



## İlkokul Algısı Yazı Farkındalığı Becerilerine Göre Değişmekte Midir?\*

Keziban Büşra KAYNAK EKİCİ \*\*

Hatice Merve İMİR \*\*\*

Zeynep Fulya TEMEL \*\*\*\*

### Öz

Bu araştırma okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalıkları ile ilkökul algılarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çocukların yazı farkındalıklarına göre ilkökul algılarının değişiklik gösterip göstermediği sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma, karma yöntemlerden açıklayıcı sıralı karma desene göre tasarlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle nicel veriler toplanıp analiz edilmiş, ardından nitel veriler toplanarak nicel veriler eşliğinde derinlemesine incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu yaşları 60-66 ay arasında değişen ve bağımsız bir anaokuluna devam eden 102 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların yazı farkındalığı becerileri Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı vasıtasıyla nicel olarak değerlendirilmiştir. Ardından, araştırma deseni ile uyumlu olacak şekilde yazı farkındalığı puanı okul ortalamasının bir standart sapma altında ve üzerinde olan 10'ar çocuk tesadüfi şekilde seçilerek, bu çocuklarla ilkökul algısına yönelik görüşme yapılmış ve resim çizmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların, ilkökul öğretmenine yönelik düşünceleri dışında, ilkökula dair genel görüşlerinin ve beklentilerinin yazı farkındalık puanlarına göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yazı farkındalığı, ilkökul algısı, okul öncesi dönem, karma yöntem

### Primary School Perception: Does It Differ with Respect to Print Awareness?

#### Abstract

The purpose of this research was to answer the question whether preschool children's primary school perception differs in relation to their print awareness. The research is a mixed method study, namely explanatory sequential mixed design is applied. Firstly, quantitative data were collected and analyzed, then qualitative data were collected and deeply analyzed in accompany with quantitative data. 60-66 months-old 102 children attending to a public independent preschool were recruited for the study. The children's print awareness was assessed quantitatively via Early Literacy Skills Assessment Tool. The children whose print awareness score is one standard deviation higher and lower than school's mean score were listed and from each group 10 children were randomly selected. They were interviewed and asked to make a drawing about primary school. The children's overall views and expectations, except for views on primary school teacher, are found to differ with respect to print awareness.

**Keywords:** Print awareness, primary school perception, preschool period, mixed method

\* Bu araştırma 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda (USOS 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, kbusrakaynak@gmail.com, orcid.org/ 0000-0002-2897-2018

\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara, derelihm@gmail.com, orcid.org/0000-0001-6230-3195

\*\*\*\* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, temel.fulya@gmail.com, orcid.org/ 0000-0002-5375-3503

## Giriş

Son yıllarda okumayı öğrenmeyi, gelişimin bir sonucu olarak gören okuma-hazırbulunuşluk yaklaşımı etkisini yitirmiştir. Günümüzde okuryazarlık gelişiminin, çocuğun formal eğitime başlamadan çok daha önce, yaşamın erken dönemlerinde başladığını temel alan erken okuryazarlık yaklaşımı yaygın bir şekilde kabul görmeye başlamıştır (Neuman ve Dickinson, 2018; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık yaklaşımının uygulamadaki yansıması olan erken okuryazarlık becerileri, okuma ve yazmanın öncüsü olan beceriler olup (Bredenkamp, 2011); okuma-yazma süreçlerinin nasıl olduğunu açıklamak için kullanılmaktadır. Bu süreç doğum ile başlamakta; anaokulu, anasınıfı ve birinci sınıf süresince gelişmeye devam etmektedir (Morrison, 2012). Bu beceriler; yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi, yazı farkındalığı ve kelime bilgisi becerilerini kapsamaktadır (Bredenkamp, 2015; Karaman, 2014; Trawick-Smith, 2013).

Erken okuryazarlık yaklaşımı ile uyumlu olarak çocuklar yazının anlamını erken çocukluk yıllarında kazanmaya başlamakta ve gelecekteki yazı ile ilgili beceriler konusundaki başarıları da erken yıllarda yazı konusunda kazandıkları deneyimlerden etkilenmektedir (Justice ve Sofka, 2010; Pullen ve Justice, 2003; Yangın, 2007). Yazı farkındalığı kavram olarak; çocukların yazının yönü, kitap okuma kuralları, ön kapak, başlık gibi bir kitapta bulunan öğeler hakkındaki bildiklerinin toplamıdır (Justice ve Ezell, 2001). Bu bağlamda yazıları tanıma, yazının bir amacı olduğunu anlama, bir öyküde resimlerin değil yazıların okunduğunu fark etme, yani yazının mesaj taşıdığını anlama, yazının konuşma ve düşünceleri temsil ettiğini kavrayarak yazının yönünü bilme gibi beceriler yazı farkındalığı becerileri arasında yer almaktadır (Bredenkamp, 2011; Karaman, 2014). Yazı farkındalığı becerilerinin çocukların ilkokula geçiş sürecinde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Boylamsal olarak gerçekleştirilen bir araştırmada anasının son dönemi ve birinci sınıftaki alfabe farkındalığı ile fonolojik farkındalık becerilerinin çocukların okuma yazma sürecinde önemli olan çözümlenme becerisinin önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Lonigan, Burges ve Anthony, 2000).

Erken okuryazarlık yaklaşımı, çevrenin ve sosyal bağlamın çocukların okuma-yazma becerilerinin artırılması için destekleyici rolüne dikkat çekmektedir (Morrison, 2012). Çevrenin çocukların okuryazarlık becerileri üzerindeki bu önemli etkisinden hareketle Milli Eğitim Bakanlığı (2013), Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ilk kez yazı farkındalığının önemini vurgulamış ve bu doğrultuda programa "yazı farkındalığı gösterir" kazanımını eklemiştir. Bu noktada erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında önemli rolleri bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının ilkokula geçiş sürecinde de önemli rolleri bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar da bu durumu açıkça göstermektedir (Delican, 2018; Erkan ve Kırca, 2010; Işıkoğlu Erdoğan ve Şimşek, 2014; Tantekin Erden ve Altun, 2014). Tüm bu çalışmalar okul öncesi eğitim alan çocukların ilkokula hazırbulunuşluklarının yüksek olduğunu ortaya koysa da; ilkokula geçiş süreci okul öncesi eğitim alan çocuklar da dâhil olmak üzere tüm çocuklar için yeni değişiklikleri ve bilinmezlikleri de beraberinde getirmektedir. Çünkü ilkokuldaki eğitim-öğretim süreci okul öncesi eğitim kurumlarından farklılıklar göstermektedir (Dinçer, 2005). Singapur'da beş aydır birinci sınıfa devam eden 340 çocuğun dâhil olduğu bir araştırmada, çocukların anaokulu ile ilkokul arasındaki farklılıkları algılama ve ayırt etme konusundaki becerilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Yeo ve Clarke, 2005). Bu geçiş sürecinde çocuklar kimi zaman heyecan, kimi zamansa kaygı, korku gibi çeşitli duyguları birlikte yaşayabilmektedir (Çabuk, 2018). Bu bağlamda çocuklara bu süreçte destek olmak, gerekli tutum ve davranışları sergileyebilmek için onların ilkokula yönelik algılarını bilmek oldukça önemlidir (Dockett ve Perry, 2007). Okula yeni başlamış ya da okulun ilk yıllarındaki çocukların okul konusunda algılarını bilmek yalnızca onlara destek olmayı sağlamamaktadır. Ayrıca çocukların okula yönelik bu algıları, inanç ve tutumları gelecekte yaşayacakları deneyimleri yorumlama noktasında da birer başvuru kaynağı haline gelmektedir. Diğer bir ifade ile çocuklar gelecek deneyimlerini bu algı, inanç ve tutumlar perspektifinden bakarak yorumlamaktadır. Tüm bunların yanı sıra çocukların okula yönelik olumsuz algılarının olması durumunda da bu olumsuzluk durumu katlanarak artmakta ve zaman geçtikçe geri dönüşü zorlaşmaktadır (Stipek, 2001). Öte yandan çocukların okul ile ilgili pozitif inanç ve tutumlarının olması, ileride yaşayabilecekleri başarısızlık, yoksulluk gibi risk faktörleri konusunda koruyucu rol oynamaktadır (Baker, 1999). Valeski ve Stipek (2001) araştırmalarında anasının ve birinci sınıf çocuklarının okula yönelik duyguları ile akademik başarıları arasında olumlu yönde doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca

## İlkokul Algısı Yazı Farkındalığı Becerilerine Göre Değişmekte Midir?

çocukların okula yönelik algılarını da içeren okula geçiş sürecinin olumlu olması durumunun gelecekteki akademik başarısının yanı sıra; refah ve sosyal yetkinlikleri ile de ilişkili olduğu belirlenmiştir (Dockett ve Perry, 2007).

İlgili alan yazın incelendiğinde araştırmalarda yazı farkındalığının (Acer ve Karaman Benli, 2019; Bayraktar, 2018; Bayraktar ve Temel, 2014; Justice ve Ezell, 2000; 2001; 2002; Şimşek Çetin, 2014) ilkökul algısından bağımsız olarak ele alındığı, iki kavram arasındaki ilişkileri ön plana çıkarmadığı görülmüştür. Buna ek olarak çocukların okula yönelik algısını da içeren okula geçiş süreci ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda daha çok ebeveynlerin ve öğretmenlerin bu sürece ilişkin görüşleri ve uyum sorunları üzerine odaklanıldığı belirlenmiştir (Bağçeli Kahraman, 2018; Gündüz ve Özarslan, 2016; Işıkoğlu Erdoğan ve Şimşek, 2014; Pekdoğan, 2018; Tantekin Erden ve Altun, 2014; Yazıcı, Nazik Kumbasar ve Akman, 2017). Oysaki Clark ve Moss (2011)'un dikkat çektiği üzere *“her çocuk kendi yaşamının uzmanıdır ve kendilerini ilgilendiren bir konu hakkında en eşsiz sözleri ancak onlar söyleyebilecektir”* sözü ile çocuk bakış açısının önemi vurgulanmıştır. Bu görüşe uygun olarak yurt dışı alan yazında çeşitli çalışmalar (Dockett ve Perry, 1999; 2003; Einarsdóttir, 2003; Eskelä-Haapanen, Lerkkanen, Rasku-Puttonen ve Poikkeus, 2017; Mirkhil, 2010; White ve Sharp, 2007; Valeski ve Stipek, 2001) bulunmasına karşın Türkçe alan yazında sınırlı sayıda araştırmada (Koçyiğit, 2014a; Şallı, 2016) okul öncesi dönem çocuklarının görüşlerinin alındığı belirlenmiştir. Alan yazındaki sınırlılıktan hareketle bu araştırmada *“60-66 aylık çocukların ilkökul algıları yazı farkındalığı becerilerine göre değişiklik göstermekte midir?”* sorusuna yanıt aranmıştır.

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma metot kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları; felsefi varsayımları ve kuramsal çerçeveleri içeren farklı araştırma desenlerinin kullanılmasını; nitel ve nicel verilerin toplanmasını ve bu iki veri türünün bütünleştirilmesini kapsayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırmada karma yöntem araştırma yaklaşımlarından açıklayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Bu desen ilk olarak nicel verilerin toplandığı, analiz edildiği; bulguların derinlemesine açıklanması için daha sonra nitel verilerin toplandığı bir desendir (Creswell, 2013). Araştırmada ilkökul algısının yazı farkındalığı becerilerine göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır; bu kapsamda yazı farkındalığı becerileri okul ortalamasının üzerinde ve altında olan çocukların karşılaştırılması yapılmıştır. Bu karşılaştırmanın yapılabilmesi için önce nicel sonra nitel verilerin toplanması gerekmiş, bu nedenle de araştırma açıklayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır.

#### Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubuna 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Konya ili Meram ilçesine bağlı ikili eğitim yapan (sabahçı-öğlenci) bir bağımsız anaokulunda eğitimlerine devam etmekte olan 60-66 aylık çocukları tamamı (102 çocuk) dâhil edilmiştir. 3'ü sabahçı, 3'ü öğlenci grupta olan sınıflarda eğitim gören toplam 60 kız, 42 erkek çocuk araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Sınıflarda en fazla 22, en az 13 çocuk bulunmaktadır. Her sınıfta ortalama 17 çocuk öğrenim görmektedir.

#### Veri Toplama Araçları

Açıklayıcı sıralı karma desen kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın nicel verileri Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (Karaman ve Güngör Aytar, 2016) kullanılarak toplanırken; nitel verilerinin toplanmasında çizim ve görüşme tekniğinden faydalanılmıştır.

#### Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı

Karaman ve Güngör Aytar (2016) tarafından geliştirilmiş olup; beş alt testten oluşmaktadır. Bu araştırmada, toplam 16 madde; yazı kavramları, kitap kavramları, harf ve sözcük kavramları olmak üzere üç alt faktörden oluşan yazı farkındalığı alt testi kullanılmıştır. Yazı farkındalığı alt testinin geneline ilişkin KR-20, test-tekrar test ve iki yarı güvenilirliğine ait değerler sırası ile .70, .70 ve .60'tır.

### **Çizim Tekniği**

Çizim tekniği uzun yıllardır kullanılan projektif bir yöntem olup, çocuğun gelişimine ilişkin önemli bir veri kaynağı olarak görülmektedir (Routledge, 1976). Çizim tekniği kullanılırken çocuktan bir resim çizmesi istenmektedir. Alan yazında (Artut, 2010; Yavuzer, 2009) çocukların çizdikleri resimlerin onun yakın çevresi ile iç dünyasını yansıtan bir araç olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmada çocuklardan ilkökul algılarını yansıtan resimler çizmeleri istenmiş, çocuklara “Senden bir ilkökul resmi çizmeni istiyorum” yönergesi verilmiştir. Ayrıca çocuklara resim çizecekleri A3 büyüklüğünde bir kâğıt ve çocukların kavramasına uygun on iki renkli kuru boya verilmiştir. Çizim sürecinde çocuklara herhangi bir süre kısıtlamasında bulunulmamış; çizimleri bittikten sonra çocuklardan resimlerini anlatmaları istenmiş ve bu süreçte araştırmacı tarafından notlar alınmıştır. Araştırma sürecinde yazı farkındalığı puanı okul ortalamasının hem bir standart sapma altında bulunan (K-91) hem de bir standart sapma üstünde bulunan (E-92) çocuklardan biri ısrarla ilkökul çizmek istemediğini belirtmiştir. Okul yerine ev resmi çizdiğini belirten iki çocuğun resimleri değerlendirme dışında tutulmuştur. Böylece araştırma kapsamında 18 çocuğun resmi değerlendirilmiştir.

### **Görüşme**

Bu araştırmada Patton (2014)'un sınıflandırması temel alınarak “gündelik sohbet görüşmesi” kullanılmıştır. Bu görüşme türü, araştırmacının doğal etkileşim sürecinde soru sormasına dayanmakta; konuşulan kişiler kendileri ile görüşme yapıldığını çoğu zaman anlayamamaktadır (Patton, 2014). Bu araştırmada da okul öncesi dönem çocukları ile kullanılabilir en uygun görüşme yöntemi olduğu düşünüldüğünden tercih edilmiştir. Görüşmeler güne başlama zamanının sonrasında okulun çok amaçlı salonunda gerçekleştirilmiş, bu süreçte çocuklara rahat edebilecekleri, tanıdık bir ortam sunulmuştur. Görüşme sürecinde uzman görüşü alınarak oluşturulan altı soru çocuklara yöneltilerek yanıt vermeleri beklenmiştir. Bu süreçte çocukların verdikleri yanıtlar yazılı bir şekilde kaydedilmiş; görüşme sürecinde çocuklara herhangi bir süre kısıtlamasında bulunulmamıştır. Aşağıda çocuklara yöneltilen sorulara yer verilmektedir.

- İlkokul nedir? Daha önce hiç duydun mu?
- Sen ne zaman ilkökula başlayacaksın?
- İlkokulda ne yapılır?
- İlkokulun şimdiki okulundan (*anaokulundan*) farkı ne? Orada şimdiki anaokulundan farklı neler var?
- Senin gideceğin ilkökulun nasıl bir yer olmasını isterdin?
- Sence ilkökul öğretmeni nasıl biri? “.... (*öğretmenin adı*)” öğretmeninden bir farkı var mı?

### **Verilerin Toplanması**

Karma yöntem araştırma yaklaşımlarından açıklayıcı sıralı karma desen (Creswell, 2013) ile uyumlu olacak şekilde araştırmanın uygulama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada çocuklara yazı farkındalığı alt testi uygulanmıştır. Yazı farkındalığı alt testinin uygulanması çocukların kendi sınıflarının dışında sakin bir ortam olan okulun çok amaçlı salonunda yapılarak, bu süreçte çocuklar ile bire bir çalışılmıştır. Çocuklar sınıflarından davet edilirken, araştırmacı tarafından onlara bir öykü okunacağı ve o öykü hakkında çeşitli sorular yöneltileceği söylenmiştir. Testi uygulamadan önce araştırmacı çocuk ile kısaca sohbet ederek rahatlamasını sağlamıştır. Her bir çocuk için yazı farkındalığı testinin uygulanması yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür. Uygulama sürecinde çocuklar araştırmacı tarafından motive edildiği için çocuklar uygulamaya katılmak için oldukça heyecanlanmış ve süreçte herhangi bir sorun ile yaşanmamıştır. Tüm çocukların yazı farkındalığı alt testinden aldıkları puanların belirlenmesinin ardından veri toplama sürecinin ikinci aşamasına geçilerek yazı farkındalığı alt testi puan ortalaması belirlenmiş ve okul ortalamasının bir standart sapma altında ve üzerinde puan alan çocukların listesi çıkarılmıştır. Buna göre okul ortalamasının bir standart sapma altında 16, bir standart

## İlkokul Algısı Yazı Farkındalığı Becerilerine Göre Değişmekte Midir?

sapma üzerinde ise 11 çocuk olduğu tespit edilmiştir. Bu çocuklar arasından tesadüfi şekilde 10'ar çocuk seçilerek onların ilkokul algılarını ortaya koymak amacı ile görüşme yapılmış ve resim çizimleri istenmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri SPSS paket programı kullanılarak analiz edilirken, nitel verileri içerik analiz ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde, elde edilen verilerden yola çıkılarak ilişkiler ve kavramlar ortaya konulmaktadır. Böylelikle verilerin içerisinde saklanan gerçeklerin ortaya çıkarılması sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma sürecinde çocukların çizimlerinin de içerik analizine göre analiz edilmesi planlanmış ancak çizimlerde çeşitlenme görülmemesi üzerine çocukların çizimleri, görüşmelerden elde edilen verileri desteklemek için kullanılmıştır.

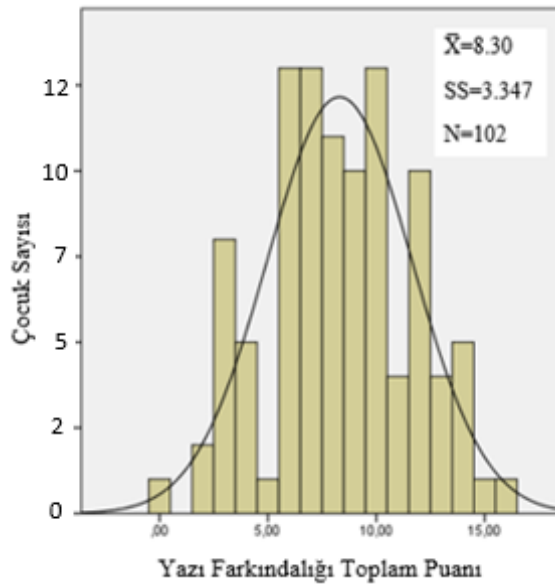
### Geçerlik ve Güvenirlik

Tüm araştırmaların geçerli ve güvenilir bilgiler ortaya koymak gibi bir endişesi bulunmaktadır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için şu çalışmalar yapılmıştır.

- Patton (2014)'a göre nitel yöntemler içindeki farklı araçlar (çizim ve görüşme) kullanarak veri elde etmek olarak ifade edilen nitel veri kaynaklarının üçgenlemesi ile iki ya da daha fazla kişinin aynı nitel veriyi analiz etmesi şeklinde açıklanan analizci üçgenlemesi kullanılmıştır.
- Verilerin analizi sürecinde iki kodlayıcı (iki araştırmacı) kategorilerin altında toplanan kodların doğruluğunu tespit etmek için verileri ayrı ayrı kodlamıştır. Ardından kodlayıcılar biraya gelerek verilerin kodlanmasındaki farklılıklar hakkında görüşülerek nihai ortak kategoriler belirlenmiştir.

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak tüm okuldaki çocukların yazı farkındalığı alt testinden aldıkları puanların ortalaması verilmiş, okul ortalamasının bir standart sapma altında ve üzerindeki çocukların listesi çıkarılmış, tesadüfi bir şekilde seçilen 10'ar çocuğun puanları sıralanmıştır. Araştırmaya katılan çocukların yazı farkındalığı testinden aldıkları puanların dağılımı Şekil 1'de sunulmuştur. Şekilde görüleceği üzere çalışma grubuna dâhil edilen 102 çocuğun yazı farkındalığı puanlarının ortalamasının 8.30, standart sapmasının ise 3.34 olduğu belirlenmiştir.



Şekil 1. Çalışma Grubunun Yazı Farkındalığı Toplam Puanları Dağılımı

Yazı farkındalığı puanları incelendiğinde okul ortalamasının bir standart sapma altında 16, bir standart sapma üzerinde ise 11 çocuk olduğu görülmüştür. Görüşme ve çizim verilerinin elde edileceği yeni bir çalışma grubu oluşturmak üzere, her iki gruptan - okul ortalamasının bir standart sapma altında ve üstünde- yansız bir şekilde 10'ar çocuk seçilmiştir. Tablo 1'de bu çocukların cinsiyetleri ve yazı farkındalığı toplam puanlarına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 1.

*Okul Ortalamasının Bir Standart Sapma Altındaki ve Üzerindeki Çocuklara İlişkin Bilgiler*

	Çocuğun				Çocuğun		
	Sırası ve Adı	Aldığı Puan	Cinsiyeti		Sırası ve Adı	Aldığı Puan	Cinsiyeti
Okul Ortalamasının Bir Standart Sapma Altındaki Çocuklar	20.M.E.Ö.	3	Erkek	Okul Ortalamasının Bir Standart Sapma Üstündeki Çocuklar	14.E.N.D.	13	Kız
	28.M.S.Y.	4	Erkek		50.Z.O.	13	Kız
	34.A.A.	3	Erkek		65.A.B.E.	13	Kız
	41.H.S.K.	3	Erkek		66.E.A.	13	Kız
	54.U.F.A.	4	Erkek		74.A.K.D.	16	Erkek
	72.Z.N.E.	4	Kız		78.A.E.C.	14	Erkek
	75.Ü.Z.K.	3	Kız		79.D.E.P.	14	Erkek
	85.Z.C.	4	Kız		88.E.Y.	14	Kız
	86.N.N.V.	4	Kız		89.A.A.G.	14	Erkek
91. E.Ö.	3	Kız	92.Y.S.	14	Erkek		

Tablo 1 incelendiğinde yazı farkındalığı puan ortalamasının bir standart sapma altındaki ve üstündeki çocukların 5'lerinin kız, 5'lerinin erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca okul ortalamasının bir standart sapma üstündeki çocuklardan birinin (E-74) "16" tam puan alması dikkat çekmektedir.

#### **Çocuklarla Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma üstünde ve altında olan çocuklarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular verilmiştir. Bu noktada çocuklara ilkökul algılarını ortaya koymak amacı ile yöneltilen her bir soru tek tek ele alınmıştır. Tablo 2'de yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altında ve üstünde yer alan çocukların "ilkokul nedir" soruna ilişkin olarak verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 2.

*Yazı Farkındalığı Puanları Okul Ortalamasının Bir Standart Sapma Altındaki ve Üstündeki Çocukların "İlkokul nedir" Sorusuna İlişkin Görüşleri*

Kategori	Bir Standart Sapma Altındaki Çocuklar			Bir Standart Sapma Üstündeki Çocuklar		
	Katılımcı kodu	f	Örnek Görüş	Katılımcı kodu	f	Örnek Görüş
İlkokul kavramı bilgisi yok	E-28, E-34, E-41, E-54, K-75, K-85	6	"Hayır hiç duymadım" (E-28)	E-88, E-92	2	"Duydum ama bilmiyorum" (E-88)
Yaşantısal okul kavramı	E-20	1	"Niyazi Usta'yı duydum... Alt katında kreş var eskiden oraya gidiyordum." (E-20)	-	0	-
İlkokulun işlevi	K-72	1	"Okuma yazma öğrendiğimiz bir yer	-	0	-

## İlkokul Algısı Yazı Farkındalığı Becerilerine Göre Değişmekte Midir?

		<i>annem öğretti bana” (K-72)</i>				
İlkokulun hedef kitlesi	K-72, K-86	2	<i>“Büyük bir okul, ilkokulda büyük öğrenciler okur.” (K-86)</i>	E-78, E-79	2	<i>“Yani o da ablamın okulu gibi” (E-79)</i>
Seviye farkıyla ilişkili ilkokul algısı	-	0	-	K-13, K-14, K-65, K-66, E-74, E-89	6	<i>“Anasınıfı, kreş bunlar da okul; 1. Sınıf ilkokul” (K-66)</i>
Toplam		10		Toplam		10

Tablo 2 incelendiğinde yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altında olan çocuklardan 6’sının ilkokula ilişkin olarak bir görüş belirtmedikleri görülmektedir. Çocuklardan 4’ünün ise yazı farkındalığı puanları düşük olmasına karşın ilkokul kavramına yönelik olarak doğru algıya sahip oldukları görülmüştür. Yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma üzerinde olan 10 çocuktan 8’inin ilkokul kavramına ilişkin olarak doğru bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca bu 8 çocuktan 6’sının cevaplarını daha da özelleştirerek birinci sınıf ile ilkokul kavramını eşleştirmesi dikkat çekmektedir. Nitekim K-66 kodlu çocuk “Anasınıfı, kreş bunlar da okul; 1. sınıf ilkokul” şeklinde görüş belirterek şu an devam ettiği anasınıfı ile ilkokulun ayrımını kesin bir şekilde yapmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde yazı farkındalığı puanlarının yüksek ya da düşük olma durumunun çocukların ilkokul algıları üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Tablo 2’de görüleceği üzere yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altında bulunan 10 çocuktan 6’sı ilkokul kavramına ilişkin olarak herhangi bir görüş belirtmez iken; yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma üstünde olan 10 çocuktan 8’i ilkokul kavramını doğru bir şekilde ele almışlardır.

Tablo 3’te yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altında ve üstünde yer alan çocukların ne zaman ilkokula başlayacaklarına dair soruya ilişkin olarak verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 3.

### *Yazı Farkındalığı Puanları Okul Ortalamasının Bir Standart Sapma Altındaki ve Üstündeki Çocukların “İlkokula Ne Zaman Başlayacakları” Sorusuna İlişkin Görüşleri*

Kategori	Bir Standart Sapma Altındaki Çocuklar			Bir Standart Sapma Üstündeki Çocuklar		
	<i>Katılımcı kodu</i>	<i>f</i>	<i>Örnek Görüş</i>	<i>Katılımcı kodu</i>	<i>f</i>	<i>Örnek Görüş</i>
Bilmediğini ifade edenler	E-34, E-54	2	<i>“Bilmiyorum, doğum günüm olunca iki tekerli bisiklet süreceğim de onu bilmiyorum” (E-54)</i>	K-88, E-92	2	<i>“Bilmiyorum ne zaman” (K-88)</i>
Gelecek yıl başlayacağını belirtenler	K-72, K-75, E-20	3	<i>“Bu okul bittiğinde başlayacağım” (K-72)</i>	E-74, E-78, E-89	3	<i>“Annem seneye demişti.” (E-74)</i>
Büyüyünce başlayacağını belirtenler	E-28, K-86, K-91	3	<i>“Büyüyünce abla olunca” (K-86)</i>	E-79	1	<i>“Annem yazdırdı beni ablamın boyutlarında olunca” (E-79)</i>
İlgisiz görüş belirtenler	E-41, K-85	2	<i>“Yarın değil, beş gün sonra” (E-41)</i>	-	0	-

Anaokulunu bitirince başlayacağını belirtenler	-	0	-	K-14, K-65, K-66	3	"Anaokulu bitince, yaz tatiline girince yani yakında" (K-14)
7 yaşına girince başlayacağını belirtenler	-	0	-	K-50, K-65	2	"Yedi yaşına girmeme birkaç gün var. 7 yaşında 1. sınıfa, 8 yaşında 2. sınıfa, 9 yaşında 3. sınıfa gideceğim" (K-50)
Toplam		10		Toplam	11	

Tablo 3 incelendiğinde yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altında olan 10 çocuktan 4'ünün ( $f_{\text{bilmediğini ifade edenler}}=2$ ,  $f_{\text{ilgisiz görüş bildirenler}}=2$ ) ilkokula ne zaman başlayacaklarına dair belirsiz ya da yanlış algıya sahip oldukları görülmektedir. Çocuklardan 6'sı ise ilkokula ne zaman başlayacaklarına dair doğru algıya sahip olup; "gelecek yıl" veya "büyüyünce" başlayacağını belirtmişlerdir. Bu noktada büyüünce ilkokula başlayacağını belirten çocuklar konuya ilişkin bir farkındalık göstermekle birlikte –büyüyünce- kavramının tam olarak ne ifade ettiği konusunda tam bir görüş belirtememişlerdir. Nitekim K-86 kodlu çocuk "Büyüyünce, abla olunca" şeklinde görüş belirtmiş olmakla birlikte bahsedilen abla olmanın ne zaman gerçekleşeceği konusunda net bir bilgi bulunmamaktadır. Yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma üstündeki 10 çocuğun ne zaman ilkokula başlayacaklarına dair yanıtları incelendiğinde ise yalnızca 2'sinin konu hakkında belirsiz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Çocuklardan büyük çoğunluğu konuya ilişkin doğru algıya sahip olup; ilkokula ne zaman başlayacakları sorusunu ayrıntılı bir şekilde açıklama yoluna gitmişlerdir. Nitekim çocukların bazıları "anaokulunu bitirince" ilkokula başlayacağını ifade ederken, bazıları "gelecek yıl", bazıları da "7 yaşında" ilkokula başlayacaklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4'te yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altında ve üstünde yer alan çocukların ilkokulda ne yapıldığına dair soruya ilişkin olarak verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 4.

Yazı Farkındalığı Puanları Okul Ortalamasının Bir Standart Sapma Altındaki ve Üstündeki Çocukların "İlkokulda Ne Yapılır" Sorusuna İlişkin Görüşleri

Kategori	Bir Standart Sapma Altındaki Çocuklar			Bir Standart Sapma Üstündeki Çocuklar		
	Katılımcı kodu	f	Örnek Görüş	Katılımcı kodu	f	Örnek Görüş
Bilmediğini ifade edenler	K-75	1		-	0	-
Sınav & ödev	E-20, K-91	2	"Her zaman yarın sınav yapıyorlar" (E-20)	K-50, K-65, E-79, E-89	4	"Mesela ödevlerde sorular çözerler. Okudukları soruların cevabını bir yere yazarlar." (K-50)
Ders yapma (Türkçe, Matematik, İngilizce)	E-20, E-28, E-34, K-72, K-86, K-91	6	"Ders yapma, çalışma bir sürü şey öğrenirim" (K-72)	K-14, K-50, K-65, K-66, E-78, E-79, E-89, E-92	8	"Ders yapılır... Anaokulundaki derslerden zor ama" (K-65)



## İlkokul Algısı Yazı Farkındalığı Becerilerine Göre Değişmekte Midir?

Oyun oynama	E-28, E-34, E-41	4	"Futbol oynanır, basketbol oynanır" (E-41)	K-65, E-74, E-89	3	"Çocuklar teneffüste oyun oynarlar" (K-65)
Yazma	E-41, E-54, K-72, K-85	4	"Yazı yazılır" (E-41)	K-14, K-65, K-66, K-88, E-92	5	"Yazma yapılır" (K-88)
Okuma	K-72, K-85	2	"Okuma öğrenilir" (K-72)	K-50, K-65, K-66, E-89, K-88, E-92	6	"Okuma öğrenilir" (E-89)
Bilgi edinme	E-28, K-86	2	"Hayvanları nasıl besleyeceğini, hayvanları öldürmek gerekmez. Ağaçlara zarar vermemeyi öğreniriz." (E-28)	K-14, E-78	2	"Bilgi sahibi olursun; ilginç şeyler, rakamlar öğreneceğim... Sürekli yeni şeyler öğreneceğim" (K-14)
Yemek yeme	E-41, K-91	2	"Yemek yenir" (E-41)	-	0	-
Arkadaşlık yapma	-	0	-	K-14	1	"Arkadaş olunur" (K-14)
Toplam		22		Toplam		29

Tablo 4'te yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altında ve üstünde olan çocukların "ilkokulda neler yapılır" sorusuna verdikleri yanıtların çeşitlendiği görülmektedir. Buna göre yazı farkındalığı puanı okul ortalamasının altında olan 10 çocuğun konu hakkında 22 görüş belirttiği; okul ortalamasının bir standart sapma üstünde olan 10 çocuğun ilkokulda neler yapılacağına dair daha çok sayıda (f=29) görüş belirttikleri görülmektedir. Bu görüşlerin büyük çoğunluğunun da ders yapmak (f=14), yazı yazmak (f=9), okuma öğrenmek (f=8), sınav-ödev yapmak (f=6) ve bilgi edinmek (f=4) gibi akademik işlere odaklandığı belirlenmiştir. Ayrıca her iki grupta yer alan sınırlı sayıda çocuk (f=3) ilkokulda oyun oynandığını belirtmiştir. Bu noktada, yazı farkındalığının çocukların ilkokulda neler yapılacağına dair görüşleriyle sınırlı düzeyde ilişkili olduğu söylenebilir. .

Tablo 5'te yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altında ve üstünde yer alan çocukların ilkokulun anaokulundan farkının ne olduğuna dair soruya verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 5.

*Yazı Farkındalığı Puanları Okul Ortalamasının Bir Standart Sapma Altındaki ve Üstündeki Çocukların "İlkokulun Anaokulundan Farkı Nedir" Sorusuna İlişkin Görüşleri*

Kategori	Bir Standart Sapma Altındaki Çocuklar			Bir Standart Sapma Üstündeki Çocuklar		
	Katılımcı kodu	f	Örnek Görüş	Katılımcı kodu	f	Örnek Görüş
Değişik masa/sandalye	E-28	1	"Çok değişik masalar var" (E-28)	K-50, K-66, E-78, E-79	4	"Büyük sıralar var" (E-78)
Çanta getirme	E-28, E-34	2	"Çantalarını getirirler" (E-28)	K-14	1	"Orada sürekli çanta ile gitceksin" (K-14)

Oyun oynamamak	K-91	1	<i>"Bu okulda sadece oyunlar oynanır, dersler çalışılmaz, sadece boyamalar yapılır ve işaretlerin üstünden gidilir" (K-91)</i>	K-14, E-79, E-89, K-88	4	<i>"Özgür olamamak, oyun oynayamamak sadece teneffüste" (K-14)</i>
Fikir belirtmeyen	K-75, E-54, K-85	3		-	0	-
Heykel bulunması	E-20	1	<i>"Ahmet Özcan'ın heykeli var kapıda" (E-20)</i>	-	0	-
Daha büyük okul	K-72, K-86	2	<i>"Orası büyük okul" (K-72)</i>	-	0	-
Ceket giyme	E-28	1	<i>"Ceketlerini koyarlar" (E-28)</i>	-	0	-
Dolaplar	E-34	1	<i>"Dolaplar olabilir" (E-34)</i>	-	0	-
Toplar	E-41	1	<i>"Basketbol topusu var. Futbol topusu var" (E-41)</i>	-	0	-
Teneffüs bulunması	-	0	-	K-14, K-65, E-89	3	<i>"Teneffüs derse ara vermek demek çocuklar teneffüste oyun oynarlar" (K-65)</i>
Sessiz olma zorunluluğu	-	0	-	K-14	1	<i>"Orada sessiz olmak gerek öğretmenin sözünü dinliyorsun. Arkadaşlarınla konuşmayacaksın." (K-14)</i>
Tahta bulunması	-	0	-	K-50, K-65, K-66, E-78, E-92	5	<i>"Tahtası var oraya bir şey yazıyor öğretmen onun ne olduğunu bilmeye çalışıyorlar." (K-50)</i>
Zil bulunması	-	0	-	K-65	1	<i>"Zil var." (K-65)</i>
Beden eğitimi dersinin bulunması	-	0	-	E-89	1	<i>"Beden eğitimi yok bizde." (E-89)</i>
<b>Toplam</b>		<b>13</b>		<b>Toplam</b>	<b>20</b>	

Tablo 5 incelendiğinde yazı farkındalığı puanları gerek okul ortalamasının bir standart sapma altında bulunan çocukların, gerekse ortalamasının üstündeki çocukların ilkokulun anaokulundan farkı konusunda masalar, dolaplar, çeşitli materyaller ve okul büyüklüğü gibi okulun daha çok fiziksel özelliklerini ön plana çıkaran görüşler belirttikleri görülmektedir. Yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma üstünde olan çocukların ilkokul yaşamına ilişkin nesne ve durumlara daha çok dikkat çektikleri de görülmüştür. Örneğin, ilkokulda teneffüs bulunması (f=3), çanta götürme

## İlkokul Algısı Yazı Farkındalığı Becerilerine Göre Değişmekte Midir?

gerekliliği (f=1), oyun oynanmaması (f=4), sessiz olma gerekliliği (f=1), , tahtanın (f=5), zilin (f=1) ve beden eğitimi dersinin (f=1) bulunması gibi konularda görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bu noktada yazı farkındalığı puanı okul ortalamasından düşük olan bir çocuğun (K-91) ve yüksek olan 4 çocuğun (K-14, E-79, E-89, K-88); ilkokulda oyun oynanmayacağı konusunda görüş belirtmesi ilkokulda oyuna izin verilmediği konusunda endişeli olduklarını göstermektedir.

Tablo 6'da yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altında ve üstünde yer alan çocukların gitmek istedikleri ilkokulun nasıl bir yer olmasını istediklerine dair soruya verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 6.

*Yazı Farkındalığı Puanları Okul Ortalamasının Bir Standart Sapma Altındaki ve Üstündeki Çocukların "Gideceğin İlkokulun Nasıl Bir Yer Olmasını İsterdin" Sorusuna İlişkin Görüşleri*

Kategori	Bir Standart Sapma Altındaki Çocuklar			Bir Standart Sapma Üstündeki Çocuklar		
	Katılımcı kodu	f	Örnek Görüş	Katılımcı kodu	f	Örnek Görüş
Büyük ve geniş bir okul	E-28, K-72	2	"Çok güzel içi geniş.." (E-28)	K-14, E-79, E-92	3	"Ablamın okulu gibi büyük, onun okulunda büyük bir sembol var" (E-79)
İlgisiz görüş belirtenler	E-34	1	"Berberin üstünde olmasını isterdim. Saçımı keserdim orada." (E-34)	-	0	-
Oyuncakların olduğu okul isteyenler	E-54	1	"Akülü arabalı, sadece akülü arabalı olsun" (E-54)	K-50, K-65, K-66, E-89	4	"Burası gibi olsun, oyuncaklar olsun öyle" (K-65)
Arkadaşların olduğu okul isteyenler	K-86	1	"Güzel arkadaşların olduğu bir yer"(K-86)	K-14	1	"Arkadaşlarım iyi kalpli olsun" (K-14)
Bahçeli/ parklı okul isteyenler	E-91	1	"Çiçeklerle dolu bahçe isterdim lalelerle bile" (E-91)	K-14, K-50, K-88	3	"Bahçesi büyük olsun" (K-14) "Parklı olsun" (K-88)
Bilmediğini ifade edenler	K-75, E-41, K-85	3	"Bilmiyorum" (K-75)	-	0	-
Civardaki okula gitmek isteyenler	E-20	1	"Niyazi Usta, annem de orayı düşünüyor babam da" (E-20)	-	0	-
Temiz okul isteyenler	-	0	-	K-78	1	"Çok iyi ve temiz bir yer olmasını isterdim" (K-78)
	<i>Toplam</i>	<i>10</i>		<i>Toplam</i>	<i>10</i>	

Tablo 6 incelendiğinde yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altındaki 10 çocuktan 3'ünün (K-75, E-41, K-85) gelecekte gideceği okul konusunda bir fikrinin olmadığı, 1'in (E-34) konudan alakasız görüş belirttiği dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra çocukların tamamının görüşleri incelendiğinde en çok büyük ve geniş (f=5), oyuncakların bulunduğu (f=5) ve parklı/bahçeli (f=4) okullar istedikleri görülmüştür. Her iki grupta da genel olarak oyuncakların yer aldığı, bahçeli ve geniş bir okul tanımlaması çocukların ortak beklentilerinin bulunduğunu göstermektedir. Bu noktada yazı farkındalığı yüksek olan çocukların ilkokulun anaokulundan farkı olarak "oyun oynanmadığı" konusunda (Bknz: Tablo 5) görüş belirtmeleri ile "oyuncakların yer aldığı" bir okul istemeleri konusunda görüş belirtmeleri birbirlerini desteklemektedir.

Tablo 7’de yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altında ve üstünde yer alan çocukların ilkökul öğretmeninin nasıl biri olduğuna dair soruya verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 7.

*Yazı Farkındalığı Puanları Okul Ortalamasının Bir Standart Sapma Altındaki ve Üstündeki Çocukların “İlkokul Öğretmeni Nasıl Biri” Sorusuna İlişkin Görüşleri*

Kategori	Bir Standart Sapma Altındaki Çocuklar			Bir Standart Sapma Üstündeki Çocuklar		
	Katılımcı kodu	f	Örnek Görüş	Katılımcı kodu	f	Örnek Görüş
Bilmediğini ifade edenler	K-75, E-34, E-54, K-72, K-85	5	“Bilmiyorum ki” (K-72)	K-50, K-66, E-74, K-88, E-92	5	“Bilmiyorum” (K-66)
Abla/abının öğretmenini tanıyanlar	E-20	1	“İsa var o matematik öğretmeni, Ayşe var sınav öğretmeni, Metin var o da Türkçe öğretmeni” (E-20)	E-79	1	“Matematik öğretmeni gibi ablamın öğretmeni gibi” (E-79)
İyi kalpli biri	K-86	1	“İyi biri, iyi kalpli biri mesela bir şey unuttuğumsa kızmayacağım biri olduğunu düşünüyorum” (K-86)	K-14, E-78, E-89	3	“Sert olmuyorlar”(K-14)
Kızgın biri	K-91	1	“Mesela ödevleri çalışmazsan kızar. Öbür hocalar çok kızar. Onlara öğretmen de denir hoca da denir” (K-91)	-	0	-
Ders çalıştıran biri	E-28, E-41	2	“Her zaman ders çalıştıran” (E-28)	-	0	-
Soru soran biri	-	0	-	K-14	1	“Bize soru soruyorlar. Bizi kaldırıyorlar arkadaşlarımızın önüne” (K-14)
Daha zor dersler veren biri	-	0	-	K-65	1	“Benim öğretmenimden fark var, dersleri daha zor verir” (K-65)
	Toplam	10		Toplam	11	

Tablo 7 incelendiğinde yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altındaki 10 çocuktan 5’inin ilkökul öğretmeninin nasıl biri olduğunu bilmedikleri dikkat çekmektedir. Ortalama üzerinde olan çocukların da benzer bir durum sergiledikleri (f bilmediğini ifade edenler=5) gözlenmiştir. Bunun yanı sıra ortalama altındaki iki çocuğun, öğretmeni (E-28, E-41) ders çalıştıran bir kişi olarak

## İlkokul Algısı Yazı Farkındalığı Becerilerine Göre Değişmekte Midir?

tanımladığı; birinin iyi kalpli (K-86), birinin kızgın (K-91) bir kişi olarak nitelendirdiği görülmüştür. Bu çocuklardan birinin ise (E-20) öğretmenle ilgili fikirlerini açıklarken abisinin/ablasının öğretmenine atıfta bulunduğu görülmektedir. Ortalamanın üstündeki üç çocuğun ise öğretmeni (K-14, E-78, E-89) iyi kalpli biri, bir çocuğun (K-14) soru soran kişi, bir çocuğun (K-65) ise daha zor ders veren bir kişi olarak tanımladıkları; bir çocuğun (E-79) da abla/abisinin öğretmenine atıfta bulunduğu görülmüştür.

Genel olarak değerlendirildiğinde yazı farkındalığı puanlarının yüksek ya da düşük olması durumunun çocukların ilkokul öğretmenin nasıl biri olduğuna dair görüşlerini etkilemediği düşünülmektedir. Bu noktada her iki grupta da yer alan 5'er çocuğun bilmediğini ifade etmesi, birer çocuğun ablasının/abisinin öğretmenine atıfta bulunması bire bir uyumaktadır. Ayrıca her iki grupta da yer alan sınırlı sayıda çocuğun ilkokul öğretmeni iyi kalpli bir kişi olarak ele aldıkları da belirlenmiştir.

### Çocukların Çizimlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çocukların çizimlerinden elde edilen bulgular verilmiştir. Bu noktada ilk olarak yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altında olan çocukların çizimleri ele alınmıştır. Aşağıdaki şekilde bu çocukların çizimleri toplu olarak sunulmaktadır.



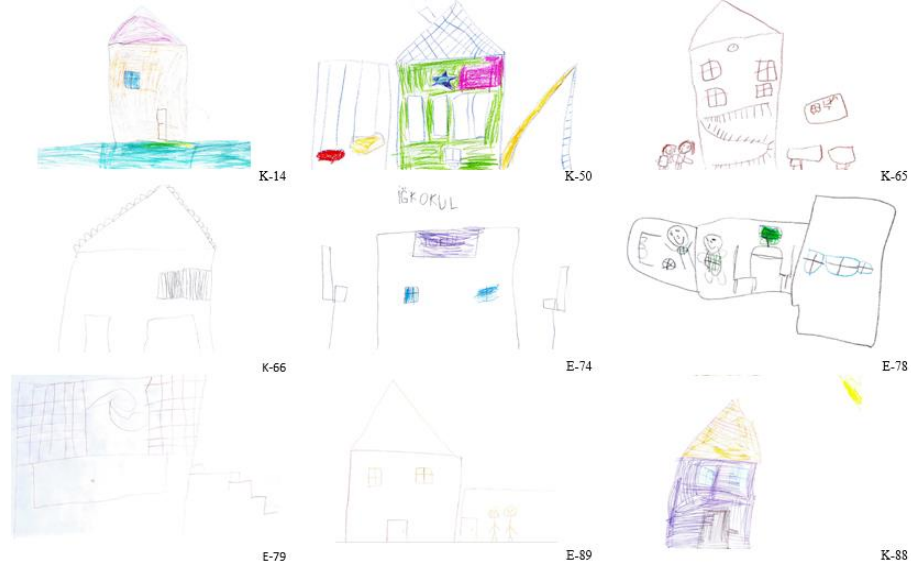
Şekil 2. Yazı Farkındalığı Puanları Okul Ortalamasının Bir Standart Sapma Altındaki Çocukların İlkokul Çizimleri

Yukarıdaki şekilde çizimleri yer alan E-28, E-34, E-41, E-54, K-75 ve K-85 kodlu çocukların ilkokul nedir sorusuna ilişkin olarak doğru ya da yanlış bir yanıt vermedikleri; konu hakkında görüş belirtmedikleri dikkat çekmektedir. Bu noktada ilgili çocukların çizimlerinin sadeliği ve okula ilişkin ayrıntılara yer vermemeleri durumunun söylemleri ile uyduğu düşünülmektedir. Aşağıda yazı farkındalığı puanı okul ortalamasının bir standart sapma altında olmasına karşın ilkokulu “okuma-yazma öğrenilen yer” ve “büyüklerin gittiği okul” olarak tanımlayan K-72 kodlu çocuğun çizimi ile “büyüklerin gittiği okul” olarak tanımlayan K-86 kodlu çocukların çizimlerine yer verilmiştir.



Şekil 3. "Büyüklerin Gittiği Okul" Olarak İlkokul

Şekil 3 incelendiğinde çocukların söylemleri ile uyumlu çizimler yaptıkları görülmektedir. Her iki çocuk da "büyüklerin okulu" olarak belirttikleri ilkokulu iki katlı olarak çizmiş olup, bu özelliği ile çizimleri yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altında olan diğer çocukların çizimlerinden ayrılmıştır. Ayrıca K-86 kodlu çocuk "...sadece turuncu ve yeşil giyilir. Kıyafetlerin üzerinde ağaç resmi olur." diyerek ilkokul tanımını daha çok ayrıntılandırmış ve çiziminde de bu ayrıntılara yer vermiştir. K-86 kodlu çocuğun çizimi incelendiğinde kıyafetlerin üstünde bulunan ağaç resminin aynı zamanda okulun amblemi olarak okulun çatısında yer aldığı görülmektedir. Bu noktada benzer özelliklerin yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma üstünde olan çocukların çizimlerinde de bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Aşağıda bu çocukların çizimleri toplu olarak sunulmuştur.



Şekil 4. Yazı Farkındalığı Puanları Okul Ortalamasının Bir Standart Sapma Üstündeki Çocukların İlkokul Çizimleri

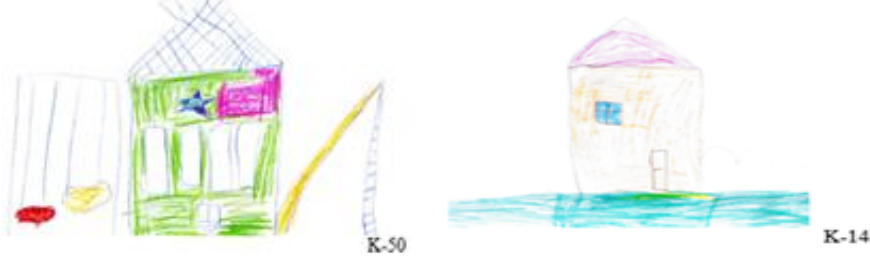
Yukarıdaki şekilde yer alan çizimler incelendiğinde yazı farkındalığı okul ortalamasının bir standart sapma altında olan çocukların çizimlerine oranla daha fazla ayrıntı içerdikleri görülmektedir. Yazı farkındalığı puanı okul ortalamasının üstünde olmasına karşın ilkokul kavramını daha önce duyduğunu ancak bilemediğini söyleyen K-88 kodlu çocuğun çiziminin bu ayrıntılardan uzak olduğu görülmektedir. Bu noktada çocuğun çizimi ile söyleminin birbirini desteklediği görülmüştür. Aşağıdaki şekilde ilkokulda tahta bulunduğunu belirten çocukların çizimlerine yer verilmiştir.

## İlkokul Algısı Yazı Farkındalığı Becerilerine Göre Değişmekte Midir?



Şekil 5. Bir İlkokul Ögesi Olarak Tahta

Yukarıda çizimleri verilen K-50, K-66 ve E-78 kodlu çocuklar ilkokulda anaokulundan farklı olarak “tahtanın” bulunduğunu belirtmiş ve çizimlerinde de ilkokulun önemli bir ögesi olarak gördükleri bu ögeye yer vermişlerdir. K-50 kodlu çocuk (pembe) ve E-78 kodlu çocuk (yeşil) çizimlerinde tahtayı renkli olarak çizerken, K-66 kodlu çocuk üzerinde dikey çizgilerin yer aldığı siyah-beyaz bir tahta çizmiştir. Yazı farkındalığı okul ortalamasının bir standart sapma üstünde olan çocukların bazıları da benzer şekilde çizimlerinde “bahçeli okul” temasını ön plana çıkarmışlardır. Aşağıdaki şekilde bu çocukların çizimlerine yer verilmektedir.



Şekil 6. Bir İlkokul Ögesi Olarak Bahçe

Yukarıdaki şekilde yer alan K-50 kodlu çocuğun çizimi incelendiğinde ilkokula ilaveten bir de bahçe çizdiği; bahçenin içinde de kaydırak, salıncak gibi çeşitli açık hava oyun materyallerine yer verdiği görülmektedir. Nitekim aynı çocuk görüşmeler esnasında da bahçeli ve içinde oyuncakların olduğu bir okula gitmek istediğini de belirtmiştir. Yukarıda çizimi verilen K-14 kodlu çocuğa bakıldığında; onun da bahçeli bir okula gitmek istediği ve çiziminde de neredeyse yalnızca bu ögeyi ön plana çıkardığını söylemek mümkündür. Bazı çocuklar ise bahçeli bir okul yerine gitmek istedikleri okulun büyük olmasını istediklerini belirtmişler ve çizimlerinde de bu ögeyi ön plana çıkarmışlardır. Aşağıda büyük bir okula gitmek isteyen E-79 kodlu çocuğun çizimine yer verilmektedir.



Şekil 7. Büyük Bir İlkokul Çizimi

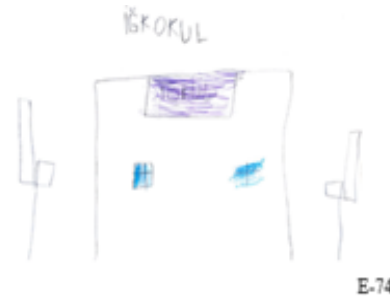
Yukarıdaki şekilde çizimine yer verilen E-79 kodlu çocuğun söyleminin çizimini desteklediği belirlenmiştir: “Ablamın okulu gibi büyük, onun okulda büyük bir sembol var.” Buna göre kendine verilen bir sayfa büyüklüğünde bir ilkokul çizen E-79, okunun üzerine bahsettiği sembol olan okulun amblemini de çizmeyi ihmal etmemiştir. Tüm bunlara ek olarak yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma üstünde olan çocukların ilkokul çizimlerine, çocuk resimlerinde sıklıkla gördüğümüz özelliklerden biri olan “saydamlığı” yansıttıkları belirlenmiştir. Aşağıdaki şekilde saydamlık özelliğinin görüldüğü çizimlere yer verilmiştir.



Şekil 8. Çocukların ilkokul çizimlerinde Saydamlık Özelliği

Yukarıdaki şekil incelendiğinde E-78, E-89, K-65 kodlu çocukların çizimlerinin tamamında saydamlık özelliğinin yansımaları görülmektedir. E-78 kodlu çocuk soldan sağa doğru çiziminde okul bahçesi, sınıf ve okulun dıştan görünüşüne yer verirken; çiziminde masa, sıra ve tahta gibi öğelere de yer verdiği görülmektedir. Çocuğun çiziminde yer verdiği bu öğeler ayrıca söylemine de yansımıştır: “İlkokulda büyük sıralar var, tahta var.” E-89 kodlu çocuk okulun dıştan görünüşünü ve sınıfın içini çizerken, sınıfın içindeki iki çocuk açıkça görünmektedir. K-65 kodlu çocuk ise soldan sağa doğru okul bahçesinde teneffüste oynayan iki çocuk, okul ve sınıfa yer vermiştir. Çocuğun çizdiği okul içinde merdivenlerin bulunması ve sınıfta sıralar, tahta ve tahtanın üstündeki yazılar dikkat çekmektedir. K-65 kodlu çocuğun da çiziminde yer verdiği bu öğeler söylemine de yansımıştır: “Orada yazı öğreneceğim, okumayı... Orada tahta var, teneffüs var, çocuklar teneffüste oyun oynarlar.”

Yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma üstünde olan çocukların çizimleri son olarak içerisinde barındırdığı yazı kavramları ve harfler açısından incelenmiştir. Buna göre çocuklardan birinin çiziminde harflerin okunaklı ve net bir şekilde yer aldığı belirlenmiştir. Aşağıda ilgili çocuğun çizimine yer verilmiştir.



Şekil 9. Bir Yazı Farkındalığı Ögesi Olarak Harfler

Yukarıda yer alan E-74 kodlu çocuğun çizimi incelendiğinde “iğkokul” yazısı açıkça görülmektedir. Çizim sürecinde çocuk ilk olarak mor renk kullanarak üzerini çizdiği kısma “1okul” yazmış daha sonra bunun ilkokul anlamına gelmeyeceğini düşünerek üzerini çizmiş ve okulun üst kısmına “iğkokul” yazarak kendince ilkokul çizdiğini belirtmiştir. Bu durum çocuğun yazı farkındalığının üst düzeyde olduğunu göstermektedir. E-74 kodlu çocuğun yazı farkındalığı puanı incelendiğinde de tüm grup içerisinde maksimum puanı alan tek çocuk olduğu dikkat çekmektedir. Nitekim E-74 kodlu çocuğun ilkokula ilişkin tüm söylemlerinde doğru yanıtlar vermesi de aynı zamanda ilkokul algısının diğer akranlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir.



### Tartışma ve Sonuç

İlkokula başlama, çocuğun yaşamındaki en önemli olaylardan biridir (Dockett ve Perry, 2002; 2007; Mercan Uzun ve Alat, 2017; Valeski ve Stipkek, 2001; Yeo ve Clarke, 2005). Okul öncesi eğitim kurumundan ilkokula geçiş süreci yalnızca günlük rutinlerin değişimini değil aynı zamanda çocuk açısından duygusal bir geçiş sürecini de beraberinde getirmektedir (Dockett ve Perry, 2002, 2007). Bu hassas geçiş süreci ile ilgili olarak her çocuk önceki deneyimlerinden hareketle ilkokula ilişkin farklı bilgi, duygu ve düşüncelere sahiptir (Australian Government, 2009). Çocukların ilkokula ilişkin olarak bu duygu ve düşüncelerinin bilinmesi, onlara destek olmak için oldukça önemlidir (Dockett ve Perry, 2007). Bu görüşlerden hareketle gerçekleştirilen bu çalışmada 60-66 aylık çocukların ilkokul algılarının yazı farkındalığı becerilerine göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda çocukların yazı farkındalığı becerilerinin ilkokulu kavramsal olarak tanımlayabilmelerinde etkili olduğu bulunmuştur. Yazı farkındalığı puanı okul ortalamasının bir standart sapma üzerinde olan çocukların, ilkokulu doğru ve detaylı bir şekilde tanımladıkları; “birinci sınıf” ve “büyük okul” ile özdeşleştirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca yazı farkındalığı okul ortalamasından bir standart sapma altında olan 10 çocuktan 3’ünün ilkokula ilişkin doğru görüş bildirdikleri ve onların da benzer şekilde “büyük okul” şeklinde tanımlamaya gittikleri belirlenmiştir. Einarsdóttir (2003)’in okul algısına yönelik araştırmasında da benzer şekilde İzlandalı çocukların okulun büyüklüğünü ön plana çıkardıkları ve dizaynına yönelik olarak görüş belirttikleri saptanmıştır. Bir diğer çalışmada çocuklar gitmeyi dört gözle bekledikleri ilkokulu “büyük okul” olarak ifade etmişlerdir (Clarke ve Sharpe, 2003). Çocukların ilkokula ne zaman başlayacaklarına ilişkin olarak görüşlerine bakıldığında ise; yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma üzerinde olan çocukların konu hakkında daha fazla sayıda ve gerçekle uyumlu görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda çocukların “anaokulunu bitirince”, “gelecek yıl”, “7 yaşında” gibi kesin ifadeler kullanmaları dikkat çekicidir. Mirkhil (2010)’in araştırmasında da okul öncesi dönemdeki çocuklar ilkokulda çok sayıda büyük çocuğun bulunduğunu belirtmiş; ilkokulu büyümek ile özdeşleştirmişlerdir. Benzer çalışmalarda (Koçyiğit, 2014a; White ve Sharp, 2007) da çocuklar ilkokula büyüyünce ya da bir sene sonra gideceklerini belirtmişlerdir.

Çocukların ilkokulda ne yapılacağına dair görüşlerine bakıldığında ise çocukların yazı farkındalığı puanlarının ilkokul hayatını tanımları üzerinde ayrıştırıcı etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Ortalamanın altındaki ve üstündeki çocukların benzer sayılarda ve benzer içerikte cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda hem yazı farkındalığı okul ortalamasının bir standart sapma üstünde hem de altında olan çocuklar ilkokulda okuma-yazma öğrenildiğini, bilgi edinildiği, çeşitli dersler ve ödevlerin yapıldığını, oyun oynandığını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu ilgili alan yazındaki araştırmalarla (Einarsdóttir, 2003; Eskelä-Haapanen ve diğ., 2017; Koçyiğit, 2014a, White ve Sharp, 2007) da benzerlik göstermektedir. Buna göre Koçyiğit (2014a)’in çalışmasında anaokuluna devam eden çocuklar ilkokulda okumayı, sayıları, yazmayı, harfleri ve İngilizce öğreneceklerini düşünürken; White ve Sharp (2007)’in çalışmasındaki çocuklar ise yazı yazmayı ve sayıları öğreneceklerini belirtmişlerdir. Bir diğer çalışmada (Eskelä-Haapanen ve diğ., 2017) ise çocukların ilkokulda öğrenme etkinlikleri gerçekleştireceklerini belirttikleri, bu öğrenme etkinlikleri kapsamında da matematik ve okuma-yazmayı ön plana çıkardıkları görülmüştür. Tüm bu araştırmalara ek olarak Einarsdóttir (2003)’in araştırmasındaki çocuklar matematik, okuma-yazma gibi bu öğrenme etkinliklerini sıralara oturarak öğreneceklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan çocukların yazı farkındalıkları ile ilkokulda neler yapılacağı konusundaki görüşleri arasında güçlü bir ilişki bulunmamaktadır, ancak çocuklara ilkokulun anaokulundan farkı nedir sorusu yöneltildiğinde, cevapların yazı farkındalığı puanları ile uyumlu olduğu görülmüştür.. Buna göre yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma üstünde olan çocuklar; ortalamanın altında olan çocuklardan farklı olarak okulun büyüklüğü, masaları, dolapları gibi özelliklerinin yanı sıra ilkokulda zil ve teneffüs bulunması, tahtanın yer alması, beden eğitimi dersinin bulunması gibi konularda da görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın bulguları ile benzer şekilde White ve Sharp (2007)’in araştırmasındaki çocuklar ilkokulda daha çok masa ve sandalye bulunduğu hususunda görüş bildirmişlerdir. Çocukların zil, teneffüs ve beden eğitimi dersinin bulunması konusundaki görüşleri ise çeşitli araştırmalarla (Einarsdóttir, 2003; Eskelä-Haapanen ve diğ., 2017) uyumaktadır. Einarsdóttir

(2003)'in araştırmasında çocuklara ilkokulda neler yaptıkları sorulduğunda daha çok ilkokulun anaokulundan farkları üzerinde konuşmaya başladıkları; okul zili, teneffüs gibi özellikler üzerinde durarak beden eğitimi ve yüzme derslerine gitmeleri hususunda görüş belirttikleri belirlenmiştir. Benzer olarak bir diğer araştırmaya (Eskelä-Haapanen ve diğ., 2017) katılan çocukların %7'si ilkokula yönelik olarak teneffüsü, %4'ü ise beden eğitimi ve oyunu vurgulamışlardır. Araştırmada genel olarak çocukların ilkokul ve anaokulu arasındaki fiziksel açıdan farklılıkları ön plana çıkardıkları göz önüne alındığında sonuçların Yeo ve Clarke (2005)'in çalışması ile benzerliği ortaya çıkmaktadır. Nitekim Yeo ve Clarke (2005) da araştırmalarındaki çocuklar da ilkokul ve anaokulu arasındaki fiziksel değişikliklerin farkındadırlar.

Fiziksel bir mekân olarak ilkokula bakıldığında, içerisinde çok sayıda dersliğin yanı sıra sanat sınıfı, kütüphane, müzik odası, kantin gibi mekânları barındırdığı görülmektedir. Oysaki ilkokul sosyal açıdan ele alındığında durum daha farklıdır (Mirkhil, 2010). Clarke ve Sharpe (2003)'ün araştırmasındaki çocuklar ilkokulun bu sosyal farklılığını ön plana çıkararak sınıflarda oyuncak bulunmadığını dolayısı ile oyun oynamak ve uyumak gibi etkinliklerin yer almadığını belirtmiş; ilkokulda daha çok çalışmak gerektiğini, daha çok ödev olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da ilkokulun sosyal açıdan farklılığı ile uyumlu olarak yazı farkındalığı hem yüksek hem de düşük olan çocukların ilkokulda oyun oynamayacağını belirttikleri görülmüştür. Bu durum çocuk doğasının bir parçası olan oyun konusunda çocukların ortak fikre sahip olduklarını göstermektedir. Koçyiğit (2014a) de benzer konulu araştırmasında çocukların ilkokulda oyun oynayamamak konusunda fikir belirttiklerini ortaya koymuştur. Bir diğer çalışmada da çocuklar artık büyüdüklerini dolayısı ile birinci sınıfa gittiklerinde daha çok çalışmaları gerekeceğini belirtmiş; ilkokulda oyuncakları olmayacağını ya da çok az sayıda olabileceğini vurgulamışlardır (White ve Sharp, 2007). Araştırmada ortaya konulan ilkokulda oyun oynayamama durumu aynı zamanda ilkokulların kuralları ile de ilişkilendirilmektedir. Çocuklar ilkokulun anaokulundan farkını ve uyulması beklenen kuralları, oyun oynamamak ve sessiz olmak şeklinde ifade etmişlerdir. Benzer bazı araştırmalarda (Dockett ve Perry, 1999; Einarsdóttir, 2003) da çocuklar ilkokulda uyulması gereken kurallar olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Öyle ki Dockett ve Perry (1999)'nin araştırmasındaki 50 çocuk ilkokul ve oradaki kurallar konusunda (etik kurallar, okulda yapılması gereken işlerle ilgili kurallar, günlük rutinle ilgili kurallar, kurallara uymamanın sonuçları ile ilgili olarak) 106 görüş bildirmişlerdir.

Araştırmada her iki grubun da gitmek istedikleri okulun ortak özelliklerine bakıldığında oyuncakları, parkı ve bahçesi olan bir ilkokulun öne çıktığı belirlenmiştir. Yapılan benzer bir çalışmada Şallı (2016) çocukların ilkokuldan beklentilerinin oyun, oyuncak ve eğlence konularına yoğunlaştığını saptamıştır. Tüm bunlar okul öncesi dönem çocuklarının ilkokul ile oyunu bağdaştırmadıklarını ancak ilkokulda da oyun oynayabilmeye devam etmek istediklerini göstermektedir. Bu durum ilkokula uyum sürecinde oldukça büyük önem arz etmektedir. Çocukların okul öncesi eğitim kurumuna oyun oynamak amacı ile gittikleri (Koçyiğit, 2014b) göz önüne alındığında, çocukların ilkokulda da eğlenmek istemeleri, resim, oyun gibi yapmaktan hoşlandıkları etkinliklere devam etme istekleri (Mirkhil, 2010) normal görülmektedir. Araştırmaya katılan çocuklardan ayrıca her iki gruptan birer çocuğun ilkokuldaki arkadaşlık ilişkisini vurguladığı; iyi arkadaşlar ile tanışmak istedikleri belirlenmiştir. Bu durum ilgili alan yazında ilkokuldaki arkadaşlık ilişkisini vurgulayan bazı çalışmalarla (Dockett ve Perry, 1999; Eskelä-Haapanen ve diğ., 2017) benzerlik göstermektedir. Buna göre 1386 okul öncesi dönem çocuğu ile gerçekleştirilen bir araştırma sonucunda çocukların okula yönelik inançlarının arkadaşlık kurmaya odaklandığı belirlenirken (Eskelä-Haapanen ve diğ., 2017); diğer bir araştırmada ise çocukların ilkokula başladıkları için mutlu oldukları ve bu mutluluğun da daha çok arkadaşları ile ilgili olduğu tespit edilmiştir (Dockett ve Perry, 1999).

Araştırma sonucunda çocukların yazı farkındalığı puanlarının okul ortalamasının üzerinde ya da altında olmasından etkilenmeyen tek unsurun ilkokul öğretmenine yönelik algıları olduğu belirlenmiştir. Buna göre her iki grupta yer alan çocuklar benzer şekilde ilkokul öğretmenini "daha zor dersler veren", "sorular soran", "ders çalıştıran" kişi olarak tanımlarken; aynı zamanda "iyi kalpli" olduğunu da belirtmişlerdir. Ayrıca her iki grupta da birer kişi kendi abisi ya da ablasının öğretmenine atıfta bulunmuştur. Bu noktada okul öncesi dönem çocuklarının abi ya da ablaların evde sıklıkla bir model olarak öğretmenlerinden bahsetmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. İlgili alan yazına

## İlkokul Algısı Yazı Farkındalığı Becerilerine Göre Değişmekte Midir?

bakıldığında çocukların öğretmen algısını belirlemeye yönelik olarak yapılan çalışmaların daha çok kendi öğretmenlerine ilişkin algıları üzerinde odaklandığı görülmektedir. Ahi, Cingi ve Kıldan (2016) araştırmalarında 48-60 aylık çocukların öğretmen algılarını çizdikleri resimleri aracılığı ile incelemişler; okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlerini genel olarak insan ve kadın olarak resmettiklerini belirlemişlerdir. Arslan Cansever (2017) ise 66-68 aylık birinci sınıf çocukları ile gerçekleştirdiği çalışmada çocukların öğretmenlerini genellikle kadın, neşeli ve bakımlı olarak algıladıklarını belirlemiştir. Bu noktada araştırmada çocukların “iyi kalpli” bir ilkokul öğretmeni benzetmesi ile Arslan Cansever (2017)’in araştırması birlikte alındığında çocukların ilkokul öğretmenine yönelik algılarının daha çok pozitif özelliklere odaklandığını söylemek mümkün olabilir. Öte yandan bu araştırmada çocukların öğretmen algısının bazı çalışmalara göre (Clarke ve Sharpe, 2003) daha olumlu olduğunu gözlenmiştir. Yapılan bir araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların gelecekteki öğretmenleri ile hem olumlu hem de olumsuz beklentilere sahip oldukları belirlenmiştir (Eskelä-Haapanen ve diğ., 2017). Bu noktada araştırmada yazı farkındalığı okul ortalamasının bir standart sapma altında olan çocuklardan birinin ilkokul öğretmenini “ödevlerini yapmadığında kızan bir kişi” olarak tanımlaması, çocuğun olumsuz algısını yansıtmaktadır. Nitekim Clarke ve Sharpe (2003)’ün araştırmasındaki çocukların dörtte biri ilkokul öğretmenlerinin sert olması, azarlaması; ilkokulda ödevlerin zor olması, ödevlerde ya da sınavlarda yanlış yapma hususunda endişelerinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu noktada araştırma sonucunda çocukların ilkokul öğretmenini “daha zor dersler veren, sorular soran, ders çalıştıran kişi” algılaması konusunda benzerlik bulunduğu söylenebilir. Çocukların ilkokul öğretmenine yönelik bu tür bir algılarının oluşmasında ilkokulun yapısal ve yönetsel farklılıklarının ve sağlıklı geçiş yapılamamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim ilkokulda pek çok çocuğun bir öğretmen ile bir arada olduğu sınıflarda çocuklar öğretmenin ilgisini çekmek için ellerini kaldırmak durumunda (Mirkhil, 2010) iken öğretmen de sınıfı yönetmek ve sınıf yönetimi becerilerini etkili bir şekilde kullanmak durumundadır.

Bu sonuçlardan hareketle çocukların yazı farkındalığı becerilerinin ilkokul algılarını etkilediği; yazı farkındalığı becerileri okul ortalamasının bir standart sapma altında olan çocukların ilkokul algılarında bir takım eksiklikler bulunduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında tüm çocukların okul öncesi eğitim almasına karşın yazı farkındalığı ve ilişkili olarak ilkokul algılarındaki bu eksikliğin birkaç nedeninin bulunduğu düşünülmektedir. Bu noktada MEB Okul Öncesi Eğitim Programı’nı erken okuryazarlık becerileri açısından ele almak gerekmektedir. Kandır ve Yazıcı (2016) MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nın kazanımları, öğrenme süreci ve değerlendirme basamaklarını okuma-yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirmiş; sonuç olarak programın kazanımlarının okuma alan becerilerini büyük oranda desteklediği bulunurken, yazma alanı yönünden yetersiz olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca aynı araştırma neticesinde programda okuma-yazma alanına yönelik etkinlikler bulunmakla birlikte, etkinlik açıklamalarının eksik olduğunu, programda okuma-yazma temel alanının tüm boyutlarını destekleyen bir öğrenme merkezinin yer almadığını ve değerlendirme araçlarının okuma-yazma temel alanları açısından eksik olduğunu tespit etmişlerdir. Kandır ve Yazıcı (2016)’nın araştırmasından hareketle çocukların okul öncesi eğitim almasına karşın yazı farkındalığı ve ilişkili olarak ilkokul algılarındaki eksikliklerin nedenlerinden birinin ulusal okul öncesi eğitim programı ve programın uygulanmasındaki eksikliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu eksikliklerin giderilmesinde alanda çalışan eğitimcilerin daha fazla gayret göstermesi gerekmektedir. Nitekim sınıf öğretmenleri de ilkokula hazırlık sürecinde okul öncesi öğretmenlerinden harf öğretimi yapmalarını değil, doğru kalem tutma, ince motor becerileri geliştirme ile ses ve hece çalışmaları yapmalarını beklemektedir (Pekdoğan, 2018).

Son olarak bu araştırmanın sonucunda çocukların ilkokula yönelik algılarının oluşmasında yazı farkındalığı becerilerinin yanı sıra iki faktörün önemli rol oynadığı belirlenmiştir. Bunlardan gözlem ve kendinden büyük kardeşinin olup olmaması durumudur. Bu noktada çocukların ilkokul algılarının büyük oranda gözlemlerine dayandığını söylemek mümkündür. Ayrıca yazı farkındalığı becerisinin yüksek ya da düşük olmasından bağımsız olarak kendinden büyük abisi ya da ablası bulunan çocukların ilkokul algılarının, diğer çocuklara göre daha doğru olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde bu iki faktörün çocukların ilkokul algılarını etkilediği Mirkhil (2010)’in çalışmasında da ortaya konulmuştur. Bu bağlamda çocukların ilkokul algılarını geliştirmek için onların gözlem yapmalarına olanak sağlamak

amacı ile ilkokula ziyaretler yapmaları önerilmektedir. Bu ziyaretler okul öncesi eğitim kurumunda öğretmenle alan gezisi şeklinde gerçekleştirilebileceği gibi aileler ile de gerçekleştirilebilir. Clarke ve Sharp (2003)'ın ifade ettiği üzere Singapur'da çocuklar ilkokula başlamadan bir ya da iki ay öncesinde oryantasyon amaçlı çocuklar ve aileleri okulları ziyaret etmekte; bu ziyarette okul kuralları, dersler, öğretmenler hakkında bilgi almaktadır. Bilindiği üzere benzer bir uygulama "Uyum Programı" kapsamında 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye'de de yapılmakta; her yıl okul açılmadan bir hafta önce uyum programı uygulanmaktadır. Uyum programı 2019-2020 eğitim-öğretim yılında iki günlük bir program şeklinde uygulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2019). Bu noktada ilgili programın öneminin farkına varılıp, etkili bir şekilde uygulanması çocukların olumlu bir ilkokul algısı geliştirmelerinde oldukça önemlidir. Ayrıca uyum programına aileleri de dâhil etmek, programın etkisini artıracaktır.

#### Kaynaklar

- Acer, D. ve Karaman Benli, G. (2019). Türk çocuklarının çizim yazma ve anlatım becerilerinin resimli bir öykü kitabı kullanılarak betimlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(2), 495-523. doi:10.30964/aeubfd.556553
- Ahi, B., Cingi, M. A. ve Kıldan, A. O. (2016). 48-60 aylık çocukların öğretmen kavramına yönelik algılarının çizimler aracılığıyla incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 77-90.
- Arslan Cansever, B. (2017). The children's perceptions of the teacher: An analysis of the drawings created by the children. *Inonu University of the Faculty of Education*, 18(1), 281-291.
- Artut, K. (2010). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Australian Government. (2009). *Investing in the early years: a national early childhood development strategy, an initiative of the Council of Australian Governments*. Barton, ACT: Commonwealth of Australia.
- Bağçeli Kahraman, P. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 3-20.
- Baker, J. (1999). Teacher-student interaction in urban at risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100(1), 57-70.
- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı becerilerinin çocuk ve ebeveyn değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 49-65.
- Bayraktar, V. ve Temel, Z. F. (2014). Okuma-yazma hazırlık eğitim programının çocukların okuma-yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 8-22.
- Bredenkamp, S. (2011). *Effective practices in early childhood education: building a foundation*, New Jersey: Merrill.
- Clark, A., and Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach* (2. Baskı). London: National Children's Bureau.
- Clarke, C., and Sharpe, P. (2003) Transition from preschool to primary school: An overview of the personal experiences of children and their parents in Singapore, *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(sup1), 15-23. doi: 10.1080/1350293X.2003.12016702
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni nitel nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çabuk, B. (2018). Okul öncesi dönemden okul dönemine geçiş. (Ed. G. Haktanır). İçinde *Erken çocukluk eğitimine giriş*. (s.283-293). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Delican, B. (2018). *Okuma yazmaya hazırbuluşluğu belirleme aracının geliştirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazî Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dinçer, Ç. (2005). Çocukların yaşam değişikliklerine uyumu. (Ed. A. Oktay & Ö. Polat Unutkan). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. (s.101-129). İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Dockett, S., and Perry, B. (1999) Starting School: What Do the Children Say?, *Early Child Development and Care*, 159(1), 107-119. doi: 10.1080/0300443991590109
- Dockett, S., and Perry, R. (2002). Smoothing the way: What makes a successful school transition program? *Education Links*, 65(1), 6-10.

- Dockett, S., and Perry, B. (2003). Children's views and children's voices in starting school. *Australian Journal of Early Childhood*, 28(1): 12–17.
- Dockett, S., and Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Einarsdóttir, J. (2003) When the bell rings we have to go inside: Preschool children's views on the primary school, *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 35-49. doi: 10.1080/1350293X.2003.12016704
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Eskelä-Haapanen, S., Lerikkanen, M. K., Rasku-Puttonen, H., and Poikkeus, A. M. (2017) Children's beliefs concerning school transition, *Early Child Development and Care*, 187(9), 1446-1459. doi: 10.1080/03004430.2016.1177041
- Gündüz H. B. ve Özarslan N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 212-230.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Şimşek, C. (2014). Birinci sınıfa başlayan çocukların, velilerin ve öğretmenlerin okula uyumlarının incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2), 62-70.
- Justice, L. M., and Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(3), 257-269.
- Justice, L. M., and Ezell, H. K. (2001). Written language awareness in preschool children from low-income households: A descriptive analysis. *Communication Disorders Quarterly*, 22, 123–134.
- Justice, L.M., and Ezell, H.K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 17–29.
- Justice, L. M., and Sofka, A. E. (2010). *Engaging children with print: Building early literacy skills through quality read-alouds*. New York: Guilford Publications.
- Kandır, A. ve Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 451-488.
- Karaman, G. (2014). Erken okuryazarlık becerilerinin tarihsel gelişimi kuramsal temelleri ve kapsamı. Z. F. Temel (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık* içinde (s.11-33). Ankara: Hedef CS.
- Karaman, G. ve Güngör Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541.
- Koçyiğit, S. (2014a). Okul öncesi dönem çocuklarının ilkokul hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1861-1874.
- Koçyiğit, S. (2014b). Çocuk bakışıyla okul öncesi eğitim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 203-214.
- Lonigan, C. J. , Burges, S. R., and Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Development Psychology*, 36(5), 596-613.
- Mercan Uzun, E. ve Alat, K. (2017). Okul öncesi dönemde uygulanan okula hazırız eğitim programının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 59-80.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Meb.
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2019). *Okula uyum programı uygulamasına yönelik uyum program ve etkinlik örnekleri*. <https://tegm.meb.gov.tr/www/okula-uyum-programi-uygulamasina-yonelik-uyum-program-ve-etkinlik-ornekleri/icerik/615> adresinden 12.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Mirkhil, M. (2010). 'I want to play when I go to school': Children's views on the transition to school from kindergarten. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3), 134-139.
- Morrison, G. S. (2012). *Early childhood education today*. New Jersey: Pearson Merrill/Prentice Hall.

- Neuman, S. B., and Dickinson, D. K. (2018). *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çev Ed: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pekdoğan, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ilkökula hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimden beklentileri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 31(2), 11-22.
- Pullen, P. C., and Justice, L. M. (2003). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Preschool Children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Routledge, L. (1976). Children's drawings. *Occupational Therapy Journal*, September.
- Stipek, D. (2001). Pathways to constructive behavior: Importance of academic achievement in the early elementary grades. A. Bohart and D. Stipek (Eds.), in *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, and society*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Şallı, D. (2016). Okul öncesi kurumlara devam eden 5-6 yaş çocuklarının ilkökul hakkındaki düşünceleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 147-152.
- Şimşek Çetin, Ö. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 342-360.
- Tantekin Erden, F. ve Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 481-502.
- Trawick-Smith, J. (2013). Sembolik düşünce okul öncesi yıllarda oyun dil ve okuryazarlık. B. Akman (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişimi çok kültürlü bir bakış açısı* (Y. Öztürk, Çev.) içinde (s.254-293). Ankara: Nobel.
- White, G., and Sharp, C. (2007) 'It is different ... because you are getting older and growing up.' How children make sense of the transition to Year 1, *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 87-102. doi: 10.1080/13502930601161882
- Whitehurst, G. J., and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy screening tools for preschool children. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wong, M. (2015) Voices of children, parents and teachers: how children cope with stress during school transition, *Early Child Development and Care*, 185:4, 658-678. doi: 10.1080/03004430.2014.948872
- Valeski, T. N., and Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72(4), 1198-1213. doi: 10.1111/1467-8624.00342
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294-305.
- Yavuzer, H. (2009). *Resimleriyle çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yazıcı, D. N., Nazik Kumbasar, A. ve Akman, B. (2017). Ailelerin gözünden okul öncesinden ilkökula geçişte yaşanan güçlükler ve çözüm önerileri (Ed. Ö. Demirel & S. Dinçer). *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı*. (s. 447-458). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeo, L. S., and Clarke, C. (2005). Starting school: A Singapore story told by children. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(3), 1-8.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

#### Introduction

Children get the sense of meaning from print during early years and their future achievement in writing is affected by early experiences related to writing and print (Justice & Sofka, 2010; Pullen & Justice, 2003; Yangın, 2007). Print awareness, as a concept, refers to children's knowledge about print issues such as direction of print, book orientation, rules of reading a book, cover and title of the book (Justice & Ezell, 2001). Print awareness skills include identifying print, understanding that the print has a purpose, noticing that the print –not image- carries meaning and comprehending that the print represents speech and thoughts (Bredenkamp, 2011; Karaman, 2014).

Print awareness has a significant role in preschool children's transition to primary school. Early childhood education institutions who have important roles in helping children to acquire print awareness, also have responsibilities in preparing children for transition to primary school. Several researches draw attention to both roles of preschool contexts (Erkan & Kırca, 2010; Işıkoğlu Erdoğan & Şimşek, 2014; Tantekin Erden & Altun, 2014) and they conclude that children who attended to preschool show higher school readiness compared to children who did not. However, transition to primary school brings about new questions, changes and uncertainty to all children -no matter they received preschool education or not- because of educational process differences in primary school and preschool (Dinçer, 2005). During period of transition, children sometimes feel excited but they sometimes feel anxious and fearful (Çabuk, 2018). In order to support children in this process, it is important to know about children's school perception (Dockett & Perry, 2007).

Related literature shows that print awareness is usually researched independently from primary school perception (Acer & Karaman Benli, 2019; Bayraktar, 2018; Bayraktar & Temel, 2014; Justice & Ezell, 2000; 2001; 2002; Şimşek Çetin, 2014) and the literature does not emphasize relation between print awareness and school perception. In addition to this, researches about children's school perception before transition mostly focus on adaptation difficulties and adults' (parents and teachers) opinion about transition (Bağçeli Kahraman, 2018; Gündüz & Özarslan, 2016; Işıkoğlu Erdoğan & Şimşek, 2014; Pekdoğan, 2018; Tantekin Erden & Altun, 2014; Yazıcı, Nazik Kumbasar & Akman, 2017). With reference to limited literature, this study aims to answer the question "Do 60- to 66 month-old children's school perception differ in relation to their print awareness?"

### Method

In this research, mixed method study was applied. In terms of design, this research makes use of explanatory sequential mixed method design. The design suggests that collection and analyses of quantitative data should precede collection and analysis of qualitative data (Creswell, 2013).

The research recruited 102 preschool children from a public independent preschool in Meram province of Konya in 2017-2018 spring semester. The school applies morning and afternoon shift. In each shift, there are three groups of children aged 60 to 66-month-old, and all six groups (three from morning shift and three from afternoon shift) have been included in study group. In total, 60 girls and 42 boys participated in the study.

As the research's design is explanatory sequential mixed design, firstly quantitative data have been collected. For quantitative data, Early Literacy Skills Assessment Tool (Karaman & Güngör Aytar, 2016) has been applied. For qualitative data, interview and drawings have been used. Early Literacy Skills Assessment Tool is developed by Karaman and Güngör Aytar (2016) and it includes five sub-tests. For this research, only print awareness test with 16 items comprised of three factors (print concepts, book concepts and letter and word concept) has been used. Drawing has been used as a projective method for long years. It offers important data with respect to children's development (Routledge, 1976). In this research, drawing is applied as a qualitative data. Children have been asked to make drawings reflective of their school perception/image. Children have been given the instruction "Please, I want you to draw a primary school" and they have been provided an A3-sized paper and twelve crayons. Drawings of home -based on children's own description-, instead of school have been excluded from the study. Based on Patton's (2014) classification of interviews, "informal conversational interview" has been applied in this research. This type of interview refers to researchers' questioning in natural way of interaction, so it is a kind of casual interview (Patton, 2014).

As explanatory sequential mixed design (Creswell, 2013) suggests research is conducted in two steps. Firstly, print awareness sub-test is applied to children and all children's scores are determined. The distribution of scores showed that 16 children's score were one standard deviation below the school's mean and 11 children's score were one standard deviation above the school's mean. 10 children from each group were randomly selected for interview and drawing. Quantitative data were descriptively analyzed via SPSS packet program and qualitative data were analyzed through content analysis.

## Result and Discussion

As a result of this study, it is found that children's print awareness is influential on their conceptual understanding and definition of primary school. Children who are one standard deviation above the school's mean define primary school accurately and elaboratively. They are found to equate primary school with "first grade" and "big school". Similar to this finding, Einarsdóttir (2003) found that preschool children usually focus on size and design of primary school. In another study (Clarke & Sharpe, 2003), children who are looking forward to start primary school define it as "big school". However, children's responses regarding what happens and what is done at primary school showed that print awareness has very limited differential effect on children's opinions. Children who are one standard deviation below and one standard deviation above the school's mean are found to give similar answers in terms of what is done at primary school.

The only factor that does not seem to be affected by children's print awareness is primary school teacher image. Both groups of children (one standard deviation below and one standard deviation above) similarly define primary school teacher as someone who "gives more difficult lectures", "asks questions", "makes children study" but also some as "warm-hearted". Similar to Aslan Cansever's (2017) research, this research shows that children generally have positive beliefs regarding primary school teacher. In another study (Eskelä-Haapanen et al., 2017), it is found that preschool children have both positive and negative expectations of primary school teachers. In line with this finding, one of children – whose score is one standard deviation below school mean- define primary school teacher as "someone who gets angry when homework is not done". It reflects the child's negative perception of primary school teacher. Similarly, Clarke and Sharpe (2003) found one fourth of children are concerned that the teacher would get tough with students and reprimand; school homework would be too hard and they can make mistakes in homework and exams. These assumptions show similarity with our finding of teacher as someone who "gives more difficult lectures, asks questions and makes children study".

Finally, this study showed that besides print awareness, two more factors are influential on children's primary school perception. These are observation and having elder brother/sister. Children's perception of primary school usually depends on their observations. In addition to this, independent from print awareness score, children who have elder brother or sister are found to be more accurate in their primary school perception. Mirkhil's (2010) study confirms that both factors affect children school image. In this sense, it is advised that preschool children should make visits to primary school. By this way, they can get a chance to observe and build an accurate and healthy primary school image.