TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

ANASINIFI ÇOCUKLARI VE İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İLKOKUL ALGILARI

Rana RUDVAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2018

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

ANASINIFI ÇOCUKLARI VE İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İLKOKUL ALGILARI

Rana RUDVAN

Danışman: Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Ebru DERETARLA GÜL
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Fazilet KARAKUŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2018

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 23 / 03 / 2018

Rana RUDVAN

ÖZET

ANASINIFI ÇOCUKLARI VE İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İLKOKUL ALGILARI

Rana RUDVAN

Yüksek Lisans Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ
Ocak 2018, 106 sayfa

Bu araştırma anasınıfı çocukları ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokula yönelik algılarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Adana ili Çukurova ilçesine bağlı okul öncesi kurumuna devam eden farklı sınıflardan altı yaş grubu 45 çocuk ve aynı mahalleye bağlı bir ilkokula devam eden 45 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma olgu bilim (fenomenoloji) deseniyle yürütülmüştür. Araştırmada veriler mosaic approach (mozaik yaklaşım) yöntemiyle toplanmıştır. Bu doğrultuda çocuklarla birebir görüşmeler yapılıp, sonrasında çocuklara resim çizdirip anlattırma yöntemiyle daha geniş verilere ulaşılmıştır. Toplanan görüşme verileri içerik analizi yöntemiyle, çocukların çizdiği resimlerin verileri ise betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırmada çocukların görüşme bulgularıyla resim bulguları paralellik göstermiş olup, araştırma sonucunda anasınıfı çocuklarının da birinci sınıf öğrencilerinin de okulların dış mekan ve iç mekanlarına yönelik, günlük akış ve programlarına yönelik, sınıf yönetimine yönelik ve son olarak akran ilişkilerine yönelik olmasını istedikleri veya istemedikleri birtakım görüşlerde bulundukları görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Anasınıf, birinci sınıf, İlkokul algısı

ABSTRACT

PRIMARY SCHOOL PERCEPTIONS OF PRESCHOOL PERIOD AND FIRST GRADE CHILDREN

Rana RUDVAN

Master Thesis, Department of Preschool Education
Supervisor: Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ
January 2018, 106 pages

This research was carried out in order to reveal the perceptions of preschool and first grade pupils towards primary school.

The sample of that study consist of 45 pupils at age of six, who attends the preschool, and 45 pupils who attends the first grade of primary school at the same quarter of Adana province, Çukurova district. This research was carried out by phenomenology research design. The data was obtained with mosaic technique. According to this, firstly one-to-one interviews were held with each child then in order to obtain more broad data, children were asked to draw a picture and explain it. The collected interview data, were analyzed by content analysis method, data obtained from pictures were analyzed by descriptive analysis.

The results of the study showed that interview findings are parallel with picture findings, as the result it also were obtained, that preschool pupil and first grade students have likewise views about what they want and doesnt want according to outdoor and indoor school environment, daily flows and programs, classroom mangement and peer relations.

Key words: Preschool period, first grade, primary school perception

ÖNSÖZ

Çocukların ilgilerinin önemsenmesi, isteklerinin sorulması ve değerlendirilmesi, günlük hayatta olduğu kadar eğitim süreci ve akışı içerisinde de oldukça değerli ve önemlidir. İstekleri önemsenen, akış içerisinde kendisinin isteklerinden parçalar bulabilen çocuk süreçle daha ilgili, istekli olacak ve dolayısıyla daha başarılı, daha mutlu olacaktır. Bu araştırma, erken çocukluk dönemindeki anasınıfı çocukları ve birinci sınıf öğrencilerinin hayatlarındaki dönüm noktalarından biri olan ilkokul birinci sınıfla ilgili algılarını ortaya koymak amacıyla gerçekleşmiştir.

Bu çalışmada düşünceleriyle beni her zaman olumlu yönde etkileyen, yüreğindeki güzel duyguları gözleriyle hissettiren, eğitim anlayışını sürekli ilerilere taşıyan, lisans eğitimimden bu yana insani ve eğitimci yanını her zaman örnek aldığım, akademisyenlik yolunda da bana önemli değerler katacağına her zaman inandığım değerli hocam Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ' a sonsuz teşekkür ve sevgilerimi sunuyorum. Bana her koşulda yürekten inanan ve beni her konuda destekleyen, çocuklar konusunda hassas bir eğitimci olmamda en büyük payı olan, yaşamıma büyük katkılar sunan, şuan çok uzakta olsa da elini daima omzumda hissedeceğim, değerli hocam Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN'e sonsuz sevgilerimi gönderiyorum. Lisans eğitimim ve Yüksek Lisans Eğitimim boyunca, okul öncesi eğitimi adına daima özel bir eğitim anlayışı ile yetiştiğimi hissettiren tüm değerli hocalarıma, araştırmama katkısı olan idarecilere, öğretmenlere ve en çok da benimle tatlı tatlı ve içten konuşan çocuklara yürekten sevgiler. Son olarak girdiğim bu yolda beni daima her koşulda destekleyen aileme, içtenliğini hissettiren tüm arkadaşlarıma ve yakınlarıma sonsuz teşekkürler.

Çocuklara pırıl pırıl bir gelecek için daima çocuklarla el ele çabalamak dileğiyle…

Bırakalım! Biraz onlar akıl versin
Bırakalım! Biraz onlar yönlendirsin
Bırakalım! Fikir versin, olmaz desin
Bırakalım! Hem eğlensin hem öğrensin

Rana RUDVAN
Adana / 2018

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **v**
ÖNSÖZ ..... **vi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xi**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xii**
EKLER LİSTESİ ..... **xiii**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem 1
1.2. Araştırmanın Amacı 4
1.3. Araştırmanın Önemi 4
1.4. Sınırlılıklar 5
1.5. Tanımlar 5

BÖLÜM II
LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Öncesi Dönem Eğitimi 6
2.1.1. Okul Öncesi Dönem Eğitiminin Odak Noktası 7
2.1.2. Okul Öncesi Dönem Eğitiminde Okul ve Sınıfın Fiziksel Ortamı 9
2.1.3. Okul Öncesi Dönem Eğitiminde Sınıf Yönetimi 11
2.1.4. Okul Öncesi Dönem Eğitiminde Program ve Günlük Akış 13
2.1.4.2. Okul Öncesi Dönem Eğitiminde Günlük Akış 14
2.1.5. Okul Öncesi Dönem Eğitiminde Okula Hazırbulunuşluk/ Okul Olgunluğu/ Okula Uyum 16
2.1.6. Okul Öncesi Dönem Eğitiminde Akran İlişkileri 17
2.2. İlkokul Dönemi Eğitimi 17
2.2.1. İlkokul Dönemi Eğitiminin Odak Noktası 18
2.2.2. İlkokul Eğitiminde Okul ve Sınıfın Fiziksel Ortamı 20

2.2.3. İlkokul Dönemi Eğitiminde Sınıf Yönetimi 21
2.2.4. İlkokul Döneminde Program ve Günlük Akış 22
2.2.4.1. İlkokul Döneminde Program 22
2.2.4.2. İlkokul Döneminde Günlük Akış 23
2.2.5. İlkokul Eğitiminde Hazırbulunuşluk/Okul Olgunluğu/Okula Uyum 25
2.2.6. İlkokul Eğitiminde Akran İlişkileri 26
2.3. İlgili Araştırmalar 27
2.3.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 27
2.3.2. Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar 33

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni 36
3.2. Çalışma Grubu 37
3.2.1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler 37
3.2.1.1. Cinsiyet 37
3.2.1.2. Doğum Sırası 38
3.3. Veri Toplama Yöntemleri 38
3.3.1. Resim Çizip Anlatma Yöntemi 39
3.3.2. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme 40
3.4. Veri Toplama Süreci 40
3.4.1. Görüşme Süreci 40
3.4.1.1. Anasınıfı çocuklarıyla Yapılan Görüşme Süreci 41
3.4.1.2. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencileriyle Yapılan Görüşme Süreci 41
3.4.2. Resim Çizdirip Anlattırma Süreci 41
3.4.2.1. Anasınıfı çocuklarıyla Resim Çizdirip Anlattırma Süreci 41
3.4.2.2. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencileriyle Yapılan Resim Çizdirip Anlattırma Süreci 42
3.5. Verilerin Analizi 42

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Anasınıfı Çocuklarının İlkokula Yönelik Algıları 44
4.1.1. Anasınıfı Çocuklarının Görüşme Bulguları 44
4.1.1.1. Anasınıfı Çocuklarının Fiziksel Ortam Algıları 45
4.1.1.2. Anasınıfı Çocuklarının Günlük Akış ve Program Algıları 46
4.1.1.3. Anasınıfı Çocuklarının Sınıf Yönetimi Algıları 47
4.1.1.4. Anasınıfı Çocuklarının Akran İlişkilerine Yönelik Algıları 48
4.1.2. Anasınıfı Çocuklarının Resimlerinin Bulguları 49
4.1.2.1. Anasınıfı Çocuklarının Resimlerinde Fiziksel Ortam Algıları 50
4.1.2.2. Anasınıfı Çocuklarının Resimlerinde Günlük Akış ve Program Algıları 52
4.1.2.3. Anasınıfı Çocuklarının Resimlerinde Sınıf Yönetimine Yönelik Algılar 53
4.1.2.4. Anasınıfı Çocuklarının Resimlerinde Akran İlişkilerine Yönelik Algılar 55
4.2. Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokula Yönelik Algıları 55
4.2.1. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görüşme Bulguları 56
4.2.1.1. Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Fiziksel Ortam Algıları 56
4.2.1.2. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Program ve Günlük Akış Algıları 58
4.2.1.3. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Yönetimi Algıları 60
4.2.1.4. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akran İlişkilerine Yönelik Algıları 62
4.2.2. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Resimlerinden Elde Edilen Bulgular 63
4.2.2.1. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Resimlerinde Fiziksel Ortam Algıları .. 64
4.2.2.2. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Resimlerinde Program ve Günlük Akış Algıları 66
4.2.2.3. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Resimlerinde Sınıf Yönetimi Algıları .. 68
4.2.2.4. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Resimlerinde Akran İlişkilerine Yönelik Algıları 69

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Çalışma Grubu Olan Anasınıfı Çocukları ve Birinci Sınıf ÖğrenciAlgılarına İlişkin Genel Tartışma ve Yorum 71
5.2. Anasınıfı Çocuklarının İlkokul Fiziksel Ortam Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar 72
5.3. Anasınıfı Çocuklarının İlkokul Günlük Akış ve Program Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar 72
5.5. Anasınıfı Çocuklarının İlkokul Akran İlişkileri Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar 74
5.6. Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Fiziksel Ortam Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar 74
5.7. Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Günlük Akış ve Program Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar 75
5.8. Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Sınıf Yönetimi Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar 76
5.9. Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Akran İlişkileri Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar 77

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar 78
6.1.1. Anasınıfı Çocuklarının İlkokul Algılarına Yönelik Sonuçlar 78
6.1.2. Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Algılarına Yönelik Sonuçlar 78
6.2. Öneriler 79
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 79
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler 80

KAYNAKÇA 82
EKLER 100
ÖZ GEÇMİŞ 102

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Anasınıfı Çocuklarının ve İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Frekans Dağılımları 37
Tablo 2. Anasınıfı Çocuklarının ve İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Doğum Sırasına Göre Frekans Dağılımları 38
Tablo 3. Anasınıfı Çocuklarının İlkokula Yönelik Algıları 45
Tablo 4. Anasınıfı Çocuklarının Fiziksel Ortam Algıları 45
Tablo 5. Anasınıfı Çocuklarının Günlük Akış ve Program Algıları 46
Tablo 6. Anasınıfı Çocuklarının Sınıf Yönetimi Algıları 47
Tablo 7. Anasınıfı Çocuklarının Akran İlişkilerine Yönelik Algıları 48
Tablo 8. Anasınıfı Çocuklarının Resimlerinin Bulguları 49
Tablo 9. Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokula Yönelik Algıları 56
Tablo 10. Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Fiziksel Ortam Algıları 57
Tablo 11. İlkokul Dönemi Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Program ve Günlük Akış Algıları 59
Tablo 12. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Yönetimi Algıları 61
Tablo 13. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akran İlişkilerine Yönelik Algıları 62
Tablo 14. Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Algıları 63

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. MEB Okul öncesi yarım günlük eğitim akışı formatı 14
Şekil 2. Miles ve Huberman'ın veri analizi 43
Şekil 3. Destina'nın Hayalindeki İlkokul 50
Şekil 4. Işık'ın hayalindeki ilkokul 51
Şekil 5. Mislina'nın hayalindeki ilkokul 51
Şekil 6. Gözde'nin hayalindeki ilkokul 52
Şekil 7. Leman'ın hayalindeki ilkokul 53
Şekil 8. Elma'nın hayalindeki ilkokul 54
Şekil 9. Emir'in hayalindeki ilkokul 54
Şekil 10. Satna'nın hayalindeki ilkokul 55
Şekil 11. Arya'nın hayalindeki ilkokul 64
Şekil 12. Belay'ın hayalindeki ilkokul 65
Şekil 13. Celal'in hayalindeki ilkokul 65
Şekil 14. Serda'nın hayalindeki ilkokul 66
Şekil 15. Pera'nın hayalindeki ilkokul 67
Şekil 16. Lena'nın hayalindeki ilkokul 67
Şekil 17. Gürce'nin hayalindeki ilkokul 68
Şekil 18. Lora'nın hayalindeki ilkokul 69
Şekil 19. Şener'in hayalindeki ilkokul 70
Şekil 20. Şiraz'ın hayalindeki ilkokul 70

EKLER LİSTESİ

Sayfa

EK 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları ..... .99
EK 2. Veli İzin Belgesi 100
EK 3. Anasınıfı Çocuklarının Çizdikleri Resim Örnekleri 102
EK 4. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Çizdikleri Resim Örnekleri 104

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem, tanımlar, sınırlılıklar, araştırmanın önemi ve araştırmanın amacından bahsedilmiştir.

1.1. Problem

Okul öncesi dönemle ilkokul dönemi arasında özellikle uygulanan program ve buna bağlı olarak ortamın düzenlenmesi, günlük akış gibi konularda belirgin farklar bulunmaktadır. Çocuklar ilkokula başlama konusunda bu farklardan dolayı sıkıntılar yaşayabilmektedir (Di Santo ve Berman, 2012). Programla ilgili olarak, National Assocation for The Education of Young Children (NAECY) tarafından hazırlanan çocukların gelişimine uygun erken çocukluk dönemi programlarının ‘’Developmentally Appropriate Practice in Early Childhoood Programs’’ Türkiye’de geçerli olan Okul Öncesi Eğitim Programına da kaynaklık ettiği görülmektedir. Ancak bu iki program arasında farklar mevcuttur. En büyük fark da NAECY’ e göre erken çocukluk dönemi 0-8 yaş dönemini kapsarken, ülkemizde erken çocukluk dönemi olarak görülen okul öncesi dönemin 36-66 ay ile sınırlandırılması ve sonraki kademe olan ilkokul birinci sınıf ile birlikte çocukların ilkokul programıyla eğitim görmesidir (Copple and Bredekamp, 2009). Çocuklar keskin bir çizgiyle farklı bir eğitim sistemi, programı, günlük akışı ile karşı karşıya kalmaktadır.

Okul öncesi eğitimde benimsenen pedagojik yaklaşımlar erken eğitim yaklaşımı ve sosyo-pedagojik yaklaşım olarak ikiye ayrılmaktadır. Erken eğitim yaklaşımında davranışçı ve sosyal öğrenmeler vardır. Bu yaklaşımı benimseyen ülkelerde somut kazanımlar önem kazanmaktadır. Sosyo-pedagojik yaklaşımı benimseyen Danimarka, Norveç, Finlandiya gibi ülkelerde ise öğrenci merkezlilik hakimdir. Erken eğitim yaklaşımının aksine akademik becerilerden çok sosyo-duygusal gelişim önem kazanmaktadır (OECD, 2015).

Türkiye’deki okul öncesi eğitim programını incelediğimizde okul öncesi eğitimin, çocukların beden, zihin, duygu gelişimini sağlamak, çocukları ilkokula hazırlamak, çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmasını sağlamak ve çocukların (sosyoekonomik düzey farketmeksizin) ortak bir yetişme ortamı sağlaması gibi amaçları vardır. (MEB, 2013). Okul Öncesi Eğitim Programının kazanımları da sosyal ve

duygusal, bilişsel, dil gelişimi, motor, öz bakım becerileri başlıkları altında toplanmıştır. Tüm bunlara baktığımızda ülkemizde okul öncesi eğitim programında her iki pedagojik yaklaşımın da etkisinin olduğunu görmekteyiz. Eğitim sistemimize baktığımızda da öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarından sıklıkla bahsedilmektedir (Serin, 2012; Kızılca, 2007). Ancak araştırmalar özellikle ilkokul birinci sınıftan itibaren öğretmen merkezli uygulamalarla sürecin ilerlediğini göstermektedir (Maden, Durukan ve Akbaş, 2011).

İlkokul eğitimine bakıldığında ilkokul formal ve örgün bir eğitim kademesi olup plan ve programa dayanmaktadır. Ülkemizde bu eğitim Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak yürütülmektedir (Gökgöz, 2014). Ana okulundan sonra ilkokulun başlangıcı olan birinci sınıfta haftalık olarak 10 saat Türkçe, beş saat matematik, beş saat oyun ve fiziksel aktiviteler, dörder saat hayat bilgisi ve serbest etkinlikler, birer saat müzik ve görsel sanatlar dersi işlenmektedir (MEB, 2013). İlkokul eğitimi çocuk için apayrı bir sosyal çevredir ve çocuk için çok farklı olan bu sosyal çevrede amaç, sosyal çevre yaşayışını öğrenme bilgi, beceri ve deneyim kazanabilmektir (Yavuzer, 2004). Çocuğun ilkokula öğrenerek başlayabilmesi ve istenilen düzeye ulaşabilmesi için aynı zamanda fiziksel, bilişsel, dil gelişimleri açısından istenilen düzeye ulaşmış olması gerekmektedir (Duran, 2013; Öztürk ve Uysal, 2013; Yeşildağlı, 2013). Fiziksel gelişim açısından bakıldığında, birinci sınıfa yeni başlamış yani ilk çocukluğun son dönemindeki çocuklar hareket gerektiren etkinliklerden hoşlanmakta, el göz koordinasyonları yetersiz olabilmekte ve dikkat süreleri kısa olmaktadır (Erden ve Akman, 2012). Bilişsel gelişim açısından bakıldığında, birinci sınıfa yeni başlamış olan çocuk Piaget'in 7-11 yaşlarını kapsayan somut işlemler dönemine henüz geçmiş veya geçmemiş olabilmektedir. Somut işlemler dönemine bireysel farklılıklardan dolayı henüz geçmemiş ise sıralama, sayısal veri ve benzer konularda zorluk yaşayabilmektedir. Dil gelişim alanına baktığımızda ise Vygostky gibi sosyal öğrenme kuramcılarına göre sosyal çevre kavram ve düşüncelerin öğrenilip aktarılması için çok önemlidir. Ayrıca çocuk model alarak, gözlemleyerek dil gelişimini gerçekleştirmektedir (Küçükkaragöz, 2012).

Genel olarak bakıldığında çocuğun okula uyum sağlaması, okulda mutlu olması, ilgi ve buna bağlı olarak başarısının artması adına çocukların fikirleri önemlidir. Küçük çocukların dinlenmesi ile ilgili politikalar, araştırma ve uygulama konularını dile getirdiği çalışmalar, çocukların profesyonellerden (idareciler, öğretmenler) veya ailelerden daha farklı bakış açılarıyla eğitimi şekillendirebileceğinden, çocuk görüşleri, çocuk algıları önemli olmakta ve çocuklarla yapılan çalışmaların da arttırılıp

geliştirilmesi gerekmektedir (Clark, 2005). Yine aynı şekilde Einarsdottir (2010), çocukların ilkokul deneyimleri ile ilgili yaptığı çalışmasında, çocukların müfredatla ilgili görüşlerinin alınmadığından, sevmedikleri dersleri onların görüşlerini alarak daha sevilir dersler haline getirilebileceğinden ve bunun gerekliliğinden bahsetmektedir. Loizou (2011), çocukların ana okul ve ilkokul deneyimleri ile ilgili olan çalışmasında, çocukların deneyim, algı ve süreç hakkındaki düşüncelerini onlarla tartışmamanın çocuklarda kaygı yarattığını belirtmektedir. Dayan ve Ziv (2012), çocukların fikir, düşünce ve arzularını konuşmanın, çocuk açısından bakma becerisi elde edebilmenin erken çocukluk eğitimcilerinin de en önemli görevlerinden olduğunu belirtmektedir.
Tüm bunlara bakıldığında aslında eğitim sürecinde ve eğitim sürecini etkileyen tüm faktörlerde (öğretim sürecinin işleyişi, fiziksel ortam, sınıf yönetimi, günlük akış ve program) çocuğun önemli bir etkiye sahip olması gerektiği görülmektedir (Koçyiğit, 2014; Fumoto, 2011; Landsdown, 2005). Eğitim ve öğretimin her kademesinde önemli ve gerekli olmakla birlikte, özellikle gelişim alanlarının en çok desteklenmesi gereken ve okul öncesi dönemle ilkokul birinci kademeyi de içine alan erken çocukluk döneminde çocukların formal eğitimin ilk kademesi olan ilkokula karşı algılarını ortaya koymak oldukça önemli ve gereklidir.

Okul öncesi dönem ve ilkokul dönemi çocuklarının eğitimi ve bu eğitimin geliştirilmesiyle ilgili çalışmalar her geçen gün artmakta ve önem kazanmaktadır (Sollars, 2016; Ünver ve Erdamar, 2015; Karakuzu, 2015; Kubanç, 2014; Özarslan, 2014; Özcan, 2012; Cooper, Robinson ve Patall 2006; Santo, 2006). Okul öncesi dönemle ilgili yapılan çalışmalar, sınıf yönetimi (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011; Erden, 2005), oyun (Ayan ve Memiş, 2012; Ulutaş, 2011; Buchsbaum, Gopnik ve Griffiths, 2011) eğitim programı ve günlük akış (Özsırkıntı, Akay ve Bolat, 2014; Çelenk ve Demirtaş, 2013) okula hazır olma (Yeşildağlı, 2013; Tunçeli, 2012) konularına yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmaların örneklemini veya çalışma grubunu daha çok ebeveynler ve eğitimciler oluşturmaktadır (Erden ve Altun, 2014; Özkubat, 2013; Ünal ve Ünal, 2009). Aynı şekilde ilkokul birinci kademe öğrencileriyle ilgili yapılan çalışmalarda da sınıf yönetimi (Çubukçu ve Girmen, 2008), eğitim programları (Yaşar, 2014; Olkun ve Toluk, 2012; Dündar ve Karaca, 2011), okula uyum (Zorbaz, 2016; Gündüz ve Çalışkan, 2013), akademik başarı (Şevik 2014; Ulusoy, 2008) gibi konular araştırma konusu olmuştur. Örneklemi veya çalışma grubunu eğitimciler ve çocuğun ebeveynleri oluşturmaktadır (Yıldız, 2016; Gökgöz, 2014; Şevik, 2014; Gültekin, 2013; Ulusoy, 2008). Bununla birlikte çocukların ilkokul hakkındaki görüş ve yorumlarını

araştıran az da olsa çalışma bulunmaktadır (Einarsdottir, 2010; Koçyiğit, 2009; Einarsdottir, Dockett and Perry, 2009).

Bu bağlamda araştırmada okul öncesi dönem ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokul algıları incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı ilkokula başlayacak okul öncesi dönem ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokul algılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki iki temel soruya yanıt aranmıştır;

1. İlkokula başlayacak anasınıfı çocuklarının ilkokul algıları nasıldır?
2. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokul algıları nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde ilkokula başlamada çocuğun kronolojik yaşı esas alınmakla birlikte çocuğun yetersizlikleri veya desteklenebilecek yönleri gözardı edilebilmektedir. Çocuk böyle bir durumda başarısızlık yaşayabilmekte ve bu olumsuz durumu süreç içerisinde telafi etmeye çalışmak yetersiz olmaktadır. Telafi etmek yerine eğitim süreci öncesinde tüm gerekenlerin yapılması önem kazanmaktadır (Erkan ve Kırca, 2010). Çocuk için alınması gereken önlemlerin ise çocukların kendisiyle tasarlanabilmesinin ve çocukların gelişim düzeyine uygun olmasının çocuğun bu süreçte mutlu, istekli, uyumlu, yetişkin bağımlılığı göstermemesi açısından önemli olacaktır (Wall., Litjens ve Taguma 2015). Phelps'e göre (2006) çocuk perspektifinden bakmak, çocukları sürece doğrudan dahil etmek özellikle demokratik yönelimli hedeflere ulaşma amaçlı olmalıdır. Ona göre çocuklar çalışmacıyı iyiye yönlendirmekte, çalışmacıyı duyarlı hale getirmekte, ona vazgeçilmez bilgiler sağlayabilmekte ve de çocuğa fikirlerini ifade etme fırsatı sunmaktadır.

Bu araştırma; çocukların ilkokul ile ilgili algılarını ortaya koyarak, çocukların kendi dillerinden istedikleri eğitim anlayışını öğrenip, derse isteyerek katılmalarına, dersi eğlenerek öğrenmelerinin sağlanmasına katkı sağlayacaktır. Öğretmenlere dersleri işleyişleri konusunda yol gösterici olacak, gelenekçi anlayışın aksine çocuklara kendi eğitimleri ve eğitim programları konusunda söz sahibi olmasını sağlayacak böylece demokratik bir anlayış ile çocuklar sürece dahil edilecek ve program hazırlayıcılara yol

gösterici olacaktır. Çocukların ilkokulla ilgili algılarını ortaya koyduğundan aynı zamanda çocukların hem öğretmenlerden, hem fiziksel çevreden, hem de eğitim sürecinin kendisinden beklentilerini ortaya koyması bakımından, eğitimin tüm ilgililerine (idareci, öğretmen, veli vb.) ve sistemlerine ipuçları vermesi bakımından önem taşımaktadır.

Ayrıca araştırma konunun çocuklarla çalışılması bakımından ülkemizde ilklerden olmaktadır. Bu konuda yapılacak diğer çalışmalara katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerinden Çukurova'da aynı mahallede bulunan bir okuldaki anasınıfı çocukları ve ilkokuldaki birinci kademe öğrencileri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Bu tez çalışmasına yön verecek olan ve açıklanması gerekli bulunan temel kavramlar aşağıda tanımlanmaktadır.

Algı: Bireylerin ihtiyaç ve ilgi alanlarına bağlı olarak seçici dikkat hali veya duyu organlarıyla durumlara özel anlamlar yükleme durumudur (Çevik, 2013).

Aynı zamanda insanların bilgiyi depolarken dışarıdan aldığı bilgiyle kendi inanç, deneyim ve değerleriyle bilgileri şekillendirme sürecidir (Bakan ve Kefe, 2012).

Öğrenci merkezli eğitim: Öğrencilerin ihtiyaç, ilgi, istek ve becerilerini gözardı etmeden eğitim süreçlerinin düzenlenmesi durumudur (Vural, 2003).

BÖLÜM II

LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okul öncesi ve ilkokul birinci kademedeki çocukların algılarını etkileyebileceği düşünülen: odak noktaları ve işleyiş, okul ve sınıfın fiziksel ortamı, sınıf yönetimi, program ve günlük akış, uyum ve okul olgunluğu, akran ilişkileri konuları okul öncesi eğitim ve ilkokul eğitimi bölümler halinde sunulmuştur.

2.1. Okul Öncesi Dönem Eğitimi

Okul öncesi dönem eğitimi genel olarak araştırmacılar tarafından çocukları ilkokula hazırlayan, onların gelişim alanlarını (dil, bilişsel, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım) destekleyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013; Avcı, Ersoy ve Turla, 2008; Kerem ve Cömert, 2006).

Okul öncesi dönem eğitimi, eğitim kademeleri dikkate alındığında, en alt kademe olmakla birlikte aslında katkısı büyük ve insan yaşamında değerli ve kritik bir dönem olarak göze çarpmaktadır (Dalbudak, 2006). Özellikle değişen toplum, aile yapısı, eğitimde her geçen gün fırsat eşitliğinden yararlanma isteğinin artması, bireysel farklılıklar ve çocuklar arasında bu farkı minimum düzeye indirme çabası son olarak da ilkokula hazırlanma okul öncesi eğitimi gerekli kılmıştır (Göğebakan, 2011). Okul öncesi dönem eğitimini önemli kılan noktalardan bir diğeri ise çocuğun bu yaşta hızla gelişmeye başlaması, öğrenme kapasitesinin artması ve daha çok uyaran ile uyarıcıya ihtiyaç duyması ve bunu ise doğru bir okul öncesi eğitimle gerçekleştirebilmesidir (Tezel, Şahin ve Özyürek, 2011).

Polat (2011), okul öncesi eğitiminin çocuğun problemlere yönelik kendi başına çözümler getirebilmesini, yeteneklerini en iyi şekilde kullanabilmesini, bununla birlikte kendi kararlarını alabilmesini ve düşündükleriyle hissettiklerini özgür bir şekilde ifade edebilmesini amaçladığını ifade etmektedir. Dolayısıyla çocuğun eğitim süreçleri içerisindeki sınıfın yönetimi, eğitimin işleyişi, günlük akış ve programlar hakkında söz sahibi olabilmesi ve tüm bunların çocuğun gelişim düzeyi ile doğru orantılı, başka bir deyişle uyumlu olabilmesi bu amaçların gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır.

2.1.1. Okul Öncesi Dönem Eğitiminin Odak Noktası

Yapılan pek çok araştırmaya göre okul öncesi dönemde oyun önemli bir yere sahiptir. (Remorini ve Rende, 2014; Ayan ve Memiş 2012; Deretarla Gül, 2012; Fumoto, 2011; Ulutaş, 2011; Tuğrul, 2010; Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007; Sevinç, 2005; Baldık, 2004; Oktay, 2002; Burris ve Tsao, 2002). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Pogramı kazanım ve göstergelerine baktığımızda da oyunun sosyal-duygusal, bilişsel, fiziksel, dil gelişimine katkı sağladığı söylenebilmektedir. Deretarla Gül (2012), oyunun tüm gelişim alanlarını destekleyen bir araç olduğunu çocuğun oyun yoluyla pek çok bilgiyi elde edebildiğini belirtmektedir. Burris ve Tsao (2002), oyunun çocukların basit kavramlardan daha ileri düzey kavramlara kadar bilişsel gelişimi hızlandırdığını belirtmektedir. Poyraz (1999) ise oyunun özgürce yapılan, mutluluk veren, çocuğu hem geliştiren hem de eğlenmesini sağlayan ve aslında tüm gelişim alanlarını destekleyen bir oluşum olduğunu ifade etmektedir. Baldık (2004) oyunu eğlence olarak tanımlamaktadır. Ona göre oyun her ne koşul ya da durumda olursa olsun her çocuk için temel bir haktır. Oyun aynı zamanda çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade etmesine imkân sunan, problem çözme becerilerini sağlayan bir uğraştır (Oktay, 2002). Tuğrul (2010) oyunu yaşamın her alanında farklılaşarak ve gelişerek devam eden farklı ilgilerin, gereksinimlerin temel kaynağı olarak görmektedir. Oyun çocuğun daha özgür olabildiği, kendine özgü alan yaratabildiği ve bu alanı düzenleyebildiği bir etkinliktir (Sevinç, 2005).

Brewer ve Kieff (1996), arkadaşlarıyla oyun oynayan ve oyuncaklarını paylaşan çocukların sosyal gelişimi hızlandırdığını savunmaktadır. Pitri (2001), Blassi ve Hurwitz (2002) ise oyun sayesinde çocukların dil becerilerinin geliştiğini, çocukların kendilerini daha rahat ifade ettiklerini, problem çözme becerilerini geliştirdiklerini ve sanatsal oyunlar aracılığıyla yaratıcılıklarına katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Yine Bergen (2002), oyunların çocukların zihinsel gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladıklarını belirtmektedir. Fekonja, Umek ve Kranjc (2005) yılında yaptıkları bir çalışmaya göre de serbest zamanda çocukların plansız bir şekilde kendilerinin kurgulayarak oynadıkları oyunlar çocukların gelişimleri açısından değerli olduğu kadar onlar için eğlenceli de olmaktadır.

Çocuk neler yaptığında buna oyun diyebileceğimiz ve nelerin oyun olabileceği konusunda Colwell ve Lindsey (2005) ile Blassi ve Hurwitz (2002) farklı kategorilendirmeler yapmıştır. Blassi ve Hurwitz' in oyun kategorilendirmesine

baktığımızda çocukların sadece eğlenmek amaçlı kum benzeri oynadıkları oyunlar pratik, yeni bir şey inşa ettikleri, ürettikleri blok tarzı oyunlar yapı oyunları, komik benzetmeler ve sert hareketler yaptıkları kaba yuvarlama oyunları, bir nesne veya kişi yerine girerek rol yaptıkları drama oyunları, ve son olarak belirli kuralları olan kurallı oyunlar görülmektedir. Colwell ve Lindsey (2005) kategorilendirmesinde ise, fiziksel güç ve hareket isteyen egzersiz oyunları, temaslı itişmeli kaba yuvarlanma oyunları, -miş gibi yapmaya dayalı benzetim oyunları, bunları hiçbirine benzemeyen şarkı söyleme, resim çizme vs. oyunlar olarak 4 grupta incelenmektedir. Oyunla ilgili tüm bu tanım ve kategorilendirmelere bakıldığında esas odak noktada çocuğun olduğu görülmektedir. Oyunun oynanma aşamasında da, materyal, dil veya hareketlerin kullanımı sırasında da hep çocuk bulunmaktadır. Bu noktada oyunun kaliteli bir şekilde sürdürülebilmesi adına çocuk merkezli davranmak, Fekonja ve ark. (2005) yaklaşımında olduğu gibi çocuğun süreci başlatmasına fırsat tanımak da büyük önem taşımaktadır. Pek çok araştırmacı (Kızılca, 2007; Stehonson ve Tray, 2003; Vural, 2003) öğrenci merkezli sistemi öğretim için etkili ve pek çok niteliğin çocuğa kazandırılması konusunda gerekli bulmaktadır.

MEB (2013) öğrenci merkezli öğretimi, bireysel özellikleri dikkate alarak bilimsel düşünme becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken ve eğitim öğretim sürecinin her aşamasında öğrenci katılımının sağlanması olarak tanımlamaktadır. Okul öncesi eğitim bazında incelendiğinde okullarımız oyun odaklılık ve çocuk merkezliliğe dayalı mı diye baktığımızda öncelikle ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarını daha çok okul formatında görmek istediklerini söyleyebilmekteyiz. Amerika'ya baktığımızda 2001 yılında çıkan ''Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası'' ile aslında kanunlarla da doğrudan eğitimin desteklendiği görülmektedir. Aksini savunan ve kapsamlı bir şekilde yapılmış Shulz (2007) ve Buchsbaum vd. (2011) yaptıkları bir çalışmada, doğrudan öğretme yönteminin çocukların öğrenmesini sınırlandırabileceği sonucuna varmıştır. Yine bu çalışmalara göre öğretme, çocukların belirli olguları öğrenmelerinde çok etkili bir araç olmakla birlikte, çocukların beklenmedik durumlar karşısında çözüm üretebilmeleri yönündeki yaratıcılıklarını örseler nitelikte olmaktadır. Tüm bunlardan yola çıkarak etkili ve kalıcı öğrenmenin, çocuklara zengin ve güvenilir ortamlar sağlayarak, kendilerinin oynayarak ve keşfederek öğrenmelerini sağlayarak gerçekleşebileceği söylenebilmektedir.

2.1.2. Okul Öncesi Dönem Eğitiminde Okul ve Sınıfın Fiziksel Ortamı

Okul öncesi eğitimin odak noktasında bulunan oyunun oynanış şekline bakıldığında ya da okul öncesi dönem kurumlarındaki işleyiş hakkında bilgi sahibi olmak istendiğinde hiç kuşkusuz akla fiziksel ortam (okul ve sınıf) gelecektir. Henniger ve Roberson (2002) ve Kostelnik, Soderman ve Whiren (2007) eğitim ortamlarının fiziksel açıdan bakıldığında aşağıda belirtilen özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır:

- Eğitim ortamı, desteklediği felsefeyi (öğretmen merkezlilik, öğrenci merkezlilik) yansıtacak şekilde düzenlenmelidir.
- Hem iç hem de dış mekanda küçük ve büyük grup etkinliklerine uygun düzenlemeler yapılmalıdır.
- Çocukların gelişim düzeylerine ve ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapılmalı, malzemeler de buna uygun olarak seçilmelidir.
- Eğitim ortamı çocuğun ilgisini çekmeli, konsantrasyonunu ve ilgisini dağıtmamalı, sade ve kullanışlı olmalıdır.
- Çocuğun kendisiyle baş başa kalmasını sağlayacak sessiz ve özel alanlara sahip olmalıdır.
- Doğal ışıktan yeterince faydalanılabilmeli, uygun ısıtma ve havalandırma koşullarına sahip olmalıdır.
- Birbiriyle ilişkili fakat özelliklerine göre de birbirinden ayrılmış öğrenme alanları olmalıdır.
- Her türlü güvenlik önlemlerinin (elektrik prizleri, zemin kayganlığı, …) alınmış olması, alan ve araçlarının temizliğinin rahatça yapılabilir nitelikte olması gerekmektedir.

Fiziksel ortamla ilgili pek çok çalışma ve eğitim araştırmacısı da fiziksel ortamın çocuk üzerinde etkili olduğundan bahsetmektedir. NAECY (2009) okul öncesi dönemde sistemli, geniş donanıma sahip ve ihtiyaçlara karşılık vermek adına okul öncesi kurumları en iyi şekilde hazırlanması gerektiğini ifade etmektedir. Yapılan çalışmalarda bu alanda yeteri kadar koordine olunamadığı ve başka birçok nedenle okul öncesi eğitim kurumlarının iyileştirilemediği belirtilmektedir (Dinçer, 2008; Tuğrul, 2005; Yılmazer, 2003). Konuya ilgili 2013 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın gerçekleştirdiği

‘’Türkiye’de erken çocukluk Eğitiminde Yeni Yönelimler, Kalite, Erişim ve Hakkaniyet’’ konferansında da amaç okul öncesi eğitim kurumlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesidir (MEB, 2013). Okul Öncesi Eğitimi Projesi kapsamındaki Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Kalite Standartları Durum Analiz Raporu’nda uygulama alanında tespit edilen olumsuzluklar arasında da ilk sırada yüksek oranda fiziki ortam yetersizliği ve materyal eksikliği yer almaktadır (Biehl, 2011). UNICEF (2000) raporunda, kaliteli eğitim unsurlarında fiziksel ortam açısından bakıldığında, sağlıklı, güvenli, koruyucu, cinsiyete duyarlı ve yeterli kaynak ve imkânı sağlayan bir öğrenme ortamından bahsedildiği görülmektedir. MEB’in eğitimde kalite tanımlamasına bakıldığında ise yine ortam konusuna dikkat çekildiğini ve ihtiyaçlara uygun eğitim teknolojisi kullanımından bahsedildiği söylenebilmektedir (MEB, 2013). Bahsedilen eğitimde kalitenin yükseltilmesi durumunu ise Attfield ve Vu (2013), eşit bir eğitim hizmeti ve bu hizmetin uygun bir şekilde kullanımı ile mümkün görmektedir. Kaliteli eğitim hizmeti de ancak Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) de bahsedilen nitelikli bir okul öncesi eğitimle gerçekleşmektedir. Nitelikli eğitim de yine aynı programda bahsedildiği gibi, zengin dil etkileşimi, olumlu sosyal-duygusal deneyimler, bağımsızlığın desteklenmesi, ortamın öğretime uygun, doğru yapılandırılmasıdır. Espinosa (2002) fiziksel ortam içerisinde sayılabilecek olan materyaller, malzemeler, yapısal kalitenin de okul öncesi programlarını dolayısıyla da eğitimin kalitesini etkileyeceğini belirtmektedir. NAECY (2008), belirlediği performans kriterlerinde de fiziksel ortama yer vermektedir. Yine NAECY (2008), Fiziksel ortamı okul öncesi eğitim kurumlarında iç ve dış ortam olarak değerlendirmektedir ve bu çevreler bakımlı, sağlam malzemeleri, öğretim ve gelişimi kolaylaştıracak araç gereçleri kapsamaktadır (Lemoine, 2008). Bu boyutlardan dış mekan denildiğinde akla ilk olarak bahçe gelmektedir. Okul öncesi eğitim yönetmeliğine göre, oyun alanı ve bahçenin eğitimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi adına amaca uygun düzenlenmesi gerekmektedir. Kum havuzu, fen ve doğa çalışmalarına uygun toprak alanlar, hayvan barınma alanları, küçük evler, toprak tepecikler vs. bahçe materyalleri bulundurulmalıdır (MEB, 2013). İç mekanda ise tanımlanmış öğrenme merkezlerinin (dramatik oyun merkezi, sanat, blok, fen ve doğa, müzik, kitap) bulunduğu ve her merkezin kendine özgü materyallarinin bulunduğu sınırlandırılmış mekanlar akla gelmektedir (MEB, 2013).

Yakın zamanlarda yapılan çalışmalarda (Yamamoto ve Li, 2012; Ünüvar, 2011; Özgan, 2009; Durmuşoğlu, 2008) okul öncesi eğitim için sınıf ve okulun fiziksel ortamının önemine vurgu yapılmaktadır. Pek çok araştırmacı (Doğan, 2008; Brewer,

2007) da çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmak, gelişimlerini hızlandırmak adına eğitim ortamlarının çocukların ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Eğitim ortamları sosyal etkileşimlere de fırsat tanımalıdır. Çocuğun zihinsel gelişimi de aslında buna bağlı olmaktadır (Senemoğlu, 2004). Sırf zihinsel basamaklar ve zihinsel gelişim olarak değil de tüm gelişim alanları açısından düşündüğümüzde de yeterli materyale sahip, güvenli ve uygun şekilde, uygun materyallerle donatılmış bir eğitim ortamı çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemekte ve geliştirmektedir (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003).

Özellikle okul öncesi eğitimde fiziksel ortam denildiğinde akla oyun alanları gelmektedir. Oyun kadar oyun alanları da değerlidir ve aynı şekilde çocuk hakları kapsamındadır. Oyun alanları aynı zamanda bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında da çocukları desteklemektedir (Pehlivan, 2005). Özellikle açık hava oyun alanları çocuklara somut deneyim fırsatı, duyu alanlarıyla keşfetme ve yaratma olanağı sağlamaktadır. Çocukların sorgulamasına fırsat vererek problem çözme becerilerini geliştirmektedir (Sevinç, 2004; Demiriz vd., 2003; Oğuzkan ve Oral, 1997).

Fiziksel ortam, program içeriğiyle, kazanım ve göstergelerle uyum içerinde olmalıdır. Etkili bir öğrenme için de fiziksel ortam vazgeçilmezlerdendir (Özkubat, 2013; Karaküçük, 2008; Uludağ ve Odacı, 2002). Bu fiziksel ortamı, çocukların eğitim görecekleri eğitim ortamını uygulayıcılar (eğitim profesyonelleri) oluşturmaktadır. Çocuklar oyun ve diğer etkinliklerini bu ortam içerisinde gerçekleştirmektedirler. Bu nedenle fiziksel ortamın çocukların öğrenme süreçlerine ve gelişim amaçlarına uygun olması büyük önem taşımaktadır. Uygulayıcılar, eğitimciler tüm bu kıstaslara dikkat etmelidir (Karaküçük, 2008).

2.1.3. Okul Öncesi Dönem Eğitiminde Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi ile ilgili pek çok farklı tanımlama yapılmıştır. Sınıf yönetimi bir orkestra gibi bütün olarak ele alınmalıdır. Çevre ve kaynakları gerektiği gibi düzenleme, çocukları gözlemleyebilme ve bunları iyi değerlendirip gerekli önlemler alabilme durumlarının bütününe sınıf yönetimi denmektedir (Terzi, 2002). Başar (2004), sınıf yönetimini öğretim sürecinin doğru kullanılması ve bu süreç içine çocuğu dahil edebilmek olarak tanımlamaktadır.

Sınıf yönetiminin çocuklar için büyük etkileri bulunmaktadır. Etkili bir sınıf yönetimi çocuğun hem gelişimine hem de okula karşı tutumuna olumlu yönde

yansıyacaktır (Morris ve Brassard, 2006; Erden, 2005; Çelik, 2002). Sınıf yönetiminin etkililiği ve doğru yürütülmesi çocuğun öğretmenle olan ilişkisini olumlu yönde etkileyecek, aynı şekilde öğretmenle öğrenci arasındaki iletişimin istenilen şekilde karşılıklı iletişime dayalı olarak ilerlemesi sınıf yönetimini etkileyecektir (Tutkun, 2008). Etkili bir sınıf yönetimi aynı zamanda istenmeyen davranışlar çerçevesinden bakıldığında Sarıtaş (2003) etkili sınıf yönetiminin, çocuğun kurallara uyması, istenmeyen davranışlar sergilemesinin önlenmesi ve yerine istendik davranışlar koyulması olduğunu ifade etmektedir.

Etkili bir sınıf yönetiminin ilkeleri:

- Sınıfta karşılaşılabilecek olayları tahmin etme ve önlem alma,
- Sınıfta pozitif bir iklim/atmosfer oluşturma,
- Uygun şekilde davranmayı öğrenebilecekleri konusunda çocuklara güvenme,
- Çocukların haklarını koruma ve adil olma,
- Etkili bir lider olma,
- Okul yönetimi, rehber öğretmen ve aile desteğini alma olarak sayılabilmektedir (Sadık, 2016).

Sınıf içerisinde pozitif bir iklim oluşturma, demokratik bir sınıf yönetimi anlayışı sınıf yönetiminin etkililiği ve devamı açısından oldukça değerli olmaktadır. Bunu sağlamak hiç kuşkusuz çocuk odağa alınarak gerçekleşecektir. Çocuğun odağa alındığı, çocuk merkezli öğretmen ve öğrenme modelinde, çocuk ve öğretmen arasında saygı vardır, gerekli bilgi ve beceriler birlikte kazanılmaktadır (Özdemir Uluç, 2008). Demokratik eğitim anlayışı ve bu anlayışa uygun eğitim ortamları hazırlamak da okul öncesi eğitimin amaçları arasında yer alan çocuğun gereksinimlerini karşılamak, duygusal ve bilişsel gelişimini sağlamak da ancak böyle ortamlarla mümkün olmaktadır (Ersoy, 2008). Bu nedenle çocukların sınıf içerisindeki düşüncelerini paylaşma, birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişim ve bağ kurmalarına olanak sağlanmalıdır (Landsdown, 2005).

2.1.4. Okul Öncesi Dönem Eğitiminde Program ve Günlük Akış

Okul öncesi dönem eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan program çerçevesinde verilmektedir. Programın ilkeleri ve taslağı doğrultusunda, daha önce belirlenmiş kazanım ve göstergelere uyarak öğretmen tarafından aylık ve günlük planlar çıkarılmakta, yarım günlük veya tam günlük etkinlik planları hazırlanarak günlük akış oluşturulmaktadır.

2.1.4.1. Okul Öncesi Dönem Eğitiminde Program

Okul öncesi dönem eğitim programı, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal, motor, öz bakım becerileri, dil gelişim alanlarında desteklenmesini amaçlamaktadır. Programın temel özellikleri arasında çocuk merkezlilik, oyun temellilik, esneklik gibi özellikler bulunmaktadır (MEB, 2013).

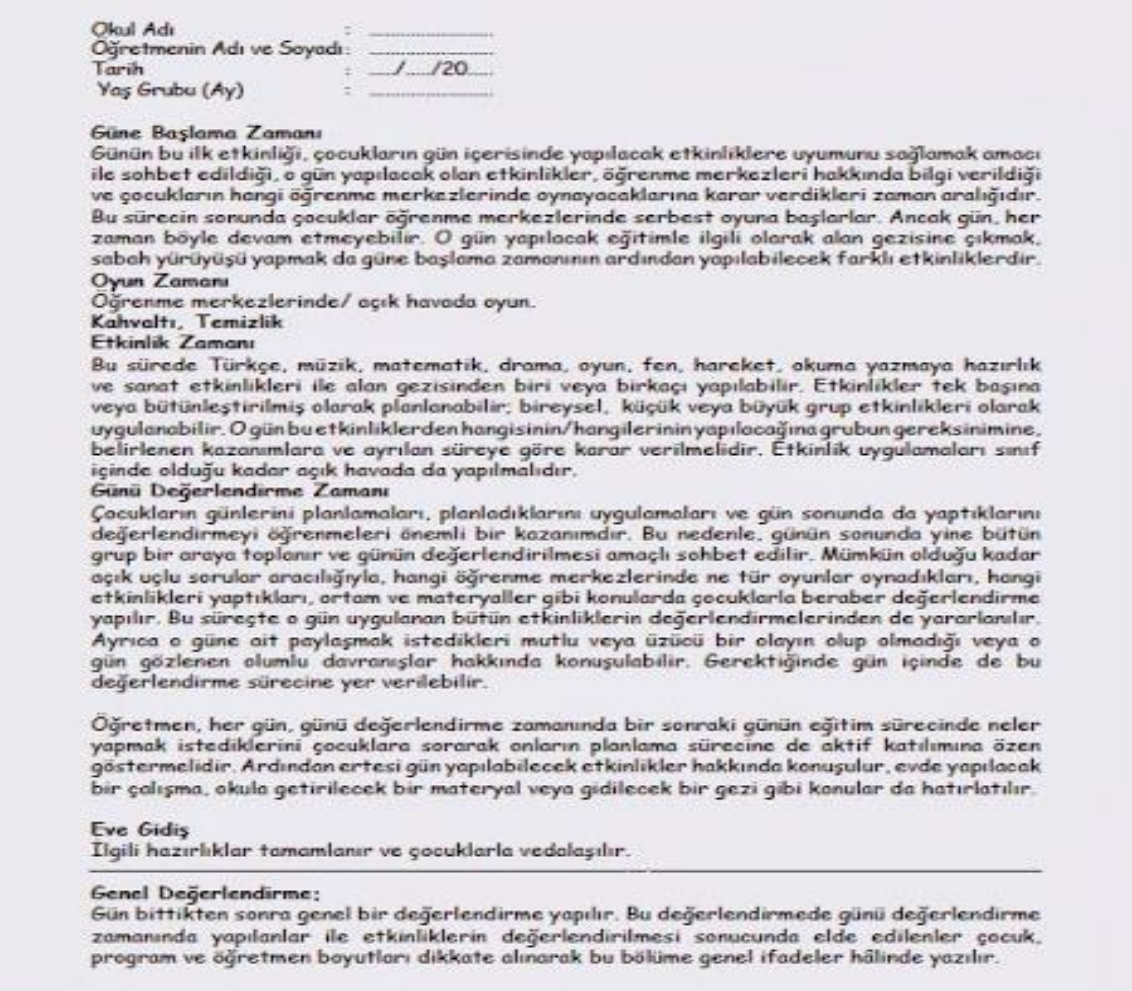
Burada çocuk merkezlilik, öğrenme sürecinde uygulama ve düzenlemelerde ve hatta planlamalarda çocuğun söz sahibi olması, oyun temellilik oyun aracılığı ile öğrenmenin sağlanmasını, esneklik çocuğa ve gelişimine göre uyarlama ve bireyselleştirme yapılabileceğini ifade etmektedir.

Programda üzerinde durulan bir diğer nokta ise öğrenme merkezleridir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı (2013), öğrenme merkezlerinin çocukların deneyimlerini rahatça sergileyebilecekleri, özgürce hareket edebilecekleri ve o merkeze özgü materyallerle dikkatlerini yoğunlaştırabilecekleri öğrenme alanları olduklarını belirtmektedir. Aynı zamanda sınıfın dışında örneğin okulun bahçesinde de bu alanlar oluşturulabilmektedir. Öğrenme merkezleri pek çok farklı nedene bağlı olarak gerektiği gibi düzenlenememektedir. Özsırkıntı vd. (2014) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin, sınıfın fiziksel şartları, öğrenci sayısının fazla olması gibi sıkıntılardan dolayı öğrenme merkezlerini oluştururken zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi dönemde, çocuk merkezli, çocuğun istek ve ihtiyaçlarına karşılık verebilecek kadar esnek ve değişip yenilenebilen bir programa ihtiyaç vardır (Gürkan, 2010; Demirel 2005). Milli Eğitim'in Okul Öncesi Eğitim Programı'nda da pek çok noktada vurgulandığı üzere çocukların öğrenmeleri üzerinde söz sahibi olmaları gerekli ve değerlidir.

2.1.4.2. Okul Öncesi Dönem Eğitiminde Günlük Akış

Günlük eğitim akışı planı, kazanım ve göstergeleri, kavram ve alan gezilerini içeren aylık planlar doğrultusunda hazırlanmaktadır (MEB, 2013).



Okul Adı : .....
Öğretmenin Adı ve Soyadı : .....
Tarih : ..../..../20....
Yaş Grubu (Ay) : .....

Güne Başlama Zamanı
Günün bu ilk etkinliği, çocukların gün içerisinde yapılacak etkinliklere uyumunu sağlamak amacı ile sohbet edildiği, o gün yapılacak olan etkinlikler, öğrenme merkezleri hakkında bilgi verildiği ve çocukların hangi öğrenme merkezlerinde oynayacaklarına karar verdikleri zaman aralığıdır. Bu sürecin sonunda çocuklar öğrenme merkezlerinde serbest oyuna başlarlar. Ancak gün, her zaman böyle devam etmeyebilir. O gün yapılacak eğitimle ilgili olarak alan gezisine çıkmak, sabah yürüyüşü yapmak da güne başlama zamanının ardından yapılabilecek farklı etkinliklerdir.
Oyun Zamanı
Öğrenme merkezlerinde/ açık havada oyun.
Kahvaltı, Temizlik
Etkinlik Zamanı
Bu sürede Türkçe, müzik, matematik, drama, oyun, fen, hareket, okuma yazmaya hazırlık ve sanat etkinlikleri ile alan gezisinden biri veya birkaçı yapılabilir. Etkinlikler tek başına veya bütünleştirilmiş olarak planlanabilir; bireysel, küçük veya büyük grup etkinlikleri olarak uygulanabilir. O gün bu etkinliklerden hangisinin/hangilerinin yapılacağına grubun gereksinimine, belirlenen kazanımlara ve ayrılan süreye göre karar verilmelidir. Etkinlik uygulamaları sınıf içinde olduğu kadar açık havada da yapılmalıdır.
Günü Değerlendirme Zamanı
Çocukların günlerini planlamaları, planladıklarını uygulamaları ve gün sonunda da yaptıklarını değerlendirmeyi öğrenmeleri önemli bir kazanımdır. Bu nedenle, günün sonunda yine bütün grup bir araya toplanır ve günün değerlendirilmesi amaçlı sohbet edilir. Mümkün olduğu kadar açık uçlu sorular aracılığıyla, hangi öğrenme merkezlerinde ne tür oyunlar oynadıkları, hangi etkinlikleri yaptıkları, ortam ve materyaller gibi konularda çocuklarla beraber değerlendirme yapılır. Bu süreçte o gün uygulanan bütün etkinliklerin değerlendirmelerinden de yararlanılır. Ayrıca o güne ait paylaşmak istedikleri mutlu veya üzücü bir olayın olup olmadığı veya o gün gözlenen olumlu davranışlar hakkında konuşulabilir. Gerektiğinde gün içinde de bu değerlendirme sürecine yer verilebilir.

Öğretmen, her gün, günü değerlendirme zamanında bir sonraki günün eğitim sürecinde neler yapmak istediklerini çocuklara sorarak onların planlama sürecine de aktif katılımına özen göstermelidir. Ardından ertesi gün yapılabilecek etkinlikler hakkında konuşulur, evde yapılacak bir çalışma, okula getirilecek bir materyal veya gidilecek bir gezi gibi konular da hatırlatılır.

Eve Gidiş
İlgili hazırlıklar tamamlanır ve çocuklarla vedalaşılır.

Genel Değerlendirme:
Gün bittikten sonra genel bir değerlendirme yapılır. Bu değerlendirmede günü değerlendirme zamanında yapılanlar ile etkinliklerin değerlendirilmesi sonucunda elde edilenler çocuk, program ve öğretmen boyutları dikkate alınarak bu bölüme genel ifadeler hâlinde yazılır.

Şekil 1. MEB Okul öncesi yarım günlük eğitim akışı formatı

Şekil 1'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından son olarak 2013 yılında köklü bir değişikliğe giden Okul öncesi eğitim programındaki yarım günlük eğitim akışı yer almaktadır. Günlük eğitim akışı planı öğretmen için bir çerçeve niteliğindedir, aynı zamanda güne başlama, oyun, etkinlik, dinlenme ve günü değerlendirme zamanlarından oluşmaktadır. Özellikle güncellenen son programda çocukların isteklerine önem verilmesi gerektiği pek çok noktada göze çarpar niteliktedir.

Güne başlama zamanlarında, gün içerisindeki yapılacak etkinlikler hakkında çocukları bilgilendirmek ve o etkinliklere çocuklarla şekil vermek, çocukları güne hazırlamak gerekmektedir. Oyun zamanlarında, çocukların istedikleri öğrenme

merkezinde oyuna başlayabilmelerini sağlamak; etkinlik zamanlarında, onların gönüllü katılımını sağlamaya dikkat edilmelidir. Gün sonunda ise uygulanan etkinlikleri, oynanan oyunları, çocukların bu süreçteki duygu ve düşüncelerini değerlendirmeleri okul öncesi eğitim programının esnek ve çocuk merkezli bir şekilde yürütülmesi gerektiğini göstermektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında uygulamanın pek çok noktada programdaki gibi olmadığı, uygulama sırasında sıkıntılar yaşanabildiği görülmektedir (Özsırkıntı vd., 2014; Erden, 2010).

Son güncellenen MEB (2013) programında etkinliklerin bireysel, büyük ve küçük grup etkinlikleri olarak planlanabileceğinden bahsetmektedir. Etkinliklerin bütünleştirilmiş (birbiriyle bağlantılı) olarak planlanması önceliklidir. Etkinlikler Türkçe, okuma yazmaya hazırlık, matematik, drama, oyun, müzik, fen ve hareket etkinlikleri olarak planlanabilmektedir. Dikici Sığırtmaç (2005) müzik eğitiminin okul öncesi dönemde işitsel algı, ritim, şarkı söyleme, yaratıcı hareket ve dans çalışmaları olarak planlanabileceğini belirtirken; Aktaş Arnas, Bilaloğlu ve Aslan (2012), fen etkinliklerinde deney, mutfak çalışmaları, dergi veya fotoğraf inceleme, doğa alan gezileri, koleksiyon, bitki yetiştirme ve hayvan bakımı olarak yürütülebileceğini belirtmiştir. Matematik etkinlikleri ise diğer etkinlikler gibi bütünleştirilerek ve mutlaka küçük grup etkinliklerine yer verilerek planlanmalıdır. Şarkılı oyunlar, ritim çalışmaları, parmak oyunları, grafik hazırlama vs. matematik etkinlikleri için uygun görülmektedir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları için büyük resimli az yazılı ve okumayı tahmin ettirebilecek kitaplardan aynı zamanda dinlenme çalışmaları yapılabilmektedir (Çelenk ve Demirtaş 2013). Drama etkinlikleri ise, taklitli oyun etkinliği, hareket çalışmaları uygulamaları, pantomim uygulamaları, rol oynama, doğaçlama, dramatizasyon, hikaye tamamlama, dans etkinlikleri olarak planlanabilmektedir (Ömeroğlu, 2016). Son olarak hareket etkinliklerinde ise, öncelikle çocuğun beden farkındalığını, sonrasında nesne kontrolünü sağlayacağı, denge becerileri, alan farkındalığı ve esneklik kazanacağı aynı zamanda hız ve koordinasyon sağlayacağı etkinlikler planlanmalıdır. Gerektiğinde çevre düzenlemeleri yapılmalı, materyaller çocuğun yaş ve becerilerine uygun olmalıdır (MEB, 2013).

2.1.5. Okul Öncesi Dönem Eğitiminde Okula Hazırbulunuşluk/ Okul Olgunluğu/ Okula Uyum

Çocuğun okula uyum sağlamasında okul olgunluğunun, okula hazır olma durumunun çocuğu birçok yönden etkilediğini, bu sürecin çocuk için kritik bir dönem olduğunu yapılan araştırmalar göstermektedir (Erten, 2012; Yılmaz 2003). Okula uyum, hazır oluş ve okul olgunluğu kavramları birbirinden farklı anlamalara gelmekte ancak çoğu birbirleriyle karıştırılmaktadır. Hatta bazı araştırmacılar tarafından da ortak bir şekilde kullanılmaktadır.

Okula hazır oluş bir diğer adıyla hazır bulunuşluğu Oktay (1999), çocuğun gerekli olgunluğa ve bilgiye ulaşmış olması olarak ifade etmektedir. Özdemir ve Kılıç (2004), hazır oluş ve okul olgunluğu kavramlarını aynı ifadeler olarak tanımlamakta ve ona göre bu iki kavram da çocuğun gelişim düzeyini ifade etmektedir. Haktanır (2002) ise okula hazır oluşun okul olgunluğu ile paralel ilerleyeceğini belirtmektedir.

Okul olgunluğu kavramına baktığımızda ise genel olarak gelişim alanlarının (fiziksel, duygusal ve sosyal vd.) istenilen olgunluğa ulaşması olarak tanımlanmaktadır (Özarslan, 2010; Ülkü, 2007). Yine Tunçeli (2012), okula hazır olma durumunun gerçekleşebilmesi için okul olgunluğunun yani gelişim alanlarında istenilen düzeye gelmiş olunması gerektiğini ifade etmektedir.

Okula uyum süreci, okul olgunluğu ve okula hazır olma durumlarından da etkilenen daha geniş kapsamlı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmacılara göre okula uyum, çocuğun hem o süreçteki eğitim faaliyetlerini hem de ileriki eğitim süreçlerini doğrudan etkileyen, duygusal açıdan da çocuğa kalıcı etkileri olan önemli bir kavramdır (Senemoğlu, 2009; Özdemir ve Kılıç, 2004). Çocuk okula uyum sağlayamadığında, yapılan etkinliklerde zorlandığında kızgın ve mutsuz olmaktadır (Senemoğlu, 2009). Okula uyum sağlayabilen çocuk ise mutlu ve derslerinde başarılı olmaktadır (Özdemir ve Kılıç, 2004).

Çocukların okula uyumlarını kolaylaştırabilmek adına Yeşildağlı (2013), çocuklardan beklentilerimizin onların gelişim düzeyine uygun olması gerektiğine, bu dönemde çocukların farklı deneyimler yaşayabilmelerine fırsat tanınması gerektiğine, gelişim düzeylerine uygun ancak farklı öğrenmeler sağlanabileceğine vurgu yapmaktadır.

2.1.6. Okul Öncesi Dönem Eğitiminde Akran İlişkileri

Genel olarak bakıldığında akran ilişkilerinin okul öncesi eğitimle başlayan ve tüm gelişim alanlarına etkisi olabilecek bir süreç olduğu söylenebilmektedir (Erwin, 2000). Çocukta akran ilişkileri yani yaşıtlarıyla olan her türlü iletişimi kapsayan süreç, çocukta olumlu etkiler bırakabileceği gibi olumsuz etkiler de bırakabilmektedir. Çocuğun sosyal iletişiminin başlaması, bu sosyal ilişki ve iletişimi devam ettirebilmesi, etkileşim kurması, işbirliği içine girebilmesi, kendi düşüncelerini ifade edebilmesi ve diğer düşüncelere saygı duyabilmesi gibi olumlu etkilere sahip olabilmektedir (Goleman, 2011). Aynı zamanda reddedilme, şiddet gibi durumlarla birlikte çocuğun öğrenmesini engelleyebilecek, gelişim alanlarının ilerlemesini durduracak durumları da meydana getirebilmektedir (Gülay, 2008). Okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin gelişimini etkileyen faktörlere bakıldığında ise bireysel farklılıklar, aile ve kültürün yanı sıra okul öncesi eğitim kurumları içerisindeki öğretmen, fiziksel ortam, sınıf yönetimi gibi faktörlerin de olduğu söylenebilmektedir (Şen, 2017).

2.2. İlkokul Dönemi Eğitimi

Formal Eğitimin başlangıcı olan ilkokul, program, ortam, uygulanan eğitim anlayışı açısından çocuğun hayatında önemli bir dönüm noktası olarak görülmektedir (Oktay ve Unutkan, 2005). Bu dönüm noktasında Aslan (2008), hazırlanacak eğitim programının çocuğa sunulacak eğitimin nasıl verileceğinin, eğitimin yapılacağı ortam, donanım ve öğretmenin sınıfta nasıl bir sınıf yönetim stratejisi uygulayacağı gibi faktörlerin bir bütün halinde düşünülmesi gerektiğini belirtmektedir.

Çocuğun ilkokula başlayabilmesi için takvim yaşından öte tüm gelişim alanlarında (bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, fiziksel, öz bakım) istenilen düzeyde olması beklenmektedir (Duran, 2013; Yeşildağlı, 2013). Çocuğun ilkokul döneminde bu gelişim alanlarında yaşına ve gelişim düzeyine uygun bir şekilde gelişimine devam edilmelidir.

İlkokulun genel amacına baktığımızda temel bilgi ve becerileri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak ve en önemlisi de çocuğun kendi ilgi ve isteklerini, kabiliyetlerini göz önünde tutarak hazırlamak yer almaktadır (MEB, 2014).

Wofford (1952), okulda demokratik bir ortamın yaratılması için çaba gösterilmesi ve demokrasinin çocuğa yaşatılarak öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Dolayısıyla çocuk eğitim ve öğretim süreci içerisinde sınıftaki işleyiş, sınıfın fiziksel ortamı ve

sınıfın yönetimi hakkında söz sahibi olabilmeli, çocuğun düşünceleri sorulmalı, fikirleri dikkate alınabilmeli ve ortak kararların alınması yoluna gidilebilmelidir.

2.2.1. İlkokul Dönemi Eğitiminin Odak Noktası

İlkokul ile ilgili çalışmalara baktığımızda odak noktasının akademik başarı olduğunu ve çalışmaların birçoğunun öğretmen, idareci ve çocukların ebeveynleri ile yapıldığı görülmektedir (Sadık ve Aslan, 2015; Bilgin ve Atar, 2014; Epçaçan, 2014; Şevik, 2014; Uzun ve Alat, 2014; Arlı, 2013). Bununla birlikte çocuklarla birlikte yapılan ve akademik başarının özellikle nasıl arttırılabileceğine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Samancı ve Okan, 2016; Akman, 2016; Kaya ve Elgün, 2015; Milkie ve Warner, 2011). Okul başarısı olarak da adlandırılabilen akademik başarı kavramını Güleç ve Alkış (2003) öğrencinin sınavlardan yüksek not alması olarak tanımlarken, Erdoğdu (2006) da benzer şekilde akademik başarıyı verilen derslerden testlerden alınan notlar veya öğretmenin verdiği notlarla ifade etmektedir. Ancak Erdem (2008), bu dönemde çocuğun bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiği, yaş grubu itibariyle de başarılı veya başarısız olarak değerlendirilemeyeceklerini, yetenek ve ilgilerinin keşfedilip buna göre yönlendirilmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Akademik başarı pek çok araştırmacı tarafından araştırma konusu olmuşken buna bağlı olarak akademik başarıyı etkileyen faktörlerin neler olduğuyla ilgili de pek çok araştırma, çalışma yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir (Erkan, 2011; Olcay ve Döş, 2009; Sarı, 2009). Akademik başarıyı arttıracağı düşünülen özellikle ödev konusunda pek çok farklı görüş bulunmaktadır (Güneş, 2014; Romainville, 2007). Öğrenciler okulda hareketli olmalıdır. Ödevler bazı ülkelerde gereksiz görülmekte ve öğrencilerin hareketli olması adına meyve yetiştirme, ağaç dikme, duvar örme gibi uygulamalar yapılmaktadır. Ödevler öğrenilen bilgilerin kalıcılığını arttırması, sorumluluk alma bilincini geliştirmesi, okul ve aile arasındaki bağı kuvvetlendirmesi gibi olumlu yanlarının yanında, olumsuz olarak da çatışma ve stres oluşturabilme, öğrencilerin hevesini kırabilme ve eşitsizliğe neden olma gibi etkilere sahip olabilmektedir (Romainville, 2007). Bu açılardan bakıldığında aslında ödev süresi de ilkokullarda büyük önem kazanmaktadır. Güneş (2014) çalışmasında, ilkokul düzeyinde her gün beş dakikalık ödev verilmesi ve ödev süresinin altı, yedi yaş için en fazla yarım saat olması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmacılar tarafından vurgulanan bir diğer konuysa ödevlerin öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına yani öğrenci merkezli bir

şekilde verilmesi gerektiğidir. Ödevlerin öğrenci merkezli bir şekilde verilmesiyle öğrencilerin sıkılmayacağı, onlarda bıkkınlık yaratmayacağı aynı zamanda istenilen akademik başarıyı arttırma durumunu sağlayacağı belirtilmektedir (İflazoğlu ve Hong, 2012).

Odak noktası olan akademik başarının etkilendiği derslere bakıldığında OECD (2005) raporu verilerine göre Türkiye'nin okuma yazma dersine diğer ülkelerden daha az zaman ayırdığı, aynı şekilde Finlandiya, Avusturya, Almanya, Danimarka gibi pek çok ülkenin aksine sanat ve beden eğitimi derslerine de çok az zaman ayırdığı görülmektedir. Başka bir boyut olan eğitime ayrılan süreye bakıldığında da Türkiye'nin diğer ülkelere göre öğretime günlük olarak daha çok zaman ayırdığı görülmektedir. Öğretime ayrılan sürenin artmasının çocuktaki başarıyı arttırıp arttırmaması konusunda ise Finlandiya PISA başarı örneğine bakıldığında Finlandiya'da öğretime daha az zaman ayrılmasına rağmen başarının pek çok faktöre bağlı olarak çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretime ayrılan süre denildiğinde akla sınıflar ve açık hava olarak genelde iki mekan gelmektedir. Öğretime ayrılan zamanın niceliği kadar niteliği de önem kazanmaktadır ve öğretimin açık hava veya kapalı alanda yapılması da niteliğini etkilemektedir (Ulusoy, 2008; Arnas, 2007; Arı ve Öncü, 2005; Desroches, 2001). Erken çocukluk döneminde çocuk yaparak, yaşayarak ve yaşadığı çevre içerisinde öğrenmelidir (Arnas, 2007). Öte yandan akademik başarıda değer verilen bilim konusunda da çocuğun bilime karşı ilgi ve sevgisi de ancak doğa çalışmalarıyla, doğada öğrenme ile gerçekleşecektir (Arı ve Öncü, 2005). Desroches (2001) e göre de çocuğun bilimsel anlamda bir bakış açısı kazanabilmesi adına doğada yapılan çalışmalar çok değerlidir. İlkokullarda dışarıda geçirilen zaman denildiğinde akla tenefüs denilen dinlenme zamanları gelmektedir. Gökçe (2012) yaptığı bir çalışmada öğretmen ve öğrencilerin fazla ders baskısı altında oldukları, zamanın nicelikten öte daha etkili kullanılması gerektiği, çocukların dinlenmeye ve dışarıda zaman geçirmeye daha çok ihtiyaç duydukları sonuçlarına ulaşmıştır. Finlandiya'daki çocukların akademik başarılarından yola çıkarak da Hancock (2012) yaptığı çalışmasında, okulda geçirilen zamanın az olmasının çocukların başarılarını olumlu yönde etkileyebileceğini öne sürmektedir.

2.2.2. İlkokul Eğitiminde Okul ve Sınıfın Fiziksel Ortamı

Her dönemin kendine özgü eğitim anlayışı olduğu gibi kendine özgü ve eğitimin amacına uygun eğitim mekanları da bulunmaktadır (Uludağ ve Odacı, 2002). Fiziksel mekan öğrenmeyi her ne kadar destekleyebilecek güce sahip olsa da aynı zamanda öğrenmeyi engelleyebilecek bir güce de sahiptir. Öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmen bu düzenlemede büyük bir faktördür (Cohen ve Manion, 1994). Bu fiziksel ortamın ögeleri: renk, ışık, ısı, gürültü, temizlik ve estetik, oturma düzeni, sınıf büyüklüğü, öğrenci sayısı, ders materyalleri olarak sayılabilmektedir. Renkler, çocuğun rehavete kapılmasını önleyen, göz yormayan şekilde seçilmeli, duvarların rengi kadar eşyaların birbirleriyle uyumuna dikkat edilmelidir (Uludağ ve Odacı, 2002). Küçük yaş gruplarında sarı, pembe, turuncu gibi renkler dikkat toparlayacağı için tercih edilebilmektedir (Çınar, 2010). Bu konuda öğretmen ve idareye büyük görev düşmektedir (Uludağ ve Odacı, 2002). Işık olarak aydınlatmanın normalden fazla olması gözde birtakım rahatsızlıklara, normalden az olması ise çocukta halsizlik, uyuşukluk yapacağından dikkatli seçilmelidir (Telman, 1998). Mümkün olduğunca gün ışığından sonrası için ise beyaz florosan ışıktan faydalanılması gerekmektedir (Uludağ ve Odacı, 2002). Aşırı sıcak veya soğuk sınıflarda çocuğun konsantrasyonu bozulabileceğinden, çocuk halsizleşebileceğinden ısının iyi ayarlanması gerekmektedir (Arı, 1999). Çocukların motivasyonunun olumsuz etkilenmemesi adına oda ısısı 20 derece civarlarında olmalı, bina yalıtımı yapılmış olmalıdır. Gürültü de çocukların öğrenmesini etkilemektedir. Gürültü istendik ve istenmedik olabilmektedir. Öğrenme alışverişinden kaynaklanan gürültü istendik ve olumlu iken, sınıf dışından gelen gürültü istenmedik bir durumdur. Öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir (Çınar, 2010). Temizlik ve estetik konusunda, temizlik sınıfın ve okulun kuralları arasında yer almalı, temiz olmayan okul ve sınıfta çocukların motivasyonları olumsuz yönde etkilendiğinden temizlik konusuna özen gösterilmelidir. Estetik konularda da çocukların fikirlerine yer verilmeli, onların isteklerine uygun onların öğretim sürecine mutlu katılabilecekleri sınıflar oluşturulmalıdır (Çınar, 2010). Oturma düzeni, öğretmenin ders öğretim süreci ve şeklini yansıtmakta, arka arkaya sıraların dizili olduğu bir sınıfta odakta öğretmen bulunurken, grup şeklinde dizili sıraların olduğu bir sınıfta sosyallik ve etkileşim ön planda olmaktadır (Evertson& Weinstein, 2013). Sınıf büyüklüğü az da olsa sınıfın büyüklüğü ve öğrenci sayısıyla ilişkili bulunmaktadır. 16 çocuğun altındaki sınıflar küçük olarak adlandırılabilecek

sınıflardır ve bu sınıflarda başarı daha yüksek olarak görülebilmektedir (Başar, 2010). Ders materyallerinin seçimi öğrenmelerin kalıcılığı noktasında büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla seçilecek materyaller amaca uygun olmalıdır. Tüm öğrencilerin kullanıma açık ve uygun, öğretmen ve öğrenci özelliklerine de uyumlu bir şekilde seçilmelidir (Özden, 2003). Barrett, Zhang, Davies& Barrett (2015) üç yıl süren araştırmaları sonucunda ilkokul düzeyinde bir sınıfın tasarımının öğrencilerin öğrenme gelişimlerini bir yıl içerisinde yüzde 16 oranında arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine Barrett vd. (2015) öğrenme alanlarının etkisini doğallık, bireyleştirme ve uyarılma olarak üç ayrı kategoride değerlendirmektedir. Buna göre doğallık faktörleri arasında ışık, sıcaklık ve hava kalitesi bulunmaktadır. Bireyleştirme, bir çocuğun sınıfı sahiplenmesini içerirken, uyarılma faktörleri arasında ise görsel karmaşıklık ve renk yer almaktadır. Etkili bir öğrenme ortamı yaratmak içi maliyetli olmayan yollar denenebilmekte ve etkili de olmaktadır. Sınıf oturma düzenini değiştirmek ya da duvarda sergilenen bir dizi çalışmayı azaltmak ve duvarları rahatlatmak bile bu yolda büyük bir adım olmaktadır.

2.2.3. İlkokul Dönemi Eğitiminde Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi ile ilgili günümüze kadar pek çok çalışma ve bununla ilgili pek çok tanımlama yapılmıştır (Çubukçu ve Girmen, 2008; Başar, 2006; Sadık, 2000). Çubukçu ve Girmen (2008)' e göre sınıf yönetimi eğitim öğretim amaçlarının gerçekleştirilmesi için belirli kuram ve ilkeler çerçevesinde sistematik bir şekilde planlama, uygulama ve değerlendirme yapma durumudur. Başar (2004) ise sınıf yönetimini, sınıftaki eğitim sürecinin temeli olarak değerlendirirken, Sadık (2000), sınıf yönetiminin amaçlı olduğunu, zarar vermek gibi istenmedik davranışların ortadan kaldırılarak yerine istendik davranışların getirilmesi, öğretim sürecinin verimli ve çocukları destekleyici yönlere sahip olduğunu ifade etmektedir. Erden (2005) ise sınıf yönetiminin zamanın etkili kullanılmasını sağlama, düzenli bir sınıf atmosferi yaratma, en önemlisi de öğrencilerin kendi kendini yönetebilme becerisi geliştirme gibi amaçları olduğunu belirtmektedir. Bu amaçlar etkili bir sınıf yönetimi ile gerçekleşmektedir. Aynı zamanda etkili bir sınıf yönetimi sınıfın fiziksel düzeninin sağlanması, zaman yönetiminin doğru yapılması, plan ve programın amaçlara uygun yapılması, kuralların belirlenirken öğrenci ile planlanması, davranışların istenmedik davranışlardan istendik davranışlara çevrilmesi ile sağlanmaktadır (Demirtaş, 2007; Başar, 2006; Kılbaş, 2006).

Sınıf yönetimi eğitim kademelerinin her basamağında önemli bir konudur. Özcan (2012) sınıf yönetimini bu kadar önemli yapan şeyin, sınıf yönetiminin kişilerin doğru bir şekilde iletişim kurabilmesini, sosyal bir grup olan sınıfta kendini doğru bir şekilde var edebilmesini, öğrencilerin kendini gerçekleştirerek fikirlerini rahatça ifade edip kabul görmesini sağlayabilmesinden kaynaklandığını belirtmektedir.

2.2.4. İlkokul Döneminde Program ve Günlük Akış

İlkokul Eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan program çerçevesinde verilmektedir. Bir ders saati süresi 40 dakikadır ve okul yönetimince teneffüsler için en az 10 dakika ayrılmaktadır. Belirlenen dersler ve konular çerçevesinde dersin işlenişi ve öğretimi öğretmenin düzenlemesine bırakılmaktadır. Günlük akışı öğretmen belirleyebilmekte ve yönlendirebilmektedir.

2.2.4.1. İlkokul Döneminde Program

İlkokul dönemi eğitim programı, milli eğitimin temel ilke ve amaçlarına uygun olarak, her çocuğun ilgi ve kabiliyetlerine göre yönlendirilerek bir üst kademeye yetiştirilmesini amaçlamaktadır (MEB, 2014).

İlkokul dönemindeki birinci sınıf öğrencileri haftada 30 saatlerini ve gün olarak bakıldığında da altı saatlerini okulda geçirmektedir. Haftalık 30 saatin 26 saati zorunlu derslerden oluşurken, dört saati seçmeli derslerden oluşmaktadır. Derslere göre dağılımlarına bakıldığında, 10 saatini Türkçe, beş saatini Matematik, dört saat Hayat Bilgisi, bir saatini Müzik, bir saatini Görsel Sanatlar ve beş saatini de Oyun ve Fiziki Etkinlikler oluşturmaktadır. Seçmeli derslerde ise serbest etkinlikler bulunmaktadır. Serbest Etkinlikler velinin isteği ile ve okul yönetiminin kararına bağlı olarak yapılmaktadır ve zorunlu değildir (MEB, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı, İlkokul Türkçe dersi öğretim programında yapılandırmacı, öğrenciyi merkeze alan bir öğretim yolunu desteklemektedir (MEB, 2005). İlkokul matematik dersi programına bakıldığında da öğrenci merkezlilik (bireysel ilgi ve yeteneklere göre yönlendirme, bağımsız hareket edebilme, karar verebilme ve öğrencinin etkin katılımı esastır (MEB, 2014). Yine bu programda yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı görülmektedir. Programda anlamlı öğrenmeler amaçlanmakta, ilişkilendirmeler yoluyla öğretim yapma, somut deneyimler ve işbirliği önem kazanmaktadır (Olkun ve Toluk, 2012). Hayat Bilgisi dersi programında da süreç

önemli olmakla birlikte bu süreçte çocuk yaparak, yaşayarak öğrenmekte ve yine süreçte öğretmen yol gösteren rolünde bulunmaktadır (Karabıyık, 2005). Hayat bilgisi dersinin hedefleri arasında da öğrenmekten keyif alan, değişime ayak uydurabilen bireyler yetiştirmek vardır (MEB, 2014). Görsel sanatlar dersinin, keşfetmeye imkan sağlayan nitelikte olması, ebru, kolaj, grafik, maske gibi pek çok farklı tekniği kullanabilmeye imkan tanıması, çocukların ilgi ve isteklerine hitap edebilmesi de MEB (2013) programında yer almaktadır. Müzik dersinde de Görsel sanatlara benzer bir şekilde programda müzikli oyun, dans, şarkı öğretimi gibi farklı türlerden yararlanmak ve çocuklara farklı teknikler sunabilmek önemlidir (Yaşar, 2014). Öğretiminin kalıcılığı adına ilgi çekici olabilmesi dolayısıyla öğrenciyi merkeze alması da programda gerekli görülmektedir (Kaya, 2006). Oyun ve fiziki etkinlikler dersinin programdaki amaçları arasında da çocukların eğlenerek öğrenebilecekleri ortamlar sağlamak, tüm çocukların katılımını sağlamak, sürece önem vermek ve bu süreçte mümkün olduğunca esnek olmak yer almaktadır (MEB, 2013). Serbest zaman etkinlikleri programında çocukta öğrenmeyi gerçekleştirmenin yanında çocuğun eğlenmesi amaçlamaktadır. Yine programda, çocuğun sosyalleşmesi, yeteneğini ortaya koyabileceği alanların yaratılması, çocuğun kendini güvende hissederek rahatça ifade edebilmesi, isteklerini söyleyebilmesi amaç edinilmektedir (MEB, 2013).

Programda genel çerçevede yapılandırmacılık yaklaşımının savunulduğu dolayısıyla öğrenci merkezliliğin hakim olması gerektiği görülmektedir. Öğretmenlerin de yapılandırmacılık yaklaşımı doğrultusunda, çocuğun kendine özgü düşünce ve çözüm önerilerini dikkate alması, çocukların sorgulamasına fırsat vermesi, öğrenme ortamlarını araştırmacılığa uygun şekilde düzenlemesi gerekmektedir (Olkun ve Toluk, 2012).

2.2.4.2. İlkokul Döneminde Günlük Akış

Günlük akış program çerçevesinde planlanmakta ve program içerinde yer alan Hayat bilgisi, Türkçe, Matematik, Görsel sanatlar, Müzik, Oyun- fiziki etkinlikler ve Serbest etkinliklerden oluşarak düzenlenmektedir (MEB, 2013).

Türkçe dersi diğer derslere göre yoğunlukta işlenmektedir ve Türkçe dersi akla ilk olarak okuma- yazma ve görsel algıyı getirmektedir (Sivri, 2016). Okuma-yazma becerisi ilkokul birinci sınıfta kazandırılmaktadır ve diğer derslerle paralellik göstermektedir. Okuma becerisini kazanamayan çocuk süreçte başarısız olmakta, iyi

kazanan çocuklar ise süreç içerisinde daha başarılı olmaktadır (Kanmaz, 2012; Lucas, 2008; Çaycı ve Demir, 2006; Binbaşıoğlu, 2004). Okuma yazma becerisini okumanın türü (sesli, sessiz, bağımsız, birlikte) ve görsel algı (el-göz koordinasyonu, şekil zemin ilişkisi) etkilemektedir (Güneş, 2007; Yılmaz, 2006; Turan, 2006; İnceoğlu, 2004; Senemoğlu, 2004). Aynı zamanda okuma yazma becerisinin hangi yöntemlerle ve ne şekilde kazandırılacağı da hiç kuşkusuz çok değerli olmaktadır (Çelenk, 2006). Matematik dersi soyut nitelikte kavramlardan meydana geldiği için çocuklar bu dersi öğrenmekte zorluk çekebilecek ve somutlaştırmalara, deneyim yoluyla öğretime ve küçük gruplar şeklinde işbirliği içerisinde öğrenmeye ihtiyaç duyacaktır (Bulut, 2013). Dersin işlenişinde çocuğa farklı problemler sunulması, farklı öğretim yolları kullanılarak çocukların desteklenmesi gerekmektedir (Olkun ve Toluk, 2012).

Hayat Bilgisi dersi ise çocuğun iyi davranışlar kazanmasını, yaşayışla ilgili yanlış bilgileri düzeltmesini, eksik bilgileri gidermesini sağlamaktadır (Binbaşıoğlu 2004). Güneş ve Demir (2007) ise çocuğun sorgulayıcı bir bakış açısı kazanması, diğer birçok dersle ilgili kavramları öğrenmesi adına Hayat Bilgisi dersinin çok önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Hayat Bilgisinde dersinde ezbere dayalı öğrenmeden ziyade daha çok anlamlı öğrenmeler benimsenmiş, zevkli ve çocukların süreçten keyif alacakları aynı zamanda tüm gelişim alanlarını destekleyecekleri doğrultuda olması gerektiği belirtilmektedir. Öğretim yöntemi olarak da anlatım, soru-cevap, örnek olay, gösteri, deney, oyun ve taklit yöntemleri kullanılabilmektedir (Yıldırım, 2015). Görsel Sanatlar dersi, sanat etkinliklerinin yaratıcılık gelişimine büyük katkı sağladığı, bilişsel alanda gelişimi desteklediği düşünülürse aslında bu dersin eğitimi de çocuğun yaşamı yorumlayabilmesini, duygu ve düşüncelerini rahatça ve farklı yollarla ifade etmesini amaçlamaktadır (Tarı, 2011; Kırışoğlu, 2005). Görsel Sanatlar dendiğinde akla sadece kağıt, boyama ve çizim gelmemeli, üç boyutlu çalışmalar da yapılabilmeli ve boya, kağıt, kalem dışında farklı materyaller de kullanılmalıdır (Sönmez, 2005; Gökaydın, 1998). Özellikle sanat eğitimi daha nitelikli nasıl verilebilir noktasında nitelikli bir eğitim, bireysel özelliklere önem veren ve geliştiren, yeni oluşumlara fırsat verebilen, atık malzeme, çamur, sabun, teneke gibi malzeme farklılıkları sağlayan, farklı mekanlarda deneyime olanak sunan bir program ve akışla mümkün olmaktadır (Özer ve Kalkan, 2016). Müzik dersi öğretiminde amaç, duygu ve düşünceleri müzik yoluyla ifade edebilmek, estetik yönü geliştirebilmek, bireysel ve toplumsal gelişimi sağlamak, şarkı söyleme, dinleme ve çalma becerilerini geliştirmektir. Bu amaçlar doğrultusunda, günlük akış içerisinde müzik öğretiminde öğretim akışının hedeflere uygun olması,

materyallerin doğru seçilmesi büyük önem kazanmaktadır (Kaya, 2006). Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersinin amaçları arasında temel hareketleri yapabilmek, sağlıklı ve daha aktif olabilecekleri ortamları sağlamak ve bu becerileri öğretmek yer almaktadır ve eğlenerek öğrenmek esastır (MEB, 2013). Özellikle bilinçli ve planlı yapıldığında fiziksel etkinliklerin çocuklar için fiziksel gelişimin yanında zihinsel, sosyal gelişimler açısından da pek çok faydasının olduğu belirtilmektedir (Demirci ve Toptaş, 2014; MEB, 2013; WHO, 2010; Janssen and Leblanc, 2010). Oyun aracılığıyla öğretim ise çocuklar için hem keyifli hem de öğrenmeyi kalıcı hale getirebilecek bir uğraş olarak görülmektedir (Demirci ve Toptaş, 2006; Memiş, 2006). İlkokullarda genel olarak bilişsel gelişime odaklanılması, öğrenilenlerin aktarılmasını kısıtlayabilmektedir. Serbest zaman etkinlikleri ya da ders dışında yapılabilecek etkinlikler ise bilişsel anlamda edindiklerimizi gerçek yaşama aktarmamıza olanak sağlamaktadır (Köse, 2007). Sadece bilişsel gelişime odaklanmak modern eğitim anlayışıyla bağdaşmamaktadır (Yeşilyaprak, 2010). Serbest etkinlik zamanları diğer ülkelerde ülkemize göre çok daha önce girmiştir ve yine pek çok ülkede serbest zaman etkinlikleri öğretim sürecinin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Dündar ve Karaca, 2011). Ve aslında sadece çocuklar açısından bakıldığında da serbest zaman etkinliklerinde çocuklar diğer derslere oranla daha istekli ve mutlulardır (Sevim Yılmaz, 2015).

2.2.5. İlkokul Eğitiminde Hazırbulunuşluk/Okul Olgunluğu/Okula Uyum

Okul olgunluğu, okula uyum ve hazırbulunuşluk ile ilgili pek çok çalışma yapılmış ve bu çalışmalarda araştırmacılar kimi zaman bu kavramları ayrı ayrı incelemiş kimi zaman ise tek bir çatı altında toplayıp incelemiştir. Farklı şekillerde incelenmiş olmasına rağmen tüm araştırmacılar bu kavramların çocuğu ilkokul sürecinde de ileriki eğitim süreçlerinde de önemli ölçüde etkileyeceğine vurgu yapmaktadır (Yüksel, Kurt, Gülsu, Akdağ, Aydın ve Erdoğan, 2016; Zorbaz, 2016; Karakuzu, 2015; Uzun ve Alat, 2014; Hopps, 2014; Özgür İnam, 2013; Şahin Sak ve Tuncer, 2013; Erkan, 2011; Erkan ve Kırca, 2010; Bilgili ve Yurtal, 2009; Yangın, 2007).

Birinci sınıf çocuk için yepyeni bir ortam olmakla birlikte, yeni bir eğitim anlayışı ile gelen görevler, yeni deneyimler ve yeni kişiler demektir (Erkan, 2011). Hazırbulunuşluk, hem öğrenme süreçlerini hem de duygusal süreçleri rahat ve yeterli bir şekilde karşılayabilmektedir (Taşkın 2013). Öğrenme süreci içerisinde kurallara uymama, sosyal iletişim kuramama, sorumlulukları yerine getirememe ise hazır

olamamanın göstergeleri olmaktadır (Aslan, 2008). Birinci sınıf itibariyle bilişsel süreçlere odaklanma durumu, okula uyum, hazır bulunuşluk ve okul olgunluğu durumlarında da yaşanmaktadır. Oysaki Şahin Sak ve Tuncer (2013), bu kavramların sadece bilişsel süreci değil, fiziksel, sosyal ve duygusal, dil gelişimi süreçlerini de kapsadığını belirtmektedir. Sadece gelişim alanlarında olgunlaşmak ve istenilen düzeye gelmek de yeterli olmamakta çocuğun öğrenmeye hazır olması, sosyal uyum ve deneyimlere sahip olması gerekmektedir. Ayrıca hazır olma yani hazır bulunuşluk tek başına olgunlaşma kavramı ile karşılanamamaktadır. Aile yapısı, eğitim sistemi, okul ve sınıf yönetimi gibi faktörlerden de etkilenmektedir (Kutluca Canbulat ve Tuncel, 2012).

Okul olgunluğu, ilkokul dönemi çocuğunun fiziksel, sosyal duygusal ve bilişsel gelişim alanlarında istenilen düzeye ulaşması ve kendisinden beklenilenleri başarılı bir şekilde yerine getirmesi olarak tanımlanabilmektedir (Ülkü, 2007). Okul olgunluğunun çocuktan çocuğa farklılık göstereceğinin unutulması gerekmektedir (Yazıcı, 2002). Ancak pek çok ülkede belirli bir yaşa gelmiş olmak okul olgunluğuna eş değer kabul edildiğinden olsa gerek, okula başlamak için yaş temel ölçüt olarak kabul edilmektedir (Gündüz ve Çalışkan, 2013).

Okula uyum kavramını Ladd (1996), çocuğun ilkokulda okula karşı ilgisi, etkinliklere ve her türlü diğer çalışmalara istekli olarak katılımı, başarısı ve bu ortamdaki rahat olma durumu olarak tanımlamaktadır. Gest, Madill, Zadzora, Miller ve Rodkin (2014), Okula uyumu akademik uyum, sosyal uyum ve davanışsal uyum olarak ayrı ayrı ele almaktadır. Buna göre sosyal uyum okuldakilerle (akran ve öğretmen) kurduğu ilişki, akademik uyum derslerdeki başarısı ve son olarak davranışsal uyum ise okuldaki kurallara uyma olarak tanımlanmaktadır. Tüm bunlara bakıldığında aslında bu kavramların her birinin bir diğerinden farklı olduğu ancak hepsinin birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen kavramlar oldukları görülmektedir.

2.2.6. İlkokul Eğitiminde Akran İlişkileri

Akran ilişkileri, yaş, yaşam stilleri, gelişimsel anlamda benzerlik ve bu benzerliği paylaşan kişilerin sosyal iletişim ve ilişkilerini ifade etmektedir (Gülay, 2010). Çocuklar bu dönemde özellikle ilkokulun ilk yılları diyebileceğimiz yıllarda, sosyalleşme ve toplumsallaşma adına ilk adımlarını atmaktadırlar. Bunun gereği olarak bu dönemde çocuklar sosyal anlamda kabul edilmek istemektedirler (Yavuzer, 2010). Sosyal bağlamda kabul dendiğinde belki de akla gelebilecek ilk kavram arkadaşlık

kavramı olmaktır ve bu dönemde çocuk arkadaşlarıyla oynamak onlarla beraber ortak aktivitelerde bulunmayı istemektedir. Paylaşmak bu dönem çocuğu için önemlidir ve paylaşmayı önemsemektedirler (Dinçer, 2008).

Gelişim aşamaları açısından bakıldığında da akran ilişkileri öğrencilerin hem bilgi alışverişini sağlaması hem sosyal duygusal paylaşımın içine girilmesi hem de dilsel anlamda bir iletişimin gerçekleşmesi dolayısıyla aslında tüm gelişim alanlarını desteklemektedir (Morgan, 1984). Olumlu akran ilişkisi geliştirmenin okula aidiyeti arttıran bir faktör olduğunu belirten Berndt'e göre (2004), olumlu akran ilişkisi geliştiren çocuk bu sayede öğretmeniyle daha sevgi dolu, derslerine daha ilgili ve bu derslerde başarılı olacak, okula uyum sağlayacaktır.

2.3. İlgili Araştırmalar

Gerek ilkokul dönemi gerekse okul öncesi dönemde çocukların ilkokulla ilgili algılarını doğrudan ortaya koymaya yönelik çalışmalar yeterli olmamakla birlikte bu kısımda yurt içinde ve yurt dışında bu konuyla ilgili olduğu düşünülen çalışmalardan örneklere yer verilmiştir.

2.3.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yurtdışındaki okul öncesi dönem eğitimi ve ilkokul dönemi ile ilgili farklı konularda özellikle erken çocukluk dönemi adı altında pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Anasınıfı çocuklarının ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokul algılarıyla ilgili doğrudan yapılan çalışmalara çok fazla rastlanılmamaktadır. Yine de özellikle çocuklarla yapılmış çalışmalar olması bakımından yurtiçinde yapılan çalışmalara oranla daha çok araştırmaya rastlanılmıştır. Bu çalışmalardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Sheridan ve Samuelsson (2001), çalışmalarında pedagojik kaliteye bir perspektif olarak okul öncesi eğitimde katılım ve etki konusunda çocukların fikirlerini almıştır. Çalışmaya göre okul öncesi dönemde kalitenin değerlendirilmesi konusunda çocukların seslerini duyurabilmeleri çok değerli görülmektedir. Çalışmanın amacı, en yüksek kaliteden en düşük kaliteye okul öncesi birimlerinin çocuk bakış açısıyla değerlendirilmesidir. Bu çalışma İsveç'ten altı farklı kurumdan beş yaşındaki 39 çocukla yapılmıştır. Çocuklarla onların karar verme süreçleriyle ilgili ve ana okulundaki düzenlemelerle ilgili etkileri üzerinde yarı yapılandırılış görüşme sorularından oluşan

röportajlar yapılmıştır. Çalışmada farklı kalite düzeylerini tanımlayan ve 37 maddeden oluşan Erken Çocukluk Dönemi Çevre Değerlendirme Ölçeği (ECERS) kullanılmıştır. Çocuklara: karar sana bırakılsa ana okulunda ne yapmak isterdin, ana okulunda kimler karar verir, öğretmenle birlikte nelere karar verebilirsin gibi sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda 6 kategori oluşturulmuştur. Kategoriler sorularla ilişkili açıklanmıştır. Bu kategoriler:

Okulda ne yapmak istedikleriyle ilgili kendi fikirleri, öğretmenler senin neyi yapmayı sevdiğini biliyor mu, karar vermek, evde mi okulda mı daha çok karar veriyorsun, ana okulunda kim karar verir, ana okulundaki kalite seviyesiyle çocuğun deneyimleri olarak sıralanabilmektedir.

Clark (2005), erken çocukluk dönemindeki çocukların dinlenmesiyle ilgili çalışmasında bu yaş grubu çocukların dinlenmesi ve uygulamalarda düşüncelerine yer verilmesi ile ilgili politikalar, çocuk görüşlerini elen alan araştırma ve uygulama konularını araştırmakta ve dile getirmektedir. Çalışma nitel araştırma yöntemiyle sürdürülmüştür. Konuyla ilgili geniş bir literatür taraması yapmış aynı zamanda politikacıların konuşmalarını araştırmış ve akademisyenlerin konuyla ilgili seminerlerine katılmış, gazetelerden konuyla ilgili kısımları toplamış ve konuyla ilgili örnek olay incelemelerini araştırmıştır. Öncelikle dinleme konusunda geniş tanımlamalar yapmış sonrasında çocukların dinlenmesi konusunu irdelemiştir. Tüm bunlardan ortaya çıkan çocuklar hakkında ve çocukları ilgilendiren belli başlı anahtar temalara ulaşmıştır. Bunlar: arkadaşların önemi, yiyecek ve içecekler, yaratıcı sanatlar, dış mekân/oyun, yetişkin rolü, başarı, geçiş olarak sıralanmıştır. Çalışmanın temalarına bakıldığında, arkadaşlar teması yayınlanan çalışmalarda sık kullanılan bir konu olarak ve çocukların arkadaş ve arkadaşlıklara çok önem vermesi bakımından oluşturulmuştur. Yiyecek ve içecekler teması özellikle örnek olaylarda çocuklar için yemek yemenin çok eğlenceli olarak bulunması, atıştırma zamanlarının öneminden kaynaklanmasından oluşturulmuştur. Yaratıcı sanatlar teması, çocuklar için en popüler aktivitelerden biri olarak kabul edilmiş, dış mekan oyunları teması ise, çocuklar için en popüler aktivite olarak kabul edilmesinden ortaya çıkmıştır. Yetişkin rolü teması ise araştırmalara hep konu olması ile birlikte aynı zamanda çalışmalarda bulunan sonuçlara göre çocukların onlarla oynamayı sevmesinden, onlara kızan seslerini yükselten ebeveynlerden hoşlanmamaları, ebeveynlerin uzun süreli ilgi ve sevgisini istediklerinden oluşturulmuş. Son olarak başarı ve geçiş temaları ise küçük çocukların başarıyı görmekten mutluluk duymalarından ve buna çok önem vermelerinden, geçiş süreçleri ise araştırmalarda çok

yer almasından çocukların okula yeni başladıkları zamanlarda kaygılı oldukları ancak zamanla oryantasyon ve onlarla konuşulması ve onların dinlenilmesiyle algılarının değişmesinden, geçiş konusunda da çocukların dinlenilmesi gerekebileceğinden dolayı seçilmiştir. Clark son olarak çocukların dinlenmesi ve çocuk katılımlarıyla yapılan çalışmaların yetersiz olduğu sonucuna ulaşmış bu nedenle ilerlemeler konusunda zorlukların olduğunu belirtmiş, çocukların dinlenilmesinin, çocuklara danışılmasının önemli olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Santo (2006), Okul hazırlığı konusunda erken çocukluk eğitimci, veli ve çocukların algıları konusundaki çalışmasında, erken çocukluk eğitimcisi, veli ve çocukların okul hazırlığına ilişkin inanışlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışma nitel ve nicel yöntem ile yürütülmüştür. Santo okul hazırlığı konusunun karmaşık yapıda olduğu ve dolayısıyla araştırmada konunun çocuk ve çevresi olarak incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda 72 veli, 53 eğitimci ve 105 çocukla gerçekleştirilen çalışmada, velilerle ve eğitimcilerle anket, çocuklarla ise görüşme ve gözlem yapılmıştır. Okul öncesi kurumuna giden çocuklar beş yaş grubu çocukları, veliler ise çocukları okul öncesi kurumuna giden beş yaş grubu velileri, eğitimciler ise yine aynı şekilde beş yaş grubu eğitimcileridir. Çocukların kendi ana okullarında, öğretmen ve arkadaşlarıyla ilişkileri gözlenmiştir. Aynı zamanda ana okulu hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Araştırmada aile ve eğitimciler için okula hazırlıkta başarıda en önemli faktörün çocuğun sosyal ve duygusal olgunluğa erişmiş olması, aynı zamanda fiziksel sağlıklarının da bu konuda önemli olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda yine veliler ve eğitimciler için çocuğun okula geçişte başarısı adına okula başlamadan önce evde dil ve bilişsel gelişimle ilgili birtakım aktiviteler yapılması gerektiği bulgular arasındadır. Çocuklardaki bulgulara bakıldığında ise çocukların oyuna odaklandıkları gözlenmiştir. Çalışmaya göre çocukların ana okulunu sürekli oyunla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Çocuklar aynı zamanda okula başladıklarında sürekli kurallar listesine ve bu kurallara uyulması gerektiğine, eğitimcilerin söylediklerini uygulama gerekliliğine vurgu yapmışlar, okulu ödevlerle ilişkilendirmiş ve her gün ev ödevi verileceğini belirtmişlerdir.

Einarsdottir vd., (2009), çizimler aracılığıyla çocukların bakış açılarının belirlenmesiyle ilgili çalışmasında son zamanlarda yapılan araştırmalarda sıklıkla vurgulanan çocukları dinlemenin önemini vurgulamıştır. Çizim yaptırmanın erken çocukluk dönemindeki çocuklarla iyi bir etkileşimde bulunma adına etkili bir yol olduğu, bu yaklaşımın karşılaşılan zorlukları da anlamlandırıp önlem alma adına

özellikle 4-6 yaşta etkili bir strateji olduğu açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmada çocukların çizimleri hakkındaki araştırmaların, sonrasında özellikle erken çocukluk dönemindeki 4-6 yaşındaki çocukların çizimlerine dayanan ve bu stratejinin kullanıldığı çalışmalar örnekler doğrultusunda anlatılmıştır. ‘’Okuldaki ilk yılın yansımaları’’ örneğinde bazı çalışmalar çocuğun okula başladığı ilk yılda ve şuan nasıl olduklarının çizimini değerlendirirken, ‘’ilkokulda çocuğun sevdikleri ve sevmedikleri neler?’’ örneğinde sevdiklerini ve sevmediklerini ayrı ayrı çizdirerek değerlendirme yapılabilmektedir. Aynı şekilde ‘’ilkokul deneyimindeki anılar’’ örneğinde çocuğun anılarında kalan mutsuz edici anılar ve neşe veren anılar çizdirilebilir. ‘’Okuldan beklentileri’’ örneğinde de çocuklara hayallerindeki okul çizdirilebilmekte ve bu şekilde değerlendirme yapılabilmektedir. Tüm bu uygulamalarda özellikle çizimin çıkan ürün olarak değil de sürece ve çizimdeki anlamlara odaklanılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Einarsdottir (2010), ilkokulun birinci yılındaki çocukların deneyimleriyle ilgili çalışmasında, birinci sınıf çocuklarıyla onların okuldaki karar verme süreçlerine etki ve katılımlarını ve çocukların müfredat hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın, birinci sınıf müfredatı hakkındaki çocukların görüşleri nelerdir? Ve çocuklar müfredat üzerindeki etkilerini nasıl görmektedir? Şeklinde iki araştırma sorusu bulunmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Altı ve yedi yaşındaki 10’u erkek 10’u kız 20 çocukla yapılan çalışmada, grup görüşmeleri, çocuk çizimleri ve çocuk fotoğrafları metotları kullanılmıştır. Çocuklar okulda neleri yapmayı sevdikleri, neleri yapmayı sevmediklerini çizmişlerdir. Çocuk fotoğrafları yönteminde ise, çocuklar en çok sevdikleri ve en çok önem verdikleri şeylerin fotoğraflarını çekmişlerdir. Grup görüşmesinde ise çocuklar okulda kendilerini nasıl hissettiklerini, okulda nelerden hoşlanıp hoşlanmadıklarını, nelerde zorlanıp zorlanmadıklarını konuşmuşlardır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, çocuklar birinci sınıf müfredatının asıl işlevi olarak okuma ve matematiğin öğretilmesi olarak görmektedir. Yine çocuklar öğretmenlerin ana rolünün ise bu derslerin öğretilmesi olarak görmektedirler. Çocuklardan bazıları okulu severken bazılarının okulu sevmediği görülmektedir. Birçok çocuk okuma ve matematiği en zor ve sıkıcı dersler olarak seçerken, serbest zamanı ise en eğlenceli, en keyif aldıkları ders olarak seçmişlerdir. Son olarak da çocuklar okul müfredatı üzerinde hiçbir etkilerinin olmadığını söylemişler ve çocukların demokrasiyi aslında tatmadıkları görülmüştür.

Loizou (2011) çalışmasında, birinci sınıf çocuklarının ana okulu ve birinci sınıftaki deneyimlerini araştırmıştır. Çalışmanın asıl amacı çocukların kendi istek, ihtiyaç ve umutlarını süzgeçten geçirmesine fırsat vermek ve ilkokula geçiş sorunlarını çocuklar sayesinde çözmeye çalışmaktır. Çalışmanın iki temel sorusu bulunmaktadır. Birinci temel soru, öğrencilerin ana okul, ilkokul ve geçiş sırasındaki algıları ve deneyimleri hakkındaki yorumları nelerdir? İkincisi ise, bu deneyimlerin güçlü belirtileri var mıdır varsa hangi yollarla destekliediler? Çalışmada yaşları altı ile altı buçuk arasında değişen 25'i kız 30'u erkek 55 birinci sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Katılımcılar 30 farklı devlet okulundan seçilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır ve bu araştırma çocukların kendi aralarında konuştukları sohbet röportajlarını, çocuk çizimlerini içermektedir. Sohbetler arkadaş, öğretmen ve öğrenme gibi belirli konularda yapılmıştır. Çocuklara ana okulunda ve ilkokulda neler yapmayı sevdikleri, ana okulunda ve ilkokulda öğretmenlerin neleri yapmasını sevdikleri ya da sevmedikleri ve bunların nedenleri, hangisinde daha çok arkadaşları olduğu ve yine bunların nedenleri üzerine konuşulmuştur. İkinci yöntem olan çizimde ise çocuklara birer A4 kağıdı verilmiştir ve bu A4 kağıtları ilkokul ve ana okulu olmak üzere 2 sütuna bölünmüştür. Çocuklar bu sütunlara ilkokul ve ana okulundaki deneyimlerini resmetmişlerdir. Verilerin tamamı toplandıktan sonra verilerin analizi Foucault'un ''çocuğun, potansiyel, güçlü ve zengin imajı'' diye tanımladığı iktidar ilkeleri aracılığıyla analiz edilmiştir. Her bir bulgu Faucault'un iktidar ilkeleri açısından incelenmiş ve desteklenmiştir. Çalışmada bulgular geçişin güçlendirici yönleri ve geçişin sınırlandırıcı yönleri olarak iki başlık altında verilmiştir. Geçişin güçlendirici yönleri olarak: yeni deneyimler kazanmak, ilerlemeler katetmek, rutinlerin olması, zor derslere meydan okuyabilmek, sosyal buluşmalar arkadaşlarla sohbet edebilmek, fiziksel alanın yani bahçenin genişliği bulunmuştur. Geçişin sınırlandırıcı yönleri olarak: yoğun müfredat içeriği, katı bir program yapısı, oyun eğlence yoksunluğu, öğretmen kısıtlamaları bulunmuştur.

Kostenius (2011), ilkokul çocuklarının yaşadıkları tecrübelere ve okulun vizyonuna dayalı olarak okulun gelişimine yönelik fırsatları değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmasında çocukların hayallerindeki okulu çizmelerini istemiştir. Çalışmaya İsveçli yaşları 10-12 arasında değişen 96 çocuk katılmıştır. Bu çocuklar İsveç'in en alt kesiminden en üst sosyoekonomik düzeyine kadar karma bir şekilde seçilmiştir. Çocuklardan 56'sı resim çizmeye karar verirken diğer çocuklar ise bireysel görüşmeyi kabul etmişlerdir. Çocukların kendi gerçeklerini öğrenmek adına nitel bir çerçevede

fenomenolojik bir çalışma olarak planlanmıştır. Fenomenolojik çalışma sayesinde çocukların okul hakkındaki fikir ve deneyimlerinin sözlü olarak ve çizimlerle almak mümkün olmuştur. Analiz sürecinde çocukların hayallerini anlattıkları çizimler üzerine konuşulup sorular sorulmuştur ve bu bulgular belirli temaları oluşturmuştur. Analiz sonucunda ‘’dostluk ve katılım’’ , ‘’iş ve oyun’’ , ‘’mekanlar ve boş alanlar olarak üç ana tema oluşturulmuştur. Her temanın alt temaları oluşturulmuştur. Çizimlerse temanın belirli bir yönünü temsil etmiştir. ‘’Dostluk ve katılım’’ teması altındaki iki alt tema, biz okuldayız ve arkadaşlık toplantılarıdır. ‘’İş ve oyun’’ temasının alt temaları olarak eğlenceli aktiviteler ve çalışma alanı , ‘’Mekanlar ve boş alanlar’’ temasının alt temaları olarak eğlenceli mekanlar ve rahat alanlar seçilmiştir. Yine bulgulara bakıldığında, çocuklara göre hem çalışma hem de oyun için belirli zamanlar ayırmak okulu daha iyi bir yer yapmaktadır. Bazı çocuklar daha az ödev önerirken, bazı çocuklar bilgisayar aracılığıyla ödev yapmayı ve böylece kitap getirmemeyi önermiştir. Aynı zamanda esnek okul saatleri, istedikleri zaman yürüyüş yapabilme ve açık havada oynayabilmede de çocukların istedikleri durumlar arasında yer almaktadır.

Dayan ve Ziv (2012), araştırmasında çocuk perspektifinden yapılan araştırmaların, eğitime büyük katkılar sağlayacağından bahsetmektedir. Araştırmaya göre çocuk perspektifinin temelinde çocuğu merkeze almak yatmaktadır. Bu amaçla ‘’Çocuk Perspektifi Araştırması’’ mantığının ve metodolojisinin uygulanmasını, öncelikle demokratik değerler temelinde kök salmış olan çocuk merkezli eğitim yaklaşımlarındaki öğretmenlerin rolleri ile ilgili eğitsel görüşleri tanımlamakta, eğitimcilerin çocukların ilgi, istek ve yeteneklerine yoğunlaşması gerektiğini savunmakta ve diğer araştırmacıların görüşleriyle desteklemektedir. Sonrasında eğitimde demokratik tutuma odaklanmakta, çocuğun kendi hayatını kurmak ve biçimlendirmek için kendi seçimlerini yapılandırmasının öneminden bahsetmiş ve yine yapılan araştırmalarla desteklemiştir. Bu çalışmada aynı zamanda çocuk perspektif araştırmasının okul öncesi dönem eğitimiyle entegre edilmesinin mantığını sunmaktadır. Çalışmada çocuk perspektif araştırmasını okul öncesi dönem için bir strateji olarak kullanmanın örneklerini İsrail bağlamında üç örnek üzerinden açıklamıştır. Bunlardan ilki okul öncesi dönemdeki çocukların belli başlı problemlere çözüm getirmelerinin araştırılması, ikincisi okul öncesi dönem öğretmenlerinin çocuk perspektifi konusunda eğitilmesi, üçüncüsü ise okul öncesi eğitimi öğrencilerin çocuk perspektifi üzerine akademik dersler verilmesi olmuştur.

2.3.2. Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar

Yurtiçindeki çalışmalara bakıldığında okul öncesi dönem ve ilkokul dönemi ile ilgili pek çok çalışmaya rastlanılmakla beraber bu çalışmalardan direkt olarak öğrencinin ilkokul algısını ortaya koymaya yönelik olanlarının yetersiz olduğu görülmektedir. Aşağıda konu ile ilgili ilişkili olduğu düşünülen birkaç çalışmaya yer verilmiştir.

Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010), ilköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenleri inceledikleri çalışmalarında yedi farklı ilden toplamda 683 ilköğretim okulu öğrencisiyle çalışmıştır. Bu çalışma betimsel modelde bir korelasyon çalışması olarak planlanmıştır. Çalışmada, Okul Atmosferi Ölçeği ve Okul İklimi Öğrenci İklimi olarak iki farklı ölçekle veriler toplanmıştır. Çalışmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri bulunmaktadır. Çalışmanın bağımlı değişkenleri, destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, güvenli öğrenme ortamı, olumlu akran etkileşimi olarak sayılabilirken; bağımsız değişkenleri ise demografik özellikler, okul ve kaynak olanakları, akademik program memnuniyeti, öğretmene karşı olan algı, okuldaki şiddet algısı ve okula karşı aidiyet duygusu olarak sayılabilmektedir. Ölçeklerden hareketle kız öğrencilerin okul iklimini erkeklere göre daha olumlu gördükleri, akademik programlardan memnun olma durumuyla okula karşı tutumun olumlu yönde geliştiği ve yine aynı şekilde okula ait hissetme durumuyla okul iklimi algısının paralellik gösterdiği görülmüştür. Okuldaki şiddet durumunun ise okul iklimini olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aksoy ve Baran (2010), 60-72 aylık çocukların okula İlişkin algılarının resim yoluyla incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmasında ilköğretim kurumu anasınıfına devam eden 36'sı kız 26'sı erkek 60 çocukla çalışmıştır. Çalışma betimsel tarama modelinde çalışılmıştır. Çocuklardan okulda kendilerini en mutlu hissettikleri yeri çizmeleri istenmiştir. Resimler çocuklara anlattırılmış ve bu sırada gerekli görülen notlar alınmıştır. Resimde, çocuğun kendisini çizip çizmeme, başkalarını çizip çizmeme durumları, hangi mekâna yer verdiği, bu durumların cinsiyete göre değişip değişmeme durumları, çizdikleri mekânlarda neler yaptıkları ve çizdikleri alanların kendi sınıflarında bulunup bulunmama durumlarına bakılmıştır. Katılımcıların bulunduğu dört anasınıfında da iki hafta arayla toplamda iki gözlem yapılmıştır. Böylelikle çocukların çizdikleri alanların sınıfta bulunup bulunmama durumlarına bakılmıştır. Toplanan veriler SPSS (15.0) ile analiz edilmiştir. Ki-Kare sonuçlarına bakıldığında cinsiyete

göre kullanılan mekanların değişmediği görülmüştür. Mutlu oldukları mekanların başında bahçe yer almaktadır. Çocuklar aynı zamanda sınıflarında bulunan öğrenme merkezlerinden çizmişlerdir ve geneli bugünkü ismiyle dramatik oyun merkezini çizmiştir. Aynı zamanda sınıfta olmayan, çocuğun kendi evi, arkadaşının evi, oyun parkı gibi alanlar da resmedilmiştir. Yine Ki-Kare sonuçlarına bakıldığında kendini çizip çizmeme durumunun da cinsiyete göre değişmediği, çocuklarının %58'e yakınının kendini resimlerde çizerken, %42'ye yakının kendini resimlerde çizmediği görülmüştür. Bununla birlikte %60'ı resimlerinde başkalarına da yer verirken %40'ının resimlerinde başkalarına yer vermediği görülmüştür.

Aykaç (2012), İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısını ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmasında uygun örneklem yoluyla Ankara, Muğla, Hakkari, Van illerinden 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflardaki toplamda 1000 öğrenciyle çalışmıştır. Öğrenciler resimlerinde okullarındaki öğrenme-öğretme sürecini nasıl algılamaktadır? Öğrenciler öğretmenlerini hangi imgelerle resmetmişlerdir? Öğrenciler öğretmenlerini hangi mekânlarda resmetmişlerdir? Öğrenciler öğretmenleri hangi eylemi yaparken resmetmişlerdir? Soruları araştırmanın alt problemlerini oluşturmuştur. Öğrencilerden öğretmen dendiğinde ne algıladıklarına yanıt olarak bir öğretmen çizmeleri istenmiştir. Veriler ''Öğretmen Algı Kodlama Listesi'' ne göre analiz edilmiştir. Buradaki kategoriler, tür, cinsiyet, boyut, jest ve mimik, fiziksel özellikler, bulunduğu yer, yaptığı eylem, elindeki nesne ve sınıftaki nesneler olarak sayılabilmektedir. Aynı zamanda verilerin SPSS programı ile yüzde ve frekanslarına bakılmıştır. Araştırmanın genel olarak bulgularına baktığımızda, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun öğretmenini normal bir insan olarak algıladıkları, küçük bir kısmının ise Atatürk, kitap, çiçek, güneş gibi tanımlamalar yaptıkları görülmüştür. Öğrenme sürecinde ise öğretmenin genelde elinde tebeşir ve tahtanın hemen yanı başında resmedildiği görülmüştür.

Koçyiğit (2014), anasınıfı çocuklarının ilkokul hakkındaki görüşlerini belirlediği çalışmasında, anasınıfı çocuklarının ilkokula geçişleri hakkında onların bakış açılarıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın üç alt amacı bulunmaktadır. Bunlar: Anasınıfı çocuklarının ilkokul ile ilgili bilgi ve beklentileri nelerdir? Anasınıfı çocuklarının ilkokul ile ilgili bilgi kaynakları nelerdir? İlkokulda hangi becerilerin gerekli olduğunu düşünmektedirler? Olarak sıralanabilmektedir. Çalışmada bağımsız ana okulundan 55 çocuk ile çalışmıştır. Çocukları sistematik örnekleme yöntemi ile seçmiştir. Nitel araştırma yöntemi olarak ve olgu bilim

deseninde çalışılmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, ilkokul, bilgilendirme ve hazır bulunuşluk olarak üç tema oluşturulmuştur. Genel olarak çocukların ilkokulla ilgili olumsuz duygu ve düşüncelere sahip oldukları söylenebilmektedir. Çocuklar ilkokulu, kalabalık, büyük ve karışık olarak tanımlamışlardır. Bilgilendirme yolunun aile, öğretmen ve televizyon kaynaklı olduğu görülmektedir. Aynı zamanda çocuklar ilkokulda çok fazla kural olacağından yakınmakta, orada oyun oynayamayacaklarını ifade etmişlerdir.

Yüksel, vd. (2016), okula uyum sağlamakta güçlük çeken çocukların çizdikleri okul resimleri üzerine yaptığı çalışmasında, ölçüt örnekleme yöntemiyle 60-84 aylık birinci sınıfa devam eden ve okula başlarken büyük kaygılar yaşamış 40 çocuk ile çalışmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış aynı zamanda veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Resim çizilmeden önce çocuklardan gözlerini kapatıp okulu düşünmeleri, sonra gözlerini açıp aklına gelenleri çizmeleri istenmiştir. Resim üzerindeki her şekil üzerine konuşulmuştur. Analiz yapılırken resimdeki sembol ve renkler listelenmiştir. Okul binasına ilişkin şekiller, okul bahçesine ilişkin şekiller, sınıf ve materyallerine ilişkin şekiller, doğaya ilişkin şekiller, insanlara ilişkin şekiller, okul dışındaki mekanlara ilişkin şekiller, oyun ve oyuncaklara ilişkin şekiller ve diğer şeyler adı altında toplamda sekiz kategori oluşturulmuştur. Genel olarak çocukların en çok insanlara ilişkin semboller kullandıkları ve renk olarak en çok mavi rengi kullandıkları görülmüştür. Anne babası birlikte olan çocukların çoğunun insanlara ilişkin şekilleri çoğunlukta kullandıkları, anne babası ayrı olan çocukların ise okul binasına ilişkin şekilleri sıklıkla kullandıkları bulunmuştur. Annesi çalışmayan çocukların insanlarla ilgili şekiller çizerken, annesi çalışan çocukların çoğunlukla okulla ilgili şeyler çizdikleri görülmüştür. Kardeşi olan çocukların ise yine aynı şekilde çoğunlukla insanlarla ilgili şekiller çizerken, kardeşi olmayan çocukların okulla ilgili şekilleri sıklıkla çizdikleri görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama yöntemleri, veri toplama süreci ve veri analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, anasınıfı çocukları ve ilkokul dönemi birinci sınıf öğrencilerinin ilkokul algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi olarak yürütülmüştür.

Nitel araştırma, gözlem, görüşme, doküman inceleme gibi bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı ve bu sayede nitel bir bakış açısıyla sürecin devam ettiği bir araştırma yöntemi olarak tanımlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmalarda genel olarak üç şekilde veri toplanmaktadır. Bunlar: çevreyle ilgili veriler, süreçle ilgili veriler ve son olarak algılara ilişkin veriler olarak sayılabilmektedir. Çevre ile ilgili veriler o araştırmanın sosyal, psikolojik veya kültürel özelliklerine yöneliktir. Süreçle ilgili veriler ise adından da anlaşılabileceği üzere araştırma sürecinde neyin nasıl olduğu ile ilgilenmektedir. Son olarak algılara yönelik verilerse araştırmadaki olgu hakkındaki düşünceleri içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Dolayısıyla bu çalışmada ilkokul algısı ortaya konmaya çalışıldığından araştırma olgubilim (fenomenolojik) desen olarak yürütülmüştür. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tümüyle yabancı olmayan ancak zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Fenomenolojik araştırmada bir konuyla ilgili deneyimler vardır ve bu konuyla ilgili derinlemesine görüşmeler yapılmaktadır. Bu görüşmeler sonucunda da belirli olgulara ulaşılmaktadır (Creswell, 2013).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme oluşturmuştur. Zaman ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle katılımcılar kolay ulaşılabilir olan Adana ilinin merkezinde bir ilkokulun birinci sınıfındaki öğrencilerden rastgele ve yine aynı merkezin bir okul öncesi eğitim kurumundaki farklı sınıflardan alınan altı yaş grubu çocuklardan rastgele seçilmiştir. Araştırma anasınıfı çocuklarından 45 çocukla ve ilkokul dönemi öğrencilerinden 45 öğrenciyle sınırlı kalmıştır. Sınırlılık uzun görüşmeler gerekeceğinden doğal kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimsek 2008).

3.2.1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Bu bölümde çalışma grubundaki çocuklara ait bazı demografik bilgilere yer verilmiştir.

3.2.1.1. Cinsiyet

Araştırmaya katılan ilkokul birinci sınıf öğrencileri ve anasınıfı çocuklarının cinsiyete göre frekansları Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1

Anasınıfı Çocuklarının ve İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Frekans Dağılımları

	değişken	**f**
okul öncesi	kız	20
	erkek	25
	toplam	45
İlkokul	kız	21
	erkek	24
	toplam	45

Tablo 1 incelendiğinde, anasınıfı çocuklarının 20'sinin kız 25'inin yani yarısından fazlasının erkek, ilkokul dönemi birinci sınıf çocuklarının 21' inin kız, 24'ünün yani yine yarısından fazlasının erkek olduğu görülmektedir.

3.2.1.2. Doğum Sırası

Araştırmaya katılan ilkokul birinci sınıf öğrencileri ve anasınıfı çocuklarının doğum sırasına göre frekansları Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2

Anasınıfı Çocuklarının ve İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Doğum Sırasına Göre Frekans Dağılımları

	doğum sırası	**f**
okul öncesi	birinci çocuk	20
	ikinci çocuk	16
	üçüncü çocuk	9
	toplam	45
İlkokul	birinci çocuk	19
	ikinci çocuk	14
	üçüncü çocuk	12
	toplam	45

Tablo 2 incelendiğinde anasınıfı çocuklarının 20'sinin birinci, 16'sının ikinci, 9'unun ise üçüncü çocuk; ilkokul dönemi birinci sınıf çocuklarının ise 19'unun birinci, 14'ünün ikinci, 12'sinin üçüncü çocuk oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Yöntemleri

Bu araştırmadaki ilkokul dönemi birinci sınıf öğrencileri ve anasınıfı çocuklarının ilkokul algılarını ortaya koymak amacıyla çalışmanın verileri toplanırken mozaik yaklaşım (mosaic approach) kullanılmıştır. Bu yaklaşımda çocukların farklı birçok durum veya olayı nasıl algıladıklarını görmek mümkün olmaktadır. (Clark, 2005). Çalışmanın verileri görüşme ve resim çizdirip anlattırma olarak iki farklı veri toplama yöntemi kullanılarak toplanmıştır.

Güvenirlik ve geçerlik açısından bakıldığında, görüşme soruları için alandan üç hocanın uzman görüşleri alınmıştır ve soruların araştırmaya ve çocuklara uygun olduğu kararına varılmıştır. Ana okulundan ve ilkokuldan beşer çocukla da pilot uygulama yapılarak, resim çizdirip görüşmelerin birlikte yapılmasının uygun olmadığı görülmüş ve araştırma sırasında bu verilerin birbirinden farklı zamanlarda toplanmasına karar verilmiştir. Kullanılan yöntemler görüşme ve resim çizip anlatma yöntemi ile ilgili veriler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Resim Çizip Anlatma Yöntemi

Bu yöntem çocuklara resim çizdirmek ve araştırılan konu hakkındaki düşüncelerini, algılarını ortaya koymak çocukların daha iyi ve rahat açıklama yapabilmesini sağlamak adına etkili bir yöntemdir (White ve Gunstone, 1992). Aynı zamanda resim çizmek çocuklara keyif vermekte, bize çocukların düşüncelerini sözelleştirmesi için de bir araç niteliğindedir (Özsoy, 2012). Berk (2009), çocukların çizdikleri resimlerde kendi bilişsel haritalarını resme yansıtmak dışında bu resimlerde aynı zamanda hayal ettikleri ve problem gördükleri şeyleri çözebileceklerini ifade etmektedir. Çocuk resim sayesinde iç dünyasındakini özgürce çizer ve anlatır. Aynı zamanda bu resimlerde çocuğun herhangi bir olay, durum ya da olgu hakkındaki tutumları da yer almaktadır (Yavuzer, 2003). Resimleri üzerine konuşmak ve anlatmalarını istemekse oradaki resimsel yapılan ifadelerin ne anlama geldiğini anlamlandırmak adına etkin bir yol olarak görülmektedir (Malchiodi, 2005). Yavuzer (2010), yapılan resimlerin çocukların kendilerince karmaşıklaşmış dünyayı anlamlandırma, açıklama durumu olarak karşımıza çıktığını ifade etmektedir. Ve yine Yavuzer'e göre özellikle anasınıfı çocukları için resim çizip anlatma yöntemi ideal bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Algılar yalnızca bilgilerin doğrudan bir şekilde alınmasıyla öğrenilmemekte aynı zamanda bilinenin yorumlanmasını da içermektedir (Ersoy ve Türkkan, 2009). Dolayısıyla resim çizdirip anlattırmak da yorumlamaya açık olacağından algıları ortaya koymak adına büyük bir kaynak olmaktadır. Malchiodi (2005), resimsel anlatımlarda sevilen, sevilmeyen olgular, biçimler, renkler yer alacağından resimleri algılamak için fenomenolojik bir gözle bakmanın da çok etkili olacağını ifade etmektedir. Dolayısıyla bu metot görüşmeleri ve genel olarak araştırmayı destekleyeceğinden araştırma yöntemlerinden biri olarak seçilmiştir.

3.3.2. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşmeyi Ekiz (2009), insanların zihinlerindekini ortaya çıkarmak ya da düşünce, duygu, algılar, inanç veya değer yargılarını belirlemeye çalışan araçlardan biri olarak tanımlamaktadır. Koçyiğit (2009) görüşmenin zengin ve sağlam temellere dayanan veriler sağlayan bir iletişim şekli olduğunu ifade etmektedir. Fenomenolojik yaklaşımda da sıkça kullanılan görüşmeler olgulara ilişkin kişinin o olguya yaşantıları sonucu yüklediği anlamları ortaya rahatça koyabileceğinden sıkça kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Görüşmeler Yıldırım ve Şimşek (2008) sınıflandırmasına göre yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak üçe ayrılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı için de katılımcı için de esneklik vardır. Araştırmacı daha çok derine inmek ya da cevabı anlamlandırmak adına sorunun sistematiğinden çıkmadan ek soru sorabilir. Katılımcı ise kendini daha rahat hissedip soruların sistemi çerçevesinde olguyu, duygu veya düşüncesini daha rahat açıklayıp yorumlayabilir (Cohen & Manion, 1997). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler açık uçlu sorularla yapılmıştır. Bu araştırmada görüşme yönteminin tercih edilmesinin en büyük nedeni çocukların ilkokula yönelik algılarını derinlemesine ortaya koymak olmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Süreç Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınıp, imzalı veli onam belgelerinin müdürlüğe gönderilip onaylanmasıyla başlamıştır. Çalışmalar Adana İli merkez Çukurova İlçesine bağlı bir ana okulu ve aynı mahallede bulunan bir ilkokulda yürütülmüştür. Veri toplama süreci 2016-2017 öğretim yılının ikinci döneminde Mart ayı başlarından Haziran ayının ortalarına kadar sürmüştür. Verilerin toplanmasıyla ilgili bilgiler, görüşmeler ve resim çizdirip anlattırma olarak iki kısımda sunulmuştur.

3.4.1. Görüşme Süreci

Görüşmelerin hepsi bireysel olarak yapılmıştır. Görüşmeler her iki grup (okul öncesi ve ilkokul dönemi çocukları) için de okulun en uygun (rahat ve sessiz) ortamında gerçekleşmiştir. Görüşmeler yapılmadan önce her iki gruptaki çocuklarla yakınlık kurabilmek, daha doğal ve rahat bir görüşme olması adına öncesinde sınıflara girilmiş ve çocuklarla tanışılarak eğlenebilecekleri düşünülen oyun oynanmış ve çocuk yogası yapılmıştır. Görüşmeler sırasında çocukların rahatsız olmayacağı şekilde ve öncesinde

her çocuktan sözlü onam alınarak seslerinin kayıtları alınmıştır. Çocuklar başta tedirgin olsalar da görüşmeler sırasında istekli bir şekilde sorulara yanıt vermişlerdir.

3.4.1.1. Anasınıfı Çocuklarıyla Yapılan Görüşme Süreci

Okul öncesi dönem gruplarında yemek saatleri, sinema ve tiyatro gezileri olduğundan görüşmeler bu zamanlar dikkate alınarak ve çocukların kendini en hazır hissettiği zamanlarda yapılmıştır. Konuşmak istemeyen çocuklar zorlanmamıştır. Görüşmeler sırasında yarı yapılandırılmış görüşme esnekliğine dayanılarak detaylı bir cevap almak için her çocuğa cevabını detaylandırması adına sondaj sorular sorulmuştur.

3.4.1.2. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencileriyle Yapılan Görüşme Süreci

İlkokul dönemi çocuklarının ara öğünleri ve her ders sonrası 10'ar dakikalık ders araları olduğundan bu zaman aralıklarında çocuklarla görüşme yapılmamıştır. Kendini hazır hissetmeyen çocuk olursa başka çocuklarla görüşülmüştür. Çocuklarla görüşmeler toplantı salonunda yapılmıştır. Her çocuk için aynı olacak şekilde gerekli durumlarda ek sorular sorulmuştur.

3.4.2. Resim Çizdirip Anlattırma Süreci

Resim çizdirip anlatma yönteminin öncelikle görüşme sorularıyla birlikte yapılması denenmiş ancak pilot uygulamadan sonra bu işlemin çok fazla zaman aldığı ve çocuk için dikkat dağıtıcı olduğu görülmüştür. Bu nedenle görüşmeler bittikten sonra çocukla resim çizdirip anlattırma sürecine geçilmiştir. Böylelikle çocuk daha rahat bir şekilde, dikkatini sadece resme yoğunlaştırabilmiştir. Resimlerde çocuklar istedikleri boyaları kullanmışlardır. Çocuklar resim çizmeye '' Hayalindeki birinci sınıfı çizmeni istiyorum. Bu hayal sadece sana ait ve sen nasıl istersen çizebilirsin.'' yönergesiyle başlamışlardır. Konuşmaya başlamadan önce çocuklara: '' Bu resme bir isim vermek istesen adı ne olurdu?'' sorusu sorularak her çocuktan resmine bir isim vermesi istenmiştir.

3.4.2.1. Anasınıfı Çocuklarıyla Resim Çizdirip Anlattırma Süreci

Okul öncesi dönemde çalışılan beş sınıftan çocuklar beşer kişilik gruplar halinde alınıp toplantı odasında çocukların birbirini görüp etkilenmeyecekleri şekilde çizimler

yaptırılmıştır. Çocuklarla resim üzerine yapılan görüşmeler ise bireysel yapılmıştır. Resimler üzerine görüşmeler yapılırken çocuklar yönlendirilmemiş, yönlendirilmeyecek şekilde öncelikle resme bir isim vermesi istenmiş, sonrasında resimde yaptıklarını anlatması istenmiştir. Resim üzerine yaptıkları varlıkların isimleri yazılmış, çocuk herhangi bir duygu ifade ettiyse resim üzerine eklenmiştir. Resim çizme işlemleri yaklaşık 30 dakika, her bir çocukla resim üzerine yapılan görüşme ise yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

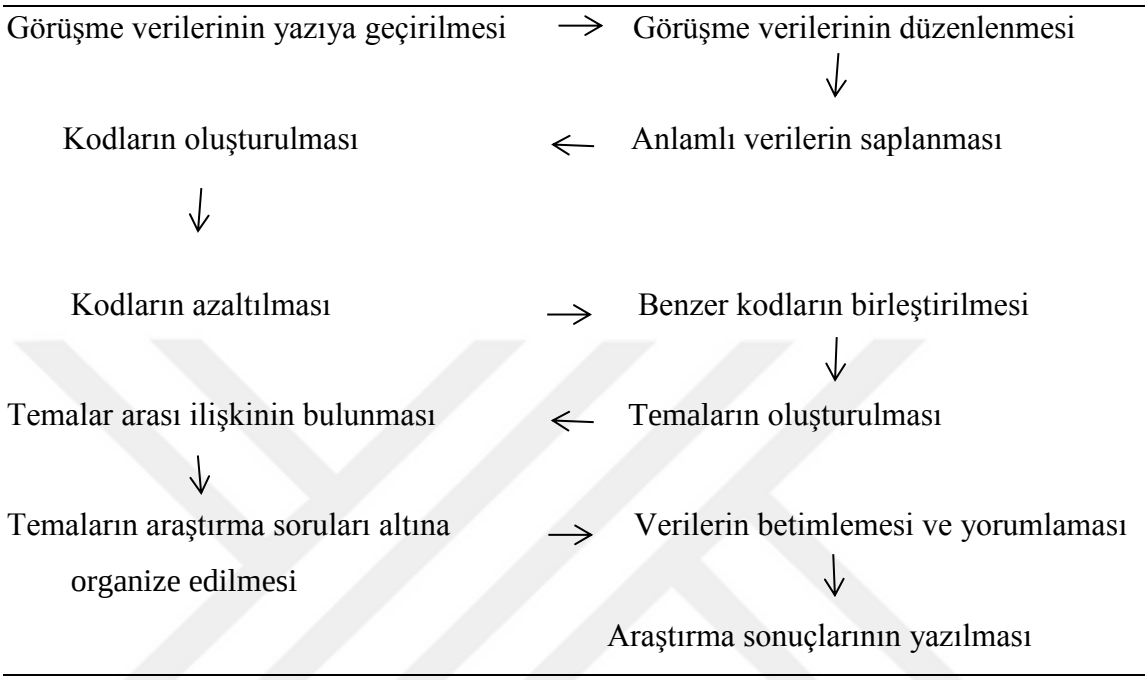
3.4.2.2. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencileriyle Yapılan Resim Çizdirip Anlattırma Süreci

İlkokul dönemindeki çalışılan üç sınıftaki çocukların her birinin kendi sınıfında çizimler yapılmıştır. Resim çizimleri, ders süreçlerini aksatmamak adına toplu olarak yapılmıştır. Resim üzerine konuşma işlemi ise bireysel olarak gerçekleşmiştir. Çocukların birbirinden etkilenmemesi için çocuklara bu resmin kendilerine ait olduğu, sadece kendi hayallerini yansıttıkları vurgulanmış ve çocukların birbirinden etkilenmesi engellenmiştir. Çocuklar yazı yazmayı bildiklerinden resim çizerken yazmayı tercih edenler olmuştur. Yine de resimler üzerine konuşulurken gerekli görülen durumlar, ifadeler kağıt üzerine not edilmiştir. Resim çizme işlemi her sınıfta 30-40 dakika sürmüştür. Resim anlatma işlemi ise her çocukla yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada görüşmelerden elde edilen veriler ile yapılan resimlerden elde edilen veriler okul öncesi dönem ve İlkokul dönemi için ayrı ayrı incelenmiştir. Görüşmelerin verileri içerik analizi yöntemiyle, resimler ise betimsel yöntemle analiz edilmiştir. İçerik analizindeki amaç benzerliklerin belirli bir düzen içerinde belirli kavram veya temalar altında toplanıp daha düzenli bir şekilde yansıtılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizi nitel verilerde ve açık uçlu sorularda sıkça kullanılmaktadır (Maxwell, 2012). Verilerin analizinde görüşme kayıtları yazılı bir şekilde bilgisayara aktarılmış sonrasında çıktıları alınmıştır. Görüşme kayıtları okul öncesi dönem için ham veri olarak 185 sayfa, ilkokul dönemi görüşme kayıtları ise 200 sayfadan oluşmuştur. Çocukların gerçek isimleri kullanılmamış, kodlarla gerçek isimleri gizlemiştir. İçerik analizi tekniğine uygun olarak herkesin benzer sonuçlara ulaşabileceği kategoriler altında, öncelikle yazılanlar adım adım tek tek okunup

kodlamalar yapılmıştır. Tekrar okunup kodlar kontrol edildikten sonra bu kodların – araştırma doğrultusunda- ortak yönleri belirlenip bu kodlardan temalar oluşturulmuştur. Miles ve Huberman'ın (1994) analiz kodlaması doğrultusunda veri analizi için belirli bir yol izlenmiştir.



Şekil 2. Miles ve Huberman'ın veri analizi.

Betimsel analiz ise dört aşamadan oluşmaktır. Öncelikle betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmaktadır. Sonrasında bu tematik çerçeveye göre veriler işlenmekte, üçüncü aşamada bulgular tanımlanmakta ve son olarak tanımlanan bulgular yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bulgular bölümünde sık sık alıntılara yer verilerek çalışma desteklenmiş, sonuç ve önerilerle birlikte tamamlanmıştır (Creswell, 2014). Çocukların yaptıkları resimler için de betimsel analiz kullanılarak, görüşmenin içerik analizi sonucu ortaya çıkan temaları üzerinden resimler incelenmiştir. Görüşmeden elde edilen verilerin içerik analizi sonucuyla, resimlerden elde edilen verilerin betimsel analizi sonucu birbirini destekler şekilde ilerlemiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın görüşme verilerinin içerik analiziyle elde edilen bulguları ve resimlerin betimsel analizle elde edilen bulguları ayrı ayrı verilmiş aynı zamanda araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sırasıyla incelenmiştir. Bu doğrultuda anasınıfı çocuklarının ve birinci sınıf öğrencilerinin ilkokula yönelik algıları incelenmiştir.

4.1. Anasınıfı Çocuklarının İlkokula Yönelik Algıları

Genel olarak bakıldığında yapılan görüşmelerin içerik analizi doğrultusunda, fiziksel ortam, günlük akış ve program, sınıf yönetimi, akran ilişkileri olarak dört tema belirlenmiştir. Bu temalardan fiziksel ortam teması, iç ve dış mekan olarak iki alt temadan oluşurken, program ve günlük akış teması ise, dersle ilgili, oyunla ilgili ve diğerleri olarak 3 alt temaya ayrılmıştır. Sınıf yönetimi teması ise olumlu ve olumsuz sınıf yönetimi alt temalarına ayrılırken, akran ilişkileri teması aynı şekilde olumlu ve olumsuz akran ilişkileri alt temalarına ayrılmıştır. Çocukların yaptıkları resimlerin betimsel analizi de, görüşmenin içerik analizinde ortaya çıkan temalar doğrultusunda incelenmiştir.

4.1.1.Anasınıfı Çocuklarının Görüşme Bulguları

Anasınıfı çocuklarıyla yapılan görüşmelerin içerik analizi sonucu oluşan ilkokula yönelik algılarının tema ve alt temaları Tablo 3'te genel olarak verilmiştir.

Tablo 3

Anasınıfı Çocuklarının İlkokula Yönelik Algıları

Temalar	**Alt Temalar**
Fiziksel Ortam	İç Mekan
	Dış Mekan
Günlük Akış ve Program	Oyun
	Ders
	Diğer
Sınıf Yönetimi	Olumlu
	Olumsuz
Akran İlişkileri	Olumlu
	Olumsuz

4.1.1.1. Anasınıfı Çocuklarının Fiziksel Ortam Algıları

Anasınıfı çocuklarının ilkokulla ilgili fiziksel ortama yönelik iç ve dış mekan algılarının olduğu görülmüştür. Çocukların fiziksel ortama yönelik bu algıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Anasınıfı Çocuklarının Fiziksel Ortam Algıları

Alt Temalar	**Kodlar**
Dış Mekan	Tarlalar (domates, salatalık), hayvanlar (kedi,köpek…), toprak, çadır, kulübe, kamelya, tünel, spor aletleri, oyun alanları, …
İç Mekan	Büyük masa, rahat koltuklar, oyuncak ev, oyuncaklar, kitaplar, tamr aletleri…)

Tablo 4 incelendiğinde çocukların ilkokulda dış mekana yönelik çadır, çeşitli meyve sebze tarlaları, kulübeler, kelebek, inek, kaplumbağa gibi farklı türde hayvan hayal ettikleri, iç mekana yönelik, çok kişiyle oturabilecekleri büyük masalar, çeşitli oyuncaklar, rahat oturacak yerler düşündükleri görülmektedir.

Gözde: *''Böyle çocukların sığınacağı oyuncak bir tane ev olsun. Çocuklar onun içine istedikleri zaman girsinler.''*

İlge: *''Şey böyle keşke orda koltuklar olsa dinlenmek için. Park eşyaları olsun. Masalar büyük olsun böyle çok kişi otursun. Bir de sınıfın içinde oyuncak buzdolabı olabilir. Oyuncak bir mutfak bir de.''*

Bilgin: *''Spor aletleri bir de rengarenk oyuncaklar hayal ediyorum. Futbol sahası, tenis sahasından bir de basketbol sahasından da olsun.''*

Asya: *''Mesela oradaki okulda çiçekler hayal ettim, tohumlar, saksılar, ayçiçekleri olacak. Tamir aletleri, videolar da olsun dolaplarımızda.''*

Ataç: *''Bahçesi kocaman olsun. Bir tarafı çim bir tarafı da toprak olsun. Domates bir de salatalık tarlaları olsun.''*

4.1.1.2. Anasınıfı Çocuklarının Günlük Akış ve Program Algıları

Anasınıfı çocuklarının günlük akış ve programa yönelik oyunla ilgili, dersle ilgili ve ilgi alanlarıyla ilgili algılarının olduğu görülmektedir. Çocukların günlük akış ve programa yönelik algıları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Anasınıfı Çocuklarının Günlük Akış ve Program Algıları

Alt Temalar	**Kodlar**
Oyun	Oyun oynamak, oyuncak yapmak, kukla yapmak, …
Ders	Kolay dersler, zor dersler, matematik çalışmak, okuma yazmayı öğrenmek, hikaye okumak, …
İlgi Alanları	Ağaç dikmek, hayvan beslemek, sebze yetiştirmek, yüzmek, piknik yapmak, …

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların ilkokuldan günlük akış ve programa yönelik oyunla ilgili oyun oynamak, oyuncaklarını yapmak; dersle ilgili hikaye okumak, matematik çalışmak ve ilgi alanlarıyla ilgili olarak da sebze yetiştirmek, hayvan beslemek gibi algılarının olduğu görülmektedir.

Gözde: *''Okulda harfleri öğreneceğiz, etkinlik yapacağız, çadır da kurabiliriz, belki de dans ederiz okulda. ''*

Peri: *''Okulda oyuncaklarla oynayacağız. Resim çalışacağız.''*

Nil: *''Oyuncak oynayacağız sonra derslerimize çalışacağız. Belki öğretmen bize kitap okutur orada. Evde de kitap okuyunca çok eğleniyorum.''*

Duru: *''Sınıfta sayılarla uğraşacağız. Sonra parka çıkarız, orada ineklerimize bakarız, çiçeklerimizi sularız.''*

4.1.1.3. Anasınıfı Çocuklarının Sınıf Yönetimi Algıları

Anasınıfı çocuklarının ilkokulla ilgili olarak sınıf yönetimine yönelik genel olarak olumlu ve olumsuz sınıf yönetimi algılarının olduğu görülmektedir. Çocukların sınıf yönetimine yönelik bu algıları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Anasınıfı Çocuklarının Sınıf Yönetimi Algıları

Alt Temalar	**Kodlar**
Olumlu	Öğretmenin iyi davranması, büyük masalarda çok kişi oturmak, aferin almak, konuştuğumda dinlemeleri, …
Olumsuz	Öğretmenin bağırması ve kötü davranması, istediklerimizi yapamamak, sıkılmak, …

Tablo 6 incelendiğinde, çocukların olumlu sınıf yönetim algıları olduğu gibi olumsuz sınıf yönetimi algılarının da olduğu görülmektedir. Çocukların aferin almak,

öğretmenle iyi geçinmek, konuşurken dinlenilmesi gibi olumlu sınıf yönetimi algıları bulunurken; öğretmenin bağırması, süreçten sıkılmak gibi olumsuz sınıf yönetimi algılarının da olduğu görülmektedir.

Sonat: *''Öğretmenlerin bana bağırması beni çok üzer.''*

Gözde: *''Bir şey yaparken aklıma bir şey geldiğinde, yani oyun geldiğinde onu oynamama izin vermezse öğretmenim o zaman mutsuz olurum.''*

Kerim: *''Öğretmenimiz bizi parka çıkarırsa, istediğimiz şeylerden yaparsa, parkta çok zaman geçirebilirsek mutlu olurum.''*

Tuna: *''Öğretmen akıllı duranlara ödül verdiğinde, yıldız ya da çikolata kazanırsam mutlu oluyorum.''*

4.1.1.4. Anasınıfı Çocuklarının Akran İlişkilerine Yönelik Algıları

Anasınıfı çocuklarının akranlarıyla olan ilişkilerine yönelik olumlu ve olumsuz birtakım algılarının olduğu görülmüştür. Bu algılara yönelik bilgiler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Anasınıfı Çocuklarının Akran İlişkilerine Yönelik Algıları

Alt Temalar	**Kodlar**
Olumlu	Paylaşmak, benimle oynanması, beraber gezmek, çok arkadaş, …
Olumsuz	Vurma, tekme, benimle oynanmaması, benden gizli konuşmalar, …

Tablo 7 incelendiğinde anasınıfı çocuklarının paylaşmak, arkadaşlarla oyun oynamak, çok fazla arkadaşın olması gibi olumlu akran ilişkileri algıları varken; vurma,

tekme atma, alay edilmesi, arkadaşlarla oyun oynayamamak gibi olumsuz akran ilişkileri algılarının olduğu da görülmektedir.

Sonat: *''Arkadaşlarımın benimle değil de başkalarıyla oynaması beni çok mutsuz eder.''*

Emira: *''Kalemimi bir arkadaşımla paylaşırsam mutlu olurum. Onlar da benimle bir eşyalarını paylaşırsa bu beni mutlu eder.''*

Simla: *''Bazen arkadaşlar vurur, tekme atar ya o beni çok üzüyor.''*

4.1.2. Anasınıfı Çocuklarının Resimlerinin Bulguları

Anasınıfı çocuklarının yaptığı resimlerin betimsel analizi, içerik analizi sonucunda belirlenen temalar doğrultusunda incelenmiştir. Resimlerin analizi sonucunda elde edilen çeşitli kodlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Anasınıfı Çocuklarının Resimlerinin Bulguları

Temalar	**Kodlar**
Fiziksel Ortam	Hayvanlar (kaplumbağa, tavşan,…), sebzeler (domates, salatalık,…), koltuklar, minder, …
Program ve Günlük Akış	Etkinlik, boyama, oyuncaklarla oynama, çiçek ekmek, ders yapmak, farklı oyunlar oynama, ...
Sınıf Yönetimi	Birbirini dinlemek, öğretmenin yardımı, aferin almak, …
Akran İlişkileri	Birbirini koruyan arkadaşlar, iyi davranmak, vurmamak, …

4.1.2.1. Anasınıfı Çocuklarının Resimlerinde Fiziksel Ortam Algıları

Hayallerindeki ilkokulun çizilmesinin istenmesiyle hayallerindeki resimleri çizen çocukların iç ve dış mekana yönelik fiziksel ortam algılarının olduğu görülmüştür. Fiziksel ortamla ilgili olarak resimlerinde çeşitli hayvanlara, sebzelere, rahat ve dinlenebilecekleri mekanlara yer vermişlerdir. Aşağıda fiziksel ortama yönelik bazı çocukların ifade ve resimlerine yer verilmiştir.

Destina: *''Sevimli mucitler okulu bu okul. Bu okulda oyun oynayabilecekleri, içine girip dinlenebilecekleri çadır var. Bir de park aletlerinin olduğu bir park var.''*



Şekil 3. Destina'nın hayalindeki ilkokul

Işık: ''Köpek evi var ve biz burada o köpeği besleyebiliriz. Çimler var okulda bir de güzel bir okulumuz var.''



Şekil 4. Işık'ın hayalindeki ilkokul

Mislina: *''Bu okulun büyük kocaman bir alanı var. Çiçekleri ve rahat oturacak bir yeri var. Karıncalarla oynayabiliriz burada. Belki kaplumbağa ve tavşan da olur.''*

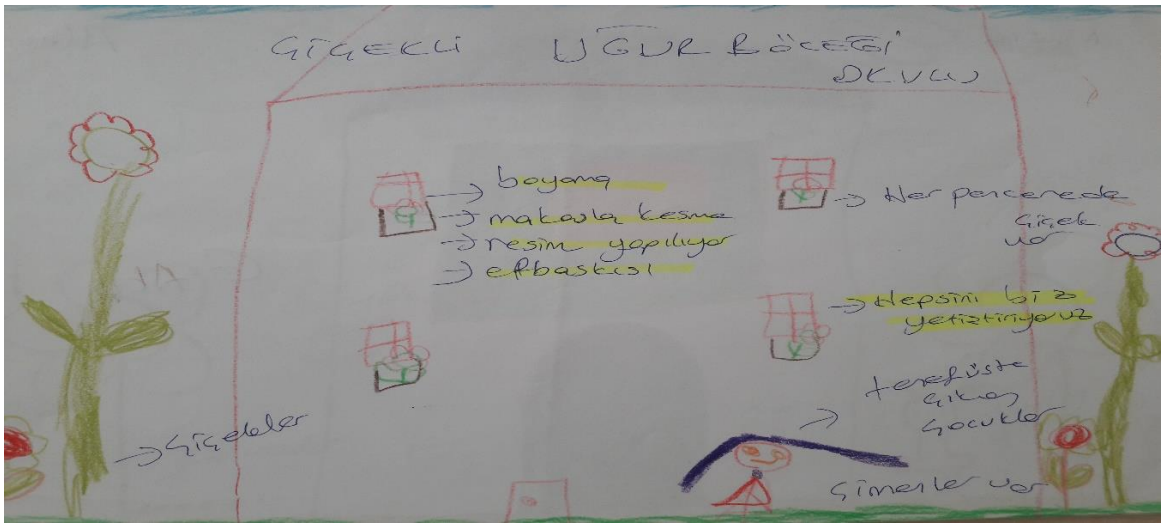


Şekil 5. Mislina'nın hayalindeki ilkokul

4.1.2.2. Anasınıfı Çocuklarının Resimlerinde Günlük Akış ve Program Algıları

Çocukların yaptıkları resimlerin bulgularına bakıldığında çocukların günlük akış ve programa yönelik olarak oyunlarla, derslerle ve diğer yapılacak etkinliklerle ilgili algılarının olduğu görülmüştür. Aşağıda çocukların program ve günlük akışa yönelik bu algılarıyla ilgili çeşitli ifade ve resimlere yer verilmiştir.

Gözde: *''Çiçekli uğur böceği okulunda boyama, makasla kesme, resim bir de el baskısı yapacağız. Bir sürü çiçek yetiştireceğiz ve hepsine her gün biz bakacağız.''*



Şekil 6. Gözde'nin hayalindeki ilkokul

Leman: *''Bu okul çok eğlenceli olan bir okul. Sevgiyle dolu. Dersler var ama çok eğlenceli geçiyorlar.''*



Şekil 7. Leman'ın hayalindeki ilkokul

4.1.2.3. Anasınıfı Çocuklarının Resimlerinde Sınıf Yönetimine Yönelik Algılar

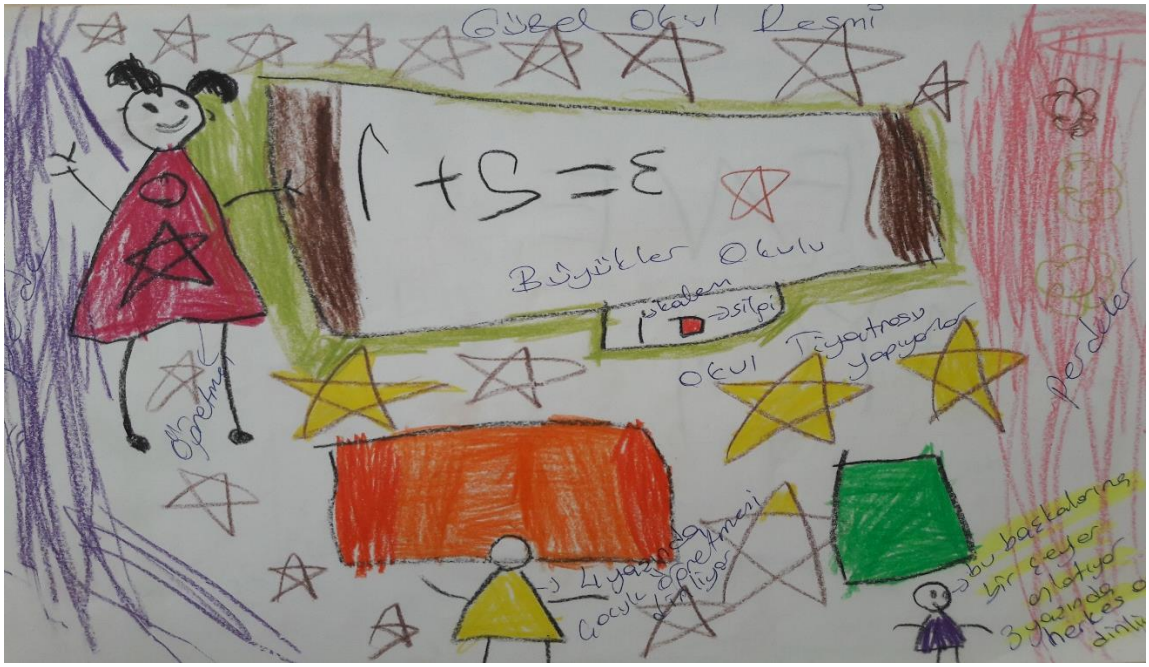
Çocukların hayallerindeki ilkokul için çizdikleri resimlerde sınıf yönetimine yönelik de birtakım olumlu ve olumsuz düşünceler, algılar bulunmaktadır. Öğretmenleriyle güzel vakit geçirmek, istenilen şeylerin yapılması gibi olumlu algıları bulunurken aynı zamanda öğretmenlerin bağırması, onlara yardım etmemesi gibi olumsuz algıları da bulunmaktadır. Bu olumlu ve olumsuz algılara yönelik ifade ve resimler bazıları aşağıda yer almaktadır.

Elma: *''İki arkadaş birbirini koruyor. Birbirlerine sürpriz yapanlar var. Farklı oyunlar oynanıyor burada. Bir de öğretmen çocuklara yardım ediyor.''*



Şekil 8. Elma'nın hayalindeki ilkokul

Emir: *''Bu büyükler okulunda çocuklar öğretmenlerini dinliyorlar. Biri bir şey anlattığında herkes onu dinliyor. Beni dinlemezlerse ben çok üzülürüm.''*



Şekil 9. Emir'in hayalindeki ilkokul

4.1.2.4. Anasınıfı Çocuklarının Resimlerinde Akran İlişkilerine Yönelik Algılar

Çizilen resimler doğrultusunda çocukların akranlarıyla ilgili olumlu ve olumsuz ifadelerde bulundukları görülmüştür. Akranlara yönelik paylaşma gibi olumlu ifadeler yer alırken; benimle oynamamaları gibi olumsuz değerlendirdikleri ifadeler de yer almıştır. Aşağıda bununla ilgili örnek ifade ve resim yer almaktadır.

Satna: *''Bu okulda dışarı çıkıp hep birlikte gökyüzünü izliyoruz. Herkes birbirine iyi davranıyor. Herkes sevgi gösteriyor. Sevgi okulu da diyebiliriz bu okula.''*



Şekil 10. Satna'nın hayalindeki ilkokul

4.2. Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokula Yönelik Algıları

Genel olarak bakıldığında yapılan görüşmelerin içerik analizi doğrultusunda, fiziksel ortam, günlük akış ve program, sınıf yönetimi ve akran ilişkileri olarak dört tema belirlenmiştir. Fiziksel ortamın iç ve dış mekan olarak iki alt teması oluşurken, günlük akış ve program teması altında dersle ilgili ve oyunla ilgili olmak üzere iki alt tema yer almıştır. Sınıf yönetimi teması altında olumlu ve olumsuz, aynı şekilde akran ilişkileri teması altında olumlu, olumsuz olarak iki alt tema belirlenmiştir. Belirlenen bu temalar doğrultusunda da resimlerin betimsel analizinin bulguları yazılmıştır.

4.2.1. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görüşme Bulguları

İçerik analizi sonucunda birinci sınıf öğrencilerin ilkokula yönelik algılarının tema ve alt temaları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokula Yönelik Algıları

Temalar	**Alt Temalar**
Fiziksel Ortam	İç Mekan
	Dış Mekan
Günlük Akış ve Program	Dersle İlgili Olumlu/Olumsuz
	Oyunla İlgili Olumlu/Olumsuz
Sınıf Yönetimi	Olumlu
	Olumsuz
Akran İlişkileri	Olumlu
	Olumsuz

4.2.1.1. Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Fiziksel Ortam Algıları

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde fiziksel ortamın iç ve dış mekanlarıyla ilgili birtakım bulgulara rastlanmıştır. Bu bulgular öğrencilerin ilkokula yönelik fiziksel ortam algılarının olduğunu göstermektedir. Bu fiziksel ortam algılarının ise iç ve dış mekana yönelik olduğu görülmektedir. Öğrencilerin fiziksel ortam, iç ve dış mekana yönelik algıları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Fiziksel Ortam Algıları

Alt Temalar	
İç Mekan	**Dış Mekan**
temiz, düzenli, geniş alan, U gibi sınıf, pürüzsüz masa, geniş masa, aydınlık, koltuklar, kullanışlı eşya, dolapsız sınıf, oyuncaklar (araba, kamyon,...), minderler, 10 kişilik masalar, kitaplık, lambalar, gitar, renkli duvarlar, kitaplar, koleksiyon …	sürekli sulanan park, oyuncakçı, güvenliği olan, güneşli, kocaman bahçe, çiftlik, kulübe, çiçekler, oyun yerleri, ağaçlar (çam, elma…), oyuncaklar (uçaklar, arabalar, …), toprak alan, hayvanlar (kedi, maymun, tavşan…), kümes,

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin iç mekanla ilgili olarak rahatlıklarına yönelik (koltuk, minderler, geniş masa…), sınıfta bulunmasını istedikleri eşyalara yönelik (üçen masa, kocaman kağıtlar, koleksiyon, oyuncaklar…), sınıfın düzenine yönelik (U düzeni, temiz, düzenli, …) ifadelerde bulundukları belirlenmiştir. Dış mekanla ilgili olarak ise öğrencilerin bahçede bulunmasını istedikleri alan ve materyallere yönelik (park, oyuncaklar, toprak alanlar, kümesler…) ifadelerde bulundukları görülmüştür.

Azmi: *'' ımm çok yeni bir okul hayal ediyorum içindekileri yeni filan mis olacak. İlk buraya gelmeden de hayal etmiştim o zaman sandalyelere oturacağız zannetmiştim ama öyle olmadığı için şimdi de şöyle hayal ettim: böyle yepyeni sıralar olacak. Yeni sıralar olsa örtü olmasa diyorum çünkü çok kayıyor.''*

Berkin: *''Yeni tahtalar çıkmış tebeşirli olmayanlar direkt kalem var onu kullanıyorsun. Oyuncaklar olsun isterdim. Bütün dolap olsun içlerinde hep oyuncaklar olsun. Bahçesi de çiçekli ve ağaçlı olsun.''*

Ceyda: *''Tablosu olan resim tabloları olan bir sınıf isterdim aslında. Hiç kırılmayan eşyalar bir de.''*

Deflin: *''Sınıfımızdaki gibi oturacak olsun ama yani kullanışlı olsun. Mesela dolabımız olmasın. Sıraların yerleri değişik olsun. Mesela normalde arka arkaya sıralanıyor ya ama bu sefer de şöyle yaparız belki dolabın kenarları var ya azıcık oraya boşluk bırakırız böyle u gibi olur. Çünkü tahtayı biraz daha iyi görürüm öyle.''*

Ecrin: *'' Oyun alanı bir de kum havuzu top alanı. He bir de oturduğumuz koltuk gibi olsun. Yani yumuşak. Bir kişilik.''*

Firaz: *''Fazla çiçek olsun, yeşillik alan olsun hani böyle çitlerin içine ağaçları koyuyorlar ya. Sulanması lazım bir de. İşçiler de sulayabilir biz de ama sulansın.''*

Gökmin: *''Oyun yeri ve minderler hayal ettim sınıfta. Mesela bahçede kümes olsun, kümes, tavşanlar besleyelim.''*

Hena: *''Böyle sınıfı çok güzel kokan, bahçesinde çiçekler kokan okul hayal ediyorum. Bir de yemyeşil şeyler olsun. Kokulu çiçekler, temiz kokan hava ve temiz kokan toprak olsa.''*

Ilgaz: *''Bahçesinde çiçekler olsun, laleler olsun, otlar olsun. Ayçiçekleri, salatalıklar, domatesler olsun. Böyle okulun bahçesine girmek yasak olsun ama tavanları camdan olsun gökyüzünü görelim.''*

4.2.1.2. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Program ve Günlük Akış Algıları

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, ilkokul programı ve günlük akışı ile ilgili bulgulara rastlanılmıştır. Bu bulgular dersle ilgili ve oyunla ilgili olarak ayrı ayrı incelenmiştir. Öğrencilerin program ve günlük akış ile ilgili algıları Tablo 11'de incelenmiştir.

Tablo 11

İlkokul Dönemi Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Program ve Günlük Akış Algıları

Alt Temalar	Kodlar
Dersle İlgili	
Olumlu	Yeni şeyler öğrenme, yazı yazmak, değişik yerlerde öğrenmek, eğlenceli dersler, güzel ders anlatan öğretmen, eğlenceli ödevler, etkinlik yapmak,…
Olumsuz	hiçbir şey yapmamak, hep yazı yazmak, zor dersler, başaramamak, kafamın karışması, ödev yapmak, sıkılmak, sınavdan düşük almak,
Oyunla İlgili	
Olumlu	oyun oynamak, oyunlar (körebe, saklambaç…), yeni oyunlar, oyuncaklarla öğrenmek, 10 saat oyun oynamak, istenilen oyunları oynamak, beden eğitimi …
Olumsuz	oyun oynayamamak, hayvan sevememek …

Tablo 11 incelendiğinde günlük akış ve programa yönelik dersle ilgili ve oyunla ilgili bulguların ayrı ayrı incelendiği, dersle ilgili çocukların olumlu olarak yeni şeyler öğrenme arzusunda oldukları, bilinmeyen soruları çözüp öğrenmek istedikleri, basit ödev ve eğlenceli dersler istedikleri, öğrenmeyi farklı yerlerde gerçekleştirmek istedikleri görülmektedir. Dersle ilgili olumsuz olarak hep yazı yazmayı, zorlanmayı ve başaramama gibi durumları belirttikleri görülmektedir. Oyunla ilgili olarak da, çocukların farklı oyunlar oynamak istedikleri, uzun süreli oyun oynamak istedikleri, oyunlarla öğrenmeyi gerçekleştirmek istedikleri, olumsuz olarak ise oyun oynayamamak, hayvan sevememek gibi durumların olduğunu söyledikleri görülmektedir.

Arin: *''Güzel ödevleri olan, böyle çok eğlenceli ödevler olan bir okul.''*
Betigül: *''Beden Eğitimi yapmak isterdim bu okulda, oyun oynamak, koşmalı oyunlar oynamak…''*

Cansın: *''Oyunlar oynamak isterdim bir de bir gün hamur bir gün resim bir gün hamur bir gün resim olacak bu okulda.''*
Dilruba: *''Sürekli yeni şeyler öğrenmek isterdim ve sürekli güzel şeyler oynatan güzel bir okul isterdim.''*

Elfida: *''Kitap okumak isterdim bu okulda, çantamdaki testlerden yapmak ama arada sırada da oynamak isterdim.''*

Firida: *''Çok sorular olsaydı, çok sorular çözemesek bile güzel oluyor aralarından seçerdik. Problemlerin çoğalması lazım biz 3 ya da 4 tane yapıyoruz. Ama zor olmasınlar zorlar kötü oluyor.*

Berkin: *''Değişik yerlerde değişik şeyler öğrenmeyi çok isterdim. Herkes kendi istediğini yapsın. Mesela ders çalışalım ama oyun oynayamasak tenefüse çıkamasak da çok kötü olurdu bunlar.*

Azmi: *''Etkinlikler yapalım okulda. Evcilik oynamak da isterdim 10 saat..''*
Ilda: *''Dersi başaramamak bir şeyleri başaramamak beni çok mutsuz ederdi.''*

4.2.1.3. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Yönetimi Algıları

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda ilkokula yönelik sınıf yönetimi algıları ortaya çıkmıştır. Bu sınıf yönetimi algılarının bazılarının olumlu bazılarının ise olumsuz olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bahsedilen durumlara yönelik sınıf yönetimi algıları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Yönetimi Algıları

Alt Temalar	**Kodlar**
Olumlu Sınıf Yönetimi	öğretmenin güzel şeyler oynatması, hediyeler, ödül almak, öğretmenin iyi davranması, istenilen şeylerin yapılması, öğretmenle oyun, sakinlik, istenilen yerde oturmak, kurallara uyma, herkesin istediğinin olduğu okul,…
Olumsuz Sınıf Yönetimi	Verilen sözün tutulmaması, öğretmenin bağırması, söz hakkı verilmemesi, istediğim şeyi yapamamak, gürültü, öğretmenin birlikte zaman geçirmemesi, …

Tablo 12 incelendiğinde çocukların sınıf yönetimine yönelik olarak olumlu ve olumsuz birtakım algılarının olduğu görülmektedir. Olumlu olarak istenilen şeylerin yapılması, öğretmenin iyi davranmasını, kurallara uyulması gibi durumların öğrencileri mutlu edebileceği görülmektedir. Olumsuz olarak ise öğretmenin sesini yükseltmesi, sınıfta gürültü çıkarılması gibi durumlar belirtilmiştir.

Alçin: *''ımm bir tane kağıt var ya da bizim kağıtlarımız işte onlara öğretmen yıldız attığı zaman çok mutlu oluyorum.''*

Berila: *''Öğretmen bize kızmadığında ve bize iyi davranırsa çok güzel olabilir her şey.''*

Cahip: *'' Kötü notlar almak aferin alamamak çok kötü oluyor. Mesela arkadaşımın benimle küsmesi ya da öğretmenimin bana kızması da beni çok mutsuz ediyor.''*

Deflin: *''Hiçbir şey yapmadığımızda sıkılırım ve sıkıldığım bir okul istemem.''*

Esila: *'' Öğretmen bir şey yapmazsa, oyun oynamazsak ders yaptırmazsa mutsuz olurum.''*

Fuzuli: *''Okul kurallarına herkesin uyması güzel olurdu ve istediğimiz oyunları oynayabileceğimiz bir okul ettim şimdi.''*

Deflin: *''Okulun bizim olmasını çok isterdim. Öğretmen falan hiç olmasaydı mesela!''*

Alçin: *''Ders çalışmak, oyun oynamak ve öğretmenle vakit geçirmek bir de okulda dans edebilmek beni çok mutlu ederdi.''*

4.2.1.4. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akran İlişkilerine Yönelik Algıları

Yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin akranlara yönelik olumlu ve olumsuz birtakım algılarının olduğu ortaya çıkmıştır. Akran ilişkilerine yönelik öğrencilerin olumlu ve olumsuz algıları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akran İlişkilerine Yönelik Algıları

Alt Temalar	**Kodlar**
Olumlu Akran İlişkileri	yaramaz olmayan çocuklar, arkadaşların iyi davranması, arkadaşı geçmek, arkadaşlarla oyun, yeni arkadaşlar, arkadaşa yardım
Olumsuz Akran İlişkileri	Arkadaşlarımın küsmesi, benimle oyun oynamaması, alay edilmesi, arkadaşların zarar görmesi, bana zarar verilmesi, kötü şeyler söylenmesi

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin akranlara yönelik algıları olduğu görülmüştür. Yeni arkadaşlar, arkadaşlarla oyun oynamak gibi olumlu akran algıları

bulunurken, arkadaşların küsmesi, zarar verilmesi ve arkadaşlarla oyun oynayamamak gibi olumsuz algıların bulunduğu da görülmektedir.

Esila: *''Arkadaşlarımla komik şeyler beni sevindirir ama arkadaşlarım bana bağırırsa veya onlarla tartışırsam çok üzülürüm.''*

Baki: *''Okulda mutlu olmam aslında arkadaşlarımla alakalı bir durum. Çünkü onlar bana iyi davranırsa ya da onlarla beraber değişik oyunlar oynarsak mutlu olurum, kötü davranırlarsa da mutsuz olursun.''*

Culneba: *''Kavga etmek ya da birbirimizi iteklemek beni çok üzer. Kavga edilmeyen bir okul istiyorum.''*

Doğu: *''Arkadaşlarımın düşmesi, canının acıması, bana vurulması veya öğretmenimin üzülmesi beni çok üzer.''*

4.2.2. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Resimlerinden Elde Edilen Bulgular

İçerik analizi sonucunda belirlenen temalar doğrultusunda resimlerin betimsel analizinde elde edilen bulgular genel olarak Tablo 14' te verilmiştir.

Tablo 14

Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Algıları

Temalar	**Kodlar**
Fiziksel Ortam	hayvanlar (kaplumbağa, inek, zürafa…), meyve ağaçları, minderler, çiftlik, ana okulu gibi okul
Program ve Günlük Akış	yüzmek, yağmur altında oyun, kitap okumak, oyun oynamak, resim, etkinlik, …
Sınıf Yönetimi	dinlenmek, dışarıda ders, eğlenceli ders, karşılıklı oturma, istediklerini yapma, …
Akran İlişkileri	Beraber dans, dostluk, birlikte eğlenmek…

Tablo 14 incelendiğinde öğrenciler tarafından yapılan resimlerin betimsel analizinde, tüm bulguların içerik analizi sonucu elde edilen temalarla uyum sağladığı görülmüştür.

4.2.2.1. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Resimlerinde Fiziksel Ortam Algıları

‘’Hayalindeki birinci sınıfı çizmeni istiyorum. Bu hayal sadece sana ait ve sen nasıl istersen çizebilirsin.’’ yönergesiyle birinci sınıf öğrencilerine çizdirilen resim sonucunda öğrencilerin iç mekan ve dış mekana yönelik birtakım algılarının olduğu görülmüştür. Öğrenciler hayvanlar, çiftlik ortamı, sınıf içerisinde minderler, okul içerisinde oynayabilecekleri bir ana okulu hayal etmişlerdir. Öğrencilerin fiziksel ortam algılarını yansıttıkları resimlerden örnekler aşağıda verilmiştir.

Arya: *‘’Ana okulu gibi bir okul hayal ettim. Burada herkes birbirini çok seviyor, birlikte oyun oynuyorlar. Beslenme yapıyoruz burada bir de oyun var hep.’’*



Şekil 11. Arya’nın hayalindeki ilkokul

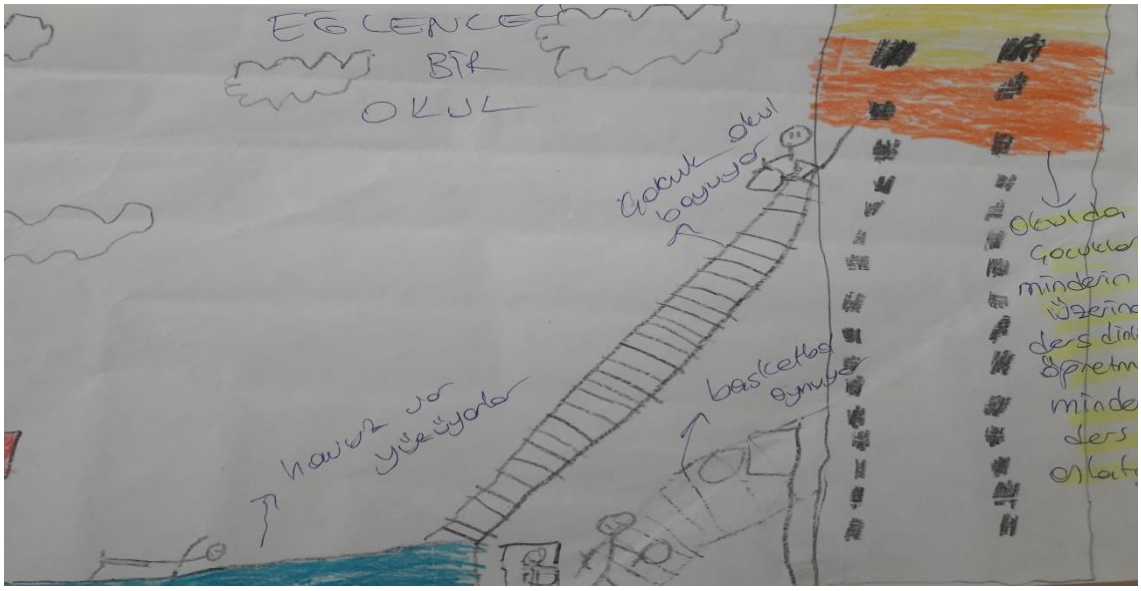
Belay: *‘’Her yerde bir şeyler var bu okulda çünkü çok kocaman. Balonlar, kaydıraklar, zıpzıplar, kaplumbağalar, kiraz ağaçları var. Portakal ağacı da var. İnekler var inekleri*

sağıyoruz. Köpeklerle koşuyoruz. Basketbol oynuyoruz. Okulun içinde evim bile olabilir bence. Atatürk'ün gençliğe hitabesi ve istiklal marşı da var.''



Şekil 12. Belay'ın hayalindeki ilkokul

Celal: *''Bu okulun adı, eğlenceli bir okul. Çocuklar okul boyuyor. Havuz var orada yüzüyorlar. Okulda çocuklar minderin üzerinde ders dinliyor, öğretmen minderde ders anlatıyor.''*



Şekil 13. Celal'in hayalindeki ilkokul

4.2.2.2. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Resimlerinde Program ve Günlük Akış Algıları

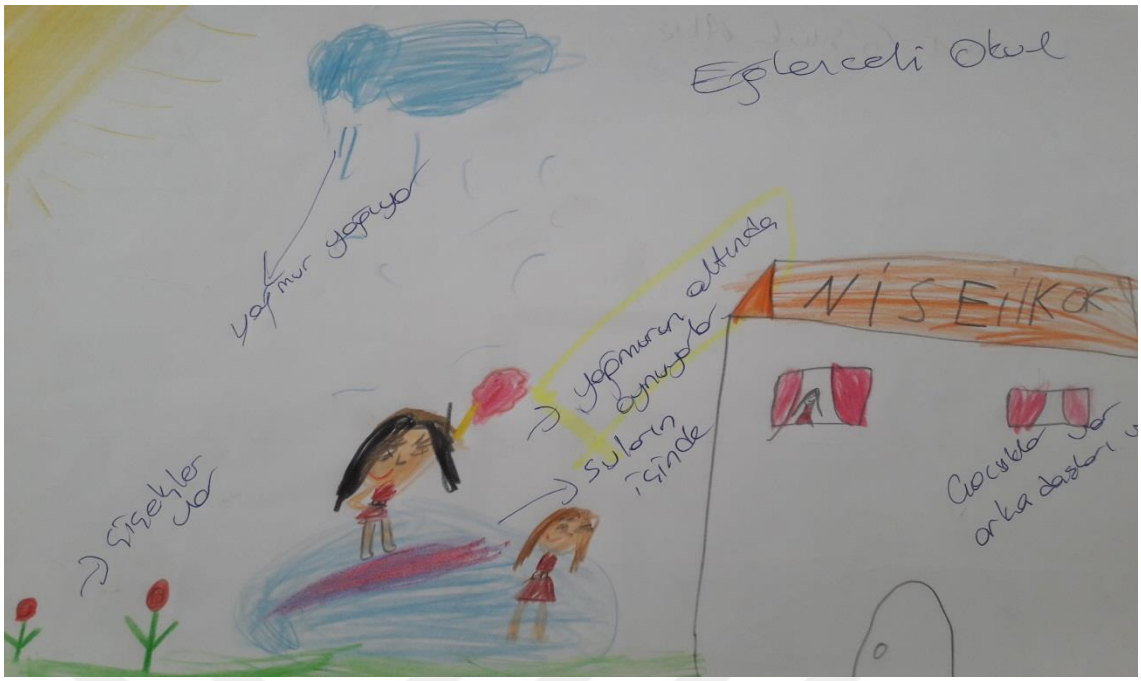
‘’Hayalindeki birinci sınıfı çizmeni istiyorum. Bu hayal sadece sana ait ve sen nasıl istersen çizebilirsin.’’ yönergesiyle birinci sınıf öğrencilerine çizdirilen resim sonucunda öğrenciler gün içinde neler yapacaklarına ve nasıl yapacaklarına dair birtakım açıklamalarda bulunmuştur. Oyunla ilgili, derslerle ilgili ve diğer yapacakları etkinliklere dair hayallerini ifade etmişlerdir. Oyun oynamak, yüzmek, bahçede kitap okumak… bunlar arasında sayılabilmektedir. Öğrencilerin günlük akış ve programla ilgili algılarını yansıttıkları resimlere aşağıda örnekler verilmiştir.

Serda: *‘’Tenefüs zili bu okulda günde sekiz kere çalıyor. Çiçek bahçeleri ve potalar var. Çocuklar okulda paraşütle gidiyor bir yerlere. Beraber top oynuyorlar ve iki arkadaş geziyor burada.’’*



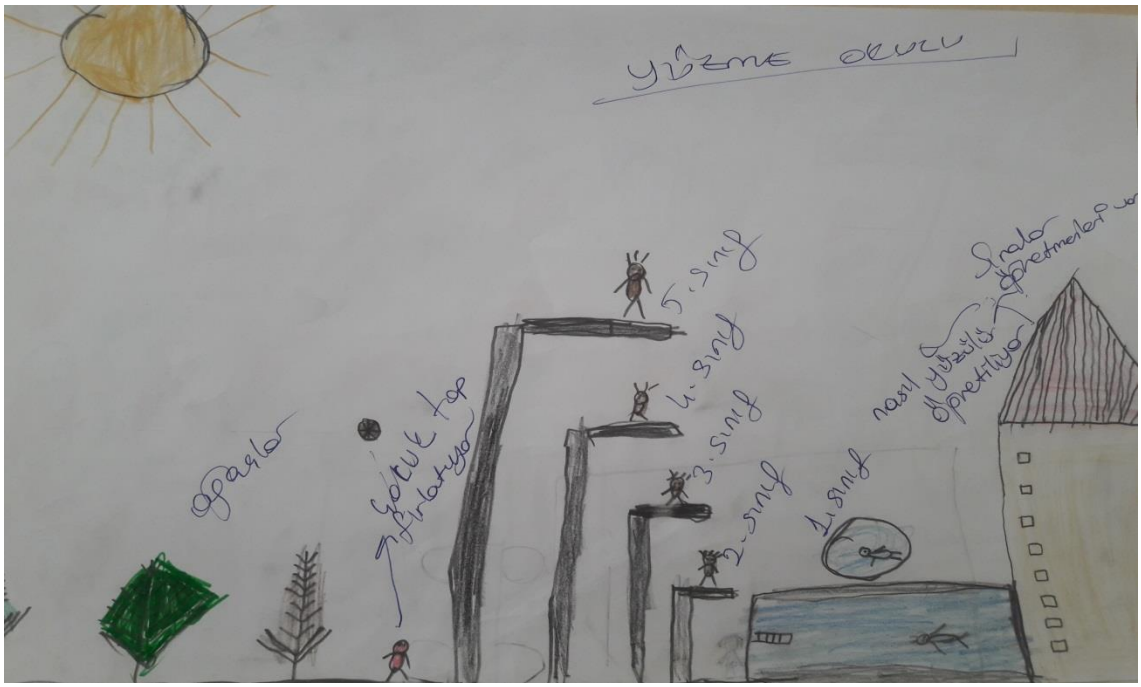
Şekil 14. Serda’nın hayalindeki ilkokul

Pera: *‘’Bu eğlenceli okulda yağmur yağıyor ve çocuklar yağmurun altında oynuyorlar, suyun içinde. Çiçekler var. Çocuklar var ve arkadaşları var.’’*



Şekil 15. Pera'nın hayalindeki ilkokul

Lena: *''Bu okulda sıralar ve öğretmenler var normaldeki gibi ama çocuklar top oynuyorlar burada. Bir de birini, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflar burada yüzüyorlar. Nasıl yüzeceklerini öğretiyorlar.''*



Şekil 16. Lena'nın hayalindeki ilkokul

4.2.2.3. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Resimlerinde Sınıf Yönetimi Algıları

‘’Hayalindeki birinci sınıfı çizmeni istiyorum. Bu hayal sadece sana ait ve sen nasıl istersen çizebilirsin.’’ yönergesiyle birinci sınıf öğrencilerine çizdirilen resim sonucunda öğrenciler sınıf yönetimine yönelik birtakım düşünceleri ifade etmişlerdir. Sınıf yönetimiyle ilgili olarak resimlerde, görüşmelerden ziyade olumlu ifadelerde bulunmuşlardır. Sınıftaki oturma düzeniyle ilgili, farklı ortamlarda ve şekillerde ders işleme konusunda birtakım ifadelerde bulunmuşlardır. Aşağıda öğrencilerin sınıf yönetimine yönelik algılarının bulunduğu resimler yer almaktadır.

Gürce: *‘’Bu okul birinci ve ikinci sınıflar okulu. Burada çocuklar öğretmeninin sözünü dinliyor ama çocuklar istediklerini yapabiliyorlar.’’*



Şekil 17. Gürce’nin hayalindeki ilkokul

Lora: *‘’Sınıfta çocukların karşı karşıya oturmasına izin var. Bütün çocuklar karşı karşıya oturuyor. Ve çocuklar akıllı duruyorlar.’’*

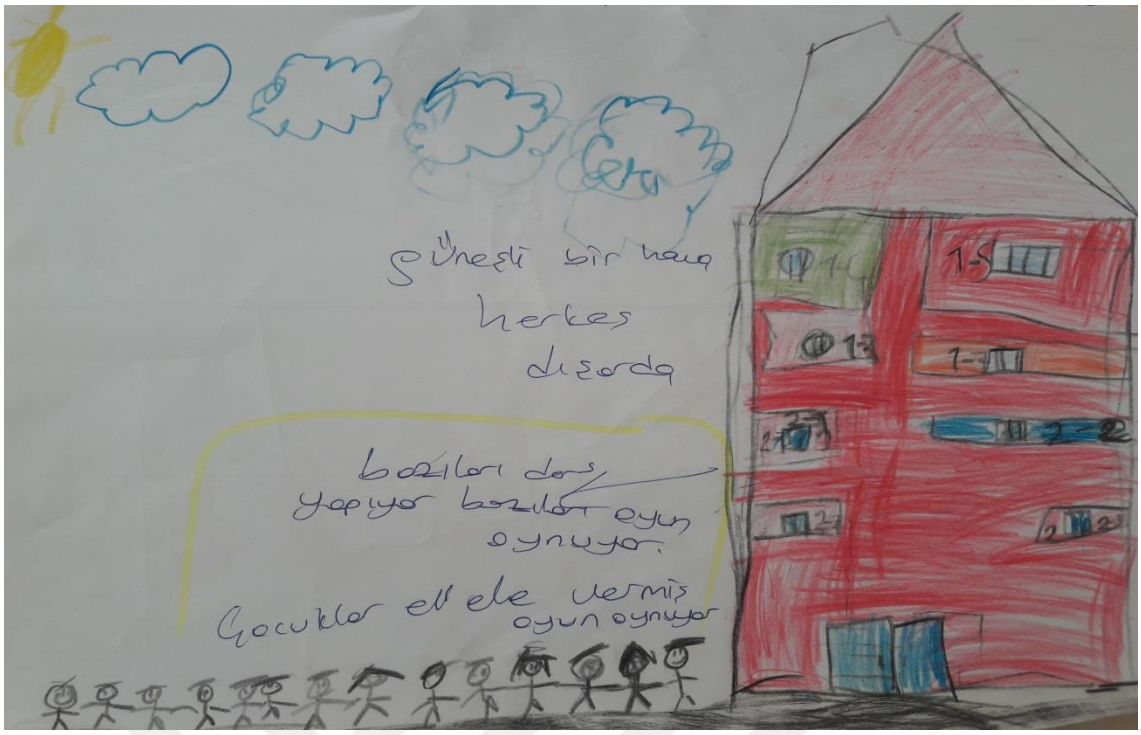


Şekil 18. Lora'nın hayalindeki ilkokul

4.2.2.4. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Resimlerinde Akran İlişkilerine Yönelik Algıları

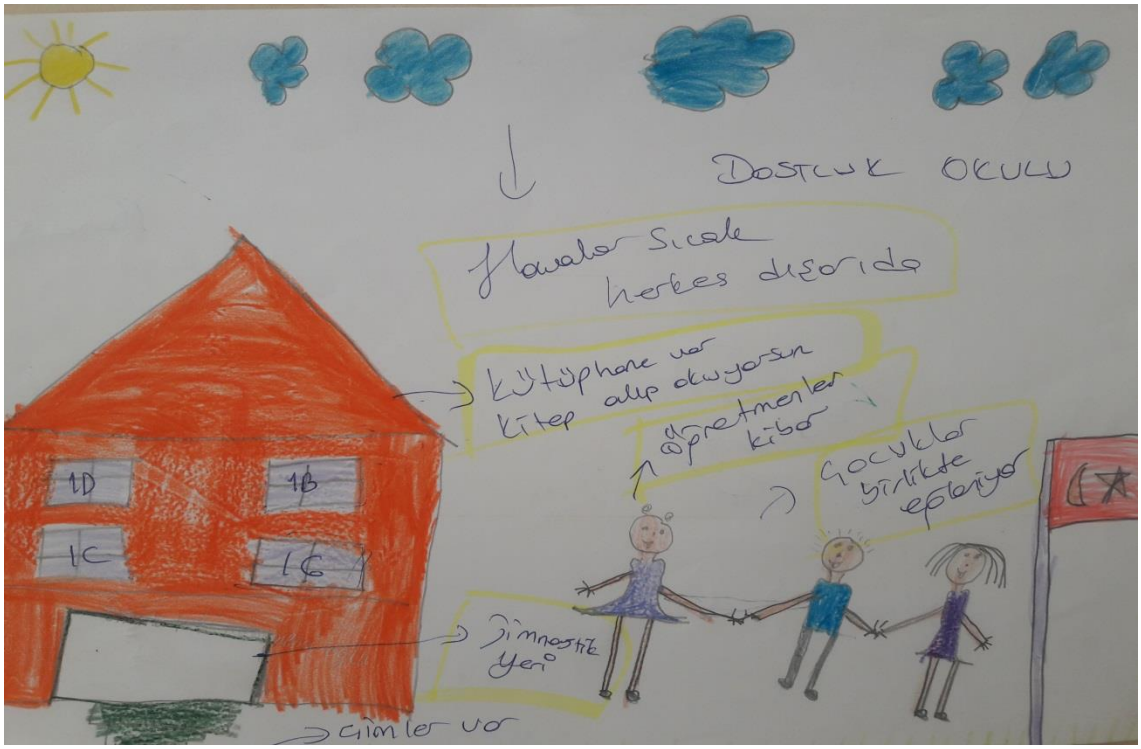
''Hayalindeki birinci sınıfı çizmeni istiyorum. Bu hayal sadece sana ait ve sen nasıl istersen çizebilirsin.'' yönergesiyle birinci sınıf çocuklarına çizdirilen resim sonucunda öğrencilerin akranlarına yönelik bazı çizimlere ve ifadelere yer verdikleri görülmüştür. Akranlara yönelik çizim ve ifadelerde, dostluk, beraber oyun oynamak, beraber eğlenmek, yardımlaşmak ifadelerinde bulunmuşlardır. Öğrencilerin akran ilişkilerine yönelik algılarının yer aldığı resimlerden bazıları aşağıda yer almaktadır.

Şener: *''Güneşli bir hava var. Herkes dışarıda. Bazıları ders yapıyor, bazıları oyun oynuyor. Çocuklar el ele vermiş oyun oynuyorlar hep birlikte.'',*



*Şekil 1*9. Şener'in hayalindeki ilkokul

Şiraz: *''Burası dostluk okulu olsun bence. Kütüphane var kitap alıp okuyorsun. Öğretmenler kibar, çocuklar birbirleriyle eğleniyorlar.''*



Şekil 20. Şiraz'ın hayalindeki ilkokul

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmanın amacı anasınıfı çocuklarının ve birinci sınıf öğrencilerinin ilkokula yönelik algılarını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, anasınıfı çocuklarının ilkokul algıları nelerdir? İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokul algıları nelerdir? olarak iki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bu araştırma soruları çerçevesinde birtakım bulgular elde edilmiş olup tartışma ve yorum bu sıralama düzenine göre ayrı ayrı ele alınmıştır. Hem ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin hem de anasınıfı çocuklarının görüşme bulgularıyla resim bulguları birbirini desteklediğinden görüşme ve resimlerden elde edilen bulgular, tartışma ve yorumlarda birlikte ele alınacaktır. Bu kısımda çalışma grubu olan anasınıfı çocukları ve birinci sınıf öğrencileri olan erken çocukluk dönemindeki çocukların genel olarak algılarına ilişkin tartışma ve yorumlar, aynı zamanda elde edilen bulgulara ilişkin tartışma ve yorumlar yer almaktadır.

5.1. Çalışma Grubu Olan Anasınıfındaki Çocukların ve Birinci Sınıf Öğrencilerinin Algılarına İlişkin Genel Tartışma ve Yorum

Çalışmada erken çocukluk dönemi yani 0-8 yaş aralığında olan anasınıfı çocukları ve birinci sınıf öğrencilerinin algılarına bakılmıştır. Özellikle yurtiçinde çocuklarla bu yönde birebir çalışılmamış olmasına rağmen çocukların algılarının düşüncelerinin, isteklerinin gelişim yönünde çok önemli olduğunu vurgulayan pek çok araştırmacı bulunmaktadır.

Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde, Dayan ve Ziv (2012) çalışmasında, çocuk açısından bakma felsefesinin çocukların öğrenme süreci ve eğitim uygulamaları arasında bütünleşmesi adına bir yol olduğunu savunmaktadır. Harcourt ve Conroy (2011) ise eğitimde çocuk açısından bakmanın demokratik değerlerin gereklerinden olduğunu savunmaktadır. Smith (2011) ve Einarsdottir (2010) da çocuğun kendi hayatını kurmak ve biçimlendirmek için kendi seçimlerini yapabilmesinin önemli olduğuna inanmaktadırlar. Çocukların direkt olarak yaşamlarıyla ilgili konularda onlara bu konuları tartışma çocuklara hayatlarını, deneyim ve isteklerini yansıtmak için fırsatlar verilmesi gerekmektedir (Formosinho ve Araujo, 2004; Clark ve Moss, 2001).

5.2. Anasınıfı Çocuklarının İlkokul Fiziksel Ortam Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Anasınıfı çocuklarıyla yapılan görüşmelerde fiziksel ortama yönelik gerek iç mekanla ilgili gerekse dış mekanla ilgili çok sayıda ifadenin yer aldığı görülmüştür. Çocuklar genel olarak rahat olabilecekleri ve rahat oynayabilecekleri mekanlar istemişlerdir. Bu bulguları destekleyecek birtakım çalışmalar bulunmaktadır. Çocuklar görüşmelerde ve resimlerinde sıklıkla sınıflarda oyuncak, bahçede hayvanlar olmasını istediklerini belirtmiştir. Yüksel vd. (2016) da çalışmasında çocukların resimlerinde sıklıkla fiziksel ortama yer verdiklerini, hem dış mekana ait hem de iç mekana ait birtakım sembollerin bulunduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada çocuklar hayvanlara ilişkin, okul dışındaki alanlara ilişkin, sınıftaki materyallere ilişkin şekiller çizmişlerdir. Çocuklar aynı zamanda çoğunlukla rahat ve geniş alanlardan bahsetmişlerdir. Kostenius (2011) çalışmasında çocukların boş ve rahat mekanlar hatta çalışmak için ayrı oyun oynamak için farklı mekanlar istediklerini belirtmiştir. Çocuklar dış mekan olarak sıklıkla bahçe ve bahçedeki detaylara yer vermiştir. Aksoy ve Baran (2010) ise çalışmalarında çocukların yaptıkları resimlerde en mutlu oldukları mekan olarak bahçeyi çizdiklerini ve bunun ayrıntılarına yer verdiklerini aynı zamanda okullarında bulunmayan oyun parkalarına, küçük kulübe tarzı evlere yer verdiklerini belirtmiştir. Einarsdottir, Dockett ve Perry (2009) çalışmalarında çocukların okul dışında oynamayı sevdiklerini ifade etmiştir. Farklı çalışmaların yanı sıra resimlerle görüşmeler de aynı şekilde paralellik göstermiştir.

5.3. Anasınıfı Çocuklarının İlkokul Günlük Akış ve Program Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Çocuklar ilkokula yönelik olarak görüşmelerinde ve resimlerinde günlük akış ve programa yönelik birtakım algılarının olduğunu göstermiştir. Günlük akış ve programa yönelik çocuklar oyun, eğlenceli dersler, hayvan besleme vs. ile ilgili ifadelerde bulunmuştur. Bazı çalışmalarda bu bulgularla paralellik gösteren bulgular yer almaktadır. Ayan ve Memiş' e göre (2012) çocuk oyunla çok şey öğrenebilmekte, dolayısıyla çocuk için oyun odaklı bir eğitim felsefesi öncelikli olmaktadır. Ona göre oyun erken çocukluk dönemindeki çocuğun hayal gücünü geliştirmekte, çocuğun kendini oyunla anlatabilmesini sağlamaktadır. Kostenius (2011) çalışmasında çocukların yerine göre hem çalışabileceklerini hem de oyun oynayabileceklerini ifade

etmiştir. Bu çalışmada çocuklara göre hem çalışmak hem de oyun için belirli zamanlar ayırabilmek okulu daha iyi, daha eğlenceli bir yer yapmaktadır. Çocuklar yine, istedikleri zaman yürüyebilmeyi, açık havada oyunlar oynayabilmeyi, sadece kitaplardan değil de bilgisayarlardan ve farklı kaynaklardan da çalışabileceklerini, ödev yapabileceklerini belirtmiştir. Koçyiğit vd. (2007) oyunu erken çocukluk döneminde eğitsel bir etkinlik olarak kullanmanın öneminden bahsetmiş, oyunun çocuğa öğrenmesi gereken bilgileri öğretmesi dışında çocuğun kaygılarını, sıkıntılarını, öfkesini dışa vurmasını sağladığını belirtmiştir. Bulgulara göre çocuklar ödev yapmakta zorlanacaklarını düşündüklerini söylemiştir. Cooper vd. (2006) çalışmasında ödevlerin çocuklara verilmesinin olumsuz pek çok yanının olduğunu belirtmiş. Ona göre ödevler çocukların okula karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olmakta, çocuklar ödev yaparken eğlenmemekte ve eğlenebilecekleri şeyleri öğrenmektedirler. Santo (2006) ise çalışmasında oyunun çocuklar için çok önemli olduğunu, oyuna yeterli zaman ayrılması gerektiğini ifade etmiştir. Ona göre oyun çocuklar için önemlidir ve günlük akış içerisinde günde en az bir saat çocuklara oyun zamanı eklenmelidir. Dockett ve Perry (2004) bulgularına bakıldığında çocuklar bazı derslerde zorlanabileceklerini, çok fazla ödev verileceğini belirtmiştir. Sheridan ve Somuelson (2001) ise çalışmasında çocukların günlük akış içerisinde arkadaşlarıyla daha çok oyun oynamak istediklerini belirtmiştir.

5.4. Anasınıfı Çocuklarının İlkokul Sınıf Yönetimi Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Çocuklar resimlerinde, özellikle de görüşmeler sırasında sınıfın yönetimiyle ilgili olarak olumlu ve olumsuz birtakım ifadelerde bulunmuşlardır. Bu bulguları destekleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Çocuklar öğretmenlerle ve öğretmenin sınıf yönetimiyle ilgili olarak olumlu ya da olumsuz görüşlerde bulunmuştur. Demir (2015) çalışmasında, sınıf yönetimiyle ilgili olarak çocukların öğretmenleriyle kurdukları olumlu ilişkiyle, öğretmenin sınıftaki sınıf yönetme stratejilerinin birbirinden etkilendiğini belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenin çocukların algısına göre iyi ve olumlu ilişkiler geliştirmesi gerekmektedir. Santo (2006) çalışmasında, çocuklara göre sınıfın belirli kuralları vardır ve bu kurallara herkes uymak zorundadır. Stephans (2003) yaptığı çalışmada çocukların ilkokulla ilgili olarak daha sınırlı, yönlendirilmiş olacaklarını düşündüklerini ifade etmekte ve çocukların bu konuyla ilgili olarak olumsuz duygulara

sahip olduklarını belirtmektedir. Dockett ve Perry (2001) de çalışmasında aynı şekilde çocukların fazla yönlendirmeyle ilgili olarak endişe duyduklarını, olumsuz duygular barındırdıklarını ifade etmektedir. Sheridan ve Samuelson (2001) çalışmasında sınıf yönetimiyle ilgili olarak çocukların kendi oyun ve diğer aktivitelerine kendilerinin karar verebileceğini dile getirmiştir. Aynı zamanda bu çalışmanın bulgularına göre çocuklar istedikleri ve gerekli gördükleri zaman dinlenebilmeyi istemektedir.

5.5. Anasınıfı Çocuklarının İlkokul Akran İlişkileri Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Çocuklar yaptıkları resim ve görüşmelerde akranlarıyla ilgili olumlu ve olumsuz olmak üzere birtakım yorumlarda bulunmuştur. Yorumları arasında akranlarıyla paylaşımda bulunmak, onlara yardım etmek, onlarla oyun oynamak gibi olumlu yorumlar bulunurken; arkadaşlarının zarar vermesi, küfür etmesi gibi olumsuz yorumlar da bulunmuştur. Kostenius (2011) bulguları sonucunda dostluk ve katılım teması oluşturmuştur. Bu temada çocukların okulda arkadaşlarıyla mutlu oldukları, arkadaşlık toplantılarına önem verdikleri söylenebilmektedir. Aynı şekilde Einarsdottir vd. (2009) bulgularına bakıldığında çocuklar çok arkadaşları olduğunda mutlu olduklarını ifade ederken; birbirlerine vurma davranışı gösterdiklerinde ya da buna benzer bir zorluk çıkardıklarında mutsuz olmaktadırlar.

5.6. Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Fiziksel Ortam Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmada birinci sınıf çocuklarının ilkokulu nasıl algıladıklarını görmek adına çocuklarla görüşmeler yapılmış ve hayallerindeki ilkokulu resmetmeleri istenmiştir. Öğrencilerin görüşmeler sırasında da resimlerinde de sıklıkla fiziksel ortamla ilgili betimlemelere yer verdikleri görülmüştür. Araştırma bulgularını incelediğimizde bu boyutta Loizou (2011) bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilmektedir. Loizou çalışmasında fiziksel alanların öğrenciler için en önemli faktörlerden biri olduğunu ve fiziksel ortamın çocukların özellikle ilkokula geçişi sırasında, geçişi hızlandırıcı ve güçlendiği bir etkiye sahip olduğunu gözlemlemiştir. Çocukların geniş bir bahçe ve geniş ortamlara sahip olmak istemeleri bu çalışmadaki bulgularla örtüşmektedir. Aynı şekilde bu bulgu Engin, Özen ve Bayoğlu'nun (2009) yaptıkları çalışmada öğrencilerin okullarında ısınmak istemeleri, sıralarda rahat oturmak istemeleri, gerekli materyallere

sahip olmak istemeleri bulgularıyla örtüşmektedir. Baştepe (2009), öğrencilerin etkili bir eğitim ve öğretim sürecine dahil olabilmeleri adına fiziksel ortam düzenlemelerinde mutlaka öğrenci merkezli bir şekilde sürecin ilerlemesi gerektiğini, etkili bir öğrenme adına ve öğrencinin etkinliliği adına fiziki ortamın yeterli ve donanımlı olması gerektiğini vurgulamıştır. Devine (2002) de yaptığı çalışmasında öğrencilerin okulda mekan kullanımıyla ilgili olarak karar alma süreçlerine dahil edilmesinin öğrencinin gelişimi ve okulda mutlu olması için gerekli olduğunu belirtmektedir. Fiziksel ortamla ilgili olarak öğrencilerin çok sık bir şekilde betimlemelerde bulunmaları, fiziksel ortamla ilgili görüşlere sıklıkla yönelmeleri aslında fiziksel ortamın öğrenci için önemli bir olgu olduğunu göstermiştir. Bu bulguların aslında öğrencilerin kendi fiziksel ortamlarında görmek isteyip de göremedikleri ortamlar ve materyaller oldukları düşünülmektedir. Öğrenciler yaptıkları resimlerde de bu bulguları desteklemişlerdir.

5.7. Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Günlük Akış ve Program Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmada öğrencilerin günlük akışları ve programlarıyla ilgili olarak çeşitli görüşlerde, açıklamalarda bulundukları görülmüştür. Araştırmadaki günlük akış ve programa yönelik bulgularla örtüşen çalışmalar bulunmaktadır. Akça (2014) çalışmasında öğretmenlerin yarısından fazlasının çocuklar için birinci sınıf programının özellikle matematik ve okuma yazma konusunda çok zorlayıcı olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir. Loizou (2011) çalışmasında özellikle bazı öğrencilerin birinci sınıfta zorlu çalışmalardan bahsettiklerini, yeni deneyimlerin olduğundan ancak bu deneyimlerin onları zorlayacağından bahsettiklerini belirtmiştir. Aynı şekilde bazı öğrencilerin ilkokulda oyun ve eğlenceden yoksun kalacaklarını düşünmeleri bulgular arasındadır. Loizo'nun çalışmasındaki bu bulgular, bu çalışmadaki bulgularla paralellik göstermiştir. Einarsdottir (2010) çalışma yaptığı ilkokul öğrencilerinden birçoğunun birinci sınıf programının asıl görevlerinden biri olarak okuma ve yazmanın, matematiğin öğretilmesi olarak gördüklerini, okuma ve matematik derslerinin çoğu zaman sıkıcı işlendiğini söyledikleri, serbest zamanı ise günlük akış içerisinde en eğlenceli zaman olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu bulgularla da bu boyutuyla çalışmanın bulgularını desteklemiştir. Robinson ve Fielding (2007) çalışmalarında öğrencilerin oturmaktan çok fazla hoşlanmadıkları, farklı şeylerle ilgilenmek istediklerini belirtmiştir bu bulgu çalışmanın günlük akış ve program boyutundaki bulgularıyla benzerlik göstermiştir.

Griebel ve Niesel (2002) çalışmasında çocuklara ilkokulun sürekli ödev yapmak zorunluluğu olduğunu hatırlatmasını, Chapparo ve Hooper (2002) ödevlerin çocuklara çoğu zaman zor ve sıkıcı geldiğinden aynı zamanda oyunları da istedikleri gibi oynayamamaktan yakındıklarını çalışmalarında bulmuşlardır. Corsaro ve Molinari (2000) de çocukların ilkokula başlamalarıyla birlikte oyunun çok azalacağını, sürekli ödev yapmak zorunda kalacaklarını, çok çalışmaları gerekeceğini ve bu şekilde yorulacaklarını ifade ettiklerini belirlemiştir. Çalışmada çocuklar dersle ilgili zorlanacaklarından kaygılanmaktadır.

5.8. Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Sınıf Yönetimi Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmada öğrenciler ilkokulla ilgili sınıf yönetimi boyutunda da olumlu ve olumsuz birtakım ifadelerde bulunmuşlardır. Resimlerinde de bu ifadelerini destekleyen ögeler bulunmaktadır. Bu bulguları farklı yönleriyle destekleyen ve desteklemeyen çalışmalara rastlanılmıştır. Bu çalışmalara bakıldığında Aykaç'ın (2012) yaptığı çalışmasında öğrencilerin U düzeni sınıf şekline resimlerinde hiçbir şekilde yer vermedikleri görülmüştür. Bu çalışmada ise çocukların çoğu kendi oturma düzenlerinden farklı oturma düzenlerinde (U düzeni, yuvarlak masada çok sayıda kişi …) oturma ifadelerinde bulunmuşlardır. Yine Aykaç'ın çalışmasında çocuklar öğretmeni sadece bilgi veren ve kızan bağıran bir otorite olarak çizmişlerdir. Loizou (2011) çalışmasında sınırlayıcı birtakım yönler olarak öğrencilerin öğretmen kısıtlamalarından yakındıklarını, ilkokul öğretmenin sert bir yapıda olmasından, davranışlarında kırıcı olmasından, eğlence yönünden kısıtlı olmasından çekindiklerini belirtmiştir. Genel olarak çalışmanın bu boyutunda bulgulara bakıldığında çocuklar kendilerinin söz hakkının olduğu bir sınıf yönetimi talep etmekte ve beklemektedirler. Maden, vd. (2011) çalışmalarında öğretmenlerin çoğunun öğrenci merkezli eğitimin ne demek olduğunu bilmediklerini yine çoğunun geleneksel tarzda anlatıcı ve karar verici rolünde olduklarını göstermiştir. Robinson ve Fielding (2007) yaptığı çalışmasında öğrenciler öğretmenin dediklerini yapmak zorunda oldukları için yaptıklarını belirtmiştir. Öğretmenin görevi öğretmek olarak görülmüştür. Aynı zamanda çalışma bulguları çocukların öğretmenleri tarafından sevilmek ve sayılmak istediklerini göstermektedir. Ma (2003) çalışmasında öğretmenleri tarafından sevilen, sayılan ve düşünceleri dikkate alınan çocukların ileri hayatlarında da daha başarılı olacaklarını ve

o süreçte daha mutlu, kendilerini okula daha ait hissedeceklerini dile getirmiştir. Öğrenciler süreç içerisinde kendi kararlarını kendilerinin verebileceklerine inanmaktadır (Rasmussen ve Smidt, 2002). Aynı zamanda çocuklar kendi başlattıkları, kendi kararlarıyla işe giriştikleri oyun ve etkinliklere daha çok bağlanmakta ve o işte başarılı olmaktadırlar. Ancak öğretmenleri tarafından başlatılan ve öğretmenlerinin yönlendirmeleriyle devam eden süreçlerde daha az başarılı ve istekli olmaktadırlar (Sheridan ve Samuelsson, 2001).

5.9. Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Akran İlişkileri Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Bulgulara bakıldığında öğrenciler akranlara ilişkin olumlu ve olumsuz birtakım ifadelerde bulunmuşlardır. Akranlarıyla yapmaktan hoşlanacakları ya da tam aksine yapmalarını kesinlikle istemedikleri durumlardan bahsetmişlerdir. Bulgulara göre öğrenciler akranları tarafından sözel ve fiziksel şiddete maruz kalmak istememektedir. Bu durum onları en çok üzecek durumlar arasında yer almaktadır. Kale ve Demir (2017) çalışmasında ilkokul dönemindeki öğrencilerin pek çok açıdan ve pek çok nedene bağlı bir şekilde akranları tarafından sözel veya fiziksel olarak şiddete maruz kaldıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla öğrencileri bu konuda eğitmek ve bilinçlendirmek gerekmektedir. Öğrenciler bulgulara göre akranları tarafından dışlanmaktan, onların oyunlarına girememekten kaygılanmaktadırlar. Uslu (2012) çalışmasında benzer bulgularla karşılaşmış ve bu konuda öğretmelere büyük bir sorumluluk düştüğünü belirtmiştir. Ona göre öğretmen bu konuda gerekli önlemleri alıp, küçük grup etkinlikleriyle öğrencileri birbirlerine kaynaştırabilmektedir. Loizou (2011) çalışmasındaki bulgularıyla benzer bir şekilde fazla arkadaştan hoşlandıkları, sohbet etmekten ve birlikte zaman geçirmekten hoşlandıkları söylenebilmektedir. Öğrenciler bu dönemde arkadaşlık ilişkilerine büyük önem vermekte ve aktiviteleri birlikte yürütmek istemektedirler (Robinson ve Fielding, 2007).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu bölümde anasınıfı çocukları ve ilkokul dönemi birinci sınıf öğrencilerinin ilkokul algılarına yönelik sonuçlar yer almaktadır.

6.1.1. Anasınıfı Çocuklarının İlkokul Algılarına Yönelik Sonuçlar

1. Fiziksel ortama yönelik genel olarak çocukların iç mekanda daha rahat olmak istedikleri bu nedenle rahat oturma yerleri, büyük masalar istedikleri, oyuncak ve derslere yönelik çeşitli materyaller istedikleri, dış mekanda ise daha çok materyal ve sebze, meyve tarlaları gibi zaman geçirebilecekleri alanlar istedikleri, farklı türden hayvanlarla oynamak istedikleri sonucuna varılmıştır.
2. Günlük akış ve program ile ilgili olarak çocukların derslerinde zorlanmak istemedikleri, oyun oynayarak dersleri işlemek istedikleri, akış içerisinde hayvan bakımı, sebze ve meyve yetiştirme, piknik yapma gibi alternatiflerinin olmasını da istedikleri sonucuna varılmıştır.
3. Sınıf yönetimi konusunda çocukların öğretmenlerinden onlara bağırıp kızmamalarını, takdir edilmeyi, konuşulduğunda dinlenilmesini bekledikleri görülmüştür. Öğretmenin bağırmasının, kötü davranmasının, onları üzeceği ve sıkılmanın ya da fikirlerinin alınmamasının istemedikleri bir durum olduğu görülmüştür.
4. Akranlara yönelik ise çocukların paylaşma, birlikte oyun oynama, sohbet etme gibi beklentilerinin olduğu görülürken; vurma, kötü konuşma ya da dışlanma gibi durumları istemedikleri görülmüştür.

6.1.2. Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Algılarına Yönelik Sonuçlar

1. Fiziksel ortama yönelik öğrencilerin dış mekanla ilgili olarak kulübe, farklı oyun alanları ve hayvanlar istedikleri, iç mekanla ilgili olaraksa farklı bir oturma düzeni, daha geniş bir alan, gitar ve koltuk aslında sınıflarında

bulunmayan materyaller, daha büyük masa ve bu masada daha çok arkadaşla oturmak istedikleri görülmüştür.

2. Günlük akış ve programlarıyla ilgili olarak öğrencilerin derslerde eğlenmek istedikleri, değişik mekanlarda eğitim görmek istedikleri sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin daha uzun süreli oyun oynamak istedikleri ve hayvanlarla zaman geçirmek istedikleri görülmüştür.
3. Sınıf yönetimiyle ilgili olarak öğrencilerin kurallara uymak zorunda hissettikleri, bundan dolayı huzursuz oldukları, isteklerinin dikkate alınmasını bekledikleri bir sınıf yönetimi tarzı benimsedikleri sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin öğretmenin bağırmasından, öğretmenin onlardan uzak durup onlarla ilgilenmemesinden rahatsız olacakları sonucuna varılmıştır.
4. Akran ilişkileriyle ilgili olarak öğrencilerin yeni arkadaşlar istedikleri, onlarla yardımlaşmak ve birtakım konu veya materyalleri paylaşmak istedikleri, onlarla oyun oynamak istedikleri; aksi yönde ise birbirlerine zarar verilmesini, birbirleriyle alay edilmesini istemedikleri sonucuna varılmıştır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde anasınıfı çocukları ve birinci sınıf öğrencilerinin ilkokula yönelik algılarıyla ilgili olarak uygulamaya yönelik ve yapılacak araştırmalara yönelik öneriler yer almıştır.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma doğrultusunda fiziksel ortamla ilgili olarak ilkokulların iç mekan ve dış mekanlarında yeniliklere gidilebilir. Çocuklarla görüşülerek, istekleri doğrultusunda iç mekanda oturma düzeni açısından büyük yuvarlak masalar oluşturulabilir böylece daha çok çocuğun küçük grup çalışması şeklinde çalışabilmesi sağlanabilir. Sınıflarda çocukların derslerine uygun kullanışlı materyaller bulunabilir. Çocukların daha rahat oturup daha rahat zaman geçirebilecekleri alanlar oluşturulabilir. Dış mekan açısından bakıldığında aynı şekilde çocukların istekleri doğrultusunda oyun oynayabilecekleri farklı yapıda alanlar oluşturulabilir, çocukların akademik becerilerini de

destekleyecek sebze ve meyve yetiştirme alanları, hayvan bakımına olanak sağlayan alanlar düzenlenebilir.

2. Günlük akış ve programla ilgili olarak çocukların sadece sınıf içerisinde değil sınıf dışında da eğitimlerinin sürdürülebilmesi, derslerin çocuk açısından sıkıcı geçmemesi, çocukların süreçten keyif alabilmesi adına çocukların da fikirlerinin alınabilmesi sağlanabilir. Ders süreleri kısaltılıp ara süreleri uzatılabilir. Çocuklarla dersler işlenirken tekdüzelikten kurtulup oyun ve buna benzer alternatif etkinliklerle bütünleştirerek akademik beceriler kazandırılabilir.
3. Sınıfın yönetimiyle ilgili olarak sınıf kurallarının dönem başında çocuklarla birlikte koyulması önerilebilir. Aynı zamanda çocuğu ilgilendiren diğer tüm konularda da çocuğun fikri alınabilir ve süreç onlarla birlikte planlanabilir. Öğretmen oturma düzenini de çocukların istekleri doğrultusunda değiştirebilir. Çocuklar süreçten sıkıldığında çocukların yapmak istedikleri doğrultusunda akışa devam edebilir. Öğretmen çocuğa bağırmak, kızmak yerine farklı stratejiler geliştirebilir.
4. Akran ilişkileriyle ilgili olarak çocukların akranlarıyla iletişimini kuvvetlendirmek adına büyük grup çalışmaları yanında küçük grup çalışmaları yaptırabilir. Davranış bozukluğu gösteren, arkadaşına zarar verenler olduğunda olumlu davranış geliştirme yoluna gidebilir, bununla ilgili olarak eğitimler alınabilir. Çocuklarla birlikte oyun oynanıp, çocuklar kendi oyunlarında gözlenebilir. Böylece birbiriyle olan iletişimlerine destek olunabilir.
5. Geçişle ve çocuğun okula uyumuyla ilgili bir problem yaşanmaması adına geçişler daha yumuşak hale getirilebilir. Böylece çocuğun okula, arkadaşlarına, derslerine uyumu kolaylaştırılabilir.
6. Geziler düzenlenerek çocukların ilgi alanlarına yönelik, onların etkin olabilecekleri çalışmalar yapılabilir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma doğrultusunda anasınıfı çocuklarıyla ve birinci sınıf öğrencileriyle görüşmeler yapılmıştır. İleriki araştırmalarda okul öncesi dönem kurumlarındaki öğrenme merkezlerinde ve birinci sınıfların günlük

akışları içerinde gözlemler yapılarak burada geçirdikleri zamanlarla ilgili detaylı verilere ulaşılabilir.

2. Çalışma grubu sosyoekonomik düzeyi yüksek ve düşük kabul edilebilecek gruplardan ayrı ayrı seçilebilir.
3. Öğretmenlerle görüşmeler yapılarak bu konuda birçok hedefler belirlenebilir. Ya da aynı şekilde çocukların velileriyle görüşmeler yapılarak onların istek ve düşünceleri belirlenebilir.
4. Burada elde edilen bulgular doğrultusunda elde edilen temalar (fiziksel ortam, günlük akış ve program, sınıf yönetimi, akran ilişkileri) ışığında ayrı ayrı ve daha detaylı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akça, B. (2014). *İlkokul birinci sınıf öğretim programına yönelik öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Akgün, E., Yarar, M., & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.

Akman, Y. (2016). İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin rehberlik gereksinimleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(3), 4-6.

Aksoy, P., & Baran, G. (2010). 60-72 aylık Çocukların okula ilişkin algılarının resim yoluyla incelenmesi. *In International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 283-289.

Aktaş Arnas, Y., Aslan, D., & Günay Bilaloğlu, R. (2012). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi*. Ankara: Vize Basın Yayın.

Aktaş Arnas Y., & Sadık, F. (2016). Okul öncesinde sınıf yönetimi. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-224.

Arı, M. (1999). Literacy development in preschol children. *Central Asia Regional Literacy Forum,* June 22-25, İstanbul.

Arı, M., & Öncü, E. Ç. (2005). *Okul öncesi dönemde fen-doğa ve matematik uygulamaları.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Arlı, D. (2013). İlkokul müdürlerinin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).

Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi*. Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Attfield, I., and B. T. Vu. (2013). "A rising tide of primary school standards - the role of data systems in improving equitable access for all to quality education in vietnam". *International Journal of Educational Development,* 33, 74–87.

Avcı, N., Ersoy, Ö., & Turla, A. (2008). *Çocuklar İçin erken uyarıcı çevre "oyuncak, televizyon, bilgisayar ve kitap"*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Ayan, S., & Memiş, U. A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 143-149.

Aykaç, N. (2012). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısı. *Eğitim ve Bilim*, *37*(164).

Bakan, İ. ve Kefe, İ. (2012). Kurumsal açıdan algı ve algı yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 2(1). 19-34

Bakanlığı, M. E. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.

Baldık, Ö. (2004). Ansiklopedik eğitim ve psikoloji rehberi. *Timaş Yayınları*, *114*.

Barrett, P. S., Zhang, Y., Davies, F., & Barrett, L. C. (2015). *Clever classrooms: Summary report of the HEAD project*. University of Salford.

Başar, H. (2004). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Baştepe, İ. (2009). Etkili Okulun Eğitim-Öğretim Süreci Ve Ortamı Boyutlarının Nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *29*(29).

Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice*, *4*(1), 1.

Berk, L. E. (2009). *Child Development* (3rd Canadian Edition). Pearson.

Berndt, T. J. (2004). Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, *50*(3), 206-223.

Biehl, K. (2011). *Türkiye'de okul öncesi eğitimde kalite standartları durum analiz raporu*. Okul Öncesi Eğitimi Güçlendirme Projesi.

Bilgili, F., & Yurtal, F. (2009). İlköğretim birinci sınıflara uygulanan eğitim-öğretim hazırlık çalışmalarının değerlendirilmesi [The evaluation of preparation studies for education applied to first grade primary school]. *Milli Eğitim Dergisi [Journal of National Education]*, 181, 277-288.

Bilgin, H., & Atar, N. (2014). *İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+ 4+ 4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Muğla İli Örneği).

Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlk okuma ve yazma öğretimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Blasi, M., Hurwitz, S. C., & Hurwitz, S. C. (2002). For parents particularly: To be successful let them play!. *Childhood Education*, *79*(2), 101-102.

Buchsbaum, D., Gopnik, A., & Griffiths, T. (2010, January). Children's imitation of action sequences is influenced by statistical evidence and inferred causal structure. In *Proceedings of the Cognitive Science Society*, 32, No. 32).

Bulut, D. (2013). *Ortaokul müzik dersi öğretmen kılavuz kitaplarının konuları açısından değerlendirilmesi*. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 2(3), 157-174.

Burriss, K. G., & Tsao, L. L. (2002). Review of research: How much do we know about the importance of play in child development?. *Childhood Education*, *78*(4), 230-233.

Brewer, J. A., & Kieff, J. (1996). Fostering mutual respect for play at home and school. *Childhood Education*, *73*(2), 92-96.

Brewer, J. A. (2007). *Introduction to early childhood education: Preschool through primary school.* (Sixth Edition). Boston: Pearson.

Chapparo, C. J., & Hooper, E. (2002). *When is it work? Perceptions of six year old children. Work*, *19*(3), 291-302.

Clark, A. and Moss, P. (2001). *Listening to young children: The Mosaic approach.* London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.

Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*, 29-49.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). Research methods in education (4th edition) Routeledge.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Research methods in education*. London: Routledge Publications.

Colwell, M. J., & Lindsey, E. W. (2005). Preschool children's pretend and physical play and sex of play partner: Connections to peer competence. *Sex Roles*, *52*(7), 497-509.

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). *Does homework improve academic achievement?* A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76, 1–62.

Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children. 1313 L Street NW Suite 500, Washington, DC 22205-4101.

Corsaro, W.A., Molinari, L. (2000). Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School: Representations and action. *Social Psychological Quarterly.* 63, 16–33.

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni*. Ankara: Eğiten Kitap.

Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.

Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. Morpa Kültür Yayınları.

Çelenk, S., & Demirtaş, Z. (2013). School, Class, and Teacher Features in Science Teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 2333-2342.

Çelik, V. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çevik, M. (2013). Türkü ve Algı. *Ürün Yayınları, Ankara*.

Çınar, I. (2010). *Classroom Geography: Who Sit Where in the Traditional Classrooms? Journal of International Social Research,* 3(10).

Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008), *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri,* Bilig, Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı, Sayı:44, Ankara.

Dalbudak, Z. (2006). *Ana okulu öğretmenlerinin drama etkinliklerini kullanmaları üzerine bir araştırma.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dayan, Y., & Ziv, M. (2012). Children's perspective research in pre-service early childhood student education. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 280-289.

Demir, T. (2015). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Demirci, N. ve Demirci Toptaş, P. (2006). İlköğretim I. kademe sınıf öğretmenlerinin oyunla eğitimin önemine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *9. Uluslar Arası Spor Bil. Kongresi.* Muğla. 614–616.

Demirci, N., & Demirci, P. T. (2014). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin oyun ve fiziki etkinlikler dersinde elde ettikleri kazanımların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 1(1), 25-34.

Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirtaş-Zorbaz, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu: Bir model testi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Deretarla Gül, E. (2012). Ailelerin çocuk bahçelerine ve çocuk bahçelerindeki materyallere bakış açılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(3).

Desrochers, J. (2001). Exploring our world: outdoor classes for parents and children. *Young Children, 56*(5), 9-11.

Devine, D. 2002. *Children's citizenship and the structuring of adult–child relations in the primary school*. Childhood, 9(3), 303–20.

Duran, E. (2013). İlkokula 60. Ayında başlayan öğrencilerin yazı beceri gelişimlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science, 6*(2), 1075-1085.

Dündar, H., & Karaca, E. T. (2011). *İlköğretim okullarında serbest etkinlikler dersinin değerlendirilmesi*. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2).

Dikici, S. A.(2005). *Okulöncesi dönemde müzik eğitimi*. İstanbul: Kare Yayıncılık.

Dinçer, B. (2008). *Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde lise ikinci sınıfa devam eden ergenlerin anne- baba tutumlarını algılamaları ile arkadaşlık ilişkilerinin incelenmesi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Di Santo, A., & Berman, R. (2012). Beyond the preschool years: Children's perceptions about starting kindergarten. *Children & Society,* 26, 469-479.

Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. *Early Childhood Research & Practice, 3*(2), 2.

Dockett, S., & Perry, B. (2004). Starting school: Perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*, *2*(2), 171-189.

Doğan, Ö. (2008). Okul öncesi eğitime temel olan görüşler. Haktanır, G. (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s: 25–38). Ankara, Anı Yayıncılık.

Durmuşoğlu, M.C. (2008). An examination of the opinions of preschool teachers about preschool learning settings in their schools. *Eurasian Journal of Educational Research,* 32, 39-54.

Demirtaş, H. (2007). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran. (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Ekiz, D. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara: Ani Yayincilik.*

Engin, A. O., Özen, Ş., & Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(3).

Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, *179*(2), 217-232.

Einarsdottir, J. (2010). Children's experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 163-180.

Epçaçan, C. (2014). İlkokul ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin 4+ 4+ 4 eğitim sistemine ilişkin görüşleri (Siirt ili örneği). *EKEV Akademi Dergisi,* 58(58), 505-522.

Erdem, A. R., Demirtaş, H., Arslan, H., Akçadağ, T., Kayıkçı, K., Ünal, A., ... & Sarpkaya, R. (2008). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.) *Öğrenci Hizmetlerinin Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Epilson Yayıncılık.

Erden, M., & Akman, Y. (2012). *Eğitim psikoloji: Gelişim, öğrenme, öğretme* (20. Basım). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erden, F. T., & Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2).

Erdoğdu, Y. M. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(17), 95-106.

Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* (40), 186-197.

Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38).

Ersoy, A.F.(2008). *Çocuk haklarına ilişkin temel kavramlar ve çocuk hakları sözleşmesi*. (Ed: H. Deveci). *Okul Öncesi Eğitimde Demokrasi Eğitimi ve Çocuk Hakları*, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi (944, 21-46), Eskişehir.

Ersoy, A., & Türkkan, B. (2009). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde internet algısı. *İlköğretim Online*, *8*(1).

Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık* (Birinci Basım). (Çev. Akınhay, O.). İstanbul: Alfa Yayınları.

Espinosa, L. M. (2002). The connections between social-emotional development and early literacy. *The Kauffman Early Education Exchange, 1*(1), 30-42.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2013). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Routledge.

Fekonja, U., Umek, L. M., & Kranjc, S. (2005). Free play and other daily preschool activities as a context for child's language development. *Studia psychologica,* 47(2), 103.

Firdevs, G. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Formosinho, J., & Barros Araújo, S. (2004). Children's perspectives about pedagogical interactions. *European Early Childhood Education Research Journal, 12*(1), 103-114.

Fumoto, H. (2011). Teacher–child relationships and early childhood practice. *Early Years,* 31(1), 19-30.

Gest, S. D., Madill, R. A., Zadzora, K. M., Miller, A. M., & Rodkin, P. C. (2014). Teacher management of elementary classroom social dynamics: Associations with changes in student adjustment. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 22*(2), 107-118.

Goleman, D. (2011). *Leadership: The power of emotional intellegence*. Northampton, MA: More than Sound.

Göğebakan, Ş. (2011). *Çocuğunu okul öncesi eğitim kurumuna gönderen (6 yaş) annelerin okul öncesi eğitime ilişkin görüşlerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi* (Malatya ili örneği). Master's thesis, İnönü Üniversitesi.

Gökaydın, N. (1998). *Eğitimde tasarım ve görsel algı.* İstanbul: MEB Yayınları.

Gökgöz, E.A. (2014). *İlkokul eğitiminin kalitesini artırmada okul-aile işbirliği ve okul sosyal hizmeti.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yalova Üniversitesi, Yalova.

Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Unpublished doctorate dissertation, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güleç, S. ve Alkış, S. (2003). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin derslerdeki başarı düzeylerinin birbiriyle ilişkisi. *İlköğretim Online,* 2(2), 19-27.

Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).

Gündüz, F., & Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, *8*(8).

Güneş, F. (2014). Eğitimde ödev tartışmaları (Homework Discussions İn Education). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-25.

Gürkan, T. (2010). Okul öncesi eğitim programı. R. Zembat (*Ed*.). *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Griebel, W., & Niesel, R. (2002). Co-Constructing Transition İnto Kindergarten and School By Children, Parents And Teachers. Transitions in The Early Years. *Debating Continuity And Progression For Young Children İn Early Education*, 64-75.

Haktanır, G. (2002). Okulöncesinden ilkokula geçişi etkileyen bazı faktörler. *OMEP Avrupa Bölge Toplantısında Sunulan Bildiri*, 25-27.

Hancock, A. (2012). Unpacking mundane practices: children's experiences of learning literacy at a Chinese complementary school in Scotland. *Language and Education*, *26*(1), 1-17.

Harcourt, D., & Conroy, H. (2011). Processes and procedures in seeking research partnerships with young children. *Researching young children's perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*, 38.

Henniger, M.& Roberson, C. (2002). *Teaching young children, an ıntroduction*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Hopps, K. (2014). *Intersetting communication and transition to school*. Unpublished doctoral thesis, Charles Sturt University, Albury, NSW.

İflazoğlu, A., & Hong, E. (2012). Relationships of homework motivation and preferences to homework achievement and attitudes in Turkish students. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(1), 57-72.

İnceoğlu, Metin (2004); *Tutum-Algı iletişim*. Elips Kitap, Ankara.

Janssen, I., & Leblanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 7(1), 40.

Kale, M., & Demir, S. (2017). İlkokul öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(3), 74-85.

Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Karabıyık, E. Ü. (2005*). İlköğretim Hayat Bilgisi 2 öğretmen kılavuz kitabı*. Öntemel, F. (Ed.). İstanbul: Evren Yayıncılık.

Karakuzu, E. (2015). *Ebeveyn destekli ilkokula hazırlık programının okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluğuna etkisi*. Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Karaküçük, S. A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekansal koşulların incelenmesi. Sivas İli Örneği. Sosyal Bilimler Dergisi/Journal Of Social Sciences*, 32(2).

Kaya,S., & Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.

Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kılbaş, Ş. (2006). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar.* İstanbul: Kare yayınları.

Kırca, A ve Erkan, S. (2010), *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi.* Hacettepe Üniversitesi Dergisi, 94-106.

Kırışoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim: görmek, öğrenmek, yaratmak.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kızılca, M. (2007). *Lise 3. sınıflarda Türk dili ve edebiyatı dersinde "cumhuriyet dönemi Türk Edebiyatı"nın öğrenci merkezli öğretim modeliyle işlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun/play as educational actıvity in the child's development process. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* (16), 324-342.

Koçyiğit, S. (2014). Çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 36, 203-214.

Koçyiğit, S. (2009), *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazırbulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., Whiren, A. P. (2007). *Developmentally appropriate curriculum, best practices in early childhood education.* New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Kostenius, C. (2011). Picture this–our dream school! Swedish schoolchildren sharing their visions of school. *Childhood,* 18(4), 509-525.

Köse, E. (2007). İlköğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklerini tercih etme nedenleri. *A. Ü. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (3), 46-61.

Kubanç, Y. (2014*).* Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziki Durumunu İncelenmesi. *Journal Of International Social Research,* 7(31).

Kutluca Canbulat, A. N., & Tuncel, M. (2012). Okula alma uygulamaları ve bireyselleştirilmiş destek eğitiminin etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2059-2089.

Küçükkaragöz, H. (2012). *Bilişsel gelişim ve dil gelişimi*. B. Yeşilyaprak (Ed.). Eğitim Psikolojisi Gelişim- Öğrenme-Öğretim. (84-122). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ladd, G. W. (1996). Shifting ecologies during the 5 to 7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. In A. J. Sameroff & M. M. Haith (Eds.), *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental heath and development. The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (pp. 363-386). Chicago: University of Chicago Press.

Landsdown, G. (2005). Innocenti insight the evolving capacities of the child. *UNICEF Innocenti Preseed Centre, Florence,* 15-45, 59-60, 57-62.

Lemoine, S. (2008). *Workforce designs: A policy blueprint for state early childhood professional development systems.* NAEYC Public Policy Report. National Association for the Education of Young Children.

Loizou, E. (2011). Empowering aspects of transition from kindergarten to first grade through children's voices. *Early Years*, *31*(1), 43-55.

Lucas, Michael Patrick (2008*). Reading and the Elementary Principal: Implications*

for Policy and Practice. Doktora Tezi, Graduate Faculty of University of Pittsburgh, School of Education, Pittsburgh.

Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, *96*(6), 340-349.

Maden, S., Durukan, E., & Akbaş, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları*. Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute.

Malchiodi, C. A., & Yurtbay, T. (2005). *Çocukların resimlerini anlamak*. Epsilon.

Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*, (41). Sage publications.

MEB, (2005). *İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Müdürlüğü.

MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

MEB, (2014). Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği, *MEB Tebliğler Dergisi,* Sayı: 29072.

Memiş, D. A. (2006). Oyunun çocuk gelişimine etkisi ve eğitimdeki önemi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16.*

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Milkie, M. A., & Warner, C. H. (2011). Classroom learning environments and the mental health of first grade children. *Journal of Health and Social Behavior*, *52*(1), 4-22.

Morgan, C. (1984). *Psikolojiye giriş*. (Çev. Arıcı H. ve diğerleri.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Psikoloji Bölümü Yayınları.

Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44(2), 105-121.

NAEYC (National Association for the Education of Young Children). (2007*). Early childhood program standards and accreditation criteria: The mark of quality in early childhood education.* Washington: National Association for the Education of Young Children.

NAEYC (National Association for the Education of Young Children). (2009). Position Statement Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. Web:

http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf Erişim Tarihi: ……

Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (1997). *Okul öncesi eğitimi.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 18.

Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları* [Magical years of life].

Oktay, A., & Unutkan, Ö. P. (2005). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (Yayıma Hazırlayan Doç. Dr. Müzeyyen Sevinç). *İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması*.

Olcay, A., & Döş, İ. (2009). Ortaöğretimde başarıyı olumsuz etkileyen unsurlarin öğrenci boyutuyla tespitine yönelik bir uygulama. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 8*(1).

Olkun, S. ve Toluk Uçar, Z. (2012). İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi (5. Bs.). Ankara: Eğiten Kitap.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005). *Education at a Glance*: OECD indicators 2005. Paris: OECD.

Özcan, M. (2012). Sınıf başkanları gözüyle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 73-90.

Özdemir Kılıç, G. (2004). *Ailesiyle birlikte yaşayan ve çocuk yuvasında kalan çocukların görsel algılama davranışı ile okul olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. AÜ Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Özdemir Uluç, F. (2008). *İlköğretim programlarında çocuk hakları.* Unpublished Doctoral Dissertation, Ankara University, Ankara.

Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38).

Özden, Y. (2003). Sınıf içinde öğrenme öğretmen ortamının düzenlenmesi. (Ed: E. Kitap), *Sınıf Yönetimi,* Ankara: Pegem.

Özer, N , Kalkan, A . (2016). İlkokul öğretmenlerinin görsel sanatlar dersindeki üç boyutlu çalışmalara ilişkin materyal kullanımı (Sabundan Heykel Örneği). *International E-Journal Of Advances İn Education,* 2 (6), 383-393.

Özgan, H. (2009). An evaluation related with preschool education in Turkey. *World Applied Sciences Journal,* 7(3),312-319.

Özgür-İnam, B. (2013). 4+ 4+ 4 Eğitim Sisteminde İlkokul 1. Sınıf Uyum Programının Değerlendirilmesi. *Öğretmen Dünyası*, 34(402), 13-14.

Özkubat, S. (2013). Okul Öncesi Kurumlarında Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Donanım, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4(2), 58-66.

Özsırkıntı, D., Cenk, Akay., & Bolat, E. Y. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana İli Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1).

Özsoy, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(2), 1117-1139.

Öztürk, E., & Uysal, K. (2013). *İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma–yazma süreçlerinin takvim yaşı yönünden karşılaştırılması*; Comparison of primary school first graders' literacy process ın terms of chronological age. *Turkish Studies*, *8*(8), 1041-1054.

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

Phelps, P. H. (2006). The three Rs of professionalism. *Kappa Delta Pi Record*, *42*(2), 69-71.

Pitri, E. (2001). The role of artistic play in problem solving. *Art Education, 54*(3), 46-5

Polat, Ö. (2011). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Poyraz, H. (1999). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak*. Ankara: Anı Yayınları.

Remorini, C., & Rende, M. (2014). Play and child development: Considerations from a comparative ethnographic research in two rural argentinian communities. *The Oriental Anthropologist*, *14*(2), 241.

Robinson, C., & Fielding, M. (2007). Children and their Primary Schools: pupils' voices. *The Primary Review Research Survey,* University of Cambridge.

Sadık, F. (2000). *İlköğretim I. aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sadık, F., & Aslan, S. (2015). İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Problemleri İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, *10*(3).

Sadık, F(2016). Sınıf yönetiminde temel kavramlar. Arnas, Y. A., & Sadık, F. (Ed). *Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Samancı, O., & Diş, O. (2016). Sosyal becerileri zayıf olan ilkokul öğrencilerinin tutum ve davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi,* 22(2), 573-590.

Sarı, F. Ö. (2009). Effects of employee trainings on the occupational safety and health in accommodation sector. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 1865-1870.

Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme. L. Küçükahmet, (Ed.). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya* (10. bs.) Ankara: Gazi Kitabevi. Fersa Matbaacılık.

Senemoğlu N (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Serin, H. (2012). Beyin temelli öğrenme ve müfredat bazında öğrenci merkezlilik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 49.

Sevim Yılmaz, L. (2015). *İlkokulda uygulanan serbest etkinlik dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

Sevinç, M. (2005). Bilişsel gelişim ve düşünce becerilerinin eğitimi (Ed. Sevinç, M). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sheridan, S., & Samuelsson, I.P. (2001). *Children's conceptions of participation and influence in preschool: A perspective on pedagogical quality*. *Contemporary Issues İn Early Childhood,* 2(2), 169-194.

Smith, A.B. 2011. Respecting children's rights and agency. (Ed. D. Harcourt, B. Perry, and T. Waller), *In Researching young children's perspectives,* (pp. 11_25). London: Routledge.

Sollars, V. (2016). Parents' expectations about early years services. *Early Years, 37*(3), 285-299.

Sönmez, V. (2005). *Öğretmenin el kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.*

Stephens, C. (2003). What Makes All-Day Provision Satisfactory For 3 And 4 Year-Olds? *Early Child Development And Care,* 173(6), 577–588.

Şahin, İ. T., Sak, R., & Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 13(3), 1691-1713.

Şen, B., & Özbey, Ş. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Education Sciences,* 12(1), 40-57.

Şevik, Y. (2014). *İlkokul müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları*. Doctoral Dissertation, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tarı, H. (2011). *İlköğretim okullarının 1.2.3.sınıflarında uygulanan görsel sanatlar dersinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Taşkın, N. (2013). İlkokula Hazırbulunuşluk ve Hazırbulunuşluğu Etkileyen Faktörler. T. Erdoğan (Ed.), *İlkokula (İlköğretime) Hazırlık ve İlkokul (İlköğretim)Programları* içinde (s. 3-12). Ankara: Eğiten Kitap.

Telman, N. (1998). Etkin öğrenme yöntemleri. *İstanbul: Epsilon Yayınları*.

Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, *155*, 1-20.

Tuğrul, B. (2005). Hizmetlerde Kalite 1. Personel ve Fiziki Şartlar, *Okulöncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantı Raporu.*

Tuğrul, B. (2010). Oyun temelli öğrenme. *Rengin Zembat*, 187-220.

Tunçeli, H. İ. (2012). *Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Tutkun, Ö. F. (2008). Sınıf düzeni. Z. Kaya (Ed.). *Sınıf yönetimi* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Turan, S. (2006). *Sınıf yönetiminin temelleri*. M. Şişman, S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi,* (ss. 1-11). Ankara: Öğreti.

Türkcan, B. (2015). İlkokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bağlamında kimlik, kültür ve yurttaşlık algıları. *Journal of Turkish Studies*, 10(11), 1501-1526.

Uludağ, Z., & Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân. *Milli Eğitim Dergisi*, *29*, 153-154.

Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2011*(6).

Uslu, F. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Mersin.

Uzun, E. M., & Alat, K. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+ 4+ 4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazır bulunuşlukları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2).

Ülkü, Ü. B. (2007). *Anasınıfı ve ilköğretim 1. sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin, çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ünal, Z. & Ünal, A. (2009). Comparing beginning ve experienced teachers' perceptions of classroom management beliefs and practices in elementary schools in Turkey. *The Educational Forum ,73, (256-270).*

Ünüvar, Ü. (2011). *Okul öncesi eğitimde kalitenin geliştirilmesine ilişkin idareci, öğretmen ve veli görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ünver, G , Erdamar, G . (2015). Türkiye'de erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin eğitim programı geliştirme sürecine katkıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 215-234.

Vural, B. (2003). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Wall, S., Litjens, I., & Taguma, M. (2015). Early childhood education and care pedagogy review: England. *OECD, available at www. oecd. org/unitedkingdom/earlychildhoodeducationandcarepedagogyreviewengland. pdf. Accessed June*, *25*(2016), 30-2.

Wofford, K. V. (1952). *Türkiye köy ilkokulları hakkında rapor*. (Çev. F. Varış), Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Yamamoto, Y., & Li, J. (2012). What makes a high-quality preschool? Similarities and differences between chinese immigrant and european american parents' views. *Early Childhood Research Quarterly*, *27*(2), 306-315.

Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294-305.

Yaşar, N. (2014). M. Akpınar (Ed.). İlköğretim Müzik 2 Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Meb.

Yavuzer, H. (2003). *Resimleriyle çocuk, resimleriyle çocuğu tanıma* (10. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2004). *Çocuk psikolojisi* (26. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2010). *Resimleriyle çocuk, resimleriyle çocuğu tanıma* (14. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazici, Z. (2002). Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 155*.

Yeşil Dağlı, Ü. (2013). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden velilerin ilkokula hazırbulunuşluk ile ilgili görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi, 16,* 52.

Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde* rehberlik *hizmetleri* (18. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumu ve okul etkililiği açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Yılmaz, N. (2003). Türkiye'de okulöncesi eğitim. (Ed.: Müzeyyen Sevinç), *Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, 12-17. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı, okumada doğruluk düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Yılmazer, Ş. (2003). *Resmi ve özel ilköğretim okullarının anasınıfı ve birinci sınıflar açısından fiziksel ortamlarının incelenmesi ve karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yüksel, M. Y., Kurt, B., Gülsu, N., Akdağ, C., Aydın, F., & Erdoğan, F. (2016). Okula uyum sağlamakta güçlük çeken çocukların çizdikleri okul resimleri üzerine nitel bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2).

White, R., & Gunstone, R. (1992). Prediction-Observation-Explanation. *Probing Understanding, 4*.

World Health Organization *(2010). Global recommendations on physical activity for health geneva:* WHO Press.

EKLER

EK-1 YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

A) Anasınıfı çocuklarına Yöneltilen Sorular

1. Hayalindeki birinci sınıf nasıl anlatır mısın? (bahsetmediği takdirde ek soru olarak bahçesi nasıl olacak sence? sınıfın içi nasıl olacak sence? Soruları sorulmuştur.)
2. Birinci sınıfta bir günün nasıl geçecek biraz anlatır mısın?
3. Birinci sınıfta neler seni mutlu eder?
4. Birinci sınıfta neler seni mutsuz eder?

B) İlkokul Dönemi Birinci Sınıf Çocuklarına Yöneltilen Sorular

1. Hayalindeki birinci sınıf nasıl biraz anlatır mısın? (bahsetmediği durumda ek soru olarak bahçesi nasıl olacak sence? Sınıfın içi nasıl olacak sence? Soruları sorulmuştur.)
2. Birinci sınıfta bir günün nasıl geçtiğini hayal ederek anlatır mısın?
3. Birinci sınıfta seni neler mutlu ediyor?
4. Birinci sınıfta seni neler mutsuz ediyor?

EK-2 VELİ İZİN BELGESİ

Sayın Veli,

Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Tezi kapsamında "Okul Öncesi Dönem ve İlkokul Birinci Sınıf Çocuklarının İlkokul Algıları" başlıklı araştırmayı yürütmekteyim. Araştırmamızın amacı, çocukların ilkokul algılarını ortaya koymaktır. Çocuklara bu amaçla üç soru sorulacaktır. Çocuklarınızın sorulara verdikleri yanıtlar isteğiniz doğrultusunda size de iletilecektir.
Saygılarımla.

Öğr.Gör. Rana RUDVAN

e-posta: ranarudvan@cag.edu.tr

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size uygun gelen kutucuğu işaretleyip imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.

Bu araştırmaya çocuğumun katılımcı olmasına,

izin veriyorum ☐ izin vermiyorum ☐

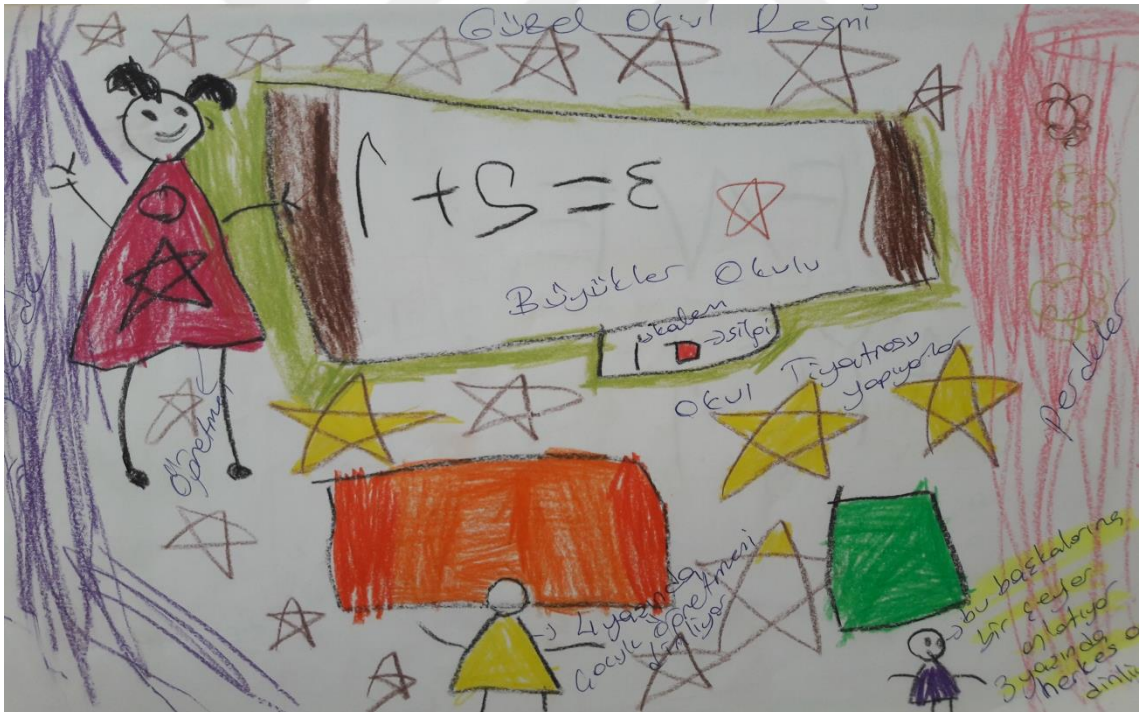
Çocuğun Adı Soyadı……

Veli Adı-Soyadı.....

Veli İmza .....

EK-3 ANASINIFI ÇOCUKLARININ ÇİZDİĞİ RESİM ÖRNEKLERİ

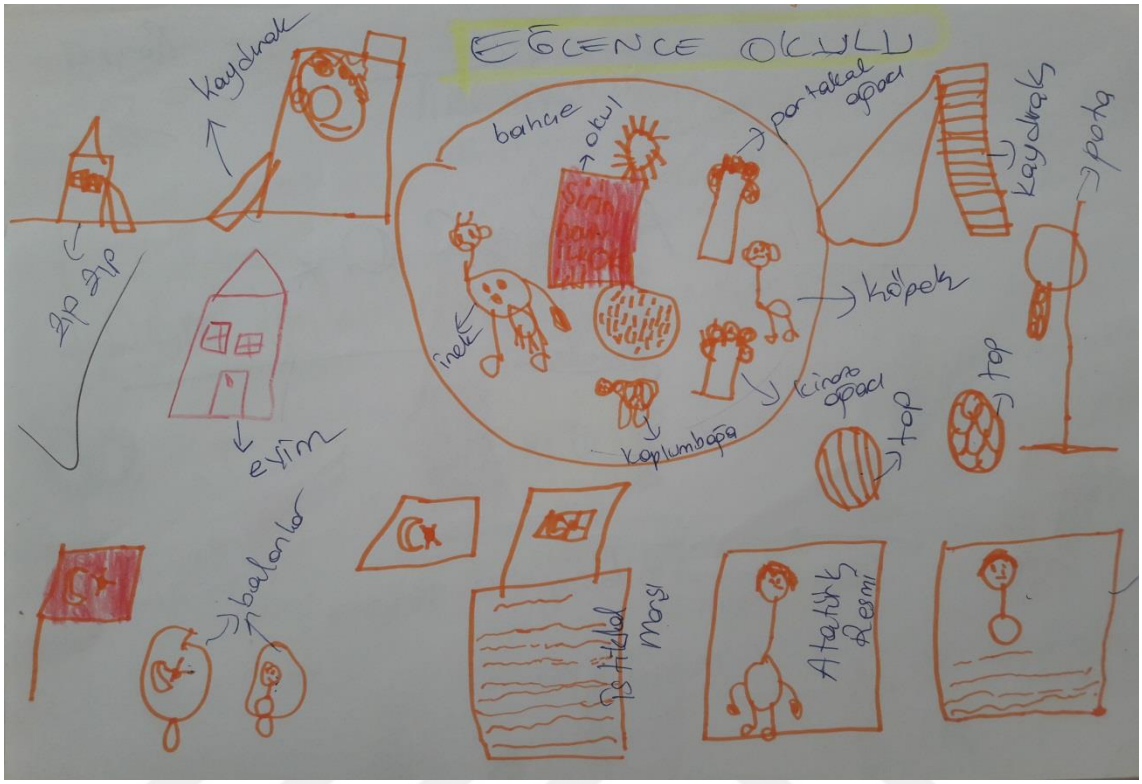


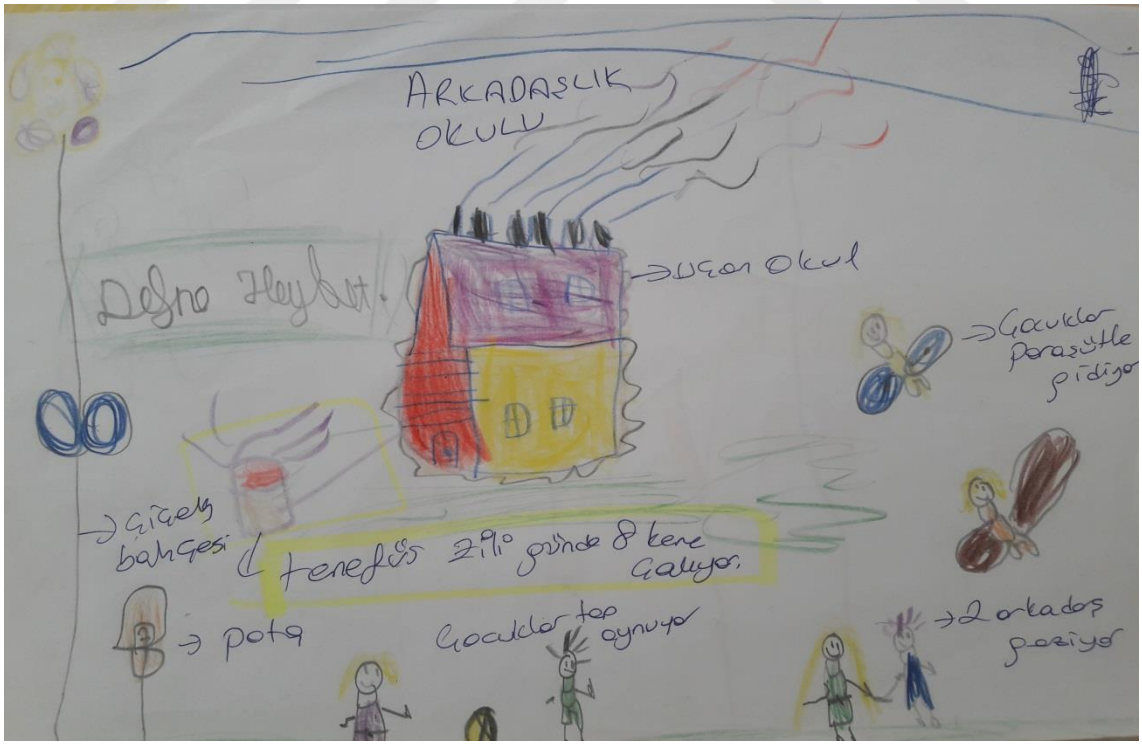



Bir sürü çiçekle karşıladık
Ben
Sevgi okulu
Herkes birbirine iyi davranıyor


Kamera
Mutluluk Okulu
Öğretmen yardım ediyor
Çiçekle ekiyorlar
Sandalye oyunu
Top
İki arkadaş birbirlerini koruyor
Birbirlerine sürpriz yapıyorlar

EK-4 BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇİZDİĞİ RESİM ÖRNEKLERİ






NEŞELİ OKUL
1. ve 2. okullarımız
Meyve ağacı
Kaydırak
Salıncaklar
Kantin
Öğretmenler sınıfında oturuyor
Öğrenciler sınıfında oturuyor
Spor
Beslenme
Oyun Alanları
İstediklerini yapıyorlar


AKILLI ÇOCUKLAR RESMİ
Sınıfta
kitap okuyorlar
resim yapıyorlar
oyun oynuyorlar
ders ediyorlar
Çocuklar parkta oynuyor
Çoğu eğleniyor
Çocuklar kırsı karşıya oturuyor
Çocuklar kırsı karşıya

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Rana RUDVAN
Doğum Yeri: Antakya/HATAY
Doğum Tarihi: 26/04/1991
E-posta Adresi: ranarudvan@cag.edu.tr

EĞİTİM BİLGİLERİ

2015-2018 :Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
2010-2014 :Lisans, Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi, Eğitim Fakültesi, Adana.
2006-2010 :Yüksel Kemal Behzetoğlu Anadolu Lisesi, Hatay.

İŞ DENEYİMİ

2016- Halen :Öğretim Görevlisi, Çağ Üniversitesi, Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Mersin.
2014-2016 :Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeni, Çukurova Üniversitesi Rektörlük Anaokulu, Adana.