

İlkokul Birinci Sınıfta Okuma Yazmaya Hazırlık Dönemi Uygulamalarının Nitel Bir Analizi*

A Qualitative Analysis of Literacy Preparation Period Practices in the First Grade of Primary School

Pelin Aktaş Usta, Ali E. Şahin

Yazar Bilgileri

Pelin Aktaş Usta 
Sınıf Öğretmeni, MEB,
pelinau@gmail.com

Ali E. Şahin 
Prof. Dr., Hacettepe
Üniversitesi, Temel Eğitim,
alisahin@hacettepe.edu.tr

ÖZ

Türkiye’de 3-5 yaşları arasında okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve eğitime katılma oranı yarıdan azdır. Tüm farklılıklarına rağmen okula başlayan tüm öğrenciler aynı kazanımları edinmekten sorumludur. Bu araştırma, öğrencilerin nitelikli bir okuma yazma eğitimi alması için okuma yazmaya hazırlık döneminde yapılan uygulama ve etkinliklere odaklanmaktadır. 2022-2023 öğretim yılında, Ankara’da tipik bir ilkokulda, ölçüt örnekleme belirlenen dört devlet okulu öğretmeniyle nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle çalışılmıştır. Araştırmanın verileri gözlem, görüşme ve doküman incelemesi ile toplanmış ve betimsel veri analiziyle incelenmiştir. Araştırma; öğretmenlerin ders kitaplarını yetersiz gördüğünü, ağırlıklı olarak çevrim içi kaynaklardan çalışma kağıtları kullandıklarını, yazma çalışmalarını farklı materyallerle zenginleştirmediklerini göstermektedir. Öğretmenler konuşma, dinleme ve görsel okuma etkinliklerini Türkçe dersi dışındaki derslerde yapmakta, sosyal-duygusal gelişim ve algı becerilerini geliştirebilecek etkinlikler kullanmaktadır. Donanım eksiklikleri nedeniyle dinleme-izleme etkinlikleri yapılamamaktadır. Okuma yazmaya hazırlık dönemi; öğrencilerin hazır oluşu, öğrenci ve velilerin beklentilerinden etkilenerek tamamlanmaktadır. Öğretmenler bu döneme endişeli başlayıp olumlu duygularla bitirmektedir. Teknolojik donanımların artırılması, ders kitaplarının yeterli hâle getirilmesi, çalışma materyallerinin sağlanması ve en önemli nokta olarak okul öncesi eğitimin zorunlu hâle getirilmesi önerilmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Okuma yazma öğretimi
Okuma yazmaya hazırlık
Okuryazarlık
Hazırlık çalışmaları

Keywords
Literacy teaching
Literacy preparation
Literacy
Preparatory studies

Makale Geçmişi
Geliş: 11.08.2023
Düzeltilme: 28.10.2023
Kabul: 10.11.2023

ABSTRACT

In Türkiye, pre-school education between the ages of 3-5 is not compulsory and the participation rate is less than half. Despite all their differences, all students who start school are responsible for acquiring the same outcomes. This study focuses on the practices and activities carried out during the literacy preparation period in order for students to receive a quality literacy education. In the 2022-2023 academic year, four public school teachers selected by criterion sampling in a typical primary school in Ankara were studied with a case study design from qualitative research methods. The data were collected through observation, interview and document analysis and analyzed through descriptive analysis. The study shows that teachers consider textbooks inadequate, mainly use worksheets from online resources, and do not enrich their writing activities with different materials. Teachers carry out speaking, listening and visual reading activities in lessons other than Turkish lessons and use activities that can improve social-emotional development and perception skills. Listening-monitoring activities cannot be carried out due to lack of equipment. The literacy preparation period is completed by being influenced by the readiness of students and the expectations of students and parents. Teachers start this period anxious and end it with positive feelings. It is suggested that technological equipment should be increased, textbooks should be adequate, study materials should be provided and, most importantly, pre-school education should be made compulsory.

*Bu araştırma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Aktaş-Usta, P. & Şahin, A. E. (2023). İlkokul birinci sınıfta okuma yazmaya hazırlık dönemi uygulamalarının nitel bir analizi. *TEBD*, 21(3), 1952-1974. <https://doi.org/10.37217/tebd.1340688>

Giriş

Etkili bir eğitim sonucunda edinilen her türlü özelliğin hem bireylerin hem de toplumun gereksinimlerini karşılayan bir nitelikte olması gerekir. Her geçen gün değişen toplumsal yapıda bireylerin güçlü bir şekilde var olabilmesi, bu özelliklerin kazanılma düzeyi ile ilişkilendirilebilir. Etkili bir eğitimden geçerek gelişen güçlü bireyler, güçlü bir toplumun temelidir. Bireylere kazandırılacak en önemli temel beceri başında ise okuma ve yazma becerisi gelir. Okuma yazma becerileri çok daha üst seviye özelliklerin kazanılmasına, daha karmaşık bilgilere ulaşılmasına ve yeni bilgilerin yapılandırılmasına olanak tanır. Bu nedenle etkili bir okuma yazma becerisi kazanılması, eğitim sürecinin en temel hedefidir.

Woessmann (2014) ülke düzeyinde eğitimin, ekonomik büyümenin en önemli belirleyicilerinden biri olduğunu, bunun uzun vadeli büyüme hızıyla ve bireysel düzeyde istihdam oranlarının eğitim seviyeleriyle çok yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ülkelerin eğitim seviyeleri arttıkça eğitim, sağlık ve milli geliri değerlendiren İnsani Gelişim Endeksi (İGE) de artmaktadır (Ertürk, 2020). Dünyada bilinen yetişkin okuryazarlık oranı 2019'da %86 olup, okuma yazma bilmeyenler %14 ile 773 milyon kişidir. Okuryazar olmayan yetişkinlerin %64'ünü kadınlar oluşturmaktadır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2021, s. 1).

Gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye'de 6 yaş üstü kadınlarda okuma yazma oranı %95,9 erkeklerde okuryazar oranı %95,9 olup toplam nüfusta ise bu oran %97,06'dır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2022). Daha geleneksel bir eğitimin olduğu zamanlarda bilgi sahibi olmak, bilgiyi ezberlemek ya da ihtiyaca göre hatırlamak değerliydi. Bilgiye ulaşmanın gittikçe kolaylaştığı günümüzde ise artık bu bilgileri yerine göre kullanmak önem kazanmakta ve beceri kavramının önemi öne çıkmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022, s. 105). 2000'li yıllarla birlikte okuma yazmayı öğrenmek; okuduğunu seslendirmek ya da işittiğini kâğıda geçirebilme becerilerinden çok daha fazlasını temsil etmektedir. Güneş (2019, s. v) ilk okuma yazma öğretiminin geliştirdiği becerileri; düşünme, anlama, araştırma, değerlendirme ve sorgulamanın yanı sıra, bilinçli kararlar verme, iletişim kurma ve öğrenmeyi sürdürme olarak işaret etmektedir.

Nitelikli bir okuma yazma öğretiminin getirdiği beceriler de ulusal ve uluslararası çeşitli araştırma ve değerlendirmelerle incelenmektedir. Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2000 yılından beri uygulanmakta olup, okuma becerilerini; metinleri okuma, anlama, değerlendirme ve ilişkilendirme boyutlarıyla ölçmektedir. Dünyada son yirmi yılda okuma yazmaya karşı değişen bu bakış açısı, okullarımızda verilecek okuma yazma öğretiminin de analiz, sentez ve değerlendirme gibi becerileri kazandırmaya yönelik olması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Nitelikli bir okuma yazma öğretimi için öğrencilerin bazı temel becerilere ve okul olgunluğuna ulaşmış olması ile başlar. Baştuğ ve Demirtaş-Şenel (2020) öğrencilerin okul olgunluğunun gözlenmesi için; öz bakım becerileri (kişisel temizlik, kendi temel ihtiyaçlarını giderebilme), sosyal duygusal gelişim (arkadaşlık kurma, ortama uyum), psikomotor gelişim (kaba ve ince motor kasların gelişiminin tamamlanması), bilişsel gelişim (algılama, anlama, yorumlama, zaman-boyut- mekân kavramlarına hâkim olma) özelliklerine bakılması gerektiğini ifade etmektedir. Nitelikli bir okuma yazma öğretiminde Kuru ve Koç-Tüylü (2021) ses birimlerini fark edebilmek için fonolojik farkındalık, çevresindeki yazılı materyalleri ayırt edebilmesi için yazı farkındalığı ve tüm öğrenme alanlarında gerekli olan dikkat başlıklarını öne çıkarmaktadır. Yazıcı (2002) ise okuma-yazma öğretiminde konuşma ve dinleme becerileri için çocukların dilsel ve motor becerilerinin, okuma ve yazma becerileri için görsel ve işitsel algılarının, bunları uygulayabilmek için sayı bilgilerinin, verilen yönergeleri izleyebilme ve anlayabilme gibi becerilerinin gelişmesi gerektiğinden bahsetmektedir.

Okul olgunluğunu arttıran en önemli faktörlerden biri okuma yazma öğretimi sürecinden önce yapılan çalışmalardır. Çelenk (2003, s. 80) çalışmasında, okuma- yazma araçlarının bolca kullanıldığı bir çevrede yetişen çocukların gelişim aşamalarını “kuluçka dönemi” olarak adlandırmaktadır. Ona göre kuluçka döneminde bu çocuklar, sırasıyla, tanıma ve farkında olma dönemi, yalancı okuma dönemi, okuma kurallarını keşfetme dönemi, yazılanlarda anlam arama dönemi ve tahmini okuma dönemlerinden geçtiğinden bahseder. Sosyoekonomik düzeyi ne olursa olsun, çocuklarına okuma yazma farkındalığına yönelik etkinlikler yaptıran ebeveynler vardır. “Tüm sosyoekonomik düzeylerden ebeveynlerin çocuklarını evde okuma yazmayı öğrenmeye hazırlamak için yaptığı çalışmaların, çocuklarının birinci sınıfta okuma yazmayı öğrenmesinde etkili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir” (Çabuk, Baş ve Teke, 2021, s. 261).

Okul olgunluğunu sağlamaya yönelik çalışmalar formal eğitim sürecinde öncelikle okul öncesi eğitiminde gerçekleştirilmektedir. MEB’e göre (2013, s. 10) okul öncesi eğitiminin temel amacı “çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilkokula hazırlamak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.” Temel kazanım başlıkları ise; bilişsel gelişim (16 kazanım), dil gelişimi (12 kazanım), sosyal ve duygusal gelişim (17 kazanım), motor gelişim (5 kazanım) ve öz bakım becerileri (6 kazanım) ilgili göstergeler ve açıklamalar olarak verilmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programı’nda okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri “ilkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinlikler” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2013, s. 44).

Türkiye’de zorunlu eğitim ilkokul, ortaokul ve lise eğitimini kapsamakta olup, okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında değildir. Türkiye’de 2020-2021 yılları için okul öncesi eğitimde 5

yaş aralığında okullaşma oranı %67,7'dir (OECD, 2023, s. 167). Bu oran, 49 OECD ülkesinin ortalaması %95,1 iken, Suudi Arabistan'dan (%44,5) sonraki en düşük orandır. Okul öncesi eğitimi alarak okula başlayan çocuklarda okul ve okul kültürüne uyum süreci hızlı ve kolay olmaktadır. Öte yandan tüm öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırmak için İlköğretim Genel Müdürlüğü 23.08.2006 tarih ve 2006/70 sayılı genelgesiyle, eğitim öğretim yılından itibaren, "İlköğretime Yeni Başlayan Öğrenciler için Haftalık Uyum Programı" uygulanmaya başlanmıştır. Bilir (2005) de okul öncesi eğitim olanaklarından yararlanmadan okula gelen çocuklar için bir hazırlık çalışması yapmak gerektiğini, bu hazırlık çalışmasının niteliğini ve süresini ise öğrencilerin hazır oluşluk (okul olgunluk) düzeyinin belirlediğini ifade etmektedir. İlk okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının süresinin okul olgunluk düzeyine göre bir haftadan, altı haftaya kadar değişebileceğinden bahsetmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019, s. 10-11) ilk okuma yazma sürecini; hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve bağımsız okuma yazma olarak belirtmiştir. Bunlardan ilk okuma yazmaya hazırlık aşaması; dinleme eğitimi çalışmaları, parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları ve boyama- çizgi çalışmaları yapılması gerektiğinden bahsedilmektedir. Dinleme eğitimi çalışmaları detaylandırılmış ancak diğer çalışmaların içeriği, kapsamı, seviyeye göre örnek etkinlikleri verilmemiştir. Çizgi çalışmaları sağ-sol el tercihi ve dik temel harflere hazırlık olarak ele alınmıştır. Türkçe dersi 1. sınıf okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kazanımları, Okul Öncesi Öğretim Programı'nın kazanımlarıyla karşılaştırıldığında; kazanım sayısı, süresi ve içeriği bakımından zayıf kalmaktadır. Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler aynı koşullarda ilkokul birinci sınıfa başlamakta ve aynı kazanımlardan sorumlu tutulmaktadırlar (Arı ve Özcan, 2014, s. 87). İlkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin %32,3'ü okuma yazma ile ilgili ilk hazırlık çalışmalarını okul öncesi dönemde değil, birinci sınıfa başladıkları dönemde yapmak durumunda kalmaktadırlar. Bu durum okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen öğrencilerin okuma yazmaya hazır oluş düzeylerini de farklılaştırmaktadır. Ertürk (2011) çalışmasında okuma yazmaya hazırlık döneminin etkinliklerle zenginleştirilerek işlenmesinin ve bu döneme ayrılan zamanın artırılmasının başarıyı arttırdığını göstermektedir.

Bu araştırma, birinci sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim yılının başlangıcının hemen öncesinde ve bunu izleyen dönem içerisinde öğrencilerinin okuma yazmaya hazır oluşlarını sağlamaya yönelik sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarını ve hazırlık çalışmalarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazır oluşlarını sağlamak için öğretmenin süreci ne şekilde planladığı, hazırlık içeriğini ve hazırlık süresini ne şekilde belirlediği, hangi kişi ve gruplarla iş birliği içinde çalıştığı, ne tür kaynaklardan yararlandığı bu araştırmanın odağında olan temel konulardır.

Bu araştırma sonuçlarının kapsam ve sınırlılıklarına rağmen öğretmen yetiştirme çalışmalarına ve programlarına fikir verebileceği, ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin ders planlama süreçlerine yardımcı olabileceği, Millî Eğitim Bakanlığının Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (1-5. sınıf) katkı sağlayabileceği, veliler ve araştırmacılar için ilk okuma ve yazma ile ilgili alanyazında konunun önemine vurgu yapılmasını sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma temel olarak; "Birinci sınıf öğretmenleri eğitim-öğretim yılının başlangıcının hemen öncesinde ve bunu izleyen dönem içerisinde öğrencilerinin okuma yazmaya hazır oluşlarını sağlamaya yönelik olarak sınıf içinde ve sınıf dışında hangi uygulamaları ve hazırlık çalışmalarını gerçekleştirmektedirler?" sorusuna yanıt aramaktadır.

Araştırma katılımcılarının, sorulara kendi ifadeleriyle ve içtenlikle yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır. Bu araştırma Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ilkökulları ile sınırlıdır. Araştırma katılımcılarının sadece birinci sınıf okutan ya da okutmuş olan öğretmenlerden oluşması araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır. Öğretmenlerin okuma yazmaya yönelik hazırlık çalışmalarına ilişkin veriler eğitim öğretim döneminin başladığı günden itibaren bir aylık süre içerisinde toplanan verilerle sınırlıdır. Araştırmada, araştırma sonuçlarının genellenmesi yerine aktarılabilişliği bir diğer sınırlılık olarak ifade edilebilir.

Yöntem

Bu araştırmada tipik bir devlet okulundaki öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık dönemi başlamadan önce ve dönem boyunca yapılan uygulamalar betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımından durum çalışması deseni ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Tipik durum çalışmaları Patton'a (2018) göre bir kültür veya programı betimlemede, bir ya da daha çok tipik durumun nitel özelliklerini ortaya çıkarılmasında yardımcı olabilir. Araştırmadaki durum, öğretmenlerin bu dönem süresindeki uygulamalarıdır. Veri kaynakları olarak öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem, öğrencilerin defterleri, çalışma kâğıtları, sınıf panoları ve tutanaklar gibi dokümanlar kullanılmıştır. Geçerlilik için derlenen veriler ve katılımcıların kendi ifadeleri açıkça belirtilmiştir. İç geçerlik için verilerin birbirini tamamlayıp tamamlamadığına dikkat edilmiş ve katılımcılara teyit ettirilmiştir. Dış geçerlik için bulguların nasıl toplandığı ve yordandığı açıklandığından, benzer bir araştırmayla sınırlanabilir. Araştırmanın güvenilirliği için katılımcılardan gönüllülük onamı alınmış, kişiler kod isimlerle anılmış, yarı yapılandırılmış görüşme soruları uzman teyidi ile hazırlanmıştır.

Katılımcılar ve Ortam

Araştırma katılımcıları belirlenirken; donanım olanaklarıyla, veli profiliyle, öğrencilerin farklı özelliklere sahip olmasıyla tipik sayılabilecek bir devlet okulu olmasına dikkat edilmiştir. Bu okul Ankara'nın sosyoekonomik düzey olarak "ikinci kademe gelişmiş" bir ilçesinde (Sanayi ve Teknoloji

Bakanlığı, 2022) inşası yeni yapılmış bir mahalle okuludur. Okulun koridor ve sınıfları ferahdır, her sınıfın iç ve dışında panolar bulunmaktadır. Okulda birinci sınıf öğrencilerinin kullanabileceği z-kütüphane, spor salonu gibi alanlar ile bahçede Ankara Belediyesi tarafından yapılmış silinmez çeşitli çizgi oyunları bulunmaktadır.

Yıldırım ve Şimşek (2021) araştırmacının bir dizi durum arasından en tipik olanı saptayarak, konu hakkında bilgi sahibi bireylerle çalışılabileceğinden bahsederek amacın evrene genelleme yapmak değil, konu hakkında bilgilenmek ya da bilgilendirmek olduğunu belirtir. Araştırma için birinci sınıf okutma deneyimi aranırken öğretmenlerin aynı zamanda eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinden mezun olunmasına özen gösterilmiştir. Araştırma yapılan okuldaki sekiz birinci sınıf öğretmeninden; eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliğinden mezun olup en az üç kere birinci sınıf okutmuş olma ölçütlerine uyan dört öğretmen araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmanın katılımcılarına ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Katılımcılarına Ait Bilgiler

<i>Kod</i>	<i>Mezun Olduğu Bölüm</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Hizmet Süresi (Yıl)</i>	<i>Birinci Sınıfı Okutma Sayısı</i>
Burcu	Sınıf Öğretmenliği	Kadın	10	6
Damla	Sınıf Öğretmenliği	Kadın	15	5
Feride	Sınıf Öğretmenliği	Kadın	17	5
Pınar	Sınıf Öğretmenliği	Kadın	22	8

Bu öğretmenlerin sınıflarında kız ve erkek öğrenci sayıları dengeli olup sınıf mevcutları ortalama 25 kişiden oluşmaktadır. Her sınıfta en az bir kaynaştırma raporlu, bir sürekli devamsız ve bir yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Sınıflarda 72 aydan küçük öğrenci olmamakla birlikte, her sınıfta en az 10 öğrenci okul öncesi eğitim almıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu izni, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü izni ve katılımcıların onam formları alındıktan sonra veri toplama süreci 1-30 Eylül 2022 tarihleri arasında araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2021) nitel bir araştırmada hem verilerin toplanması hem de yorumlanması araştırmacı tarafından gerçekleştirildiği için araştırmacının fikir ve beklentilerinin araştırma sonucuna yansiyebileceğini, bu nedenle araştırmacının yansız davranması ve ön yargılarından kurtularak araştırmayı sürdürmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırmacı bu olumsuzlukları bertaraf edebilmek için katılımcılardan doğrudan alıntılar yapmış ve var olan durumu ortaya çıkarmak için tarafsız bir yol izlemiştir.

Creswell (2021, s. 148) veri toplama süreci için; “ortaya çıkan araştırma problemlerine yanıt verebilmek için nitelikli bilgiler toplamayı amaçlayan, birbiriyle ilişkili bir dizi faaliyet olarak zihinde

canlandırılabilir” diyerek nitelikli bilgi ve ilişkili faaliyetlere vurgu yapmaktadır. Araştırmada öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemlerinden edinilen izlenimlerin teyit edilmesi amacıyla; zümre öğretmenler kurulu toplantı tutanakları, sınıf panosu, öğrenci etkinlik kâğıtları ve defter çalışmaları doküman analizi ile incelenmiştir. Öğretmenlerle okul başlamadan, okulun ilk haftası ve okuma yazmaya hazırlık dönemini tamamladıklarını beyan ettikleri ikinci haftanın sonunda toplam üç tane olmak üzere; öğretmenler odası, okul çardağı gibi ortamlarda birebir oturumlarda ses kaydı alınarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Gözlemler, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının yapıldığı iki hafta içerisinde birer Türkçe dersinde katılımsız gözlem olarak yürütülmüştür. İncelenen toplantı tutanakları okul idaresinden temin edilmiş; öğrenci defteri, çalışma kâğıdı, sınıf iç ve dış panoları gizlilik ilkesine uygun olarak fotoğraflanmış ve doküman analizi ile çözümlenmiştir. Toplanan veriler öğretmenlere teyit ettirilerek uygulamaya ilişkin durumlar netleştirilmiştir.

Merriam’a (2018, s. 325) göre “nitel araştırmalarda verilerin toplanması ve analizi eş zamanlı yapılan etkinliklerdir. Analiz; ilk gözlem, ilk görüşme ve ilk belgenin okunmasıyla başlar”. Veriler birikip analiz edildikçe, araştırmacının yoğunlaşacağı kısımlar belirginleşir ve yeni verilerin toplanması için yeni yollar sağlar. Verilerin analizinde; her görüşme sonrasında ses kayıtlarının dökümü yapılmış, toplanan dokümanların içeriği, betimsel veri analizi ile incelenmiştir. Bu analizler, bir sonraki görüşmeler için kaynak olarak da kullanılmıştır.

Araştırmada betimsel analiz kullanılmıştır. Bu nedenle “Nasıl bir öğretmen?”, “Nasıl hazırlıklar yapıyor?” ve “Okuma yazmaya nasıl hazırlıyor?” odağında üç tema belirlenmiştir. Öğretmenlerin aldıkları eğitimler, etkilendikleri ve faydalandıkları eğitsel kaynaklar ve öğretmenlerin kişisel özellikleri incelenmiştir. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık dönemi için ders planları ve eğitsel materyal hazırlıkları, dersliğe yönelik fiziksel hazırlıkları, toplantı tutanakları ve öğrenciler hakkında önceden nasıl bilgi edindikleri incelenmiştir. Tüm bunlardan sonra öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık dönemini nasıl geçirdikleri araştırılmış; dinleme, konuşma, görsel okuma, yazma, sosyal duygusal gelişime yönelik çalışmaları, velileriyle ilişkileri ve öğrencileri tanıma sürecine odaklanılmıştır.

Bulgular

Araştırma; “Birinci sınıf öğretmenleri eğitim öğretim yılı başlangıcının hemen öncesi ve bunu izleyen dönemde öğrencilerinin okuma yazmaya hazır olmalarını sağlamak için sınıf içinde ve dışında hangi uygulamaları ve çalışmalarını gerçekleştirmektedirler?” sorusuna odaklanmaktadır.

Toplanan veriler; öğretmenlerin bilgi ve deneyimleri, okuma yazma ve hazırlık dönemine ilişkin planlamaları, okuma yazmaya hazırlık dönemi etkinlikleri olmak üzere üç kategori altında incelenmiştir.

Öğretmenlerin Bilgi Kaynakları

Öğretmenlerin Eğitim Durumları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi eğitim fakültesi mezunu olup lisans eğitiminde edindikleri bilgileri hâlâ etkilendiklerini ve kullandıklarını belirtmişlerdir.

“Beni üniversitede bir hocam çok etkilemişti. Çocuklara her zaman olumlu pekiştirici kullanın derdi. Olumsuz değil, olumluyu görün demişti. Cümlelere basma yerine, cümlelere basmadığınız için teşekkür ederim mesela. Ben onu rehber ettim kendime.” (Feride Öğretmen, 1. görüşme, 1. hafta)

Öğretmenler eğitim öğretimle ilgili kitap, film ve sosyal medyada paylaşımlarını takip etmektedir. Öğretmenler özel ilgilerine göre araştırmalar da yaptıklarını ve bunların öğretmenlik uygulamalarını etkilediğini düşünmektedir (1. görüşme, 1. hafta). Araştırmaya katılan Burcu Öğretmen 20, Damla Öğretmen 16, Feride Öğretmen 20, Pınar Öğretmen 32 adet hizmet içi eğitim ve/veya özel kurs aldığını belirtmiştir. Uyar ve Çiçek’in (2021) yaptığı çalışma öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini belirlemeye yönelik olup hizmet içi eğitim alan ilkökul öğretmenlerinin becerilerinin eğitim alan diğer branş öğretmenlerine, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ise almayanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ders kitapları ve ulusal-uluslararası hakemli dergi ve yayınları takip ettiklerinden bahsetmemiştir.

Öğretmenlerin Materyal Kaynakları

Öğretmenler, sınıflarında teknolojik donanım olmamasına rağmen basılı çalışma kâğıtlarını internet ortamından edinmişlerdir. Öğretmenler kendi çalışmalarını tasarlamamışlar, paylaşılanlar arasından seçim yapmışlardır (Gözlem notları, s. 1-2). Öğretmenler faydalandıkları kaynak olarak farklı internet sayfalarının adını vermişlerdir.

Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Kişisel özellikleri ve bunların sınıfa yansması sorulan öğretmenler ilk olarak sabırdan bahsetmişlerdir. Daha sonra güler yüzlü, girişken, konuşkan olmak gibi kişisel özelliklerinin öğrencilerine ve velilerine olumlu yansıdığını açıklamışlardır (1. Görüşme, 1. Hafta).

Okuma Yazma ve Hazırlık Dönemine İlişkin Planlamalar

Etkinlik Planlamaları

Ekşioğlu (2021) eğitim açısından planlamanın en geniş anlamda eğitim programlarının hazırlanması, en dar anlamda ise bir ders saati boyunca yapılacak etkinliklerin düzenlenmesi olarak açıklamaktadır. Planların yazılı halde olması hatırlanabilmesi ve incelenmesi için gerekli bir uygulamadır. Öğretmenlerin hiçbiri planlamalarını yazılı olarak hazırlamamışlardır.

“Öncelikle okulu ve kendimi tanıtmak, sınıfı, tanışma oyunları. El kaslarını nasıl kullandıklarını görmek için makas çalışmaları yapacağım. Kesmeler, yapıştırma yapacağım, onları planladım.”

Oyun hamuruyla çalışmalar yapacağım. Boyamalar, nokta birleştirme, çizgi birleştirmeler var.”
(Pınar Öğretmen, 1. Görüşme, 1. Hafta)

1. sınıf Türkçe Dersi Eğitim Programı’nda olup ders kitabına yansıyan kazanımlar; nokta birleştirme çizgi çalışmaları ve boyamadır. Öğretmenler, ders kitabında çok az olan çizgi ve boyama etkinliklerini farklı becerileri de destekleyen faaliyet ve çalışma kâğıtları hazırlayarak arttırmayı planlamışlardır. MEB tarafından EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinde paylaşılan çalışma örnekleri baskı maliyeti ve donanımı gerektirdiği için öğretmenler tarafından kullanılması planlanmamıştır.

Derslik Düzenlemeleri

Öğretmenler sınıf fiziki ortamına ders materyali olacak şekilde düzenlemeler yapmamışlardır. Öğrenci ve velilerin gözüne hoş görünecek, ilk kez girdikleri sınıfa dolayısıyla okula karşı olumlu tutum geliştirmelerine yönelik süslemeler yapmışlardır (Gözlem notları, s. 1).

Toplantı Kararları

İncelenen sene başı öğretmenler kurulunda okuma yazmaya yönelik bir madde bulunmamıştır. Birinci sınıf zümre öğretmenler toplantı tutanağında Serbest Etkinlikler dersi maddesinde okuma yazmaya hazırlık döneminde öğrencilerin farklı beceri gelişimine katkı sağlayacak, öğrencilerin aktif ve etkileşim içinde olacağı faaliyet, yöntem ve teknikler önerilip kullanılması konuşulmuştur.

Zümre Öğretmen İlişkileri

Birinci sınıf öğretmenleri zümre arkadaşlarıyla ilişkilerini samimi, paylaşımcı ve olumlu olarak belirtmişlerdir. Okul idaresi kayıt esnasında velilere doldurduğu Öğrenci Bilgi Formunu öğretmenlere dağıtarak, okul başlamadan öğretmenlerin öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamışlardır.

Okuma Yazmaya Hazırlık Dönemi Etkinlikleri

Öğrencileri Tanıma Yolları

Öğretmenler öğrencileri hakkında okula kayıt esnasında doldurdıkları Öğrenci Tanıma Formu ile bilgi edinmişler, Burcu Öğretmen ve Pınar Öğretmen velilerinin doldurması için anket göndermiş, Damla Öğretmen velilerinden çocuğu hakkında mektup yazmalarını istemiştir.

“Çocuğun şimdiye kadarki süreçte neler yaptığını, sportif aktivite gibi şeylere katıldı mı, çocukla olan iletişimi hakkında birkaç soruya yer verdim. Çocuğuna kesin bir şekilde ‘hayırı’ nasıl söylersin gibi o tarz şeylerden bilgi edindim. Çocuğun hakkında biraz bilgi edineyim.” (Burcu Öğretmen, 1. Görüşme, 1. Hafta)

“Okul idaresinin verdiği öğrenci bilgi formu üzerinden baktım kimler anasınıfına gitmiş, yabancı uyruklu öğrenci var mı, özel kaynaştırma raporu olan çocuk var mı?” (Damla Öğretmen, 1. Görüşme, 1. Hafta)

Öğretmenler, öğrencilerinin eğitsel gelişim ve becerilerinin yanı sıra okula uyum durumlarını da çok önemsemekte, sürekli sınıfı gözlemlemektedir. Öğrencilerin okul başladıktan sonra, harf öğretimi dönemine geçene kadar değişimleri ve süreç değerlendirmeleri sorulmuştur. Öğretmenler ilk haftaki umutsuz ve endişeli duyguları değişerek daha memnun ve umutlu olduklarını ifade etmişlerdir.

“Çocuklar yapabildikçe mutlu oluyorlar... Çocuklar kuralları öğrendikçe rahat etmeye başladılar. Bu benim için de rahatlık. Yani o belirsiz çocuklarda neyi ne zaman yapacaklarını bilmeme bir kaos ortamıydı. Tabii bu ortamda daha zor hâkim olunuyor çizgi çalışmaları da olsa. Ama şimdi o iki haftada öyle bir olgunlaştılar ki. Zili biliyor, sırasını biliyor, defterini biliyor. Şu an onlar oturdu hepsi düzenlerini sağladığı için daha mutlu oldukları için daha rahat ilerliyorum.” (Pınar Öğretmen, 3. Görüşme, 3. Hafta)

Velilerle İlişkiler

Alanyazında yapılan sayısız çalışmada ortaya konduğu gibi, son yapılan çalışmalardan biri olan Kılıç ve Geçit'in (2022) çalışması da velilerin süreç hakkında bilgilendirilmesi ve sürece dâhil edilmesi öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Söz konusu çalışma, okuma yazma öğretimi sürecinde velilerden kaynaklanan sorunları; yeterince destek olmamak, yanlış öğrenmelere neden olmak, öğretmen ile yetersiz iş birliği yapmak, okuma yazma bilmemek ve eğitim seviyesinin düşük olması olarak göstermektedir. Okul ve aile arasındaki iş birliğini sağlamak öğretmen kadar velinin de önem vermesi gereken bir durumdur.

“Öncelikle benim istediğim velinin bana destek olması. Ne ben tek başıma yeterli olabilirim ne öğrenci ne veli... Öğrenciyi benimle korkutmayın... Benim verdiğim ödevleri mutlaka takip edin... Ödevi yaparken siz ortam sağlayın... Rehberlik edin diyeceğim...” (Feride Öğretmen, 1. Görüşme, 1. Hafta)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilk veli toplantısı tutanaklarında okuma yazmaya hazırlık ile ilişkili olarak konuşulanlar ve alınan kararlar incelenmiştir. Öğretmenlerin tamamı; öğretmen-veli iş birliğinden, evde çalışma ortamı ve çocuğun çalışmasına nasıl rehberlik edileceğinden, tertip ve düzenden, okula devamsızlık yapılmasından bahsetmiştir. Öğretmenler velilerine ses temelli okuma yazma öğretiminin temel ilkelerini açıklamışlardır. Sadece Damla Öğretmen ve Pınar Öğretmen veli toplantısında okuma yazmaya hazırlık döneminden bahsetmişlerdir.

“Öğretmen, çocukların uyum haftasında okula karşı pozitif bir tutum geliştirmesinin sağlandığını; bundan sonraki süreçte okul kültürüne uyum göstermeleri için bir çalışma içinde olacağını belirtti... Öğretmen, her gün çocukları yormayacağı şekilde ev çalışmaları vereceğini, öğrenilenlerin kalıcı hâle getirilmesi için bunun gerekliliğini açıkladı. Velilerden evde çocuklarına rehberlik etmelerini ama kesinlikle öğrencinin yerine çalışmaları tamamlamalarını rica etti. Yapılan çalışmaların atılmamasını, sene sonu portfolyo çalışması için saklanmasını istedi.” (Damla Öğretmen, 1. Veli toplantı tutanağı, s. 3-4)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi velilerle ilişkilerini ve veli bilgilendirmeleri çok önemsemektedir. Öğretmenlerin beklentileri ve uyarıları her hafta sınıftaki ilerlemeye ve gelişmelere

göre değişmesine rağmen velilere vurgulanan en önemli iki konu, okul çalışmalarına destek olunması ve evde çocuklara rehberlik yapılmasıdır. Öğretmenler velileriyle mesajlaşma uygulaması üzerinde bireysel ve grup iletişimde olup bireysel ve grup bilgilendirmeleri yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin hepsi okul çıkışlarında velilerle bireysel, grup ya da toplu olarak konuşmaktadır.

Sosyal-Duygusal Gelişim Etkinlikleri

Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) sosyal duygusal gelişime yönelik olarak; duygu, düşünce ve hayallerini tamamen kendine özgü şekilde ifade edilmesi için, resim, müzik, drama, oyun, dans, şiir, hikâye gibi çeşitli yollar üzerinden sorumluluk, liderlik ve iş bölümü gibi etkinlikler önermektedir. Bireysel ve grupla yapılabilecek sanatsal ve sportif tüm bu etkinlikler birçok beceri yanında sosyal duygusal gelişimi de destekleyecektir.

“Kesme yapıştırma çalışmaları, boyama çalışmaları yaptık. Birkaç tane şarkı öğrendik. Oyun saatinde okul bahçesinde Köşe Kapmaca gibi oyunlar oynadık. Sınıf içinde de sınıf içi oyunları oynadık. Biraz daha çocukları motive etmek amacıyla eğlenceye dönüktü. Böyle direkt kazanıma değil, çocukların dikkatini tekrar bir toplamak, birazcık üzerlerindeki stresi attırmak ona yönelik...” (Damla Öğretmen, 2. Görüşme, 2. Hafta)

“Oyun hamuru, kesme yapıştırma, boyamalar hep böyle ele yüklendik. Sınıf kurallarımızı her gün tekrarlıyoruz. Ondan sonra arkadaş ilişkileri, farklılıklar işte onlara değindik... Beden eğitimi yaptık.” (Pınar Öğretmen, 2. Görüşme, 2. Hafta)

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve yapılan gözlemlerde; öğretmenlerin her gün en az bir kere sınıf içi ve sınıf dışı oyunlar oynattığı tespit edilmiştir. Oynatılan sınıf içi oyunlar yönergeleri basit, süresi kısa ve çok fazla bedensel devinim gerektirmeyen oyunlardır. Sınıf dışında oynatılan oyunlar kısa süreli, bol tekrara dayanan, hız ve yer değiştirme oyunlarıdır. Görsel sanat etkinliklerinde yaratıcılık gerektirmeyen verilen resmi boyama, öğretmen yönergelerine göre kesme-yapıştırma çalışmaları yapıldığı görülmüştür. Öğretmenler masal saati, drama/canlandırma ve şiir okuma etkinlikleri yapmamışlardır.

Dinleme, Konuşma ve İzleme Etkinlikleri

Dinleme ve konuşma etkinlikleri Türkçe dersinden ziyade Hayat Bilgisi ve Matematik dersi kazanımlarında çerçeveselendirilmiş konular üzerinde soru-cevap yöntemi ile çalışılmaktadır.

“Hayat Bilgisini düzenli olarak her gün işliyoruz. Resim yorumlatıyorum. Ne görüyorsunuz burada? İşte günlük hayattan örneklerle, ya çocuğu konuşturarak işliyorum Hayat Bilgisinde. En son ben bir özet geçiyorum. Doğru davranışı vurgulayarak... Oyunlaştırıyorum genelde matematiği. Onlar okuma yazma bilmiyor, resmi takip ediyor. Sırayla söz hakkı vererek işliyorum... Bir soru soruyorum Defne diyor, Ali cevap veriyor... Eğitim öğretim bir arada götürüyoruz. Ders yaparken, matematik yaparken sınıf kuralını da hatırlatarak gidiyoruz.” (Feride Öğretmen, 3. Görüşme, 3. Hafta)

Araştırma yapılan okulda akıllı tahta, projeksiyon cihazı gibi görsel ve işitsel teknolojik araçlar bulunmamaktadır. Bu nedenle izleme etkinlikleri yapılamamaktadır. Hiçbir öğretmen okuma

yazmaya hazırlık etkinlikleri sürecinde velilerine mesajlaşma uygulamaları üzerinden öğrencilerine yönelik bir izleme/dinleme kaydı göndermemiştir. Görsel okuma çalışmaları için öğrenci seviyesine uygun fotoğraf ve resim içeren afişler, nesne kartları vb. kullanılmamıştır. Tüm görseller, ders kitaplarında bulunan ve sadece çizim olan görsellerdir.

Yazma Etkinlikleri

Yazı yazmanın fiziksel unsurları; oturuş pozisyonu, kâğıt pozisyonu, parmak-el kası gelişimi, kâğıt ve kalem türü ile kalem tutma pozisyonudur. Araştırma yapılan tüm öğretmenlerin sınıflarında öğrenciler klasik oturma pozisyonunda oturmaktadır. Okulun tüm sınıflarında (1., 2., 3. ve 4. sınıflar dâhil) aynı ölçülerdeki tek tip sıra takımı kullanılmaktadır. Sıra takımları öğrenci boyuna göre ayarlanamamaktadır. Boyu 120cm'den kısa olan öğrenciler yazı yazarken doğru oturuş pozisyonlarını kaybederek ayağa kalkma, masadaki kâğıda eğilme davranışı göstermektedir. Araştırma yapılan sınıfların öğretmenlerinin hepsi kullanılan kâğıt ve kitap gibi yazma materyallerini masaya dik gelecek şekilde kullanmaya yönelik telkinler vermektedir. Akyol (2020) yazı yazarken kâğıdın sola ya da sağa hafifçe eğilebileceğinden, yazının da bu eğilmeden etkilenebileceğinden bahseder. Kullanılan yazma materyalleri çalışma kâğıtları, ders kitabı ve kılavuz çizgili defterdir. Kalem doğru tutamayan öğrencilerini, bunun sebeplerini belirlemiş ve onlarla bu konuda çalışmışlardır. Bu konuda velilerine uyarılarda bulunup destek istemişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbiri kalem tutma aparatı yanı sıra ele çorap geçirme, parmağa paket lastiği takma gibi yöntemler kullanmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi öğrencilerin el kaslarını güçlendirmek için günlük olarak etkinlikler yaptırmışlardır. En fazla kullanılan egzersiz yöntemleri oyun hamuru ile oynatmak, şarkılı veya tekerlemeli parmak egzersizleri yaptırmak olmuştur. Öğretmenler bunların dışında sınıf içi oyunlar ve bahçe oyunları oynatmışlardır. Sınıfta söylenen ve dinlenen şarkılara öğrencilerin bedensel olarak eşlik edilmesini istemişlerdir. Velilerinden çocuklarının evde sorumluluk almasını istemiş, yapabilecekleri düzeyde işleri yaptırmalarını talep etmiştir.

Damla Öğretmen 'okulda ilk günüm' konulu serbest resim çalışması yaptırmıştır. Diğer üç öğretmen Serbest Çizim Türleri ile herhangi bir çalışma yaptırmamışlardır. Öğretmenler ilk hafta 'Düzensiz Çizgi Çalışmaları' olarak bilinen Sınırlandırılmış Alanda Çizimler ve Üstünden Gitme-Eşleştirme Çizimleri kullandırmışlardır. Burcu Öğretmen, "çizgi" hissini vermek için farklı materyallerden faydalanmıştır. Plastik sayma çubukları, plastik sayma fasulyeleri, pipet gibi malzemeler kullanmıştır. Bu çalışmalar çizgiyi oluşturma ve takip etmeyi çeşitlendirmiş, öğrenciler keyifle çalışmışlardır. Öğretmenler ikinci hafta içerisinde, ilk haftaki çalışmalara ek olarak 'Düzenli Çizgi Çalışmaları' olarak bilinen Satırda Çizimlere başlamışlardır. Bu çizimleri çalışma kâğıtları ve defter üzerinde yaptırmışlardır. Öğretmenler Ders Kitabındaki çizgi çalışmalarını da öğrencilerine yaptırmışlardır. Ancak Ders Kitabının öğrenciler için yetersiz olduğunu, farklı kaynaklarla bu

eksikliği gidermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler ikinci hafta ortasında defter kullandırmaya başlamışlardır. Öğretmenler satırın başına silinmeyen bir kalemle örnek yazdıktan sonra öğrencilerin ritmik olarak bunu satır sonuna kadar yazmalarını istemişlerdir. Daha sonra başlanılan çizgi türleri sırayla; yukarıdan aşağıya dik çizgi, soldan sağa düz yatay çizgi, bunların çeşitli birleşimleri, yarım daire ve dairesel çizgi olmuştur. MEB'in dağıttığı ders kitaplarında daire çizimi yarım daireden önce gelmektedir. Öğretmenlere bu sıralamayı neden değiştirdikleri sorulduğunda; çocukların yuvarlak çizerken farklı noktalardan başlayarak, farklı yönlerde daire çizdiklerini ancak yarım daireyi öğrenen öğrencilerin bunu daireye tamamladıklarında doğru daire çiziminin doğal olarak yerleştiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler çizgi çalışmalarına yönelik olarak günde ortalama iki çalışma sayfası kullandırmışlardır. Bu çalışmalardan biri satırda çalışmaya yönelik çizgi çalışması olurken diğeri kesme, yapıştırma, boyama vb. amaçlı etkinlik sayfasıdır. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık döneminde yaptırılan yazıya hazırlık çalışmaları; kâğıt, kalem, makas, oyun hamuru ve yapıştırıcı kullanma üzerine olmaktadır. Alan yazında belirtilen; kum havuzu, yaz-sil tabakalar, çukurlu yazma tabakaları gibi farklı yüzeyler ve çizgi hissini kavrayan plastik çubuk, pul, fasulye gibi birleştirmeye dayanan küçük parçalar bir öğretmen dışında kullanılmamıştır.

Hazırlık Dönemini Tamamlama

Araştırmaya katılan öğretmenlere okuma yazmaya hazırlık dönemini neye göre bitirme kararı verdikleri sorulmuştur. Öğretmenler öğrencilerin benzer çalışmalardan sıkılmaya başladığını, öğrenci ve velilerde harf öğrenmeye karşı oluşan bir beklenti olduğunu belirtmişlerdir.

“Ben düzenli çizgi çalışmalarında bütün çocukların düzgün yaptığını gördüğüm zaman artık geçmem gerektiğini düşündüm. Çünkü çocuklar çok sıkıldılar. İki haftadır çizgi çalışıyoruz. Bundan da sıkıldılar, artık farklı bir şey yapmak istiyorlardı. Hazır bulunuşluklarını görünce geçmeye karar verdim.” (Feride Öğretmen, 3. Görüşme, 3. Hafta)

Öğretmenler, öğrencilerin hazırbulunuşluğu yanında öğrenci ve velilerin beklentilerini de göz önüne almaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olup en az beş kere birinci sınıf okutmuşlardır. Öğretmenlerin aldığı akademik eğitim, kıdemi 10 ve 22 yıl arasında olan bu öğretmenler için hâlâ değerlidir. Eğitim fakültesinde alınan dersler ve öğretim görevlilerinin önerileri hatırlanmakta ve uygulanmaktadır. Gültekin ve Çubukçu (2008) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri hem bireysel hem de kurum açısından faydalı ve gerekli gördüklerini belirtirken, Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz-Konokman (2012) öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere karşı olumsuz bir tutum içinde olduğunu belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler MEB tarafından sunulan çeşitli hizmet içi eğitimlere katılmaktadır. Bunun yanında özel ilgi alanlarına yönelik kurs ve eğitimler de almaktadır.

Farklı araştırmacıların yaptığı çalışmalarda (Aslan ve Altunova, 2019; Babayiğit ve Erkuş, 2017; Erbasan ve Erbasan, 2020) ders kitapları öğretmenler tarafından yetersiz görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı MEB tarafından dağıtılan okuma yazma öğretme kitabının, okuma yazmaya hazırlık kısmını yetersiz bulmaktadır. Bu nedenle daha pratik ve ulaşılabilir olan çevrim içi kaynakları tarayarak çalışmalarını çeşitlendirmişlerdir. Baydaş, Gedik ve Göktaş (2013) çalışmalarında öğretmenlerin internet ortamından sıklıkla yararlandıkları ve ağırlıklı olarak bir internet sitesini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın üzerinden on sene geçmiş olmasına rağmen araştırmaya katılan öğretmenlerin de hepsi aynı internet sitesini kullanmakta ve bunun yanı sıra farklı internet sitelerinden faydalanmaktadır. Bu durumun çeşitliliği artırma avantajı yanında, öğretmenler arasında öğretim birliği sağlanamaması ve çalışmalarda planlı bir yapı kurulamaması dezavantajı vardır. Aynı şekilde, MEB tarafından sunulan dijital çalışmaların yetersiz oluşu, bunların renkli baskı alınması gerekliliği, öğretmenlerin gerekli donanım ve sarf malzemesi olmaması nedeniyle kullanışsız olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler kaynak olarak ulusal ve uluslararası yayınları, süreli ve hakemli dergileri takip etmemektedir.

Dersliklerin mekânsal düzenlenmesi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran Şensoy ve Sağsöz (2015) fiziksel ortam öğeleriyle, öğrencilerin sosyal iletişimi, motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı okuma yazmaya hazırlık dönemine ilişkin olarak sınıflarını fiziksel olarak düzenlemişlerdir. Bu düzenlemeler öğrencilerin okula ilk defa başlaması ve öğretmenleriyle ilk defa karşılaşması nedeniyle süslemeye yönelik düzenlemelerdir. Özdemir (2017) de buna paralel olarak sınıfların albenili olması; öğretmen ve öğrencilerin sınıfa istekli gelmelerine, okula karşı olumlu bir tutum geliştirmelerinde önemli bir rol oynadığından bahseder. Araç gereçlerin öğrencilerin kalıcı ve etkili öğrenmesinde etkileri yıllardır yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Ancak bu öğretmenlerin sınıfında klasikten farklı bir oturma planı, sınıfın çeşitli yerlerinde kurulabilecek eğitsel köşeler ya da merkezler, sınıfa asılabilecek eğitsel afişler kullanılmamıştır. Sınıfta öğrencinin çizgi ve harflere yönelik inceleyebileceği, oynayabileceği eğitsel materyaller bulunmamaktadır.

Sene başında yapılan toplantı tutanakları incelendiğinde okuma yazmaya hazırlık ile ilgili bir gündem maddesi bulunmamaktadır. Zümre öğretmenler tutanakları içerisinde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarlarıyla ilişkilendirilebilecek etkinlikler, Serbest Etkinlikler, Beden Eğitimi ve Oyun gibi diğer dersler üzerinde konuşulmuştur. Şahin ve Atbaşı (2020) çalışmalarında okullardaki olumlu iklimin; iş birliği, saygı, empati, paylaşım ve yardımlaşma ile oluştuğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler arasındaki olumlu ilişki ve sürekli iletişim hâlinin olması, öğretmenlerin birbirleriyle paralel çalışmalar yaptıklarını, birbirlerini olumlu yönde etkilediklerini göstermektedir.

Aktepe (2004) öğrenci merkezli bir eğitim sisteminde yapılacak öğretimin öğretmen tarafından; öğrencinin fiziksel, zihinsel, psikomotor ve sosyoekonomik düzeyine göre hazırlandığını açıklamaktadır. Öğretmenler de okula başlamadan önce öğrenciler hakkında temel bilgiler edinmeyi çok önemsemektedir. Bu amaçla okula kayıt esnasında veliler tarafından doldurulan “Öğrenci Bilgi Formu” öğretmenler için değerli bir bilgi kaynağıdır. Öğretmenler bunun dışında da velilerin yazacağı ya da dolduracağı anket ya da mektup gibi çalışmalarla öğrencileri çok daha hızlı tanımaya çalışmaktadır.

Şahin, Kardeş İşler ve Zoraloğlu (2022) okula 60 ve 84 ay arasında başlatılan öğrenciler arasında, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) başarılarını incelemiş ve küçük başlayanların büyüklerden daha geride başarı gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Öğretmenler de benzer kaygılarla, öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarını ve okula başlama yaşlarını çok önemsemektedir.

Öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerini drama yoluyla geliştirmek üzere araştırma yapan Öztürk-Samur ve Deniz (2004) bu etkinliklerin öğrencilerin okul hazır bulunuşluğu, sosyal güven ve sosyal duygusal gelişimlerine kalıcı olarak faydalı olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca yine sosyal duygusal gelişimin spor etkinlikleriyle (Yıldız ve Çetin, 2018) ve müzik yoluyla (Küpana, 2022) geliştirilebildiği ortaya konmuştur. Öğretmenler her gün en az bir kere sınıf içi (yönergeleri basit, süresi kısa ve çok fazla bedensel devinim gerektirmeyen oyunlar) ve sınıf dışı (kısa süreli, bol tekrara dayanan, hız ve yer değiştirmeye dayanan) oyunlar oynatmaktadır. Öğretmenler masal saati, drama/canlandırma ve şiir gibi etkinlikler yapmamaktadır. Görsel sanat etkinliklerinde yaratıcılık gerektirmeyen (verilen resmi boyama, öğretmen yönergeleriyle kesme-yapıştırma) çalışmalar yapılmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içi teknolojik donanımlarının olmaması izleme, görsel okuma ve dinleme çalışmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenler yıllık planlarındaki kazanımlar için dinleme, konuşma, görsel okuma ve izleme becerisine yönelik bir etkinlik planlaması yapmamaktadır. Dinleme ve konuşma etkinlikleri diğer derslerde, diğer derslerin ders kitaplarından tamamlanılmaya çalışılmaktadır. Bu derslerde ders konusuyla ilgili olarak büyük oranda soru-yanıt yöntemi kullanılmaktadır. Altun-Ekiz ve Özdere (2020) görsel algı düzeyinin olabildiğince erken belirlenmesi ve bunun geliştirilmesi için olabildiğince çeşitlendirilmiş çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmada belirlenen algı ve dikkat geliştirmeye yönelik çalışmalar çizgi çalışmaları içerisine yedirilmiş labirent, gölgesini bulma gibi çalışma kâğıdı etkinlikleridir. Öğretmenler ayrıca Deve-cüce gibi basit yönergeli bedensel devinimli dikkat oyunları oynatmaktadır. Farklı oyun materyalleri ya da hazır zekâ oyunları (yap-boz, üçtaş vb...) kullanılmamaktadır. Ders kitapları da bu konuda örnek etkinlik ya da materyal sunmamaktadır.

Karadağ (2019) yazı yazma çalışmalarında fiziksel gelişime dikkat ederek; oturma pozisyonu, el tercihi, kalem doğru kavrama, kâğıdı görerek yazmak için kâğıt pozisyonunda ve duruşta esnek ve rahat bir alışkanlık yerleştirilmesini önermektedir. Öğretmenler de parmak-el kası gelişimine çok önem vermekte, her gün buna yönelik şarkılı, tekerlemeli egzersizler yaptırmaktadır. Kas gelişimi için en çok kullanılan malzeme oyun hamuru olmaktadır. Öğretmenler kalem tutuş becerisine çok önem vererek hem öğrencilerini hem velilerini bilgilendirmektedir. Öğretmenler kâğıt pozisyonunu masaya dik olarak konumlandırmaktadır. Daha kısa boylu olan öğrenciler standart masa takımı nedeniyle zaman zaman ayakta ve masaya eğilerek yazma davranışı göstermektedir. Tüm öğretmenler öğrencilerin farklı gelişimlerini desteklemek amacıyla kesme, yapıştırma, boyama gibi etkinlikler yaptırmaktadır.

Karadağ (2019) serbest çizgi çalışmaları ilk öğrencilerin kalem alışkanlığı, kâğıt pozisyonunu oturtma ve kendine güven kazandırdığını; dik, yatay, eğik ve dairesel düzenli çizgi çalışmalarının harflere alışıldığını açıklamaktadır. Öğretmenler ilk hafta 'Düzensiz Çizgi Çalışmaları' olarak bilinen Sınırlandırılmış Alanda Çizimler (renklendirmeler, labirentler, obje çerçevesi çizimleri) ve Üstünden Gitme-Eşleştirme Çizimleri (obje eşleştirmeler, nokta birleştirmeler) kullanmaktadır. Bir öğretmen dışında Serbest Çizimler (karalama-çağırışım, tek obje çizimleri, mekân-olay çizimleri) yaptırılmamıştır. İkinci haftayla birlikte, ilk haftaki çalışmalar azaltarak defterde ve çalışma kâğıtları üzerinde 'Düzenli Çizgi Çalışmaları' olarak bilinen Satırda Çizimlere başlanmaktadır. Öğretmenler bu çizgi çalışmaları için de ders kitabını yetersiz bulmaktadır.

Öğretmenler MEB tarafından verilen çizgi türleri sıralamasının tamamına uymamaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin hazır oluşları yanında öğrencilerinin çizgi çalışmalarından sıkılmaları, velilerin beklentileri ile iki haftalık okuma yazmaya hazırlık dönemini sonlandırma ve harf öğretimine başlama kararı almışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin velileri ile ilişkileri, onları bilgilendirmek ve rehberlik etmek olarak konumlanmıştır. Öğretmenler okul çıkışlarında veliler ile bireysel ya da grup olarak görüşmekte, mesai saatleri dışında da çevrim içi mesaj uygulaması üzerinden ve doğrudan telefonla haberleşmektedir. Öğretmenlerin velilerinden talepleri her hafta yapılan çalışmalara göre değişmesine rağmen genel beklentileri okul çalışmalarının evde pekiştirilmesi olmaktadır.

Yamaç (2014) birinci sınıf öğretmenliğini incelediği çalışmasında; öğretmenlerin evde okulla ilgili daha çok hazırlık yaptığını, daha çok yorulduklarını, ailelerinin de sürece bir şekilde dâhil olduğunu, sürecin başında kaygı ama sonunda büyük bir mesleki doyum yaşadıklarını ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler de benzer şekilde okuma yazmaya hazırlık sürecine başlamadan önce endişe ve stres duyguları hissetmişler, ilk hafta sonunda duyguları yorgunluk ve mutsuzluk olmuş buna rağmen çalışmalarını planladıkları şekilde sürdürmüşler, ikinci hafta sonunda

umut duygularından bahsetmişlerdir. Öğretmenlerdeki duygu değişimleri çalışmaların yürütülmesine engel teşkil etmemiştir. Bu dönemin sadece okuma yazmaya hazırlanmak olmadığını, öğrenci ve velilerle ilk defa karşılaşmak ve okul kültürünü yerleştirmek için çabaladıklarını, bu nedenle hem bedensel hem de zihinsel olarak daha fazla yorulduklarını belirtmişlerdir.

Sınıflardaki okula hazır oluşluk ve okula uyumlardaki seviye farklılıklarının en aza indirilebilmesi, öğretmenlerin buna uygun şekilde planlama yapabilmesi ve öğrencilerin fiziksel-zihinsel gelişimlerinin daha önce fark edilebilmesi için okul öncesi eğitim tüm çocuklar için zorunlu hâle getirilebilir. MEB, Eğitim Bilişim Ağı'nı (EBA) öğretmenlerin daha aktif olarak paylaşım yapıp her türlü eğitsel çalışmaları bulabileceği; öğrenci ve veliler için de daha işlek ve faydalı bir platforma dönüştürebilir. MEB, Okuma yazma öğretimi ders kitaplarında okuma yazmaya hazırlık süreci etkinliklerini tespit edip arttırabilir. MEB tarafından her sınıfa sağlanan öğrenci sıra takımları boy özelliğine göre çeşitlendirilebilir ya da bu sıra takımları yüksekliği ayarlanabilecek şekilde tasarlanabilir. Araştırma daha az deneyimli veya daha çok deneyimli öğretmenlerle, çoklu ya da uç örneklemeler kullanılarak tekrar edilebilir, böylece uygulamaya yönelik yeni veriler elde edilebilir. Öğrencilere dair sosyoekonomik özelliklerin daha farklı olduğu çevrelerde benzer bir araştırma yapılarak okuma yazmaya hazırlık döneminin nasıl uygulandığına dair farklı verilere ulaşılabilir. Okula kayıt esnasında alınan öğrenci tanıma formu, ilgili uzmanlar tarafından daha da geliştirilerek, öğretmenlerin öğrencileri hakkında daha detaylı bilgi alacağı hâle getirilebilirler. Özellikle dikkat edilmesi gereken ve özel durumlara sahip öğrencilerin bir an önce tespit edilebilmesi, görüşmelerin zamana yayılması sebebiyle gecikmeler olmasının bertaraf edilmesi için bu formlar geliştirilerek düzenlenebilir. Öğretmenler çizgiyi ve çizgi türlerini hissettirmek için okul bahçesi ve atölyeler gibi farklı ortamlardan, kâğıt kalemden farklı yazı araç gereçlerinden faydalanabilir. Bu tür çalışmalar ayrıca öğrencinin algı ve dikkat becerisini de geliştirebilir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (18. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktepe, V. (2004). Öğretmenlerin öğrencilerini tanıma yeterliği. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 63-67.
- Altun-Ekiz, M. & Özdere, M. (2020). 8-9 yaş çocuklarda görsel algı gelişim düzeylerinin incelenmesi. Turan, M., Dedeoğlu, H. & Riedler, M. (Ed.) *13. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Kitabı* içinde (s. 55-64). http://www.eab.org.tr/eab/media/kitap/EAB_Kongre_Kitap_2020.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Arı, A. & Özcan, E. (2014). Birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeylerinin, okuma yazmayı öğrenmelerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47, 74-90.

- Aslan, M. & Altunova, N. (2019). Birinci sınıf Türkçe (ilk okuma yazma) öğretim programının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 31-75.
- Babayiğit, Ö. & Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284.
- Baştuğ, M. & Demirtaş-Şenel, G. (2020). *Her ses/harf için özel uygulamalı ilk okuma ve yazma el kitabı* (6. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Baydaş, Ö., Gedik, N. & Göktaş, Y. (2013). Öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanımı: 2005-2011 yıllarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 41-54.
- Bilir, A. (2005). Characteristics of students in the first grade of primary school and initial teaching of reading and writing. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 38(1), 87-100.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (31. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, W. J. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (S. B. Demir & M. Bütün, Çev., 6. b.). Ankara: Siyasal.
- Çabuk, B., Baş, T. & Teke, N. (2021). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okuma yazma öğrenimine yansımalarına ilişkin ebeveyn algıları. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(229), 233-268.
- Çelenk, S. (2003). İlk okuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 75-80.
- Ekşioğlu, S. (2021). Öğretimi planlama. S. Güven & M. A. Özerbaş (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (6. b.) içinde (s. 124-163). Ankara: Pegem Akademi.
- Erbasan, Ö. & Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125.
- Ertürk, A. (2011). *İlk okuma-yazma öğretimi hazırlık devresinin okuma-yazma öğrenmedeki yeri ve önemi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Ertürk, R. (2020). İnsani gelişim endeksine göre farklı gelişmişlik düzeyinde bulunan ülkelerin PISA sonuçlarının karşılaştırılması. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 41-57.
- Gültekin, M. & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.
- Güneş, F. (2019). *Okuma yazma öğretimi yaklaşımları ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karadağ, R. (2019). Yazma becerisinin geliştirilmesi. F. Susar-Kırmızı & E. Ünal (Ed.), *İlkokuma yazma öğretimi* (3. b.) içinde (s. 35-70). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Karasolak, K., Tanrıseven, I. & Yavuz-Konokman, G. (2012). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Kılıç, N. & Geçit, Y. (2022). Veli bilgilendirme programının ilk okuma yazma sürecine katkısı hakkındaki veli ve öğretmen görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 2(1), 1-26.
- Kuru, N. & Koç-Tüylü, D. (2021). İlkokula hazırlıkta erken okuryazarlık eğitimi. Ö. Polat (Ed.), *Okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi* içinde (s. 141-164). Ankara: Anı Yayınları.
- Küpana, N. (2015). Social emotional learning and music education. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 3(2), 75-88.
- Merriam, B. S. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- MEB. (2013). Okul Öncesi Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=652> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeli&mevzuatTertip=5> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2022). *Uzman öğretmenlik yetiştirme programı çalışma kitabı*. http://cdn.eba.gov.tr/oba/UZMAN_OGRETMENLIK_YETISTIRME_PROGRAMI_CALISMA_KITABI.pdf sayfasından erişilmiştir.
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/e13bef63-en/1/3/3/2/index.html?itemId=/content/publication/e13bef63-en&csp=a4f4b3d408c9dd70d167f10de61b8717&itemIGO=oecd&itemContentType=book#chapter-d1e12830-a4036f0d87> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, M. (2017). Sınıf yönetimi. Ç. Özdemir (Ed.). *Sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı etkenler* içinde (s. 197-229). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk-Samur, A. & Deniz, M. E. (2014). Effects of values education program on social emotional development of six year old children. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 463-481.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2022). İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması Sege-2022. <https://www.sanayi.gov.tr/assets/pdf/birimler/2022-ilce-sege.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Şahin, A. & Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.
- Şahin, A. E., Kardeş-İşler, N. & Zoraloğlu, S. (2022). 4+4+4 Düzenlemesiyle farklı yaşlarda ilkokula başlayan öğrencilerin akademik performanslarının LGS verileri temelinde analizi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(2), 387-420. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1089906>
- Şensoy, S. & Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 87-104.
- TÜİK. (2022). *Okuryazarlık ve cinsiyete göre nüfus (16+ yaş)*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ulusal-Egitim-Istatistikleri-2022-49756#:~:text=Okuma%20yazma%20bilen%20oran%C4%B1%20%97,%97%2C6%20olarak%20hesapland%C4%B1> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2021). International Literacy Day 2021 Literacy for a human centred recovery: Narrowing the digital divide. <https://en.unesco.org/sites/default/files/ild-2021-fact-sheet.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Uyar, A. & Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 1-11.
- Woessmann, L. (2014). The economic case for education. European Expert Network on Economics of Education (EENEE) Analytical Report No. 20. http://www.education-economics.org/dms/EENEE/Analytical_Reports/EENEE_AR20.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yamaç, A. (2014). Birinci sınıf öğretmeni olmak (Fenomenolojik bir çalışma). *İlköğretim Online*, 13(2), 362-376.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*(155-156).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, E. & Çetin, Z. (2018). Sporun psiko-motor gelişim ve sosyal gelişime etkisi. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 54-66.

Extended Summary

Literacy is the most basic skill in education and should be aimed at gaining skills such as reading comprehension, research, analysis, synthesis, and evaluation. A qualified literacy teaching is closely related to the development of school maturity. After the socioeconomic environment and opportunities provided by the family, the most important factor that develops school readiness is pre-

school education. In Türkiye, pre-school education is not compulsory and participation in 3-5 years of education is 39 per cent.

Students who receive pre-school education and those who do not receive pre-school education start the first grade of primary school under the same conditions and are held responsible for the same achievements (Arı and Özcan, 2014, p. 87). In addition, many students who grow up in a socio-economic environment have diagnosed or undiagnosed special education needs, and have special conditions and situations start school in the same class. Primary school teachers start teaching with very little information about the students. The research aims to reveal what the teachers' literacy preparation period practices are, how they prepare, and with whom they work in cooperation under all these conditions.

In order to examine the preparation and practices of first-grade teachers in depth, a case study design from qualitative research methods was used as the research method. The participants of the study were determined according to the criteria of having taught first grade at least three times in a typical public school and having graduated from the primary teaching department of education faculties. The data of the study were collected through unattended observations in the classrooms, interviews with teachers and examination of documents such as class boards, meeting minutes, student work and were analyzed by descriptive analysis. Ethics committee permission was obtained, and ethical rules were observed during the research.

The school where the research was conducted was a neighborhood school in a region with a socioeconomic level that can be considered middle or lower in Ankara province. The teachers participating in the study had at least one student with an inclusion report, one student who was constantly absent and one foreign national student in their classes. Although there were no students younger than 72 months in the classes, at least 10 students in each class received pre-school education.

According to the results of the research, it was seen that what was learnt in the faculty of education and the suggestions of the lecturers were still remembered and applied. Teachers received in-service training and training according to their special interests. Also, teachers did not follow academic publications, they mainly searched and used online activity examples. Teachers attached great importance to having information about their students and asked their parents for questionnaires and letters.

Teachers played in-class (games with simple instructions, short duration and not requiring too much physical movement) and out-of-class (games with short duration, lots of repetition, speed, and displacement) games at least once a day. Teachers did not perform activities such as story time, drama/animation and poetry. In visual art activities, activities that did not require creativity (coloring the given picture, cutting, and pasting with the teacher's instructions) were performed.

The teachers' lack of technological equipment in the classroom negatively affected the monitoring, visual reading and listening activities. Listening and speaking activities in other courses were tried to be completed from the textbooks of other courses. In these lessons, question-answer method was used to a great extent.

The teachers also attached great importance to the development of finger-hand muscles, and they performed exercises with songs and nursery rhymes every day. The most commonly used material for muscle development was play dough. All teachers gave great importance to pencil grip skills and informed both their students and their parents. All teachers used the paper position vertically. The teachers had the students do irregular line exercises in the first week and regular line exercises on the notebook lines in the second week. In regular line studies, they practiced curved lines before circular lines in the "vertical-horizontal-oblique-circular-curved" order recommended by the ministry.

Teachers decided to end the two-week literacy preparation period and start teaching letters due to the readiness of their students, the boredom of their students with line work, and the expectations of their parents. The relationships of the teachers participating in the study with their parents were positioned as informing and guiding them. Before starting the literacy preparation process, the teachers felt anxiety and stress, at the end of the first week their feelings were fatigue and unhappiness, and at the end of the second week they talked about feelings of hope.

Based on the research results, it was concluded that teachers considered textbooks and digital resources provided by the ministry as inadequate, and they were unable to carry out activities such as listening, watching and visual reading due to the lack of equipment in their classrooms. They usually tried to fulfil these activities in lessons other than Turkish lessons by utilizing the visuals in the textbook and using the question-answer method. In-class and out-of-class games were played to develop social emotional development and perception skills.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır. Araştırmada gönüllü olan katılımcı öğretmenlere, öğrencilerine ve okul yönetimine çok teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 08.09.2022 tarih ve E-35853172/300-00002373627 sayılı onayı ile yürütülmüştür.