koçyiğit (2009) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ve velilerin okula hazır bulunuşlukta sosyal ve duygusal gelişimi diğerlerinden daha önemli bulduğunu görmüştür. Katılımcıların çocuklarda bulunmasını istediği sosyal duygusal beceriler içerisinde kendini tanıma, isteklerini ve duygularının farkında olma, bağımsız şekilde hareket etme, iyi arkadaş ilişkileri kurabilme ve genel toplum kurallarına uyma becerileri yer almaktadır.

Çocuklar sosyal ve toplumsal davranışları oyun yoluyla sergilemektedir. Oyunda sergilediği davranış ve tutumlar toplumsal yakın çevresinde rol model aldığı kişileri oyuna yansıtmasıdır. Sosyal gelişimi öğretici olan oyun sürecinde çocuklar farklı fikirlere sahip olsalar da uzlaşma, anlaşmaya varma, yaşanan olumsuz durumlar ile baş etme gibi becerilerini aktif kılmakta ve sebat duygusu geliştirmektedir. Bu sosyal davranışlar açısından önemlidir (Aksoy, 2019).

Çocuklar okul yaşantısında birçok toplumsal davranışı edinmektedir. Özellikle okul öncesi çağ sosyal gelişim açısından oldukça önemlidir bu çağda okula giden çocuklar sosyal ve toplumsal açıdan daha fazla gelişmektedir. Bunun ile ilgili Kılıç (2008) yapmış olduğu araştırmasında okul öncesi eğitimi alan çocukların almayan akranlarına oranla sınıf kurallarına daha fazla uyduklarını belirtmiştir.

d. Dil gelişimi alanı

Okul öncesi dönem gelişiminin her alanında olduğu gibi dil gelişim açısından da kritik öneme sahiptir. Bu dönemde dil gelişiminin sağlanması oldukça önemlidir. Bu yüzden okul öncesi eğitimde dinleme, sohbet etme, sohbeti sürdürme, kendi ve başkalarının duygularını ifade etme etkinlikleri önemli yer tutmaktadır (MEB, 2013).

Çocuklarda dil ve düşünce gelişimi açısından literatüre önemli katkıları olan Vygotsky (1985)'ye göre iki yaşına kadar konuşma ve düşünce birbirinden farklı ve ayrı şekilde gelişmektedir. İki yaşından sonrasında ise, konuşma ve düşünce birleşmeye başlamaktadır. Dolayısıyla konuşma ve düşünce farklı genetik kökene dayanmaktadır. Düşünce ile sözcükler birincil temel bir bağı ile birbirlerine bağlı değildir. Bunların gelişimi birbirlerine paralellik göstermemektedir. Düşüncenin gelişiminde dil öncesi dönem, konuşmanın gelişiminden önce ise düşünce öncesi dönem bulunmaktadır.

Vygotsky, çocuklarda dil ve düşünce teorisini kurarken dil ve düşünce üzerine daha önce araştırmalar yapan Piaget 'in çalışmalarına yönelmiştir (Akt: Erdener, 2019). Piaget ile Vygotsky arasında yaşanan tartışmaların yoğunlaştığı nokta içten konuşma ve benmerkezci konuşma konuları üzerinedir. Davranışçılar sessiz konuşmayı düşünme olarak ifade etmektedirler. Piaget ise benmerkezci konuşmanın işlem öncesi dönemde ortaya çıktığını ve somut işlemler döneminde ise bittiğini ifade etmektedir. Diğer taraftan Vygotsky, benmerkezci konuşmayı sosyal konuşmadan içselleştirmiş düşünceye geçiş sürecinde kullanmaktadır. Benmerkezci konuşma yalnızca çocukların faaliyetlerine eşlik etmekle kalmamakta çocukların sıkıntılarının ifadesi ve sorunlara çözüm önerileri arayan ve planlayan bir düşünce aracı olarak ortaya çıkmaktadır. Benmerkezci konuşma daha sonra ise içsel konuşmaya dönüşmektedir. Vygotsky, sosyal ilişkiler olmaksızın içsel konuşmanın olmayacağını öne sürmekte içsel konuşmanın dışsal konuşmanın öncüsü olmadığını onun karşıtı olduğunu ifade etmektedir (Ergün ve Özüer, 2006).

Piaget, çocukların bir kavram oluşturma sürecinde kendilerine zihinsel işleyişin ayırt edici özelliklerinin damgasını vurduğunu öne sürmektedir. Dolayısıyla

başlangıçta bireysel olan düşünce gittikçe toplumsal düşünceye dönüşmektedir. Çocukların sonradan öğrendikleri kavramların ezberlenerek kazanılmadığını, çocukların bunları öğrenebilmek için özenli bir zihinsel çaba gösterdiklerini ifade etmektedir. Ona göre çocuklar öğrenim sürecinde kendilerine kazandırılan kavramların evrimini yönlendirmektedirler. Çocukların okulda öğrendikleri kavramlar onların zihinsel gelişimini şekillendirmektedir. Çocuklara sistemli bilgi verildiği takdirde onların doğrudan göremeyecekleri ya da kendi deneyimleriyle yaşayamayacakları birçok şey öğretilmiş olmaktadır. Çocuklar sahip oldukları zihinsel sürecin bilincine okul yıllarında varmaktadır. Okul yıllarında çocuklara bilimsel kavramlar öğretilmekte ve geliştirilmektedir (Ergün ve Özür, 2006).

2. Okula hazır olabilmeyi etkileyen faktörlere ilişkin çalışmalar

a. Fiziksel faktörler

“Fiziksel gelişim; bedeni oluşturan tüm organların gelişmesi, boyun uzaması, kilonun artışı, kemiklerin gelişimi, dişlerin çıkması ve değişmesi, kas, beyin ve tüm sistemler (sinir, sindirim, dolaşım, solunum, boşaltım gibi) ve duyu organlarının gelişimidir. Gelişim yaşam boyu sürer ancak çocukluk döneminde diğer tüm dönemlere oranla fiziksel gelişim daha hızlıdır. Fiziksel gelişim, çocuğun beden yapısındaki niceliksel değişme ve artışları içerir” (MEGEP, 2013. s.2). Okula hazır olmayı etkileyen faktörler arasında fiziksel faktörler önemli bir yer tutmaktadır.

Okula uyumu etkileyen unsurlardan biri de okul olgunluğudur, çocuğun okula uyum sağlayabilmesi için okul olgunluğunu kazanmış olması önemlidir. Okul olgunluğu her çocukta aynı yaş döneminde kazanılmaz bununla ilgili yapılan araştırmalarda bunu destekler niteliktedir. Bunlar; Ayten ve Ektem (2014) yaptıkları araştırmada yaş değişkeninin okul olgunluğuna etki eden önemli bir faktör olduğunu bulmuş ve genellikle çocukların altı yaş grubunda okul olgunluğuna eriştiklerini ifade etmişlerdir. Koçyiğit (2009) ise, kişisel farklılıklardan ötürü çocukların okula hazır bulunma yaşlarının değişebileceğini belirtmektedir. Gelişim sürecinin her alanda bütün çocuklar açısından benzer olması çocukların bu aşamaları aynı hızla tırmanacaklarını göstermemektedir. Kimi çocuklar bu aşamaları daha hızlı şekilde geçerken kimileri ise daha yavaş geçmektedir. Buna karşın Morrison (2006) ise, yaş faktörünün çocukların okula hazır bulunuşluklarını belirlemede önemli bir etken

olmadığını çocukların okula başlayabilmeleri için bilişsel anlamda yeterli olgunluğa ulaşmalarının temel ve yeterli faktör olduğunu belirtmektedir.

Çocuklarda bulunması gereken bir başka nitelikte çocukların sağlıklı olmaları ve normal bir bedensel gelişime sahip olmalarıdır. Çocuklar okula başladıklarında akranlarının boy ve kilolarına yakın düzeye ulaşmamışlar ise bu durum çocuklar açısından dışlanma ve sınıfa uyum sağlamada zorlanma gibi problemleri ortaya çıkarmaktadır (Graue, 2006). Diğer taraftan çocukların işitme ve görme duyularında herhangi bir problemin olmaması da gerekmektedir. İşitme ve görme engeli bulunan çocukların öğrenme süreçleri olumsuz etkilenmektedir. Bu durum çocukların okul kurallarını öğrenme de bazı düşüklük yaşamalarına da yol açmaktadır (Balat, 2003).

Yapılan araştırmada sınıf kademeler arasındaki geçişte fizik ortam değişikliğinin çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olduğunu vurgulamış ve birinci sınıfta çocukların ve öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebilecekleri alanlar oluşturmasını önermiştir (Bay ve Çetin, 2014)

b. Zihinsel faktörler

İnsan yaşamının ilk altı yılı, gelişimin en aktif olduğu ve ileriki yaşam becerilerinin edinimi açısından oldukça önemlidir. Bu dönemde gelişimi destekleyici uyarıların bulunduğu çevre, gelişimi olumlu yönde etkilemektedir. Bu dönemde çocuğun karşılaştığı ve maruz kaldığı uyarıcılar beyinde yeni sinaptik bağlar kurmakta ve dentrit dallanmasını sağlamaktadır. Uyarılmayan ve bunun sonucunda kullanılmayan nöronlar ise ölmektedir (Tantekin Erden ve Altun, 2014). Bu dönem çocuğun diğer gelişim alanları (dil, sosyal, fiziksel ve duygusal gelişim) açısından oldukça önem taşımaktadır.

0-6 yaş okul öncesi dönem, büyümenin ve gelişmenin en hızlı olduğu dönemdir. Bu kritik dönemde çocuk kendi, potansiyelini ve dünyayı keşfeder. Bu altın dönemde çocuklara zengin bir çevre sunulması oldukça önemlidir. Uzmanların görüşleri ve yapmış oldukları çalışmalarda bu yöndedir. Çocuklar bu dönemde düşünmeye, problemlere fark etmeye, problemleri çözmeye ve farklı çözümler sunmaya yönlendirilmelidir. Çocukların problemleri çözmelerine ve çözüme kendilerinin ulaşmasına fırsat verilmelidir. Ancak çözümleri deneyimleyen çocuklar bir sonraki çözüm için istekli olacaklardır. Okul öncesi eğitimde öğretmenler bu bilinç ile

çocuklara yaklaşmakta ve hazırlanmış oldukları programlar ile çocukları düşünmeye sevk etmektedir. Böylece çocuk zihinsel olarak gelişmektedir. (Akyol ve Duran 2010). Okul öncesi dönem çocukları dikkat, algı, bellek, muhakeme, problem çözme becerilerini destekleyici nitelikli ve yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunulan eğitim programlarına dâhil olduklarında, bilişsel yeteneklerini geliştirilebilmekte ve daha üst düzeyde kullanabilmektedirler (Uyanık ve Alisinanoğlu, 2016, s.461).

Büyükekiz (2009) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yaptıkları resimleri incelediği çalışmasında, öğrencilerin yapmış olduğu resimlerde yaratıcılık, özgünlük, görsellik, boyutsal algılama ve orantı gibi alanlarda önemli farklılıklar saptamıştır. Çalışmasından yola çıkarak okul öncesi eğitimin sanat alanında da çocuklarda olumlu gelişmelere katkı sağladığını ifade etmiştir.

3. Sosyal ve duygusal faktörler

Sosyal gelişim doğumdan itibaren başlayan bir süreçtir, okul öncesi eğitim kurumuna gelinceye kadar birçok sosyal beceriyi anne-baba ve diğer yetişkinlerden öğrenir. Ancak birçok çocuk evde kabul gören birçok sosyal beceri ve davranışının okulda kabul görmediğini ya da okulda farklı biçimlerde davranılması gerektiğini keşfeder (Cinkılıç, 2009, s.27).

Sosyal gelişim, içerisinde bulunduğu sosyal çevreye adaptasyonu ve uyum süreci olarak tanımlanabilir. İnsan çevresi ile sürekli etkileşim içerisinde olan toplumsal bir varlıktır. Aile çocuğun ilk sosyal çevresidir sonrasında bu sosyal süreç arkadaşlar ve yetişkinlerle devam eder (Teke, 2010)

Taşçı ve Sığırtmaç (2014) yaptığı çalışmada okula başlamanın aile, öğretmen ve çocuk için büyük bir yenilik olduğundan ve bu süreçte çocuğun tutumlarının şekillenecek olduğundan bahsetmiştir. Öğretmenin çocuklara süreçte okulu ve kendisini tanıtan bir rehber olduğundan, çocuğa rehberlik ederken aynı zamanda kendisi de aileyi ve çocuğun bireysel farklılıklarını tanımaya çalıştığını ifade etmiştir. Çalışmada aynı zamanda okula başlama zamanlarının okul hayatının en kritik dönemleri olduğu ifadesine de yer verilmiştir.

Okul öncesi dönemde çocuk gün boyu öğretmeni ile birlikte hareket ederken ve vakit geçirirken ilkokul döneminde teneffüslerde kendi başına kalmaktadır. Oyun kurmak,

arkadaşları ile iletişime girmek, temel ihtiyaçlarını giderirken tek başına yapmakta zorluklarla karşılaşabilmektedir. Yaşadığı problemlere hızlı çözüm bulacak ya da ona destek olacak bir yetişkine hızlı ulaşamamaktadır bu gibi durumlar bazı çocuklarda kaygı yaratmaktadır. Bu gibi durumlardan kaynaklı yaşayacağı sosyal ve duygusal problemler zaman içerisinde fiziksel sorunlara da yol açabilir. (Canbulat ve Yıldızbaş, 2012)

4. Çevresel faktörler

Okula hazır olmayı etkileyen faktörler arasında zeka gelişimine katkı sağladığı için, aile ortamı ve sosyal çevre önemli bir yer tutmaktadır. Ailenin okula vermiş olduğu değer ve okula karşı tutum, çocuğa sunduğu ortam kadar önem taşır (Esaspehlivan, 2006).

Bay ve Çetin (2014) yaptığı çalışmada anasınıfından ilkokula geçişte yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri çalışmasında anasınıfından birinci sınıfa geçerken yaşanan sorunların arasında çevresel faktörlere sınıf ortam farklılığının yanında okul çevresi ile ilgili yaşanan sorunların çocuklarda uyum sürecini etkilediği ile ilgili bilgilere çalışmada yer verilmiştir. Katılımcılardan biri düşüncelerini; okulların fiziksel ortam öğelerini oluşturan rengi, deseni, mobilyası ve ortamının çocuğu okula çekecek şekilde olmadığını ve bunların daha yeni oluşturulmaya başlandığından bahsetmiştir. Katılımcı ayrıca okulun bahçesinde, çocuk parkı ve çocukların tanıdığı çizgi film karakterlerinin olmadığı ya da nadir olduğunu, oyun çağındaki çocukların sadece tenefüste koşup terlemesini değil diğer bütünsel gelişimini sağlayacak ya da amaçlı hizmet edecek bir takım donanımların olması gerektiğini ve okulların fiziksel yapılarının uygun olmadığını ifade etmiştir.

Çocuğun sosyalleşme süreci doğumdan başlar ve ömür boyunca sürer. Bu süreçte çocuk içerisinde yaşadığı grubun kuralları ve değerlerini öğrenir (Sungur, 2010). Yetersiz çevre koşullarında büyüyen çocukların psiko-sosyal gelişim potansiyellerini tam anlamıyla kullanamaz. Böyle çevrede yetişen çocuklar yaşlılarından geri kalır ve okul başarısı akranlarına göre daha düşük olur. Erken yaşta yaşanan bu kayıpları telafi etmek oldukça zordur (Esaspehlivan, 2006).

IV. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar ve demografik dağılımları, veri toplama aracı, veri toplanması ve analizi, geçerlilik ve güvenilirliğe ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

A. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı, araştırma probleminin ve olguların kendi doğal ortamlarında ayrıntılı, gerçekçi ve çok yönlü bir şekilde ortaya çıkarıldığı ve araştırmacının süreç içerisinde aktif şekilde bulunduğu bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yöntemin tercih edilmesinin temel nedeni, ilk aşamada araştırma sorularına yönelik bir durum tespiti yapabilmek ve ikinci aşamada ise, bunun nedenlerine dönük bilgiler ortaya koyabilmektir. Bu çalışmada katılımcılar arasında yer alan öğretmenlerin olguya ve konuya yönelik görüşleri analiz edilmektedir.

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması” modeli kullanılmaktadır. Durum çalışması, niçin ve nasıl soruları ön plana çıktığında, araştırmacının olaylar üzerinde çok az bir müdahale şansının olduğunda ve gerçek yaşamla ilgili fenomenlere odaklanıldığında tercih edilen bir stratejidir (Yin, 2003). Durum çalışmalarında temel amaç, belirli bir duruma yönelik sonuçları ortaya koyabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda bu çalışmada öğretmenlerin okul öncesinden ilkokula geçişte öğrencilerde karşılaştıkları sorunların gerçek yaşam çerçevesi içerisinde ele alınmaktadır.

1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, İstanbul, Ankara ve İzmir ilindeki okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri (n=11) ve okul öncesi öğretmenleri (n=3)

oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede, araştırmacı örneklemini araştırmanın amacı doğrultusunda tasnif etmektedir (Baltacı, 2018). Bu durum daha zengin verilere ulaşmayı ve araştırmanın inanılabilirliğini arttırmayı sağlamak için yapılmaktadır (Flick, 2014). Katılımcıların okul öncesi dönemden ilkokula geçişte öğrencilerde gördükleri sorunları yakından gözlemleyen ve birebir tanık olduğu düşünülmüştür. Sınıf öğretmeni katılımcıların tamamı en az bir kez birinci sınıf okutmuş olup farklı mesleki deneyim sürelerine sahiptir. Okul öncesi öğretmenleri ise, en az iki yıl okul öncesi öğretmenliği yapmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler seçilirken öncelikle mesleki deneyimlerinin birbirinden farklı olmasına dikkat edilmiştir.

a. Katılımcıların demografik dağılımları

Katılımcıların demografik dağılımları Çizelge 3'te gösterilmektedir.

Çizelge 3: Katılımcıların Demografik Dağılımları

	Cinsiyeti	Yaş	Eğitim Durumu	Meslekte Deneyim	Brans
Zeynep	Kadın	43	Lisans	21	Sınıf öğretmeni
Banu	Kadın	27	Lisans	3	Sınıf öğretmeni
Pınar	Kadın	50	Lisans	31	Sınıf öğretmeni
Demet	Kadın	39	Lisans	18	Sınıf öğretmeni
Ahmet	Erkek	33	Lisans	12	Sınıf öğretmeni
Ömer	Erkek	39	Lisans	17	Sınıf öğretmeni
Çağatay	Erkek	29	Lisans	6	Sınıf öğretmeni
Hakan	Erkek	25	Lisans	2	Sınıf öğretmeni
Esra	Kadın	28	Lisans	4	Sınıf Öğretmeni
Burak	Erkek	36	Lisans	15	Sınıf öğretmeni
Gökhan	Erkek	41	Lisans	18	Sınıf öğretmeni
Seçil	Kadın	28	Lisans	4	Okul öncesi öğretmeni
Gizem	Kadın	24	Lisans	2	Okul öncesi öğretmeni
Narin	Kadın	28	Lisans	7	Okul öncesi öğretmeni

*Gizlilik sebebiyle takma isimler kullanılmıştır.

Katılımcıların demografik dağılımlarına bakıldığında tamamının lisans mezunu olduğu 14 katılımcının 8'i kadın 6'sı ise erkektir. Ayrıca katılımcıların en küçüğü 24 en büyüğü ise 50 yaşındadır. Mesleki deneyim açısından bakıldığında katılımcıların en az 2 yıldır öğretmenlik yaptığı; en çok ise 31 yıllık öğretmen olduğu

görülmektedir. Diğer taraftan katılımcıların 3'ü okul öncesi öğretmeni 11'i ise sınıf öğretmenidir.

2. Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırma probleminin çözümünü destekleyecek şekilde ilgili literatürden faydalanılarak araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme protokolü kullanılmıştır (Ek-1). Görüşme protokolünün geliştirilmesinde; konu ile ilgili araştırmalar, yayın ve kaynaklar taranmış, halihazırda sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş ve araştırma konusuna bağlı kalınarak çeşitli kaynaklardan görüşme soruları derlenmiştir. Ayrıca eğitim programları ve öğretim, sınıf öğretmenliği ve ölçme değerlendirme alanlarındaki uzmanların görüşlerine başvurularak görüşme sorularının son hali elde edilmiştir.

3. Veri toplanması ve analizi

Bu çalışmada ana veri toplama aracı görüşmelerdir. Veri toplama sürecinde öğretmenlerden randevu alınarak gönüllülük esası ve bilimsel etik kuralları çerçevesinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler yüz yüze gerçekleşmiştir. Görüşmelerde öğretmenlerin izin vermeleri durumunda ses kaydı alınmıştır. Alınan ses kayıtları deşifre edilmiş ve elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların sıklıkla tekrar ettikleri görüşlerini ve çarpıcı ifadelerini ortaya çıkarmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Betimsel analizlerde öğretmenlerin görüşleri ayrı ayrı değerlendirilerek gerekli kodlar elde edilmiş ve alt temalar oluşturulmuştur. Nitel araştırmalarda araştırmacı topladığı tanımlayıcı ve detaylı bilgilerden hareketle araştırma problemine yönelik temaları ortaya çıkartmıştır. Böylece elde edilen bilgilerin anlamlı bir yapıya kavuşmuştur. Bu temalar daha önce belirlense dahi nitel araştırma sürecinde sürekli değişmeye açıktır. Dolayısıyla bu nitel araştırmada alt temalar değişkenlik göstermiştir ve yeniden düzenlenmiştir (Yıldırım, 1999).

4. Geçerlilik ve güvenilirlik

Nitel araştırmalarda birbirlerine benzeyen veriler belirli kavramlar çerçevesinde temalar ile bir araya getirilip düzenlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada ise, katılımcıların birbirlerine benzeyen cevapları belirli

kavramlar çerçevesinde bir araya getirilerek alt temalar halinde organize edilmiştir ve elde edilen alt temalardan temalar yorumlanmıştır. Bununla birlikte katılımcıların sıkça tekrar ettikleri görüşler ve çarpıcı ifadeler ise doğrudan alıntılarla ile örneklendirilmiştir. Betimsel türden analizin kullanıldığı bu çalışmada görüşme yapılan öğretmenleri alıntılara doğrudan yer vererek bulguları açıklamak geçerlilik için önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu yüzden görüşmelerde elde edilen kodlar ve alt temalar için sınıf öğretmenliği ve ölçme-değerlendirme alanlarında uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Çalışma içerisinde kodlayıcı tutarlılığını sağlamak amacıyla farklı bir araştırmacı tarafından kodlama tekrar edilmiştir. İçsel tutarlılığın sağlanabilmesi için kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin minimum %80 olması beklenmektedir. Bu çalışmada, iç geçerliliğin sağlanması için yapılan iki farklı kodlama arasındaki kodlayıcı tutarlılık katsayısı Miles ve Huberman modeli ile 0.96 olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002, akt. Baltacı, 2017). Ayrıca varılan temel bulgular araştırmaya katılan öğretmenler ile paylaşarak onların görüşleri istenmiş ve böylece katılımcı teyidi sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Görüşmelerin samimi bir ortamda gerçekleşmesi ve kişilerin kimliklerinin gizli tutulacağına garanti altına alınması katılımcılara güven duygusu verilmiştir. Katılımcıların gizliliğini sağlayabilmek için veri analizi sürecinde öğretmenler için takma isimler kullanılmıştır. Bulguların daha kolay anlaşılmasını sağlamak amacı ile oluşturulan kodlar ve kodların tekrar etme sayıları (f) aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

V. BULGULAR

Bu bölümde okul öncesinden ilkokula geçişte öğrencilerde karşılaşılan sorunlar; motor beceri gelişimi, sosyal-duygusal gelişimi, dil gelişimi, öz bakım becerileri ve aile tutumları çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

A. İlkokula Geçişte Çocukların Motor Beceri Gelişimlerinden Kaynaklanan Sorunlar

Çalışmaya katılan öğretmenler, okul öncesinden ilkokula geçişte çocuklarda motor gelişimlerinden kaynaklı sorunları ince ve kaba motor gelişimleri ile ilişkilendirmişlerdir (Çizelge 4). İnce motor beceriler, bireylerin el-göz koordinasyonu gerektiren kalem tutma, yazı yazma, boyama, yapıştırma, kesme, makas tutma, düğme ilikleme ve fermuar kapama gibi eylemlerin gerçekleştirilmesi için gereken motor becerileri; kaba motor becerileri ise yürüme ve koşma becerilerini içermektedir (MEB, 2013).

Çizelge 4. Motor beceri gelişiminden kaynaklı sorunlar ile ilgili kodlar ve alt temalar

Alt tema	Kod*	f
İnce motor beceriler	Kalem tutma	8
	Yazı yazma	2
	Boyama	1
	Makas kullanma	6
	Düğme ilikleme ve fermuar kapama	4
	Yapıştırma	2
	Kesme	3
Kaba motor beceriler	Yürüme ve koşma	3

* Bir ifadeyi birden fazla katılımcı belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenler ince motor becerileri ile ilgili karşılaşılan sorunları el-göz koordinasyon gerektiren beceriler bağlamında dile getirmişlerdir. Örneğin, Zeynep: "... [öğrencilerin] makas tutma, kalem tutma gibi becerilerde sıkıntı

yaşadığımız zamanlar oluyor.” ifadesiyle ince motor becerileri ile karşılaşılan sorunları dile getirmiştir. Benzer şekilde Banu da bazı öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarına rağmen ince motor becerileri edinemediklerini “...çoğu çocuk makas tutmasını bilmiyor. Mesela anasınıfından geldiği halde hala bunu yapamayanlar var. Bunun dışında kalem tutma yeteneği olmayan var.” ifadesiyle belirtmiştir. Ömer: “Bizim anasınıfından gelen öğrencilerimizin en büyük yaşadığımız sorun, kalem tutma şekillerinin yanlış olduğu gözlemlenmekte” ifadesiyle ince motor becerileri ile ilgili sorunları yinelemiştir. Esra: “Bir de kalem tutma becerisi evet anaokulunda çok bunun üstüne duruluyor ama tam bir şekilde çocuklar bu konuda gelmiyor bize, eksiklikleri çok oluyor” ifadesiyle yaşadığı sorunu desteklemektedir. Pınar, öğrencilerde ince motor becerilerinde karşılaştığı sorunu izlenimlerinden edindiği bilgi doğrultusunda desteklemektedir ve bu durumu: “...çocuk keserken makas kullanırken istenilen çizgilerde kesemiyor.” ifadesiyle belirtmektedir. Hakan: “...motor gelişimlerinde çocuğumuz makası kullanmayı bilmeyebiliyor ve bir şey kesmeyi yapamayabiliyor ve el-göz koordinasyonunu da sağlayamayabiliyor” ifadesiyle yaşadığı sorunu açıklamıştır. Burak: “küçük kaslarda eksiklikler varsa kalem tutma da problemler yaşıyor” ifadesiyle belirtmiştir. Gizem ise: “Anne babalar ne yazık ki çocuklara destek açısından bir makas tutmak, kalem tutmak evde zor oluyor, güvenliği sağlayamıyorum gerekçesiyle vermiyor. Tabii bu da çocukların özellikle küçük kas becerilerinin gelişmesini engelliyor” ifadeleriyle ince motor becerilerde karşılaştığı sorunu ifade etmiştir.

Ahmet, Gökhan, Narin ve Burak öğretmenler, ince motor becerileri ile ilgili karşılaştıkları problemleri genelde çocukların tuvalet ihtiyaçlarını gidermek için gerekli olan beceriler bağlamında açıklamışlardır. Örneğin, Ahmet,, “Her öğrencinin fermuarını açmak kapamak, gömleğini ilikleme, düğmelerini ilikleme sıkıntı yaratıyor bize” ifadesiyle durumu belirtmiştir. Gökhan ise, “Birinci sınıfta birçok öğrencimin erkek ya da kız tuvaletten gelince fermuarının kapatamadığını çit çitini takamadığını pantolonunu tam olarak kapatamadığını da çok yardımcı oldum” yaşantısıyla dile getirmiştir. Benzer şekilde Narin öğretmen, “Tuvalet ihtiyacını giderirken fermuarını açamıyor.” ifadesiyle Burak öğretmenin belirttiği “... çocuğun sınıf içerisinde ve sınıf dışında bireysel bağımsız yapması gereken becerileri

yapamıyor ve eksik kalıyor. Yani tuvalete gitmek isteyen bir çocuk fermuarını açamıyor” durumu desteklemiştir.

Demet ve Çağatay öğretmenler ince motor becerileri ile ilgili sorunları yazı yazma becerileri ile ilişkilendirmişlerdir. Bu bağlamda, Demet öğretmen görüşmelerde öğrencilerin durumlarını “Yazmada ciddi sıkıntılar yaşıyoruz. Bu el yazısından düz yazıya geçince biraz rahatlatıldı olay ama yine de ciddi sorunlar yaşanıyor özellikle alt yaş grubu çocuklarda ciddi sorun yaşıyoruz” ifadesiyle açıklamıştır. Çağatay öğretmen ise: “Yapamadıklarını düşündükleri zaman mesela yazı çalışmasında mektup yaz dediğimiz zaman kötü olanlar mesela resim yapmaya daha çok yönelik oluyorlar. Ben resim yapsam olur mu? tarzında geri dönütler alıyoruz.” ifadesiyle yazı yazma becerileri ile ilgili öğrencilerin yaşadıklarını dile getirmiştir.

Çağatay ve Esra öğretmenler, ince motor becerileri ile karşılaşılan sorunları, yapıştırma becerisi ile ilişkilendirmişlerdir. Yapılan görüşmelerde Çağatay öğretmen, “Motor kas gelişimi yetersizse... zaten etkinliklerde sıkıntı yaşayacaktır. Kes, yapıştır, yazma etkinlikleri...” ifadesiyle durumu açıklamıştır. Esra öğretmen ise, “... çocuklarda en önemlisi kesme, yapıştırma, boyama çalışmalarında bizde çok büyük zaman kaybı oluyor” ifadesiyle çocuklarda bu beceri ile ilgili bir problemin sürecin yürütülmesini olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir.

Seçil, Ahmet ve Gökhan öğretmenler kaba motor becerileri ile karşılaşılan sorunları, yürüme ve koşma ile sınırlandırmışlardır. Örneğin; Seçil öğretmen, yürüme ile ilgili sorunları: “Açıkçası bazı öğrencilerimiz koşarken yürürken zorluk yaşayabiliyorlardı bunları beden dersimizde fark ettik biz” ifadesiyle belirtmiştir. Bir başka ifadesinde ise, yürüme ve inip çıkma ile ilgili sorunları “İlkokula giden çocuklar daha çok kendi başlarına yetmeye çalıştıkları için merdivenleri inip çıkarken zorlanabiliyorlar” ifadesiyle dile getirmiştir. Ahmet öğretmen ise, “Bazı öğrencilerimiz işte koşarken yürürken zorluk yaşayabiliyorlar” ifadesiyle karşılaşılan durumu açıklamıştır. Gökhan öğretmen de, “Çocuk bu [kaba] motor [beceri] gelişimi olmadığı için tam koşamıyor” ifadesiyle kaba motor becerileri bağlamında karşılaşılan sorunları belirtmiştir.

Kısacası, öğretmenlerin okul öncesinden ilkokula geçişte karşılaştıkları motor gelişimleri ile ilgili sorunlar ince ve kaba motor beceriler ile ilişkilidir. İnce motor becerileri, el-göz koordinasyonu gerektiren kesme, yapıştırma, fermuar açma- düğme ilikleme, yazı yazma, makas kullanma, boyama ve kalem tutma; kaba motor becerileri de yürüme ve koşma becerilerini kapsamıştır.

B. İlkokula Geçişte Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimlerinden Kaynaklanan Sorunlar

Eğitim programlarında ilkokul çağına gelmiş öğrencilerde sosyal ve duygusal gelişim anlamında kendine güvenme, sorumluluklarını yerine getirme, başkalarıyla sorunlarını çözebilme, verilen sorumluluğu yerine getirmek için kendini güdüleyebilme ve farklı ortamlardaki kurallara uyabilme beklenen beceriler arasında yer almaktadır (MEB, 2013). Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin okul öncesinden ilkokula geçişte çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinden kaynaklı karşılaştıkları sorunlara ilişkin ifadelerinden elde edilen kodlar ve alt temalar Çizelge 5'te gösterilmektedir.

Çizelge 5: Sosyal-duygusal gelişiminden kaynaklı karşılaştıkları sorunlar ile ilgili kodlar ve alt temalar

Alt tema	Kod*	f
Duygulara yönelik beceriler	Bencilik	4
	Aileye bağımlı olma	3
	Kaygı	1
	Özgüven eksikliği	5
	Öfke	1
	Güvensiz bağlanma	2
	Ön yargı	1
	Dikkat çekme	1
İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri	Arkadaş ilişkileri	3
	Yalnızlık	2
	Olumlu ilişkiler kurma	2
	İletişim başlatma/sürdürme	2

Alt tema	Kod*	f
Okul yaşantısı ile ilgili beceriler	Okul olgunluğu	1
	Sınıf kurallarına uyum	1

* Bir ifadeyi birden fazla katılımcı belirtmiştir.

Öğretmenler sosyal-duygusal gelişim ile ilgili sorunları; duygulara yönelik beceriler (ör. çocuklarda bencillik, ailelere bağımlı olma, kaygı problemi ve özgüven sorunları, öfke, güvensiz bağlanma, ön yargı ve dikkat çekme), ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri (ör. arkadaş ilişkileri, yalnızlık, olumlu ilişkiler kurma ve iletişimi başlatma-sürdürme) ve okul yaşantısı ile ilgili beceriler (ör. okul olgunluğu, sınıf-okul kurallarına uyum) çerçevesinde açıklamışlardır.

Duygulara yönelik beceri sorunlarını Zeynep, Pınar ve Hakan öğretmenler, okul öncesinden ilkokula geçişteki öğrencilerin ebeveyne bağımlılık çerçevesinde açıklamışlardır. Örneğin, Zeynep, “Bazı çocuklar anneden kopmak istemiyor ya da işte anne desteği olmadan burada oturamıyor.” ifadesini kullanmıştır. Pınar da, “Çocukta annesinden babasından ayrıldığı zaman sanıyor ki çocuk o ortamda yalnız, başına kötü bir şey geldiğinde ona kimse yardım edemeyecek” ifadesiyle öğrencilerin aileye bağımlı olma durumunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte Hakan “... anne-babaya bağımlılık noktasında annelerimiz bağlanma tipleri var biliyorsunuz. Güvensiz bağlanma çocuklarımızda oluşabiliyor” ifadesiyle güvensiz bağlanma problemini belirtmiştir.

Buna karşın Gökhan, Ahmet ve İrem öğretmenler duygulara yönelik beceri sorunlarını öğrencilerdeki bencillik kavramı ile açıklamışlardır. Örneğin, Gökhan “Günümüzde zaten en büyük sorun bireysellik herkes kendi yani biraz daha bencil bakıyorlar olaylara” ifadesiyle dile getirmiştir. Ahmet de, “Arkadaşlık ilişkileri paylaşım bunun gibi değerler çünkü eğer bunlar eksik kalırsa birinci sınıfa geldiğinde biraz daha arkadaşlarına ısınması zorlaşabiliyor” ifadesini kullanmıştır. İrem ise, “Sosyal duygusal olarak çocuklar benmerkezci dönemde paylaşma, yardımlaşma çok zor ama dediğim gibi hem okulda hem de evde destekleyerek çocuklara farklı topluluklara farklı yerlere sokarak bu paylaşmayı, yardımlaşmayı desteklersek bu sorunları aşmış oluruz. Bu şekilde sorunlar oluyor genellikle...” ifadesini kullanmıştır. Böylece öğrencilerde duygulara yönelik karşılaşılan sorunlar benmerkezcilik durumu ile belirtilmiştir.

Ayrıca, duygulara yönelik sorunlar, Demet, Seçil, Esra, ve Burak öğretmenler tarafından çocuklardaki kaygı ve özgüven eksiklikleri ile ilişkilendirilmiştir. Demet, “Kaygılı hissediyor çocuklar kendilerini sürekli onunla göz göze bir temas ve iletişim kurmak zorundasınız.” ifadesini kullanmıştır. Seçil ise, “Bazı çocuklar içine kapanık oluyor, özgüven yetersizliği yaşayabiliyorlar.” İfadesiyle durumu dile getirmiştir. Esra öğretmen ile yapılan görüşmede “Çocuklar eğer sorun yaşıyorsa eğer yalan söyleme, aşırı dikkat çekme ya da sessiz kalıyorlar sınıf içerisinde, yalnız kalıyorlar, kendi kabuğuna çekiliyorlar veya özgüven eksiklikleri yaratılıyor” ifadesi kullanılmıştır. Burak ise, “Çocuklar herhangi bir problem yaşadıkları zaman akranlarıyla kendi haklarını savunmuyorlar. Çünkü özgüvenleri daha düşük her türlü durumu kabullenmek durumunda kalıyorlar” ifadesiyle açıklamıştır. Sonuç olarak öğrencilerin okul öncesi dönemden ilkökul geçişte karşılaştıkları duygusal beceri ile ilgili sorun yaşadıkları kaygı ve özgüven eksikliği ile ilişkilendirilmiştir.

Bununla birlikte, Hakan ve Gökhan öğretmenler duygulara yönelik beceri sorunları, güvensiz bağlanma ve ön yargı ile ilişkilendirmişlerdir. Örneğin, Hakan “Bunun yanı sıra kaçınma oluşabiliyor. Bunun önüne geçebilmek için ailelerin özellikle bilinçlendirilmesi gerekiyor. Çocuklarımıza güvenli bağlanma stillerini uygulayabilmesi gerekiyor diye düşünüyorum” ifadesini kullanmıştır. Gökhan da “Çocuk şöyle bir korkuyla gelmiş. Acaba o nasıl bir çocuk. Nasıl bana kötü davranır mı? Biraz da ön yargıyla gelmiş çocuklar” ifadesiyle açıklamıştır. Böylece okul öncesinde ilkökula geçişte karşılaşılan sosyal duygusal becerilere yönelik yaşanan sorunlar öğrencilerin güvensiz bağlanma ve ön yargı kavramları ile açıklanmıştır.

Sosyal-duygusal gelişim aşamasında karşılaşılan sorunlardan ilişki başlatma ve sürdürme becerileri Gökhan, Esra ve Narin öğretmenler tarafından okul öncesi dönemden ilkökula geçişte öğrencilerin arkadaşlık kurma ile ilişkilendirilmiştir. Örneğin, Gökhan yapılan görüşmede, bu durumu “Bu gruptaki öğrenciler daha çok yalnız ve birinci sınıfa başladığında çocuklarda şu oluyor nasıl arkadaşlık kurabileceğini bilmiyor” ifadesiyle desteklemiştir. Benzer şekilde Esra ise, “Arkadaş edinmeleri çocuklarda büyük büyük önemli yer tutuyor. Bu da benim karşılaştığım, üç yıldır birinci sınıf okutuyorum ben. En önemli nokta bu aslında sosyal duygusal

durumları” ifadesini kullanmıştır. Narin de, “Sınıfta kendini göremediği için arkadaşlık kurmada zorluk çektiği gibi iletişimi devam ettirme de zorluk çekiyor” ifadesiyle açıklamıştır. Böylece başlatma ve sürdürme becerileri ile ilgili karşılaşılan sorun öğrencilerin yaşadığı arkadaş edinme sorunu ile açıklanmıştır.

Bununla birlikte katılımcılar ile yapılan görüşmelerde sosyal-duygusal gelişimde karşılaşılan sorunlar olumlu ilişkiler kurma ve iletişim başlatma-sürdürme sorunları ile ilişkilendirilmiştir. Çağatay öğretmen “...bazı öğrenciler hocam konuşarak kendini ifade edemiyorlarsa sürekli uğraşıp alay etmeye ve başka şeylere sarıyorlar. Böyle olunca da diğer arkadaşları da ona karşı ters tutum ediniyor, olumsuz tutum ediniyor. Farkında olmadan çok olumsuz tutumlar geliştirebiliyorlar” ifadesini kullanmıştır. Gökhan öğretmen, “... yalnız ortamda yetişmiş evde yetişmiş ya da çok fazla sosyal olamamış anne baba çeşitli korkulardan dolayı başka çocuklarla arkadaşlık etmesini engellemiş çocuk okula geldiğinde de sosyal anlamda tam diğer arkadaşlarla uyum sağlayamıyor” ifadesiyle karşılaşılan sorunu yalnızlık kavramıyla açıklamıştır. Narin öğretmen ise, “Sınıfta kendini göremediği için arkadaşlık kurmada zorluk çektiği gibi iletişimi devam ettirme de zorluk çekiyor” ifadesiyle yaşanan sorunu dile getirmiştir. Böylece öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri esnasında karşılaşılan sorunlar arasında olumlu ilişki kurma ve iletişim ile açıklanmıştır.

Sosyal-duygusal gelişimde karşılaşılan sorunlar öğrencilerin okul yaşantıları ile de ilişkilendirildiği görülmüştür. Örneğin, Çağatay öğretmen, okul yaşantısı ile ilgili beceri sorunlarını, okul olgunluğu ve sınıf kurallarına uyum ile ilişkilendirmiştir. Yapılan görüşmede Çağatay, “Sosyal duygusal olarak hazır değilse çocuk okula istekli gelmez zaten isteksiz geldiği içinde bu öfke kontrolüne çok yatkın olmayabilir, kurallara uymayabilir” ifadesini kullanmıştır. Ömer öğretmen de: “Bizim anasınıfı öğrencilerinde yaşadığımız en büyük problem şu: çocuk çabuk sıkılıyor. Devamlı oyun istiyor. Oyun ortamı yaratmak istiyor. Mesela sıralar arasında dolaşiyor, geziyor. Anasınıfında çünkü bu rahatlık var. Onlar ayakkabıları yok. Anasınıfında çoraplarla istedikleri gibi halılar üzerinde gezebiliyorlar. Bu süreçten kurtulmaları biraz uzun sürüyor çocukların” ifadesiyle öğrencilerin okul olgunluğuna yeterince ulaşamadığını açıklamıştır.

Özetlemek gerekirse, öğretmenler okul öncesinden ilkokula geçişte çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinden kaynaklanan sorunlarına ilişkin görüşleri duygulara yönelik beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ve okul yaşantısı ile ilgili beceriler kapsamında açıklanmıştır.

C. İlkokula Geçişte Çocukların Dil Gelişimlerinden Kaynaklanan Sorunlar

Okul öncesi dönemde çocuklarda bulunması beklenen dil becerileri arasında *akıcı konuşabilme, sohbeti başlatma-sürdürme ve sonlandırma, 6 ve daha fazla sözcüğü içeren cümle kurabilme, dil bilgisi kurallarını çoğunlukla doğru kullanabilme, sıralı ve birleşik cümle kurabilme, cümlelerinde özneye uygun fiil kullanabilme, cümlelerinde sıfat, zamir, bağlaç, edat, çoğul ifadelerine yer verebilme* yer almaktadır (MEB, 2013). Bu çalışma kapsamında katılımcı öğretmenler okul öncesinden ilkokula geçişte öğrencilerde karşılaştıkları sorunları, konuşma bozukluğu ve sözlü iletişim becerileri kapsamında açıklamışlardır. Buna ilişkin görüşmelerden elde edilen kodlara ve alt temalara Çizelge 6’da yer verilmiştir.

Çizelge 6: Dil gelişiminden kaynaklı karşılaştıkları sorunlar ile ilgili kodlar ve alt temalar

Alt tema	Kod*	f
Konuşma bozukluğu	Harfleri söyleyememe / sesleri çıkaramama	5
	Artikülasyon	1
	Kekeleme	1
	Harf telaffuzu	3
Sözlü iletişim becerileri	Sözcük dağarcığının yetersizliği	2
	Şive	2
	Cümle kuramama	2
	İfade etme	3

* Bir ifadeyi birden fazla katılımcı belirtmiştir.

Dil gelişimi kapsamında karşılaşılan konuşma bozukluğunu Zeynep ve Ahmet öğretmenler öğrencilerin harfleri söyleyip söyleyememeleri ile ilişkilendirmiştir. Örneğin, yapılan görüşmede Zeynep, “... şimdi bazı çocuklar harflerini söyleyemiyor en büyük problem bu oluyor zaten.” ifadesini kullanmıştır. Ahmet, “... hani yanlış harf telaffuzu, kelime telaffuzu özellikle.” ifadesiyle dile getirmiştir. Buna karşın Demet ise, dil gelişimi ile ilgili karşılaştığı problemi öğrencilerin sesleri çıkarıp çıkaramaması ile ilişkilendirmiş ve görüşmede bu durumu “... özellikle seslerin yorumlanmasında

ciddi sıkıntılar yaşıyoruz.” ifadesiyle açıklamıştır. Pınar da, “Sesleri çıkarabiliyorsa bence üzerinde durulması gerekiyor. Sesi doğru çıkartmak, doğru konuşabilmek anaokulunda öğretilmesi gerekiyor. Biz sese geçtiğimiz zaman bakıyoruz ki çocuk hani çok fazla sesi birbirine karıştırıyor” ifadesiyle desteklemiştir. Ömer, “S ve r seslerinde zorlanan çocuklarımız oluyor bizim. Bu tür öğrenciler üst sınıflara geçtikçe bu problemleri ortadan kaldırebiliyorlar” ifadesiyle konuşma bozukluğunu dile getirmiştir.

Bununla birlikte Gökhan ise konuşma bozukluğu ile ilgili sorunu “Kelime telaffuz hataları oluyor veya duyduğu kelimeler nasıl duymuşsa o şekilde konuşuyor. Burada ki en büyük sorunlarımız bu” ifadesiyle açıklamıştır.

Hakan ve Esra dil gelişimi ile ilgili karşılaştığı problemi konuşma bozukluğu bağlamında öğrencilerin artikülasyon ve kekeleme sorunları ile ilişkilendirmiştir. Örneğin; Hakan “Dil gelişimi noktasında öncelikle artikülasyon yani çocuğumuzun damak yapısından kaynaklanan sorunlar olabiliyor. Biraz fiziksel ve biyolojik bir özellik aslında” ifadesini kullanmıştır. Esra ise, “.. kekeleme sorunları olan çocuklar veya ani durumlarda bu kekelemelerin artmaları sonucunda konuşmada zorluk çeken çocuklar oluyor bu çocuklarla bire bir özel çalışmaya çalışıyorum” ifadesiyle kekelemek ile ilgili görüşlerini açıklamıştır. Böylece konuşma bozukluğu çerçevesinde karşılaşılan sorunlar, telaffuz, artikülasyon ve kekelemelik gibi kavramlar ile ilişkilendirilmiştir.

Gökhan ve Narin öğretmenler dil gelişimi ile ilgili karşılaştığı problemi sözlü iletişim becerileri bağlamında öğrencilerin şive sorunları ile ilişkilendirmiştir. Örneğin; Gökhan, “...şiveden ya da Türkçe işte ailesi nasıl konuşmuşsa cümleleri o şekilde biliyor” ifadesini kullanmıştır. Narin de “Ailelerden kaynaklı daha doğrusu kültürel farklılıklardan dolayı Türkçeyi doğru konuşamama, okuma yazma da sorunlar yaşama, yanlış yazım ve harf söylemleri ortaya çıkabiliyor” ifadesiyle yaşanan cümle kuramama durumunu açıklamıştır.

Banu ve Seçil öğretmenler, öğrencilerdeki dil gelişimi ile ilgili karşılaştığı problemi sözlü iletişim becerileri kapsamında öğrencilerin cümle kuramaması ile

ilişkilendirmiştir. Yapılan görüşmelerde bu durumu Banu, "... iki kelimeyi bir araya getiremeyip cümle kuramayanda var benim öğrencilerimde" ifadesiyle açıklamıştır. Seçil ise, "Evet sözcük dağarcıkları kısıtlı olan çocuklar kendilerini ifade edemeyebiliyorlar" ifadesiyle durumu dile getirmiştir.

Çağatay ve Esra öğretmenler, öğrencilerdeki dil gelişimi ile ilgili karşılaştığı problemi sözlü iletişim becerileri kapsamında öğrencilerin ifade edici dil sorunu ile ilişkilendirmiştir. Yapılan görüşmede bu durumu; Çağatay, "Bazı öğrenciler hocam konuşarak kendini ifade edemiyorlarsa sürekli uğraşıp alay etmeye ve başka şeylere sarıyorlar. Böyle olunca da diğer arkadaşları da ona karşı ters tutum ediniyor, olumsuz tutum ediniyor. Farkında olmadan çok olumsuz tutumlar geliştirebiliyorlar" ifadesiyle açıklamıştır. Esra da: "...kendini ifade edemeyen çocuklar okumada bir kere zorlanıyorlar, okumayı geç öğreniyorlar" ifadesiyle öğrencilerdeki ifade etmedeki sorunu dile getirmiştir. Böylece öğrencilerde karşılaşılan kendini ifade edememe durumunun sözlü iletişim becerilerini geliştirmeleri için bir engel olabileceği ifade edilmiştir.

Gökhan ve Burak öğretmenler, öğrencilerdeki dil gelişimi ile ilgili karşılaştığı problemi sözlü iletişim becerileri kapsamında öğrencilerin sözcük dağarcığındaki yetersizlikle ilişkilendirmiştir ve görüşmede bu durumu Gökhan, "... çocuğun kelime hazinesi daha düşükse herhangi fazla ona kitap okunmamış çünkü çocuk altı yaşına kadar kaç kelime duymuşsa onunla yaşıyor. Yani kelime dağarcığı biraz daha düşük" ifadesiyle açıklamıştır. Burak ise, "... çocuğuna bol bol kitap okumayan, yeni sözcükler kazandırmayan sözcük dünyasını geliştirmeyen ailelerin çocuklarında sorunlar görebiliyoruz" ifadesiyle açıklamıştır.

Kısacası katılımcı öğretmenlerin okul öncesinden ilkokula geçişte çocukların dil gelişiminden kaynaklanan sorunları konuşma bozukluğu ve sözlü iletişim becerileri kapsamında açıklamışlardır.

D. İlkokula Geçişte Çocukların Öz Bakım Becerilerinin Yetersizliğinden Kaynaklanan Sorunlar

Okul öncesi dönemdeki çocuklarda bulunması gereken öz bakım becerilerine, giysilerini kendi giyip çıkarabilme, giysilerinin düğmelerini ilikleyip çözebilme,

kıyafetlerinde çitçitleri açıp kapatabilme, ayakkabılarını bağlayabilme, temizlik ile ilgili malzemeleri doğru ve uygun şekilde kullanabilme, fermuarını açıp kapatabilme, kendi yemeğini yemeye çaba gösterme, yiyecek araç gereçlerini uygun kullanabilme, okuldaki ve evdeki eşyalarını toplaması ve düzenleyebilmesi, eşyalarını katlayabilmesi ve yerleştirebilmesi örnek olarak verilmektedir (MEB, 2013). Ancak bu çalışmaya katılan öğretmenler, ilkokula geçişte çocukların bazı öz bakım yetersizliğinden kaynaklı sorunlar ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda görüşmelerden elde edilen kodlar ve alt temalar Çizelge 7’de gösterilmiştir.

Çizelge 7: Öz bakım becerilerinin yetersizliğinden kaynaklı sorunlar ile ilgili kodlar ve alt temalar

Alt tema	Kod*	f
Tuvalet becerisi	Tuvalet kullanımı ve alt ıslatma	12
Giyinme-soyunma Becerisi	Bağımsız giyinip soyunma	3
	Ayakkabı giyme	3
Kişisel temizlik becerisi	Kişisel hijyen	2
	Peçete kullanımı	1
Yemek ile ilgili araç- gereç kullanma becerisi	Çatal – kaşık kullanımı	3
Kişisel eşyalarını koruma becerisi	Eşyalarına sahip çıkma	2

* Bir ifadeyi birden fazla katılımcı belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenler çocuklarda öz bakım becerileri ile ilgili sorunları; tuvalet becerisi (tuvalet sorunu ve alt ıslatma), giyinme becerisi (bağımsız giyinip-soyunma ve ayakkabı giyme), kişisel temizlik, yemek ile ilgili araç-gereç kullanımı (kaşık-çatal ve peçete kullanımı) ve diğer (eşyalarına sahip çıkma) becerileri ile ilişkilendirmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmenler, öz bakım becerilerin yetersizliğinden kaynaklı sorunları çoğunlukla tuvalet becerisi eksikliği ile açıklamışlardır. Örneğin, Pınar, “...tuvalet eğitimini tam kavrayamadıkları için tuvalete gidiyorlar gidip oturamıyor oraya oturmaktan korkuyor.” ifadesiyle açıklamıştır. Ahmet ise, “Öz bakım yani bu daha çok tuvaletlerde ortaya çıkıyor işte tuvaleti tutamama veya altına kaçırma gibi davranışlar bu gibi sorunlarla sık karşılaşıyoruz” ifadesiyle durumu belirtmiştir.

Benzer şekilde Hakan, Burak ve Gökhan öğretmenler tuvalet ihtiyacını giderme ve altın kaçırmaya durumlarına değinmişlerdir. Hakan,, “Öncelikle çocuklarımız birinci sınıfta özellikle tuvalet ihtiyacını gideremeyebiliyorlar ve altına kaçırmaya durumları gözlenebiliyor” ifadesiyle, Burak ta “...fermuarı açmadan veya düğmeyi açmadan giderse muhtemelen altına yapmalarla karşılaşılıyor” ifadesiyle tuvalet becerisinin oluşturduğu durumları dile getirmiştir. Gökhan da: “Tuvalette tuvalet dönüşlerinde ya da tuvalete giderken mutlaka o tür kazalar her sınıfta mutlaka oluyor. Yani atıyorum birinci sınıfa başlayıp ta dokuz sınıftan...benim sınıfımda hiç tuvalet kazası olmadan biz bu birinci sınıfta atlattık mümkün değil” ifadesiyle tuvalet sorunu ve alt ıslatma sorununu dile getirmiştir. Ayrıca Çağatay da, “... çocuk tuvalet alışkanlığını geliştirmeyince tuvalete gitmek istemeyebiliyor okulda, bu böyle olunca da kabız oluyor vs. hastalıklar çıkıyor ve okuldan uzaklaşabiliyor ve bir süre okula gelmemeye kadar gidebiliyor” ifadesiyle tuvalet alışkanlığını kazanamayan öğrencilerin yaşayabileceği durumları dile getirmiştir.

Esra, Burak, Ömer ve Gizem öğretmenler, öz bakım becerilerin yetersizliğinden kaynaklanan sorunları bağımsız giyinip-soyunma ve ayakkabı giyme becerileri ile ilişkilendirmiştir. Yapılan görüşmelerde Esra, “... kendi başlarına giyinememe sorunlarıyla da karşılaşılıyor” ifadesiyle, Burak “Bot giyemeyen, ayakkabısını ters giyenler, saçını havluyla kurulamayan öğrenciler bunlar açıkçası problem yaratıyor” ifadesiyle bağımsız giyinip-soyunma ve ayakkabı giyme sorunları dile getirmiştir. Burak, “...erkek öğrencilerin pantolon düğmesini açması kız öğrencilerin fermuarlarını açması motor gelişimini tamamlamadıysa ya da sıkıntı yaşıyor ... bot giyemeyen, ayakkabısını ters giyenler, saçını havluyla kurulamayan öğrenciler bunlar açıkçası problem yaratıyor.” ifadesiyle desteklemiştir. Esra ayrıca, giyinme sorununu, “.. kendi başlarına giyinememe sorunlarıyla da karşılaşılıyor” ifadesiyle açıklamıştır. Gizem ise, “...genel olarak işte fermuar bağlamak, bağcık bağlamak.” ifadesiyle öz bakım becerilerin yetersizliğinden kaynaklı bir problemi dile getirmiştir.

Öz bakım becerilerin yetersizliğinden kaynaklanan sorunları, Hakan ve Gökhan öğretmenler kişisel hijyen ile ilişkilendirmiştir. Yapılan görüşmelerde Hakan bu durumu “... temizliğe dikkat etme noktasında özellikle kılık kıyafetleri çok

kirlenebiliyor ve bunun nasıl önüne geçilebileceğini bilemeyebiliyorlar. Bunun yanı sıra el yıkama alışkanlığı kazanma noktasında sorunlar yaşayabiliyoruz gibi birçok temizlik sorunlarıyla karşılaşabiliyoruz maalesef” ifadesiyle açıklamıştır. Gökhan ise, “.. kendi öz bakımını kendi başına o zamana kadar yapmamış ise orda da bazen sorunlarımız artıyor. Temizlik anlamında hijyen anlamında...” ifadesiyle yaşadığı sorunu belirtmiştir. Buna karşın öz bakım becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanan kişisel temizlik becerisi Banu öğretmen tarafından peçete kullanımı ile ilişkilendirmiştir. Yapılan görüşmelerde Banu bu durumu, “...kişisel bakım yani çoğu mendil kullanmayı bilmiyor mesela.” ifadesiyle desteklemiştir.

Esra ve Burak öz bakım becerilerin yetersizliğinden kaynaklı sorunları yemek ile ilgili araç-gereç kullanımı ile ilişkilendirmiştir. Örneğin; Esra, “.. çatal kaşık tutamayan çocuklarla karşılaşıyoruz birinci sınıfta, bu beceriyi almadan gelen çocuklar oluyor ve bunları kazandırmakta bizde zaman alıyor çok uzun sürebiliyor bunları kazandırmak. O yaşa kadar gelip yemek yeme kuralları oturmamış çocuklar bizleri zorluyor” ifadesini kullanmıştır. Burak ise, “.. yemek yerken kaşığı düzgün tutamayan öğrenciler ile karşılaşıyoruz üzerine yemek dökme gibi sorunlara yol açıyor” ifadesiyle sorunla ilgili görüşlerini belirtmiştir.

Narin öz bakım becerilerin yetersizliğinden kaynaklı sorunları eşyalarına sahip çıkamama ve özensiz kullanım ile ilişkilendirmiştir. Narin, “öz bakım konusunda desteğe gereksinim duyma, eşyalarına sahip çıkamama, eşyalarımı özensiz kullanma, dağınıklıklarını toplamama, tuvalet becerilerini gerçekleştiremememe gibi sorunlar oluyor” ifadesiyle açıklamıştır.

Kısacası, öğretmenler ile yapılan görüşmelerde okul öncesinden ilkokula geçişte çocukların öz bakım beceri yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar, çocuklarda tuvalet becerisi, giyinme-soyunma becerisi, kişisel temizliklerini yapma becerisi, yemek ile ilgili araç –gereç kullanma becerisi ve kişisel eşyalarını koruma becerileri ile ilişkilendirilmiştir.

E. İlkokula Geçişte Çocukların Ailelerinin Tutumundan Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler doğrultusunda okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde ebeveyn kaynaklı birtakım sorunlar dile getirilmiştir. Çizelge 8’de görüldüğü gibi bu sorunlar; aile yapıları ve çocuk yetiştirme konusundaki yetersizlikler bağlamında ilişkilendirilmiştir.

Çizelge 8: Ailelerin tutumundan kaynaklı karşılaştıkları sorunlar ile ilgili kodlar ve alt temalar

Alt tema	Kod*	f
Aile yapıları	Aşırı koruyucu tutum	3
	Baskıcı aile tutumu	1
	Aşırı hoşgörülü aile tutumu	1
	Yönlendirici tutum	1
	Mükemmeliyetçi aile tutumu	1
Çocuk yetiştirme (pedagojik) konusundaki yetersizlikler	Ders takibi	3
	Ailelerin bilgi eksikliği	2
	Hazırlanışlığı göz önüne almak	2
	İlkokulu gerçekçi anlatmamak	1
	Okul ile korkutma	1
	Sorumluluk vermeme	3
	Okulu bakım evi gibi görmek	1
Sorumluluk almamak	1	

* Bir ifadeyi birden fazla katılımcı belirtmiştir.

Gökhan, Burak ve Esra öğretmenler ailelerin tutumlarından kaynaklanan sorunları aile yapıları bağlamında, aşırı koruyucu tutum ile ilişkilendirmişlerdir. Gökhan, “Zannediliyor ki çocuğu korumak veya çocuğu yetiştirmek ona hiçbir şey yaptırmamak” ifadesiyle açıklamıştır. Burak, “...çocuklar uyum sağlamaya çalışıyor. Ailelerin çocuklara göre daha geç motive olduğu uyum sağladığını görüyoruz biz. Çünkü çocuklarını o daha çok küçük o bunu yapamaz diye müdahalelerde bulunuyor” ifadesiyle aile tutumlarına işaret etmiştir.. Esra, “...en önemli sorun aslında...aile sınırlarında...birincisi aşırı koruyucu aileler oluyor” ifadesiyle dile getirmiştir. Ayrıca Esra ailelerin tutumlarından kaynaklanan sorunları, baskıcı aile yapısı ve aşırı hoşgörülü aile yapısı ile ilişkilendirmiştir. Örneğin; “Baskıcı ailelerin çocukları okulun ilk günleri bizi en çok zorlayan çocuk tipleri oluyor çünkü güvensizlik duygusu da çok fazla oluyor bu ailelerde” ifadesiyle baskıcı aile yapısını, “aşırı üzerine düşülen

hoşgörü gösterilen çocukların aileleri de bizde büyük sıkıntı yaratan aile çocuk tipleri oluyor. Her isteği yerine getirildiği için bu çocukların her şeyi onaylandığı için doğruyu yanlış bir türlü ayırt edemeyen, düzensiz çocuklar oluyorlar. Sınıf içerisinde dağınık oluyorlar” ifadesiyle de aşırı hoşgörülü aile yapısı sorunlarını ifade etmiştir.

Banu ve Demet öğretmenler, ailelerin tutumlarından kaynaklanan sorunları ailelerin pedagojik yetersizlikleri bağlamında ailelerin çocuklarının derslerini takip etmemeleri ile ilişkilendirmişlerdir. Anne- babaların, çocukların derslerini yeterince takip etmediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin; Banu, ders takibinin çocukların okulda öğrendiklerini pekiştirmesi için önemli olduğunu vurgulamak için yapılan görüşmelerde “... eve gittiği zaman ödev veriyoruz en basitinden o ödevi evde yaptırılmadığında pekişmiyor.” ifadesiyle dile getirmiştir.

Seçil ve Gizem öğretmenler, ailelerin tutumlarından kaynaklanan sorunları ailelerin pedagojik yetersizlikleri bağlamında, ailelerin bilgi eksiklikleri ile ilişkilendirmişlerdir. Örneğin; Seçil, “... yani bazı velilerimiz açıkçası böyle kulaktan duyma bilgilerle hareket etmeye çalışıyorlar. Bu sefer hani bizim yanıldığımızı düşünebiliyorlar” ifadesiyle dile getirmiştir. Gizem ise, “... veliler açısından bol bol araştırmak, çok boyutlu düşünmek ve öğretmenle sürekli iletişim halinde olmak bunlar çok önemli bunlara inşallah yani becerebilirsek hem çocuklar açısından daha faydalı olur” ifadesiyle yaşadığı sorunu belirtmiştir.

Pınar, Gökhan ve Narin öğretmenler ailelerin tutumlarından kaynaklanan sorunları ailelerin pedagojik yetersizlikleri bağlamında, ailelerin sorumluluk vermemesiyle ilişkilendirmişlerdir. Yapılan görüşmede Pınar, “İlk önce çocuklara sorumluluklarını bildirsinler. Sorumluluk versinler küçük deyip her şeyi anneler yapmasın her şeyi babalar yapmasın çocuğa ufak tefek sorumluluklar verilsin. Çocuk o sorumluluğu bilsin o işi yapmak zorunda olduğunu bilsin” ifadesiyle açıklamıştır. Gökhan, “Çocukları koruyacağız derken çocuklar adına çok fazla iş ve işlemleri kendileri yapmaya başlıyorlar. Kendileri yapınca da asıl çocuğun öğrenmesi gereken konularda geri kalıyor” ifadesi ile açıklamıştır. Narin ise, “Sorumluluklarına destek olmalı fakat kendisinin yapmasını sağlamalılar, kendileri yapıyor zaman zaman” ifadesiyle ailelerin yeterince sorumlu davranmadıklarını dile getirmiştir.

Ahmet ise, aileden kaynaklı sorunları ailelerin pedagojik yetersizlikleri bağlamında, okulun korkutma aracı olarak kullanılması ile ilişkilendirmiştir. Yapılan görüşmede Ahmet, "... aileden kaynaklı sorunlar olduğunu düşünüyorum. Şöyle ki okulu bir korkutma aracı olarak kullanılması hani işte bak şunu şunu şöyle yapma seni öğretmenine söylerim şeklinde ifadeler çocuğu okuldan soğutabilir veya öğretmeninden soğutabilir" ifadesini kullanmıştır.

Çağatay ve Gökhan, ailelerin tutumlarından kaynaklanan sorunları ailelerin pedagojik yetersizlikleri bağlamında, hazırbulunuşluğu göz önüne almamak ile ilişkilendirmişlerdir. Yapılan görüşmelerde Çağatay, "öğrencinin ilkokula geçemeyeceğinin söylenmesine karşı sürekli devam etmesini istiyorlar, anaokulunda zaman kaybetmek olarak görüyor bazı aileler. Bu çok büyük sıkıntı oluşturuyor bence çocuk hazır olmadığı için çok büyük sıkıntı yaşıyor geçtiği zaman. Arkadaşlarına uyum sağlayamıyor başarısızlık hissi çöküyor çocuğa" ifadesiyle açıklamıştır. Gökhan ise ".. ilkokula geçişte ailelerden kaynaklı sorunlar bence şu. Birincisi aile çocuğunu okula başlayacak durumda mı değil mi buna tam olarak emin değil. Yani şöyle emin değil diyeyim buna hakim değil. Çocuk okula başlayacak seviyede değil ama ısrarla o çocuğun okula gitmesi gerektiğini düşünüyor" ifadesiyle dile getirmiştir.

Çağatay ve Hakan öğretmenler, ailelerin tutumlarından kaynaklanan sorunları ailelerin pedagojik yetersizlikleri bağlamında, ilkokulu gerçekçi anlatmamak ve okulu bakım evi gibi görmesiyle ilişkilendirmişlerdir. Yapılan görüşmede Çağatay, "...anaokulundan ilkokula geçişte aileler çocuk bilmediği bir ortama geçecek çocuğu çok gerebiliyorlar. Nasıl birinci sınıf çok farklı artık anaokulu gibi değil vs. gibi çocuklara çok bilmedikleri bir ortamı anlattıkları için çocuk belli düşüncelerle geliyor birinci sınıfa ve sürekli anlatılan seviyeye ulaşmaya çalışıyor ve bunu göremediğinde çok sıkıntı yaşıyor" ifadesiyle ilkokulu geçişte gerçekçi bir tavır almamak ile açıklamıştır. Hakan ise, "...annelerin de özellikle anaokulunda biraz şöyle söyleyebiliriz gündüz bakımevi şeklinde baktığımı düşünüyorum ben açıkçası anaokullarına. Yani orda akademik bilgilendirmeden çok çocuklarının orda bir zaman geçirme dilimi olarak baktıklarını düşünüyorum" ifadesiyle okulu bakım evi gördüklerini açıklamıştır.

Ömer ailelerin tutumlarından kaynaklanan sorunları ailelerin pedagojik yetersizlikleri bağlamında, yönlendirici tutumlar, bencillik ve sorumluluk almama ile ilişkilendirmiştir. Örneğin; "... aileler yönlendirmeye... çalışmayı seviyorlar. Özellikle anasınıfından gelen öğrencilerin velileri. Her biri kendi çocuğunu özel olarak adlandırıyor ve özel olarak ilgi gösterilmesini istiyorlar. Bu bizi biraz sıkıntıya düşürüyor" ifadesiyle açıklamıştır. Sorumluluk alma ile ilgili olarak ta "İlkokul bir farklı. Burada görevler var artık. Yapılması gerekenler var. Aileler Bunu idrak etmekte biraz zorlanıyorlar" ifadesiyle yaşanan sorunları dile getirmiştir.

Narin ailelerin tutumlarından kaynaklanan sorunları ailelerin pedagojik yetersizlikleri bağlamında, başka çocuklarla kıyaslama ve mükemmeliyetçi aile yapısı ile ilişkilendirmiştir. Yapılan görüşmede Narin, "başarısızlık yaşıyorsa bunun utanılacak bir şey olmadığını ifade etmek, hırslarını çocuklarda gerçekleştirememek. Başka çocuklarla kıyaslamamak" ifadesiyle yaşanan durumu dile getirmiştir.

Bu bağlamda öğretmenler okul öncesinden ilkokula geçişte ailelerin tutumundan kaynaklı sorunları ailelerin pedagojik yetersizlikleri bağlamında; ders takibi eksikliği, bilgi eksikliği, sorumluluk vermeme, okul ile korkutma, hazırbulunuşluğu göz önüne almamak, ilkokulu gerçekçi anlatmamak, okulu bakım evi gibi görmek, güvensiz bağlanma, sorumluluk vermeme, aşırı koruyucu tutum, baskıcı aile yapısı, aşırı hoşgörülü aile yapısı, başka çocuklarla kıyaslama, mükemmeliyetçi aile yapısı, yönlendirici tutumlar, bencillik ve sorumluluk almama bağlamında ilişkilendirmişlerdir.

Bulguları özetlemek gerekirse, sınıf ve okul öncesi öğretmenler ile yapılan görüşmeler doğrultusunda okul öncesinden ilkokula geçişte öğrencilerde karşılaşılan sorunlar, motor gelişimi, sosyal-duygusal gelişimi, dil gelişimi, öz bakım becerileri ve aile tutumları ile ilgilidir. Motor gelişimi bağlamında öğrencilerin geçiş sürecinde ince ve kaba motor gelişimlerde bazı problemler ile karşılaşılmaktadır. Sosyal ve duygusal gelişim anlamında öğrencilerin ilkokula geçiş sürecinde karşılaşılan sorunlar, duygulara yönelik beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ve okul yaşantısı ile ilgili beceriler ilişkilendirilmektedir. Dil gelişimi için ilkokula geçiş sürecinde

karşılaşılan sorunlar öğrencilerin konuşma bozukluğu ve sözlü iletişim becerileri ile ilgilidir. Öz bakım becerileri bağlamında karşılaşılan sorunlar, tuvalet becerisi, giyinme-soyunma becerisi, kişisel temizlik becerisi, yemek ile ilgili araç-gereç kullanma becerisi ve kişisel eşyalarını koruma becerisi ile ilişkilendirilmektedir. Aile tutumundan kaynaklı sorunlar arasında ise aile yapıları ve çocuk yetiştirme (pedagojik) konusundaki yetersizlikler yer almaktadır.



VI. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

A. Tartışma

Bu çalışma okul öncesinden ilkokula geçişte öğretmenlerin çocuklarda karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin ortaya çıkartılmasını amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıda motor gelişiminden, sosyal-duygusal gelişiminden, dil gelişiminden, öz bakım becerilerinden ve aile tutumundan kaynaklı sorunlar alanyazındaki çalışmalar ile tartışılmaktadır.

1. Motor gelişimi ile ilgili tartışmalar

Bu çalışma kapsamında görüşülen öğretmenler çocuklarda ince motor beceri sorunları; kalem tutma, yazı yazma, boyama, makas tutma, düğme ilikleme ve fermuar kapama, yapıştırma, kesme becerileri, kaba motor becerilerde ise; yürüme ve koşma becerileri ile ilgili sorunlar ile karşılaştıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerde bu beceriler ile ilgili görülen eksiklerin ilkokula geçişin biraz daha yavaş olacağı düşünülmektedir. Öğretmenler tarafından en sık ifade edilen ince motor beceriler; kalem tutma, makas kullanma ve düğme ilikleme sorunlarıdır. Çalışmadaki öğretmenlerin %50'si sınıfında bu sorunları yaşadığını ifade etmiştir. Özellikle kalem tutmada yaşanan sıkıntılar çocukların yazı çalışmalarında zorlanmalarına motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır. Alanyazında, bu bulgularla paralellik gösteren Bay ve Çetin (2014) çalışmasında, anasınıfından ilkokula geçişte yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerini ele aldıkları çalışmalarında öğretmenlerin genellikle kalem tutma, makas tutma, düğme ilikleme ve fermuar kapatma gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Görüldüğü gibi öğretmenlerin çocukları ince motor gelişiminden kaynaklı karşılaştıkları sorunlar birbirine yakın sorunlardır. Bu sonuçlarla paralellik gösteren başka bir araştırmada ise Tantekin Erden ve Altun (2014) ilköğretim öğretmenlerinin okul öncesi eğitim konusundaki görüşleri ve okul öncesi eğitimde ilkokula geçiş sürecinin incelenmesi başlıklı çalışmalarında öğretmenlerin ilkokulda çocuklarda genellikle kalem tutma,

makas kullanma ve düğme ilikleme gibi konularda sıkıntılar yaşadıkları yönünde bulgulara ulaşmışlardır. Bu durum öğretmenlerin birbirlerine yakın sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca Akyol ve Duran (2010) okul öncesi dönemde yazıya yönelik hazırlık eğitimi alan çocukların ilköğretim birinci sınıfta yazı yazma becerilerine etkisini inceledikleri araştırmalarında okul öncesi dönem çocuklarına kâğıt tutma, kalem tutma, makas tutma gibi ince motor becerilerin kazandırılmasıyla ilköğretim döneminde yaşanacak sorunların azalacağı yönünde bulgulara ulaşmışlardır. Bu durum okul öncesinde verilecek yazıya yönelik hazırlık eğitimlerinin çocukların yazı yazma becerilerine destekleyeceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bulgularını destekleyen bir başka çalışmada Güzelyurt vd., (2019) okul öncesi öğretmenlerinin ilköğretim hazırlık bulunuşluğuna ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada, bulgular içerisinde okul öncesi öğretmenlerinin ilköğretim hazırlık bulunuşluk için ince motor becerileri desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlarda çocukların ince motor becerilerinde eksiklerin olduğu ve okul öncesi eğitimin bu beceriler tam anlamıyla desteklemediği ya da eksik kısımların olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada görüşme yapılan öğretmenler çocukların motor gelişim becerileri içerisinde yer alan; kalem tutma, yazı yazma, boyama, makas kullanma, düğme ilikleme ve fermuar kapama ve yapıştırma becerilerinde sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Aynı şekilde Topçu-Bilir ve Çavuş (2017) yapmış oldukları araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel, dil ve motor becerilere planlarında daha fazla yer verdikleri ve bilişsel, dil ve motor becerileri alanlarının gelişiminin daha çok desteklendiği sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışma kapsamında görüşülen öğretmenler çocuklarda ince motor becerilerde kalem tutma, makas tutma ve yazı yazma becerilerinde sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Yapıcı ve Ulu (2010) yapmış oldukları ilköğretim öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentilerini inceledikleri çalışmalarında okul öncesi dönemde çocuklarda bulunması gerektiğini düşündükleri bilgi ve beceriler; öğrencilerin el becerilerinin gelişmiş olması, çizgi becerilerinin kazanılmış olması ve kalem tutmayı bilmeleri gerektiği görüşünü öne sürmüşlerdir. Çalışmadan da görüldüğü üzere çocuklar okul öncesinden bu becerileri tamamlamadan bir üst basamağa geçiş yapmakta ve bu yüzden ilköğretimde sorunlar yaşanmaktadır.

Bu çalışma kapsamında görüŖülen öğretmenler çocuklarda ince motor becerilerden özellikle kalem tutma ve yazı yazma becerilerinde sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Bulguların aksine Teke (2010) çalışmasında okul öncesi eğitim almış çocukların el ve parmak kaslarını aktif kullanmalarının sonucu kalemi daha rahat kavradıkları ve yazılarının daha düzenli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocuğun kalem tutmada zorlanması ve çabuk yorulması çocuğun, yazma çalışmasında sağlıklı ilerlemesini zorlaştıracığı için çocuğun eğitim öğretim sürecini de olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir.

2. Sosyal-duygusal gelişim ile ilgili tartışmalar

Bu çalışmada öğretmenler ile yapılan görüşmeler doğrultusunda okul öncesinde ilkokula geçişte sosyal ve duygusal gelişim anlamında öğrencilerin ilkokula geçiş sürecinde karşılaşılan sorunlar, duygulara yönelik beceri, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ve okul yaşantısı ile ilgili beceriler ile karşılaşılmıştır. Araştırma sonucunda duygulara yönelik beceriler içerisinde yer alan aileye bağımlı olma, olumlu ilişkiler kurma ve olumlu ilişkiler kurma okul yaşantısı beceriler içerisinde yer alan sınıf kurallarına uyum sorunları bulguları elde edilmiştir.

Bu bulguların aksine Dereli (2012) ilkokula hazırlık sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara kazandırmayı hedefledikleri ile ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin beklentilerinin sınıf ve okul kurallarına uyum sürecini kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Araştırma sonucunda duygulara yönelik beceriler içerisinde aileye bağımlı olma, güvensiz bağlanma ve özgüven eksikliği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya katılan öğretmenler okul öncesi eğitim almasına rağmen aile ile güvenli bağ oluşturamayan çocukların aileden ayrılma konusunda sıkıntı yaşadığını ifade etmektedir. Bu sonucun aksine Yalman (2007) okul öncesi eğitimini alan çocukların daha önce bunu tecrübe ettikleri için ilkokulda ailelerinden ayrılma konusunda sorun yaşamamaları gerektiğini ifade etmektedir. Çocukların okula başlamayı deneyimlemelerine rağmen ilkokula başlangıçta çekingen ve endişeli oldukları görülmüştür.

Bu çalışma bulgularında ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini içeren arkadaş ilişkileri, olumlu ilişkiler kurma ve iletişim başlatma-sürdürme becerilerinde bazı sıkıntılarla karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada katılımcı öğretmenler okul öncesi eğitim almalarına rağmen bazı çocuklarda sosyal becerilerde sıkıntı yaşandığını ifade etmiştir. Bu bulgunun aksine Erbay (2008) çalışmasında, okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeylerini incelemiş ve yapmış olduğu çalışmanın sonucunda okul öncesi eğitim alan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin, okul öncesi eğitim almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinden daha gelişmiş olduğunu tespit etmiştir. Bu becerilere örnek olarak; ilişkiyi başlatma-sürdürme, grupla işbirliği ile çalışma, duygulara yönelik beceriler bakımından anlamlı farklılıklar bulmuştur.

Bu çalışma bulgularında okul öncesi eğitim almalarına rağmen katılımcı öğretmenler çocuklarda paylaşma konusunda sıkıntı yaşandığı ve çocukların bencillik duygusuna sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgunun aksine Toluç (2008) okul öncesi eğitim alan paylaşma konusunda daha ileri düzeyde olduklarını gözlemlemiştir. Çocukların paylaşmayı deneyimlemiş olmasına rağmen bencil davranışları sosyal iletişim bakımından sorunlar yaşamalarına neden olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada görüşülen öğretmenler çocukların ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri arasında yer alan iletişimi başlatma/sürdürme ve olumlu ilişkiler kurma becerilerinde sıkıntı yaşandığını ifade etmiştir. Çalışma bulgularında çocukların bu becerilerindeki yetersizlikler nedeniyle çekingen davrandıkları ve iletişim başlatma konusunda sorun yaşadıkları görülmüştür. Büyükekiz (2009) yaptığı çalışma sonucunda okul öncesi eğitim alan çocukların kendilerini ifade ederken daha rahat, anlaşılır ve sıkılmadan ifade ettiklerini belirtmiştir. Buna karşın okul öncesi eğitim almayan çocukların ise, kendilerini ifade ederken sıkılgan ve çekingen davrandıklarını ve duygularını ifade ederken zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada görüşme yapılan öğretmenler çocukların okul öncesi eğitim almalarına rağmen duygulara yönelik beceriler içerisinde yer alan aileye bağımlı olma ve ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri içerisinde yer alan arkadaş ilişkileri, olumlu ilişkiler kurma becerilerinde sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Çalışma

bulgularında görülüyor ki çocuklar bu becerileri edinmeden bir üst eğitim basamağına geçiş yapmışlar sonucunda ise okul yaşantısı ile ilgili beceriler içerisinde yer alan sınıf kurallarına uyum ve okul olgunluğu konularında sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Dereli (2012)' nin araştırma sonuçları incelendiğinde ilköğretime hazırlık sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara kazanım hedefleri ile ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin beklentilerinin sınıf ve okul kurallarına uyum sürecini kolaylaştırması, aile ayrılığı konusunda bocalama yaşamaması, olumlu davranış edinimi sağlaması, çocukların algılama ve kavrama düzeylerinin yükseltmesi, okuma yazma etkinliklere geçişin daha kolay olması kategorilerinde örtüştüğü gözlenmiştir.

Koçyiğit (2009) araştırmasındaki bulgularına göre; ilkokula hazırbulunuşluk kriteri olarak, öğretmenler ve ebeveynler tarafından en önemli görülen beceri sosyal-duygusal beceriler olduğunu ve bu becerilerin; duygularını ifade edebilme, bağımsız hareket edebilme becerisi, olumlu arkadaş ilişkileri kurabilme, okulun farkında olma ve okula karşı istekli olma en önemli okul olgunluğu kriterleri olarak vurgulanmıştır. Diğer sosyal-duygusal becerilerin okul olgunluğu için elzem olmadığını fakat sorunsuz bir okul başlangıcı açısından fayda sağlayacağını dile getirmişlerdir. Bu çalışmada ise, görüşme yapılan öğretmenler okul öncesi eğitimi alarak ilkokula geçen çocuklarda duygulara yönelik becerilerde; özgüven ve ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerde; arkadaş ilişkileri, ilişkiyi başlatma/sürdürme becerisi ve okul yaşantısı ile ilgili becerilerde yer alan okul olgunluğu konusunda sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Sonuç olarak çocuklar bu becerileri edinmeden bir üst eğitim basamağına geçiş yaptığında okul yaşantısı ile ilgili beceriler içerisinde yer alan sınıf kurallarına uyum ve okul olgunluğu konularında sorunlarla karşılaşılacağı düşünülmektedir.

3. Dil gelişimi ile ilgili tartışmalar

Bu çalışmanın sonunda görüşülen öğretmenler konuşma bozukluğu içerisinde yer alan harf telaffuzları ve sesleri çıkarma becerilerinde sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler bu sorunların anaokulu eğitiminden kaynaklandığını düşünürken, bazıları ise ailenin sosyal ve kültürel yapısından kaynaklandığını ifade etmektedir. Yapıcı ve Ulu (2010) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim birinci sınıfta görev yapan öğretmenlerin okul öncesi öğretmenlerden beklentileri ele alınmıştır. Araştırma sonunda görüşme yapılan öğretmenler okul öncesi eğitim kurumlarında okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmadığı

belirtmektedir. Bu sonuç araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Çalışma sonucunda çocukların bu becerilerdeki eksiklerini tamamlamadan bir üst basamağa çıkmaları nedeniyle, çocukların okuma yazma çalışmalarında zorlandıkları, öğretmenlerin ise, harf telaffuzu sorunları nedeniyle çocukların doğru okuma yapıp yapmadığı konusunda tereddüt yaşadıkları görülmüştür.

Bu çalışma sonucunda görüşülen öğretmenler çocukların dil gelişimi içerisinde yer alan konuşma bozukluğu ve sözlü iletişim becerilerinde sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Bu çalışmanın aksine Topçu-Bilir ve Çavuş (2017) yapmış oldukları araştırmanın sonucunda dil gelişim alanı kazanımlarının eğitim planlarında ele alınma düzeyleri incelendiğinde öğretmenlerin okuma ve yazma farkındalığı dışındaki tüm kazanımlara düzenli olarak her ay yer vermeye çalıştığı ve özellikle iletişim becerilerine yönelik kazanımlara daha çok ağırlık verdikleri tespit edilmiştir. Çocuklar özellikle sözlü iletişimi becerileri içerisinde yer alan sözcük dağarcığının yetersizliği, şive, cümle kuramama ve ifade etme becerilerinde sıkıntılar yaşamaktadır.

Bu çalışmada görüşme yapılan okul öncesi öğretmenleri okuma yazmaya hazırlık kapsamında çocuklara ses hissettirme çalışmaları (sesli harfler ile başlayan nesne üretme, çevredeki sesli harfler ile başlayan nesnelere için; nesnelere hangi ses ile başladığını bulma, isimlerindeki sesli harfleri bulma) çalışmalarına yer verdiklerine yöneliktir. Benzer bir biçimde Çelenk (2008)'in yapmış olduğu çalışmanın sonucuna göre; anaokulunda alınan okuma yazmaya hazırlık eğitiminin öğrenmeye hazırlık düzeyinde etkisi ve ön hazırlık üzerinden önemli bir güce sahip olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada Karaman ve Yurduseven (2008) yeni ilk okuma yazma programı ve uygulanabilirliği ile ilgili olumlu görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yöntemle ilgili yeterince eğitim almadıkları ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretim sürecinin öğrencilerin anlamalarını güçlendirip yaratıcılıklarını geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu çalışma kapsamında görüşme yapılan öğretmenler sözlü iletişim becerilerinde yer alan ifade etme sorunları ile karşılaştıklarını belirtmiştir. Çalışmanın aksine Karaaslan (2012) yapmış olduğu çalışmada okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin “Duyguları İfade Etme Testi” uygulamış ve

Duyguları Tanıma Testi” puan ortalamaları açısından okul öncesi eğitim almayanların aleyhine istatistiksel anlamda anlamlı farklılık saptanmıştır. Okul öncesi almanın duyguları ifade etme becerilerinde farklılaşmanın önemli bir unsuru olduğuna ulaşılmıştır.

4. Öz bakım becerileri ile ilgili tartışmalar

Öz bakım becerileri bağlamında karşılaşılan sorunlar; tuvalet becerisi, giyinme-soyunma becerisi, kişisel temizlik becerisi, yemek ile ilgili araç-gereç kullanma becerisi ve kişisel eşyalarını koruma becerisi ile karşılaşılmıştır. Sonuçların paralel olduğu diğer çalışmalarda (Seven, 2011; Gündüz ve Özaslan, 2017; Kahraman, 2018) öğretmenlerin çocukların sınıfa uyum konusunda yaşadıkları sorunlardan birinin tuvalet problemi olduğu dile getirilmiştir. Benzer şekilde Toluç (2008) da ilkökul birinci sınıfta görev yapan öğretmenlerin çocuklarda öz bakım becerisi, temizlik kurallarını bilme ve tuvalet kontrolü gibi konularda sorunlarla karşılaştıklarını; ancak bu sorunların anaokulu eğitimi gören çocuklarda daha düşük seviyede olduğunu belirtmektedir. Bu noktadan hareketle anaokulu eğitiminin öğretmenlerin çocukların tuvalet kontrolü ve kişisel temizlik konusunda yaşadıkları sorunlarını azalttığı söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında görüşülen sınıf öğretmenleri çocukların öz bakım becerilerinin yeteri kadar desteklenmediğini ifade etmiştir. Bu bulguların aksine Pekdoğan (2017)’in yapmış olduğu çalışmada; sınıf öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimden çocukların öz bakım becerilerine yönelik beklentileri olduğunu, çocukların ilkökula başladıklarında tuvalet eğitimi tamamlamış olmaları gerektiğini, kişisel öz bakımı, kendine yetebilme (yemek yeme, giyinme, ilikleme) becerilerini kazanmış olmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak bu çalışmada öğretmenler tuvalet becerisi içerisinde yer alan tuvalet kullanımı ve alt ıslatma, giyinme-soyunma becerisi içerisinde yer alan bağımsız giyinip soyunma ve yemek ile ilgili araç-gereç kullanma becerisi içerisinde yer alan çatal-kaşık kullanımında sorunları olduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışmada görüşülen öğretmenler öz bakım becerileri ile ilgili tuvalet becerisi, giyinme- soyunma becerisi kişisel temizlik, yemek ile ilgili araç-gereç kullanma becerisi ve kişisel eşyalarını koruma becerilerinde sorunlarla karşılaştıklarını, çocukların öz bakım becerilerinin yeteri kadar desteklenmediğini,

Açıklamalı [MA1]: Hangi çalışmada senin mi ? pekdoğan mı?

ifade etmiştir. Topçu-Bilir ve Çavuş (2017)'un yapmış oldukları araştırma sonucunda elde ettikleri sonuca göre okul öncesi öğretmenlerinin sosyal duygusal gelişim ve öz bakım becerileri alanlarındaki belli kazanımları ele aldığı fakat diğer gelişim (bilişsel, dil ve psikomotor) alanlarındaki kazanımları programda daha fazla desteklediği, bunun yanında öz bakım becerileri kazanımları içerisinde yer alan günlük yaşamda kullanılan araç-gereç kullanımı, sağlıkla ilgili önlemlerin alınması kazanımlarına yeteri kadar yer vermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda çalışmaların sonuçları birbirine paraleldir.

5. Aile tutumu ile ilgili tartışmalar

Aile tutumundan kaynaklı sorunlar arasında aile yapıları ve çocuk yetiştirme (pedagojik) konusundaki yetersizlikler ile karşılaşmaktadır. Bu konuda daha önce yapılan çalışmada Keskin ve Yapıcı (2008) ailelerin okula yeteri kadar zaman ayıramamaları ya da ev ve iş ortamındaki diğer sorumluluklarının daha yoğun olmasından dolayı çocuklarının eğitim süreçlerine dahil olmadıkları belirtilmiştir.

Bu çalışma kapsamında görüşülen okul öncesi ve sınıf öğretmenleri çocuk yetiştirme (pedagojik) konusundaki yetersizlik içerisinde yer alan ailelerin bilgi eksikliği, sorumluluk alma ve verme ile ilgili sıkıntılar yaşadığını ifade etmiştir. Sınıf öğretmenleri bunlara ilave olarak ders takibini de eklemiştir. Benzer bir biçimde Gülmez (2014) araştırmasında ailelerin bilgi eksikliği yaşamalarında ötürü çocuklarının eğitimleri ile fazla ilgilenmediklerini belirtmektedir. Bu sonuçlar aile tutumunun çocukların eğitim süreçleri üzerinde ne denli etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada görüşme yapılan öğretmenler ailelerin tutumları (aşırı koruyucu, baskıcı, aşırı hoşgörülü, yönlendirici ve mükemmeliyetçi tutum) ile ilgili sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Ailelerin tutumlarından kaynaklı sorunlar çocukların ilkokula geçişlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu çalışmanın sonuçları ile benzer olarak, Ogelman ve arkadaşları (2013) annelerin çocuklara yönelik tutumlarının, çocukların sosyal becerilerini ve okula uyumlarını etkilediğini ve sosyal beceriler ile okula uyum arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

Özbek (2011) çalışmasında aile katımlı ilkokul programının ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerine etkisini incelemiştir. Uygulama sonrasında uygulanan programın çocukların okula hazırbulunuşluklarını zihinsel, dil, sosyal, duygusal, fiziksel gelişim ve öz bakım becerileri yönünden desteklediği görülmüştür. Bu bulgular ilkokula hazırlıkta aile katılımının önemini destekler niteliktedir. Paralel olarak çalışmada da ailelerin çocuk yetiştirme (pedagojik) konusundaki yetersizlik ilgili sıkıntılar yaşandığı ve ailelerin öğretmenler ile paralel hareket etmediği öğretmene karşı sorgulayıcı davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler çocukların dil, sosyal ve duygusal gelişimleri konusunda tam bir hazırbulunuşluk ile ilkokula geçmediklerini ve bu sorunda ailelerinde payı olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu çalışma kapsamında görüşülen sınıf öğretmeni çocuk yetiştirme (pedagojik) konusundaki yetersizlik içerisinde yer alan ilkokulu gerçekçi anlatmamak ile ilgili sıkıntılar yaşandığını ifade etmiştir. Çalışmadaki bulguyu destekler nitelikte Kahraman (2018) yapmış olduğu çalışma sonucunda ailelerin okulla ilgili olarak çocuğu doğru bilgilendirmesinin çocuğun uyum sürecinde zorlanmasının önüne geçtiğini ifade ettikleri belirlenmiştir.

B. Sonuç

Çalışmanın sonucunda okul öncesinden ilkokula geçişte ince motor beceriler bakımından öğretmenler; kalem tutma, makas tutma, çizgi çalışmalarını tamamlayabilme becerilerinin kaba motor becerilerde ise; koşma ve yürüme becerilerinin bulunmasını beklemektedir. Katılımcı öğretmenler dil gelişimi bakımından; çocuğun kendini ifade etmesi, Türkçeyi doğru ve düzgün konuşma, kendini koruyabilme, iletişimi başlatma-sürdürme, sosyal-duygusal beceriler bakımından ise; özdenetim, sorumluluk alma, sebat duygusu, dikkatini sürdürme, grupla birlikte hareket edebilme, kendini ve ailesini tanıtabilme, okul ve sınıf kurallarına uyma becerilerine sahip olmasını beklemektedir. Öz bakım becerilerinde ise; tuvalet ve hijyen gereksinimini bağımsız yerine getirebilme ve eşyalarına sahip çıkabilme, bağımsız giyip-soyunma becerilerinin bulunmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Çalışmada görüşlerine başvuru alan öğretmenler çocukların ince motor gelişimi, dil gelişimi ve sosyal-duygusal gelişim ile alanlarında sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmektedir. Özellikle ince motor becerilerin eksikliğinden

kaynaklanan el-göz koordinasyonunda yaşanan sıkıntılar dersler sırasında öğretmenlerin süreci yönetmesinde ve çocuğun derse uzun süreli katılımını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Sınıf öğretmenleri çocukların okul öncesinde eğitim almalarına rağmen yapılan etkinliklerde kas gelişimleri yeteri kadar gelişmediği için sorunların yaşadığını ifade etmiştir. Ancak görüşme yapılan okul öncesi öğretmenleri gerek kas gelişimi gerek çocukların dil ve sosyal-duygusal becerileri için birçok çalışma yaptıklarını süreçte çocukları gözlemleyerek eksiklerini tespit ettiklerini ve bu eksiklere yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade etmiştir. Çalışmada görülüyor ki çocuklar ilkokula geçişte beceri gelişimini tamamlamadıkları için sorunlar yaşamaktadır. Yapılan etkinliklerden çocuklar tam anlamıyla faydalanamamaktadır. Okul öncesi öğretmenleri bunun nedeni olarak çocukların çok fazla teknoloji ile tanışmış olmasına ve evde ailelerin okuldaki çalışmaları destekleyici olmadığına işaret etmektedir. Örneğin; çocuklara tehlike oluşturmaması ve takibinde zorlanmaları nedeniyle çocuklara makas verilmediği bu nedenle motor gelişimi için yapılan çalışmaların sadece ev ile sınırlı kaldığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenleri ise ince motor becerilerinde yaşanan sorunlar ile ilgili olarak, okul öncesinde kas gelişimi çalışmalarını destekleyen; kesme, boyama ve sanat etkinlikleri çalışmalarında yardımcı öğretmenlerin çocuklara çok fazla destek olduğunu ve bu yüzden bu becerilerin tam anlamıyla gelişmediğini düşündükleri görülmüştür. Yine tuvalet kullanımı ile ilgili yaşanan sorunlarda okul öncesi ve ilkokulda tuvalet tiplerindeki farklılıklardan kaynaklandığını düşündükleri görülmüştür

C. Öneriler

14 katılımcı ile yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen veriler, öneriler ve araştırmacının deneyimleri doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Motor gelişimi ile ilgili öneriler

Araştırmanın ilk adımında ilkokula geçiş yapan öğrencilerin motor gelişimlerinde kaynaklanan bazı sorunlar ile ilgili katılımcı görüşleri bulunmuştur. Bu sebepten dolayı okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların motor becerilerini geliştirmeye dönük aktivitelere ağırlık verilmesi, öz bakım beceriler konusunda daha fazla bağımsız hareket etmeleri ve pratik yapmaları konusunda cesaretlendirilmeleri önerilmektedir. İnce motor becerileri geliştirmeye yönelik; yoğurma, kesme, yırtma,

yapıştırma çıtçı kapama, düğme ilikleme gibi etkinliklere yer verilerek ince motor becerileri geliştirilebilir. Kaba motor beceriler için ise; Koşma, zıplama, kısa mesafe atlama, tek ayak-çift ayak üzerinde zıplama etkinlikleri önerilmektedir.

2. Sosyal-duygusal gelişim ile ilgili öneriler

Çalışma sonucunda elde edilen diğer sonuçta ise ilkokula geçişte çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinden kaynaklanan bazı sorunlar olduğu katılımcı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu sebepten dolayı sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği eğitim programlarında koordinasyon sağlanması ve bu programlara çocukların gelişimi konusunda dersler dahil edilmesi önerilmektedir. Bulgular içerisinde yer alan duygulara yönelik beceriler için; çocukların kendilerini ve arkadaşlarını daha yakından tanıyacakları drama, Türkçe dil etkinliği ve oyun vb. etkinliklere yer verilmesi ve çocukların kendilerini ve duygularını ifade etmeleri konusunda konuşabilecekleri-tartışabilecekleri ortamlar sunulması önerilmektedir. Rol oynama ve canlandırma ile de çocukların var olan duygularını daha rahat ortaya koymasını sağlanabilir. İlişkiyi başlatma ve sürdürme ile ilgili olarak; birbirleri ile paylaşımında bulunacakları oyunlar kurmak ve çocukların süreç içerisinde öğrenecekleri oyunlara yer vermek ve bu oyunlarını sürdürmeleri konusunda desteklenmeleri önerilmektedir. Ayrıca çocuklar kendi başına oyun kurma konusunda da desteklenmelidir. Çocukların hissettiklerini ifade etmeleri için desteklenmesi oldukça önemlidir. Okul öncesinden ilkokula geçişte okul yaşantısı ile ilgili yaşanan sorunlara yönelik; öğrenci bilgilerinin sınıf öğretmenlerine aktarılması ve çocuğun ihtiyaçlarının önceden belirtilmesi, çocukların zaman zaman birinci sınıflar ile kısa süreli aynı ortamları paylaşmalarını sağlanarak ilkokula daha hazır hale getirilmesi önerilmektedir.

3. Dil gelişimi ile ilgili öneriler

Katılımcı öğretmenler öğrencilerin ilkokula geçişte dil gelişimlerinden kaynaklanan sorunlara dikkat çekmişlerdir. Bu sebeple eğitim programlarının hazırlanmasında çocukların dil ve kültür durumlarının dikkate alınması önerilmektedir. Çocukların konuşma bozukluğu ile ilgili olarak; artikülasyon, harf telaffuz ile ilgili tekerleme, şiir ve şarkı etkinliklerine daha fazla yer vererek çocukların sesleri çıkarmaları desteklenebilir. Ayrıca etkinliklerde çocuğun yapmış olduğu yanlış

harf söylemleri için çocuk kırmadan düzeltilmeli doğru cümle öğretmen tarafından tekrar ediliyormuş gibi söylenerek çocuğun doğruyu duyması sağlanabilir.

Sözlü iletişim becerileri için; sözcük ve kelime dağarcığını geliştirmek adına daha fazla kitap okunması ve konuşmasını destekleyici etkinlikleri artırmak önerilmektedir. Dil gelişimini destekleyici hikâye anlatma, hikayeyi canlandırma, şarkı, şiir ve tekerleme çalışmalarına da yer verilmesi önerilmektedir.

4. Öz bakım becerileri ile ilgili öneriler

Öz bakım becerileri ile ilgili ilkököl öğrencilerinin yaşadığı sorunlardan dolayı ilkököl öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenleri arasında işbirliği ve koordinasyonu artıracak uygulamalar önerilmektedir. Çocukların öz bakım becerilerini bağımsız yapmaları konusunda cesaretlendirmek ve daha fazla fırsat tanınması önerilmektedir. Çocuklar öz bakım işlerini (düğme açma-kapama, fermuar kapama konularında) öğretim yapılmalı ancak kendileri yapması konusunda desteklenmelidir. Hazırlık gerektiren giyinme-soyunma vb. acele ettirilmemeli çocuğa gereken sürenin tanınması önerilmektedir.

5. Aile tutumu ile ilgili öneriler

İlkokula geçişte ailelerin tutumundan kaynaklanan problemlerden sebebiyle aileler ile koordinasyonu ve işbirliğini arttırmaya yönelik toplantıların daha sık yapılması önerilmektedir. Böylece çocukların aileye bağımlı olma ve tuvalet eğitimi gibi sorunlarının azalacağı düşünülmektedir. Ayrıca, çocukların okula uyumunu kolaylaştırmayı hedefleyen hizmet içi eğitim programlarının uygulanması önerilmektedir. Okul öncesinden ilkökula geçişte çocukları ve aileleri bekleyen süreçleri tanıtıcı toplantılar düzenlenmesi ve rehberlik eşliğinde bilgilendirme yapılması önerilmektedir. Dil problemlerini azaltmak ve onlara rol model olmak adına çocuklarla her zaman yetişkin gibi konuşmak, sözcük dağarcıklarını artırmak için bol bol kitap okuyarak sözcük dağarcıklarını artırıcı aktivitelere yer verilmesi önerilmektedir. Ailelere öğretmen, rehber öğretmen veya alanda yetkin kişiler tarafından çocukların gelişim süreçlerini ve bu süreçte yapılması gerekenleri içeren bilgilendirici toplantılar yapılması da yine öneriler arasında yer almaktadır.

Son olarak, öğrencilerin ilkokula geçişte yaşanan sorunların daha derinlemesine şekilde incelenebilmesi için araştırmacıların eylem araştırması ve durum araştırması gibi farklı araştırma yaklaşımları ile yeni çalışmalar yapılmalıdır. Okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla daha geniş örneklem ile araştırmalar yapılması önerilmektedir. Bu çalışmanın yeni yapılacak çalışmalara referans olarak rehberlik etmesi beklenmektedir.



VI. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- ADAGİDELİ, F. H. ve Ader, E. (2014). **Okul Öncesi Dönemde Üstbiliş ve Özdüzenleme: Değerlendirme, Öğretim Ve Beceriler**, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- ALAT, K. (2018). **Erken Çocukluk Eğitiminin Temel İlkeleri**, (Editör G. Haktanır). Erken Çocukluk Eğitimine Giriş İçinde (1. baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- ARI, M. (2003). **Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi Ve Kalitenin Önemi, Sevinç M. (Ed.). Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**. İstanbul: Morpa Yayınları.
- AYTAÇ, K. (1980). **Avrupa Eğitim Tarihi**, Ankara, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Basımevi.
- BAŞAL, H., A. (2005). **Okul Öncesi Eğitim**, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- BAŞGÖZ, İ. (1999). **Türkiye’nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk**, Ankara: TC Kültür Bakanlığı Yayınları.
- DEMİRİZ, S., KARADAĞ, A. ve ULUTAŞ, A., (2003). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımı**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- DİNÇ, B. (2013). **İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları**. (Ed. Alisinanoğlu, F.). **Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş ve Okul Olgunluğu** (ss. 90-114). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- FABİAN, H. (2007). **Informing Transition**. In A-W. Dunlop & H. Fabian, (Eds.), **Informing Transitions In The Early Years: Research, Policy And Practice** (3-17), Maidenhead: Open University Press.
- FLICK, U. (2014). **An Introduction To Qualitative Research**, New York: Sage.

- HIERDEIS, H. (1996), **Vorschulerziehung, Taschenbuch der Pädagogik (Okul Öncesi Eğitim Pedagojisi)**, Band:4, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler.
- MORRISON, J. (2006). **Attributes of STEM education: The student, the school, the classroom**. Lewis Center: TIES (Teaching Institute for Excellence in STEM).
- OKTAY, A (Ed.) (2010). **İlköğretime Hazırlık Ve İlköğretim Programları**, Ankara: Pegem Akademi.
- OKTAY, A., ve UNUTKAN, Ö. P. (2003). **İlköğretime Hazır Oluş Ve Okul Öncesi Eğitimle İlköğretimin Karşılaştırılması**. Editör: Müzeyyen Sevinç). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- OGELMAN, H. G., ÖNDER, A., SEÇER, Z., & ERTEN, H. (2013). “Anne Tutumlarının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerini ve Okula Uyumlarını Yordayıcı Etkişi”, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (29), 143-152.
- ÖKTEM, T., (1986). **S.S.Y.B. Sosyal Hizmetler Ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Kuruluşlarında Okul öncesi Eğitimi Ve Yaygınlaşması Çalışmaları**, Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- POYRAZ, H., (2003). **Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- ROSENKOETTER, S. E., HAINES, A. H., & FOWLER, S. A. (1994). **Bridging Early Services For Children With Special Needs And Their Families**, Baltimore: Paul H. Brookes.
- ŞAHİN, E., (2005). **Okul öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- TEKELİ, İ., ve İLKİN, S. (1999). **Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu**, Ankara: TTK Yayınları.
- TURAŞLI, N., (2007). **Okul öncesi Eğitime Giriş**, Ankara: Anı Yayıncılık.

- VYGOTSKY, (1985). **Lev Semanoviç. Düşünce ve Dil** (çev. S.Koray). İstanbul: Sistem yay.
- WOLERY, M. (1999). **Children With Disabilities in Elementary School**. In R.C. Pianta & M.J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (253–280), Paul H. Brookes Publishing Co.
- YIDIRIM, A. ve Simsek, H. (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin.
- YILDIRIM, A. (1999). “Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri Ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi”, **Eğitim ve Bilim**, cilt 23, sayı 112, ss.7-17
- YILDIRAN, G. (1983). **Okul öncesi Eğitimde Okul, Ana-Baba Ve Çevre Arasında İşbirliğinin Sağlanması**. Derleyen: N. Koç. Okul öncesi Eğitim ve Sorunları. (s, 67-88). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- YILMAZ, N. (2003). **Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi**. M. Sevinç (Ed.). **Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**, İstanbul: Morpa Yayınları.
- YİN, R. K. (2003). **Case Study Research Design and Methods**, London: Thousand Oaks, 3. Baskı.

MAKALELER

- AKSOY, P. (2019) “Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Gruba Çocukların Oyunlarının İçeriklerine İlişkin Betimsel Bir İnceleme”, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 48(2), 2019, 1220-1268
- AKSU-KOÇ, A., BEKMAN, S., ERGUVANLI-TAYLAN, E., ve VAKFI, A. Ç. E. (2004). “Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Bir Erken Müdahale Modeli: Yaz Anaokulu Pilot Uygulaması”. **Boğaziçi Üniversitesi ve Anne-Çocuk Eğitim Vakfı**, cilt 20, sayı 10, ss.201-204.
- AKYOL, H. ve DURAN, E. (2010). “Ana Sınıfında Yazıya Hazırlık Eğitimi Almanın İlköğretim Birinci Sınıf Yazı Öğretimine Etkisi”. **Pamukkale Üniversitesi Dergisi**, cilt 8, sayı 2, ss.91-99.
- AKYÜZ, Y. (1996). “Anaokullarının Türkiye’de Kuruluş Ve Gelişim Tarihçesi”. **Milli Eğitim Dergisi**, sayı 132, ss.11-17.

- ALTAY, S. İRA, N., BOZCAN, E., Ü., YENAL, H. (2011). "Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Milli Eğitim Şuralarında Okul Öncesi Eğitim ve Bugünkü Durumu". **e-Journal of New World Sciences Academy**, cilt 6, sayı 1, ss.660-672.
- ARSLAN, M. (2005). "Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi Ve Mevcut Durumu". **Millî Eğitim Dergisi**, cilt 33, sayı 167, ss. 24-27.
- AYTEN, M. ve SÖNMEZ EKTEM, I. (2014). "Zorunlu Kademeli Eğitim Sisteminde 1. Sınıf Öğrencilerinin Sahip Olmaları Gereken Yeterliliklerin Sınıf Öğretmenleri Ve Velilerin Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi". **International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, cilt 9, sayı 5, ss.307-322.
- BALTACI, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. **Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 3(1), 1-14.
- BALTACI, A. (2018). "Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri Ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme". **Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 7, sayı 1, ss.231-274.
- BAŞAL, H. A. ve TANER DERMAN, M., (2010). "Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretimde Niceliksel Ve Niteliksel Gelişmeler". **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, cilt 3, sayı 11, ss.560-569.
- BAY, D. N. ve ŞİMŞEK ÇETİN, Ö. (2014). "Anasınıfından İlkokula Geçişte Yaşanan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri". **The Journal of Academic Social Science Studies**, cilt 30, sayı 1, ss.163-190.
- BÜYÜKEKİZ, M. (2008). "Okul Öncesi Eğitim Alan Ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Resim Uygulamalarındaki Farklılıklar". **Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 25, ss.391- 404.
- CANBULAT, A. N. K., ve YILDIZBAŞ, F. (2014). "Okul Öncesi Ve Sınıf Öğretmenlerinin 60-72 Aylık Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına İlişkin Görüşleri". **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 14, sayı 2, ss.33-50 .

- ÇELENK, S. (2008). “İlköğretim Okulları Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma ve Yazma Öğretimine Hazırlık Düzeyleri”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 8, sayı 1, ss.83-90 .
- ÇELİK, M., ve GÜNDOĞDU, K. (2007). “Türkiye’de Okul öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi”. **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 16, ss.172-190.
- DERELİ, E. (2012). “Okul Öncesi Öğretmenleri ile İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretime Hazırlık Süreci ile ilgili Görüşlerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi”, **Akademik Bakış Dergisi**, 30, 1-20.
- EKİNCİ, A. & BOZAN, S. (2019). “Zorunlu Okul Öncesi Eğitime Geçiş ile ilgili Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, **Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19 (2),482-500.
- ERDENER, E. (2009). “Vygotsky’nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget’e Eleştirel Bir Bakış”. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 7, sayı 1, ss.85-103.
- ERGÜN, M., ve ÖZSÜER, S. (2006). “Vygotsky’nin Yeniden Değerlendirilmesi”. **Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı 2, ss.269-292.
- ERKAN, S. (2011). “Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki İlköğretim Birinci Sınıf Gören Öğrencilerin Okula Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi”. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 40, ss.186-197.
- ERKAN, S. ve KIRCA, A. (2010). “Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi”. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 38, ss.94-106.
- ESASPEHLİVAN, M. (2006). “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitmiş ve Gitmemiş 78 ve 68 Aylık Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarının Karşılaştırılması”, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- EZGİN, F. ve DİLMAÇ, B. (2018). “Uyum ve Davranış Problemi Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Değer Algılarına İlişkin Görüşleri”. **OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi**, cilt 8, sayı 15, ss.719-774.

- GIALLO, R., TREYVAUD, K., MATTHEWS, J. ve KIENHUIS, M. (2010). "Making The Transitions To Primary School: An Evaluation Of A Transition Program For Parents". **Australian Journal of Educational & Developmental Psychology**, cilt 10, sayı 1, ss.1-17.
- GRAUE, E. (2006). "The Answer is Readiness-Now What Is The Question?" **Early Education and Development**, cilt 17, sayı 1, ss.43-56.
- GÜNDÜZ, H. B. ve ÖZARSLAN, N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 17, sayı 1, ss. 10-25.
- GÜZELYURT, T., EROL, S., KAHRAMAN, A., TEMEL, L. ve ŞAVLUK, B. (2019). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin İlkokula Hazırbulunuşluğu İlişkin Görüşleri", **International primary education research journal** 3(1): 23-30.
- HIERDEIS, H. (1996). "*Vorschulerziehung, Taschenbuch der Pädagogik* (Okul Öncesi Eğitim Pedagojisi)", Band:4, **Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler**.
- HOGLUND, W. L. ve LEADBEATER, B. J. (2004). "The Effects Of Family, School, And Classroom Ecologies On Changes In Children's Social Competence And Emotional And Behavioral Problems In First Grade". **Developmental Psychology**, cilt 40, sayı 4, ss.533-544.
- HUTİNGER, P. L. (1981). "Transition Practices For Handicapped Young Children: What The Experts Say". **Journal of Early Intervention**, cilt 2, ss.8-14.
- KAĞITÇIBAŞI, Ç. (1996). "Okul öncesi Eğitim Programlarının Uygulanmasında Ailelerle Yeterince İşbirliği Yapılmakta Mıdır". **Milli Eğitim Dergisi**, cilt 132, ss.25-26.
- KAHRAMAN, P. B. (2018). "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Sürecine İlişkin Anaokulu Öğretmenlerinin Ve Annelerinin Görüşleri". **Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi**, cilt 2, sayı 1, pp.3-20.
- KARAMAN, K. M. ve YURDUSEVEN, S. (2008) "İlk Okuma Yazma Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri", **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** 1/1, 115-129

- KESKİN, H. K. ve YAPICI, Ş. (2008). “Başarılı Ve Başarısız Öğrencilerin Kişilik Özellikleri İle İlgili Öğretmen Ve Veli Görüşleri”. **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**, cilt 1, sayı 1, ss.20-32.
- KOÇAK, N. (2001). “Erken Çocukluk Döneminde Eğitim Ve Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu”. **Milli Eğitim Dergisi**, cilt 151, ss.74-80.
- KUTLUCA CANBULAT A.N. ve YILDIZBAŞ F., (2012). “Okul Öncesi Ve Sınıf Öğretmenlerinin 60-72 Aylık Çocukların Okul Hazırbuluşluklarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”, **II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi**, Bolu, Türkiye, 27-29 Eylül 2012.
- MAYER, J.D., DİPAOLO, M. ve SALOVEY, P. (1990) Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence, **Journal of Personality Assessment**, 54:3-4, 772-781, DOI: 10.1080/00223891.1990.9674037
- PEKDOĞAN S. (2017). “Sınıf Öğretmenlerinin İlkokula Hazırlık Sürecinde Okul Öncesi Eğitimden Beklentileri”, **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, 31(2), 11-22
- QUINTERO, N. ve MCINTYRE, L. L. (2011). “Kindergarten Transition Preparation: A Comparison Of Teacher And Parent Practices For Children With Autism And Other Development Disabilities”. **Early Childhood Education Journal**, cilt 38, ss.411- 420.
- SEVEN, S. (2011). “Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği'nin Geliştirilmesi”. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 9, sayı 1, ss. 29-42.
- SEVGİ KAYA, Ö. ve AKGÜN, E. (2016). “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okula Uyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. **İlköğretim Online**, cilt 15, sayı 4, ss. 72-74.
- STİPEK, D. ve BYLER, P. (2001). “Academic Achievement And Social Behaviors Associated With Age Of Entry Into Kindergarten”. **Journal of Applied Developmental Psychology**, cilt 22, sayı 2, ss.175-189.
- SUNGUR, G. (2010). “İlköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi”, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

- ŞAHİN, İ. T., SAK, R., & TUNCER, N. (2013).Acomparision of preschool and first grade teachers' views about school readiness. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 13(3), 1708-1713.
- TANTEKİN ERDEN, F. ve ALTUN, D. (2014). “An Investigation Of The Opinions Of Primary School Teachers' On Preschool Education And The Transition Process From Preschool To Primary School” (Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretime Geçiş Süreci Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi). **Elementary Education Online**, cilt 13, sayı 2, ss.481-502.
- TAŞÇI, N. ve SİĞİRTMAÇ, A. D. (2014). “Okula Uyum Haftasının Okul Öncesi Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenleri Açısından İncelenmesi”. **Milli Eğitim Dergisi**, cilt 44, sayı 202, ss.101-116.
- TOPÇU BİLİR, Z. ve ÇAVUŞ S. Z. (2017) “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Geçiş Süreçlerinin Öğretmenlerin Hazırladıkları Eğitim Programlarınca Desteklenme Düzeyinin İncelenmesi”, **Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Science / Yıl: 4, Sayı: 16, Kasım 2017, s. 234-247**
- TÜRK, İ. C. (2011). “Osmanlı Devleti’nde Okul Öncesi Eğitim”. **Milli Eğitim Dergisi**, cilt 41, sayı 192, ss.160-173.
- URAL, O., & RAMAZAN, M. O. (2007). “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. In Özdemir, S., Bacanlı , H., & Sözer, M. (Eds.). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim sistemi: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, **Türk Eğitim Derneği**. (s. 11-61). Ankara.
- UYANIK, Ö. ve Alisinanoğlu, F. (2016). “Akademik ve Dil Becerileri Eğitim Programının 61-66 Aylık Çocukların Bilişsel Yetenekleri ile Erken Akademik ve Dil Becerilerine Etkisi”, **Mediterranean Journal of Humanities** *mjh.akdeniz.edu.tr* VI/2 (2016) 459-481
- VARLIER, G. ve VURAN, S. (2006). “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, cilt 6, sayı 2, ss.553-585.
- YAPICI, M. ve ULU, F. B. (2010). “İlköğretim 1. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinden Beklentileri”. **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**, cilt 3, sayı 1, ss.43-55.

- YEBOAH, A. D. (2002). "Enhancing Transition From Early Childhood Phase To Primary Education: Evidence From The Research Literature". **Early Years**, cilt 22, sayı 1, ss.51-69.
- YEŞİL DAĞLI, Ü. (2012). "Çocukları Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Velilerin İlkokula Hazırbulunuşluk İle İlgili Görüşleri". **Ekev Akademi Dergisi**, cilt 16, sayı 52, ss.231-243.
- YILDIRAN, G. (1983). **Okul öncesi Eğitimde Okul, Ana-Baba Ve Çevre Arasında İşbirliğinin Sağlanması**. Derleyen: N. Koç. Okul öncesi Eğitim ve Sorunları. (s, 67-88). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin.
- YILDIRIM, A. (1999). "Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri Ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri Ve Önemi". **Eğitim ve Bilim**, cilt 23, sayı 112, ss.7-17
- YILMAZ, N. (2003). **Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi**. M. Sevinç (Ed.). **Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**, İstanbul: Morpa Yayınları.
- YİN, R. K. (2003). **Case Study Research Design and Methods**, London: Thousand Oaks, 3. Baskı.
- YOLERİ, S. ve TANIŞ, H. M. (2014). "İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Düzeylerini Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi". **Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 4, sayı 2, ss. 54-67.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

- DERETARLA GÜL, E. "Okula Başlama Ve Okula Uyum Süreci". (www.google akademik.com.(Erişim Tarihi: 07.12.2019).
- MEB. (1993). **14. Milli Eğitim Şuurası Okul öncesi Eğitimi Komisyon Raporu**, İstanbul: YA-PA.
- MEB. (2006). **Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim National Education Statistics Formal Education**
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06020711. (Erişim Tarihi: 11.01.2020)

MEB. (2013). **Okul Öncesi Eğitim Programı, Millî Eğitim Bakanlığı,** Ankara.
<http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>, (Erişim Tarihi:
10.01.2020).

MİLLÎ Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018-2019
https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361 (Erişim Tarihi:
11.01.2020)

Millî Eğitim Temel Kanunu, <https://www.mevzuat.gov.tr> › Mevzuat Metin ›
1.5.1739.pdf (Erişim Tarihi: 15.01.2020).

TEZLER

BAYRAKTAR, V. (2012). “Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nın Anasınıfına Devam eden 6 Yaş Grubu Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerine ve İlkokul Birinci Sınıftaki Ses Farkındalığı ve Okuma-Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi”, (Doktora tezi), Gazi Üniversitesi.

CİNKILIÇ, H. (2009). “Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ERBAY, E. (2008). “Okul Öncesi Eğitim Alan Ve Alman İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilere Sahip Olma Düzeyleri”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

GÜLMEZ, H. (2014). “Veli Eğitimiyle Desteklenmiş Maddenin Değişimi Ünitesi Öğretimi'nin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.

KARAASLAN, Ü. K. (2012). “Okul Öncesi Eğitimin Ve Diğer Değişkenlerin İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Duyguları Tanıma Ve İfade Etme Becerilerine Etkisi”. (Yayınlanmamış Doctoral Tesi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- KIRCA, M. A. (2007). “Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KOÇYİĞİT, S. (2009). “İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ve Ebeveynlerin Görüşleri Işığında Okula Hazır Bulunuşluk Olgusu Ve Okul Öncesi Eğitime İlişkin Sonuçları”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZBEK, A. (2003). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Ve Etmeyen Çocukların İlköğretim Birinci Sınıfta Sosyal Gelişim Açısından Öğretmen Görüşüne Dayalı İncelenmesi”. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- ÖZBEK, Ö. Y. (2011). “60-72 Aylık Çocuklara Uygulanan Aile Katımlı İlköğretime Hazırlık Programının Çocukların İlköğretime Hazır Bulunuşluk Düzeyine Etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TEKE, H. (2010). “Ana Sınıfı Öğretim Programının İlköğretim 1. Kademe 1. Sınıf Öğrencilerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerine Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- TOLUÇ, Z. (2008). “İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Öncesi Eğitim Alan Ve Almayan Öğrencilerin Gelişim Becerilerinin Karşılaştırılması”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- UYANIK BALAT, G. (2003). “Altı Yaş Grubu Korunmaya Muhtaç ve Ailesinin Yanında Kalan Çocukların Okula Hazır Bulunuşluk İle İlgili Temel Kavram Bilgilerinin Karşılaştırılması”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

DİĞER KAYNAKLAR

- MEGEP (2013) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Fiziksel Gelişimi.** Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

MEGEP (2014) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilişsel Gelişimi. Milli Eğitim
Bakanlığı, Ankara.



EK 1

GÖRÜŞME SORULARI

1. İlköğretim 1. sınıfa başlamadan önce okul öncesi dönemde çocuklarda bulunmasını istediğiniz bilgi ve beceriler var mı? Nelerdir?
 2. İlkokula geçişte yaşanan motor gelişimlerinden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
 3. İlkokula geçişte yaşanan sosyal-duygusal gelişimlerinden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
 4. İlkokula geçişte yaşanan dil gelişimlerinden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
 5. İlkokula geçişte yaşanan Özbakım becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
 6. İlkokula geçişte ailelerin tutumundan kaynaklanan sorunlar olduğunu düşünüyor musunuz? Varsa bunlar nelerdir?
 7. Okul öncesi öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık kapsamında öğrencilere okuma ve yazmaya hazırlık eğitiminde yaptıkları ses eğitimi ve harf yazım çalışmalarını doğru buluyor musunuz? Neden?
- *Ayrıca katılımcılara çalışmada yer alması gerektiğini düşündüğünüz soru/lar var mı? Nedir?*
 - *Yaşanan sorunlara sizin çözüm önerileriniz nelerdir?*

ÖZGEÇMİŞ

Nagihan PİŞİRİR

24.08.1987 yılında İstanbul'da doğdu. İlkokul ve ortaokulu Ahmet Haşim İlköğretim okulunda, liseyi Bayrampaşa Tuna Lisesinde okudu. 2008'de başladığı İstanbul Aydın Üniversitesi çocuk gelişimi bölümünü 2010 yılında tamamladı. 2010-2012 yılları arasında Tohum Otizm Vakfı Okulu bünyesinde öğretmenlik yaptı. 2012'de başladığı İstanbul Aydın Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği bölümünü 2014 yılında tamamladı. 2016 yılında İstanbul Aydın Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümü yüksek lisans programına başladı. Halen Bilfen okulları bünyesine ait Bilnet okullarında anaokulları eğitim koordinatörlüğü görevini sürdürmektedir.