



T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE YAZMAYA GEÇİŞ
SÜRECİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
(Bingöl İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Çiğdem KILINÇER

Malatya-2019

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMELEĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE YAZMAYA GEÇİŞ
SÜRECİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
(Bingöl İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Çiğdem KILINÇER

Danışman: Doç. Dr. Hasan AYDEMİR

Malatya-2019

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Çiğdem KILINÇER tarafından hazırlanan “1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Bingöl İli Örneği)” başlıklı bu çalışma 31.07.2019 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Hasan AYDEMİR
Üye: Dr. Öğr. Üyesi Birol BULUT
Üye: Üye: Dr. Öğr. Üyesi Yalçın KARALI

İmza



ONAY

.../.../2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Hasan AYDEMİR'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Bingöl İli Örneği)** başlıklı çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün kaynakların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterildiğini belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Çiğdem KILINÇER



TEŞEKKÜR

Araştırmanın yapılması aşamasında desteğini esirgemeyen danışmanım Sayın Doç. Dr. Hasan AYDEMİR'e, ölçeğin uygulanması aşamasında yardımı dokunan tüm öğretmen ve idareci arkadaşlarıma, kardeşim İlhan Fırat KILINÇER'e, beni destekleyen anneme ve babama, ölçeğin geliştirilmesi aşamasında yardımcı olan Sayın Hakan POLAT'a teşekkürlerimi sunarım.



ÖZET

1.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE YAZMAYA GEÇİŞ SÜRECİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ (Bingöl İli Örneği)

KILINÇER, Çiğdem

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan AYDEMİR

Haziran -2019 129 +XIV sayfa

Bu araştırmanın amacı, 1. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörleri öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmek ve elde edilen sonuçlara dayalı olarak öneriler getirmektir. Yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Bingöl il merkezi ve merkeze bağlı köylerdeki ilkokullarda görev yapan 448 Sınıf Öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenin tamamı örneklem olarak kabul edilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizinde; Frekans (f), Yüzde (%), Standart Sapma (SS), Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$), t-test, Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova), Tukey testi, Mann-Whitney U, Kruskall Wallis H testleri uygulanmıştır.

Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde en etkili faktörün okul ve öğretmen olduğu görülmüştür. Faktörler temelinde bakıldığında, “bireysel farklılıklar” ve “okul ve öğretmen” faktörlerinin çok üst düzeyde, “aile” ve “öğretim programı” faktörlerinin üst düzeyde, “çevre” faktörünün ise orta düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okuma yazmaya geçiş sürecinde aile faktörünü daha etkili buldukları görülmekle beraber diğer faktörlerde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yaş değişkenine göre, “25-30” yaş grubundaki öğretmenler ile “36-40” yaş grubundaki öğretmenlerin “41-45” yaş grubundaki öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde bireysel farklılıkları daha etkili buldukları görülmüştür. Aynı şekilde “25-30” yaş grubundaki öğretmenler ile “36-40” yaş grubundaki öğretmenlerin, “41-45” yaş grubundaki öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde çevre faktörünü daha etkili buldukları görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre, “1-5 yıl” ile “11-15 yıl” kıdem gruplarındaki öğretmenler, “16-

20 yıl” kıdem grubundaki öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde bireysel farklılıkları daha etkili görmüşlerdir. Ayrıca “6-10 yıl” ile “11-15 yıl” ve “21-25 yıl” kıdem gruplarındaki öğretmenlerin, “26 yıl ve üzeri” kıdem grubundaki öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde okul ve öğretmen faktörünü daha etkili buldukları görülmüştür. Sınıf, mevcudu “31 ve üzeri” olan öğretmenlerin, sınıf mevcudu “21-30 arası” olan öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde okul ve öğretmen faktörünü daha etkili buldukları görülmüştür. Birinci sınıf okutma sıklığı değişkenine göre, “aile” ve “okul ve öğretmen” boyutlarında “1-4 yıl” ve “5-9 yıl” birinci sınıfları okutan öğretmenlerin, “10 yıl ve üstü” birinci sınıfları okutan öğretmenlere nazaran okuma ve yazmaya geçiş sürecinde “aile” ve “okul ve öğretmen” faktörlerinin daha etkili olduğunu düşündükleri görülmüştür. Mezun olunan eğitim kurumu değişkenine göre, “diğer” eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenlerin, “eğitim enstitüsü” eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenlere nazaran okuma ve yazmaya geçiş sürecinde “aile” faktörünün daha etkili olduğunu düşündükleri görülmüştür. Ulaşılan sonuçlara dayalı olarak da önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: İlkokuma ve Yazma Öğretimi, Eğitim Programı, Birinci Sınıf

ABSTRACT

EVALUATION OF THE FACTORS AFFECTING THE TRANSITION PROCESS OF 1st GRADE STUDENTS TO READING AND WRITING ACCORDING TO TEACHERS 'VIEWS (Example of Bingöl Province)

KILINÇER, Çiğdem

Master, İnönü University Institute of Educational Sciences

Primary School Teacher Education

Thesis advisor: Doç. Dr. Hasan AYDEMİR

June-2019 129 +XIV pages

The aim of this study is to evaluate the factors affecting the transition process of 1st grade students to reading and writing based on teachers' opinions and to make suggestions based on the results obtained. The screening model was used as the method. The population of the study consisted of 448 primary school teachers working in primary schools in Bingöl province center and villages. The whole universe was accepted as a sample. The scale developed by the researcher was used as the data collection tool. Five-point Likert-type scale was used. In the analysis of the data; Frequency (f), Percentage (%), Standard Deviation (SS), Arithmetic Mean ($\bar{X}$), t-test, One Way Anova, Tukey test, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis H tests were applied.

The most effective factor in the process of transition to reading and writing was found to be school and teacher. On the basis of factors, it was seen that “individual differences” and “school and teacher” factors were very high, “family” and “curriculum” factors were highly effective and “environment” factor was moderate. According to the gender variable, it was seen that female teachers found the family factor more effective in the process of transition to reading and writing compared to male teachers, but no significant difference was found in other factors. According to the age variable, it was seen that the teachers in the “25-30” age group and the teachers in the “36-40” age group found individual differences more effective in the process of transition to reading and writing than the teachers in the “41-45” age group.

Similarly, it is seen that the teachers in the “25-30 ”age group and the teachers in the “36-40” age group find the environmental factor more effective in the process of transition to reading and writing than the teachers in the “41-45” age group. According to the professional seniority variable, teachers in the “1-5 years” and “11-15 years”

seniority groups found that individual differences were more effective in the process of transition to reading and writing than the teachers in the “16-20 years” seniority group. In addition, it was seen that teachers in the seniority groups “6-10 years” and “11-15 years” and “21-25 years” found the school and teacher factor more effective in the transition process to reading and writing than the teachers in the “26 years and over” seniority group. It was seen that the teachers who had class “31 and over d found the school and teacher factor more effective in the process of transition to reading and writing than the teachers whose class size was“ 21-30 ”. Transition to reading and writing according to the variable of frequency of first-grade teachers in terms of “family” and “school” and “teacher” dimensions of “1-4 years” and “5-9 years” first grade teachers, 10 years and older ” “family” and “school” and “teacher” factors were found to be more effective. According to the variable of educational institution graduated, it was seen that teachers who graduated from “other” educational institutions thought that “family” factor was more effective in the process of transition to reading and writing than teachers who graduated from “educational institute” educational institutions. Suggestions were made based on the results reached.

Keywords: Teaching Reading and Writing, Education Program, First Grade

İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY SAYFASI	i
ONUR SÖZÜ	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.2.1. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Varsayımlar	5
1.7. Tanımlar	6
BÖLÜM II	7
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Türkçenin Yapısal Özellikleri.....	7
2.2. Okuma	8
2.3. Yazma	12
2.4. İlkokuma ve Yazma	14
2.4.1. İlkokuma ve Yazma Öğretiminin İlkeleri	15
2.4.2. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri	15
2.4.2.1. Senteze Dayalı Yöntemler	16
2.4.2.1.1. Harf Yöntemi	16
2.4.2.1.2. Ses (Fonetik) Yöntemi	17
2.4.2.1.3. Hece Yöntemi	17
2.4.2.2. Analize Dayalı Yöntemler	17

2.4.2.2.1. Sözcük Yöntemi.....	18
2.4.2.2.2. Çözümleme (Tümce) Yöntemi	18
2.4.2.2.3. Öykü Yöntemi.....	19
2.4.2.3. Karma Yöntem	19
2.5. Ses Temelli Cümle Yöntemi	19
2.5.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri	20
2.5.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları.....	21
2.5.3. Bitişik (Birleşik) Eğik Yazı	22
2.5.4. Dik Temel Yazı	23
2.5.5. Birinci ve İkinci Sınıflarda Kullanılacak Defter Şekli	24
2.5.6. Ses/Harf Gurupları	25
2.6. İlk Okuma ve Yazmayı Etkileyen Faktörler	26
2.6.1. Fonetik (Ses Bilgisel) Farkındalık Becerisinin Kazandırılmasının İlk Okuma ve Yazmaya Etkisi	26
2.6.2. Ailenin Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi.....	27
2.6.3. Gelişimin Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi	30
2.6.3.1. Kalıtım	31
2.6.3.2. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri	32
2.6.3.3. Fiziksel Gelişimin Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi.....	32
2.6.3.3.1. Pisiko Motor Becerilerinin Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi ...	33
2.6.3.3. Zihinsel Gelişimin Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi	34
2.6.3.4. Duygusal ve Sosyal Gelişimin Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi.....	35
2.6.3.5. Altı yaş Çocuklarının Gelişim Özellikleri	36
2.6.4. Okula Başlama Yaşının Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi.....	38
2.6.4.1. Bazı Ülkelerde Okula Başlama Yaşları	39
2.6.5. Sağlık Sorunlarının Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi.....	40
2.6.6. Görsel Okumanın ve Görsel Sununun Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi..	42
2.6.7. Teşvik Sisteminin Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi.....	43
2.6.8. Öğretmenlerin İlk Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi	44
2.6.9. Ön Öğrenmelerin Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi.....	46
2.6.10. Öz Yeterlilik İnancının Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi.....	49
2.6.11. Okuma ve Yazma Bilerek Okula Başlayan Çocukların Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi.....	51

2.6.12. Okul Öncesi Eğitimin Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi.....	52
2.6.13. Okula Hazır Bulunuşluğun Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi.....	53
2.6.14. Çevrede Konuşulan Dilin Niteliğinin Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi.....	55
2.6.15. Teknolojinin Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi	56
2.7. Oyunun Çocukların Öğrenmelerindeki Yeri ve Önemi	57
2.8. İlgili Araştırmalar.....	58
BÖLÜM III.....	73
YÖNTEM	73
3.1. Araştırmanın Modeli	73
3.2. Evren ve Örneklem	73
3.3. Veri Toplama Aracı.....	75
3.4. Verilerin Analizi.....	76
3.4.1. Faktör Analizi Sonuçları	76
BÖLÜM IV	81
BULGULAR VE YORUM.....	81
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin, Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Giriş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Boyutlar Temelinde Genel Görüşlerine Göre Bulgular.....	81
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin, Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Giriş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler	82
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin, Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Giriş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Değişkenlere Göre Dağılımı.....	93
4.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum	93
4.3.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum	95
4.3.3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	97
4.3.4. Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	100
4.3.5. Birinci Sınıf Okutma Sıklığı Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum	101
4.3.6. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum	103
4.3.7. Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum	105
BÖLÜM V	107
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	107
5.1. Sonuçlar	107
5.2. Öneriler	109

KAYNAKÇA.....	111
EKLER	123
EK 1. Araştırma İçin Uygulama İzni	123
EK 2. Araştırma İçin Valilik İzni	124
EK 3. n Uygulama lek Formu.....	125
EK 4. Esas Uygulama lek Formu	127



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Ses/Harf Gurupları.....	26
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Nitelikleri	73
Tablo 3. Araştırma Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı	76
Tablo 4. Pilot Uygulamanın Geçerlik Sonuçları.....	76
Tablo 5. Faktörlerin Öz Değer ve Varyans Sonuçları	77
Tablo 6. Faktörler ve Madde Numaraları	77
Tablo 7. Maddelerin Faktör Analizi Sonuçları	78
Tablo 8. Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları	80
Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Boyutlara Göre Betimsel İstatistikler	81
Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Maddelere Göre Betimsel İstatistikler.....	82
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	94
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	95
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması	97
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Karşılaştırılması	100

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Sıklığı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	102
Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması	103
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması	105



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Standart Yazı Defteri	24
Şekil 2. Dik Temel Yazı Harfleri.....	25
Şekil 3. Bitişik Eğik Yazı Harfleri.....	25



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde okumaya olan gereksinim gün geçtikçe aratarak devam etmektedir. Teknolojik gelişmeler bilgi ve iletişim alanlarındaki okuma materyallerini de çeşitlendirmiştir. Örneğin yakın zamana kadar sadece kitap okumanın üzerinde durulurken günümüzde pek çok okuryazarlık alanı (medya okuryazarlığı, internet okuryazarlığı vb.) oluşmaya başlamıştır. Dolayısıyla, yaşamının her alanında karşılaşılabilecek şekilde çağdaş bir okuma eğitiminin düzenlenip bireylere kazandırılması önem taşımaktadır (Çifci, 2010: 114).

Dilin, önce içinde bulunulan ortamda öğrenildiği ve daha sonra okul ortamında programlı öğretimle sistematik bir şekilde öğretildiği bilinmektedir. Okullarda, ilk okuma yazma çalışmaları ile birlikte ilk dil eğitimi çalışmalarına da başlanmaktadır. Bu ilk çalışmaların yer aldığı dönem, kişinin daha sonraki hayatı ve temelde dili iyi kullanma becerisi açısından en önemli dönemdir. İlkokula ilk adımını atan bir çocuğun, gelecekteki yaşamı için bu dönemi nasıl geçirdiği önem taşımaktadır. Çünkü kişinin hayatta başarılı olmasında ilkokulda (özellikle de ilkokulun ilk yıllarında) kazanılan alışkanlıkların, disiplinin ve özellikle birinci sınıf öğretiminin niteliğinin oldukça önemli olduğu bilinmektedir (Bektaş, 2007: 2).

Eğitim süreci açısından anadil eğitiminin, anadil eğitim ve öğretimi sürecinde de okuma ve yazmanın önemli bir yeri bulunmaktadır. Anadil gelişim sürecinde, çocuğun konuşmaya başladığı dillenme dönemi diye adlandırılabilir 2-6 yaş arası dönem önemli bir yer tutar. Bu dönem dil öğrenmeye elverişli bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Beyin gelişiminin büyük bir bölümünün altı yaşın sonuna kadar gerçekleştiği göz önüne alındığında, bu yaş aralığının önemi daha da ön plana çıkmaktadır. Bunun yanında eğitim-öğretimin her kademesinde ve hayatın her döneminde kişinin başarısı, nitelikli bir dil eğitimi temeline dayanır. Nitekim dilin

anlama, kendini ifade etme gibi becerilerinin gelişiminde çeşitli eksiklikleri olan öğrencilerin öğrenmede de çeşitli zorluklar yaşandığı görülmektedir (Yıldız, 2010: 32).

İlk okuma ve yazma öğretiminin temel amacı, okumayı ve okuduğunu anlamayı çocuğa öğretmektir. Bu dönemde çocuk, okumayı öğrenmekle en önemli bilgi edinme, yazmayı öğrenmekle de en kalıcı anlatım yolunu kazanmış olacaktır. Okuma ve yazmanın öneminin kavratılması ile çocuklar, okuma ve yazmayı öğrenmeye karşı daha istekli olurlar. Bu istek de okuma ve yazma öğretim sürecinin en önemli ayağını oluşturmaktadır (Üredi, 2008: 57).

Okuma ve yazma çalışmalarına yeni başlayan öğrencilerin hazır olmalarında; çevrenin, ailenin ve okuma-yazma materyallerinin(resimli kitaplar vb.) etkisi büyüktür. Okumayı öğrenme çalışmalarının ilk adımında çocukların çevreleri oldukça önemlidir. Çevre, çocuklara sağlanan okuma materyallerinin farklılığı ve çeşitliliği yönlerinden etkilidir. Çocuğun yaşadığı çevrede okuma bilinci gelişmiş, eğitim düzeyi yüksek ise, çocuğun da okumaya ilgisi daha yüksek olmaktadır. Öte yandan eğitim düzeyinin düşük olduğu sosyo-ekonomik çevrede yetişen çocukların okumaya güdülenmişlik durumları daha düşük olarak gözlenmektedir (Yıldız, 2010: 34).

Çocukların gelişiminde en etkili çevresel faktör kuşkusuz yetiştirildikleri ailedir. Aile çocukların gelişimleri açısından temel bilgi ve beceri, tutum ve alışkanlıkları kazandırma bakımından önem arz etmektedir. Bununla birlikte aile, çocuğun bakımından, gelişiminden ve eğitiminden de sorumlu olduğundan eğitim-öğretimin en önemli faktörlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuk ailenin dışına ilk adım attığında ise okul öncesi eğitim kurumları karşımıza çıkmaktadır. Bu kurumlar da çocuğu toplumsal yaşama hazırlamada aileye destek sağlayan kuruluşlar olarak eğitim ve öğretim sistemimiz içinde önemli bir yer almaktadır (Tümekaya ve Gülaçtı, 2010: 264).

Kalıtım, hormonlar ve çevre gelişimi etkileyen unsurlar olup bireyin gelişiminde belirleyici rol oynamaktadırlar. Bireyin sahip olduğu özellikler (fiziki yapı, zeka, kişilik ve eğilimler) yakın ve uzak akrabalarından bireye geçen genlerin yansımasının sonucudur ve çevreyle etkileşim sonucunda ortaya çıkar. Bireyin genetik yapısında var olan özelliklerinin, potansiyelinin ve yeteneklerinin ortaya çıkması için örgün eğitim kurumlarındaki uyarıcılar önem taşımaktadır. Bu nedenle okul ve eğitim ortamı bireyin kişilik gelişimini, zihinsel becerilerinin gelişimini, arkadaşlık ilişkilerinin gelişimini,

vicdan gelişimini ve bireyin davranışlarını biçimlendirici nitelikte olmalıdır (Aydın, 2007: 13).

Teknolojinin hızla gelişmesi eğitim ortamlarında da birçok yeniliğin yapılmasını zorunlu hale getirmektedir. Teknolojik gelişmeler ile birlikte özellikle bilgisayarlar ve etkileşimli tahtaların sınıflarda kullanılması, günümüzde farklı öğrenme şekillerine de olanak sağlayan heterojen öğrenme ortamlarının oluşturulmasına, değişik ders sunumlarının hazırlanmasıyla birlikte kalıcı öğrenmenin sağlanmasına katkıda bulunması açısından eğitimin- öğretimin önemli bir parçası haline gelmiştir. Sınıflarda kullanılan projeksiyon, bilgisayar, etkileşimli tahtalar vb. araçların öğrenmenin kalıcılığı açısından eğitim- öğretime önemli katkılar sağladığı bilinmektedir. Nitekim, yapılan birçok çalışma, eğitim-öğretim sürecinde öğrenme ortamlarında verilen bilginin ses, metin, grafik, video görüntüleri ve animasyonlarla somutlaştırılmasının; öğrencilere zengin bir öğrenme ortamı oluşturduğu, dolayısıyla da başarıyı, öğrenmenin kalıcılığını, doyumu, transfer oranlarını arttırdığını göstermektedir. Çoklu öğrenme ortamı araçlarının, hem görsel hem de işitsel olarak öğrencilere hitap ettiği; sınıfta eğlenceli bir öğrenme atmosferi yarattığı; öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı; öğrencinin öğrenmelerini daha anlamlı hale getirdiği ve uzun süreli kodlamalara olanak sağladığı; sınıfın tamamına aynı anda hitap edilmesine olanak sağladığı için eğitimde fırsat ve imkan eşitliğini sağladığı görülmüştür. Bu nedenle de ilk okuma ve yazma öğretiminde teknolojik araçların kullanılması günümüzde bir gereklilik haline gelmiştir (Yıldız, 2010: 35).

İlkokul 1. sınıf öğrencileri bilişsel olarak somut işlemler döneminde oldukları için, öğrenmeleri daha çok oyunla gerçekleştirilebilmekte ve bu dönemin özelliği nedeniyle soyut işlemleri ve kavramları öğrenmekte zorlanarak öğrenme açısından olumsuz yaşantılar geçirebilmektedirler. Bu olumsuz durumu ortadan kaldırmak için ise, öğrencilerin tüm öğrenim hayatlarının temelini oluşturacak olan ilk okuma ve yazma öğrenme etkinliklerinin somutlaştırılması ve öğrenme-öğretme sürecinin birden çok duyu organına hitap eden öğrenme materyalleri ile zenginleştirilmesi önem taşımaktadır. Özellikle ilk okuma yazma öğretiminin basamakları olan *sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestten hece ve kelimeler oluşturma, kelime üretme, açık heceye ulaşma ve metin oluşturma* basamaklarında çeşitli animasyonlar, sesle ilgili resimler, sesler, şarkılar, slaytlar kullanarak öğretimi somutlaştırmak hem öğrencinin

kalıcı öğrenmesini sağlamakta hem de öğrenme ortamı daha zevkli hale getirmektedir (Yıldız, 2010: 36).

Okula başlayan çocuğun, zihinsel yönden; yaşına uygun anlama, kavrama ve öğrenme, duygusal yönden; anne ve babasından kopup okula uyum sağlayabilecek olgunluk düzeyine erişmiş olması gerekir. Psikolojik olarak evden kopabilecek olgunluğu gösteremeyen çocukların okula uyumları kolay olmamaktadır. Ayrıca bu çocukların akranlarıyla arkadaşlık kurup onların aralarına girmeleri de zor olmaktadır (Üredi, 2008: 64).

İlkokuma ve yazma öğretimi karmaşık ve zorlu bir süreçtir. Bu süreci etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. İlkokuma ve yazma öğretim sürecinin genel olarak öğrencinin yaşadığı çevreden, bireysel farklılıklarından, uygulanmakta olan eğitim-öğretim programlarından, okulun fiziki ortamından, öğretmenin tutumu ve yaklaşımından, ailenin tutumu, davranışı ve sağladığı imkanlardan etkilendiği literatüre dayalı olarak görülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “**1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**” olarak belirlenmiştir.

1.2.1. Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin, birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin, birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri arasında;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Mesleki kıdem,
 - c. Yaş,
 - d. Sınıf mevcudu,
 - e. Birinci sınıf okutma sıklığı,
 - f. Öğrenim durumu,
 - g. Mezun olunan eğitim kurumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 1. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörleri öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmek ve elde edilen bulgulara dayalı olarak öneriler getirmektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

İlkokuma ve yazma öğretimi bireyin tüm eğitim yaşamını etkileyen ve eğitim-öğretim sürecinin en önemli aşamalarından biridir. Kişinin daha sonraki eğitim-öğretim kademelerindeki akademik başarısı, büyük ölçüde ilkokul birinci sınıfta kazandığı okuma ve yazma becerisinin üzerine inşa edilmektedir. Okuma, okuduğunu anlama ve bu becerileri yazıya dökme işlemlerinin diğer bütün derslerde başarılı olmanın ön koşulu olduğu bilinmektedir. Birinci sınıfın en önemli kazanımı olan okuma- yazma öğretimini etkileyen faktörlerin belirlenmesinde, bu becerileri kazandıran sınıf öğretmenlerinin görüşleri alana katkı sağlayacaktır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Bingöl İli Merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan ilkokullarının daha önce birinci sınıf okutan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Ayrıca, bu araştırma için geliştirilen veri toplama aracındaki sorular, ilgili yurtiçi ve yurtdışı alan yazın taraması doğrultusunda elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

1. Araştırma konusunun çerçevesinin belirlenmesi, bu konunun sınırlamasının yapılması, bununun probleme dönüştürmesi ve bilgi birikiminden faydalanılmak amacıyla incelenen kaynaklar yeterlidir.
2. Araştırmada görüşüne başvuru alan öğretmenlerin veri toplama aracına, görüşlerine ilişkin gerçek durumu yansıtan samimi cevaplar verecekleri varsayılacaktır.

1.7. Tanımlar

Eğitim: Eğitim, “fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci” olarak tanımlanmıştır (Sönmez, 2009: 5).

Öğrenme: Öğrenme “bireyin çevresiyle belli düzeyde etkileşmesi sonucu meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değiştirmesi süreci” olarak tanımlanmıştır (Senemoğlu, 2010: 4).

Okuma: Okuma, “yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci” olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2011: 33).

Öğretim: Öğretim, “öğrenmeyi kılavuzlama faaliyeti” şeklinde tanımlanmıştır (Demirel, 2011:7).

Yazma: Yazma, Anlamları önce sese, sonra da sesleri harflere dönüştürerek kodlama, şifreleme ve kayıt altına alma eylemi olarak tanımlanmıştır (Çınar, 2004: 54).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Türkçenin Yapısal Özellikleri

Türkçe sistemli, düzenli ve kurallı bir dil olduğu için ezber dili olmaktan çıkıp mantık dili haline gelmiştir. Bu nedenle de sözlü ve yazılı metinlerde mantık zincirinin daha kolay yakalanması gerekmektedir. Bu durumun önemi düşünce akışına göre metni tahmin etme etkinliklerinde karşımıza çıkmaktadır. Türkçe metinlerde düşüncenin akışına göre metin içerisinde sonra gelecek olan kelimenin, cümlenin, düşüncenin, olayın vb. tahmin edilmesi kolaydır. Bunun yanında Türkçe konuşmalarda vurgu ve tonlamalarla anlatımın gücü ve çeşitliliği arttırılmaktadır. Ayrıca ünlü ve ünsüz uyumları, ulama, yumuşama gibi özellikler de Türkçenin üstünlüklerini arttırmaktadır (Güneş, 2014: 13).

Türkçenin yapısal özelliklerini şu şekilde sıralanabilir:

1. Türkçede harf- ses ilişkisi birebir eşleşmiştir.
2. Türkçe sondan eklemeli bir dildir.
3. Türkçede ses uyumu vardır.
4. Türkçenin söz dizimi farklıdır.
5. Türkçe okuma- yazma kolaydır (Çelenk, 2007: 5-6-7).

Türkçe kelimelerde büyük ve küçük ünlü uyumu, ünsüz benzeşmeleri ve yumuşamaları, seslerin belirli kurallara göre dizilmeleri, kulağa hoş gelen bir dizisi, nağme ve melodi oluşturduğu için, her öge seslendirilirken ahenkli bir şekilde ve yapıda sunulmaktadır. Sesler zarif, ince ve melodik bir şekilde art arda gelmektedir . Bu durum sesleri birleştirmeyi, kafiye yapmayı ve şiir yazmayı kolaylaştırmakta, dolayısıyla da metinlerin daha kolay öğrenilmesine yardımcı olmakta ve öğrenmenin kalıcılığına yardımcı olmaktadır. Bu özellikler ayrıca bilgilerin, duyguların ve düşüncelerin zihinde yapılandırılmasını hızlandırmaktadır (Güneş, 2014: 9).

Okuma ve yazma becerilerinin çocuğa kazandırılması sırasında Türkçenin temelleri ve yapısal özelliklerinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Okuma ve yazma öğretiminin Türkçenin söz dizimi ve yapısal özellikleri doğrultusunda düzenlenmesi ve yürütülmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelenk, 2007: 7).

Türkçede harf ve ses bire bir eşleştiği için ilk okuma ve yazma öğretiminde, okuma, yazma ve klavye kullanımında avantaj sağlanmaktadır. İngilizce, Fransızca gibi dillerde bir sesin bazen birden çok harflerle yazılması, bir harfin çeşitli seslerle yan yana geldiğinde farklı şekillerde okunabilmesi öğrencilerin zihin yüklerini artırmaktadır. Bu durum öğrencinin okuma ve yazma öğrenme sırasında zihin enerjisinin büyük bölümünü ses ve harf ilişkisini kurmaya harcamalarına neden olabilmektedir (Güneş, 2014: 9-10).

2.2. Okuma

Okuma ön bilgiler ile okunan metindeki bilgilerin bütünleştirilmesi ve yeniden anlamlandırılması sürecini ifade etmektedir ve bu süreç görme, anlama, zihinde yapılandırma gibi çeşitli zihinsel işlemlerden meydana gelmektedir. Okumaya, çizgi, harf veya sembollerin algılanmasıyla başlanmakta, daha sonra da dikkatin yoğunlaştırılması sonucu kelime ve cümlelerin anlamlarının kavranması ile devam edilmektedir. Cümlelerin ve paragrafların önemli görülen yerleri seçilmekte ve seçilen bu yerler sınıflama, sıralama, ilişkilendirme gibi zihinsel süreçler sonucunda işlenmektedir. İşlenen bu bilgiler okuyucunun ön bilgileri ile birleştikten sonra yeniden anlamlandırılmaktadır. Yani kısacası okuma, bireyin ön öğrenmeleri ile metindeki bilgileri birleştirilerek yeni anlamlar ürettiği bir süreçtir (Güneş, 2014: 128). Günümüzde adını ve soyadını veya basit bir yazıyı okuyup yazmak, okuma olarak değerlendirilememekte, teknolojik üretim ve bu üretimden yararlanma açısından yeterli bulunmamaktadır. Okuduklarını anlayan, anladıklarını yaşadığı toplumu geliştirmek için kullanan, fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma ve yazma eğitiminin buna göre düzenlenmesi tüm gelişmiş ülkeler arasında kabul görmüştür (Akyol, 2011: 1). Bundan dolayı da okuyan, okuduğunu anlayan, okuduklarından çıkarımlar yapan, sorgulayan bir nesil yetiştirmek ülkelerin gelecekleri açısından da son derece önem taşımaktadır.

Korkmaz (2008: 70) okumayı, “gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik” olarak tanımlamıştır. Okuma öğretimi bir amaç değil eğitimin genel amaçlarına ulaşmak için bir araçtır. Okuma öğretimi belirli bir okul düzeyinde, belirli bir dersle ve belirli bir kitapla sınırlandırılmayacak kadar çok yönlü bir olgudur (Oymak, 2008: 30). Okuma sadece karşımızdaki yazılı ve basılı materyallerde var olanları algılayıp onların ne olduklarını söylemek değil; onlara anlam verme, onları değerlendirme, kritik etme ve

yorumlamadır. Okuma faaliyeti, aynı zamanda bir düşünme ve düşünmeyi geliştirme sürecini ifade etmektedir (Çifci, 2010: 114).

Bir metni okuma ve anlamada akıcı okuma önemli bir yere sahiptir. Noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek, geriye dönüşler, sözcük tekrarı, heceleme ve gereksiz duraksamalar yapılmadan anlam birimlerine dikkat edilerek, konuşur gibi yapılan okuma, akıcı okuma olarak adlandırılmaktadır (Akyol, 2011: 4). Akıcı okumanın gerçekleşmesi için gerekli olan bazı okuma becerileri bulunmaktadır. Bu beceriler doğruluk(kelime tanıma) ve otomatiklik(hız) olarak karşımıza çıkmaktadır.

1. Doğruluk (Kelime Tanıma): Kelimelerin doğru okunması, yani metindeki her bir sözcüğün doğru bir biçimde seslendirilmesidir. Kelime tanıma becerisini kazanmada, alfabenin ilkelerini anlama, ses olaylarını kavrama, geniş bir kelime hazinesine sahip olma, sonraki sözcük hakkında tahminde bulunmak için metindeki ipuçlarını bulma ve kullanma becerilerinin edinilmesi gereklidir.

2. Otomatiklik (Hız): Okumanın uygun bir hızlı olabilmesi için okuma eyleminin otomatik olarak yapılması gerekmektedir. Okuma yapılırken sözcüklerin hızlı bir şekilde, az bir zihinsel çabayla ve dikkatle okunması, okumanın otomatikleştiğinin göstergesi olarak görülmektedir. Otomatiklik sadece kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde algılamaya değil, aynı zamanda okunan metnin hızlı ve pürüzsüz olarak anlaşılıp anlamın zihinde takip edilmesine de bağlıdır. Bu nedenle okumada otomatikliği geliştirmek için çok az bir zihinsel çaba gerektiren ve hızlı okumayı hedefleyen okuma etkinliklerinin yapılması gerekir. Metnin hecelenerek okunması anlam ünitelerinin oluşturulmasını engellediği, cümle içinde ve cümleler arası anlam ilişkilerinin anlaşılması güçleştirdiği için okumanın otomatikleşmesi oldukça önemlidir. Otomatiklik prozodi için de gerekli olan bir birleşen olarak karşımıza çıkmaktadır. Prozodi, “*metni doğal bir sesle ahenkli bir şekilde okuma*” olarak tanımlanmaktadır. Sesin doğallığı, okunan metnin içeriğine bağlı olarak, uygun şekilde ifade etme, anlatma, boğumlama, ses yüksekliği, vurgu ve tonlama, ritim ve duraklama ile sağlanmaktadır. Prozodi, okuyan kişinin okunan metni anladığının önemli göstergelerinden birisi olduğundan okuma ve okuduğunu anlama açısından önemli bir yere sahiptir (Başar, 2013: 2279-2280). Prozodiyi etkileyen faktörler; bireyin ön öğrenmeleri ve ilgisi,

metnin okunabilirliği, kullanılan sözcükler ve cümleler, cümlelerin yapısı ve uzunluğu, okuyucunun amacı, bireyin sözcük dağarcığı ve kelimeyi tanıma gücü, okumanın otomatikleşme düzeyi, ilk kez okunan sözcüklerin okunma ve anlaşılma hızları, içerikten yola çıkılarak sonraki sözcük ve cümleleri tahmin etme gücü şeklinde sıralanabilmektedir (Başar, 2013: 2280).

Bireyin tüm hayatı boyunca kullandığı en etkili öğrenme aracı okumadır. Okuma aynı zamanda, kişinin dünyasını genişleten, kişiliğini şekillendiren, onu başka insanlara bağlayan önemli bir etkinliktir. Bundan dolayı bütün toplumlarda, toplumun bireylerini okur hale getirme üzerinde durulan temel sorunlardan biridir. Bireyleri gerçek anlamda okuyan, okuduğunu anlayan ve sorgulayan toplumlar uygar ve gelişmiş toplumlardır. Toplumsal yararın yanında okumanın bireysel olarak da birçok faydası vardır. Okuma kişinin iç dünyasını zenginleştiren ona yeni ufuklar açan, kişinin bilgi birikimine katkıda bulunan, bireyin çevresindeki olayları sorgulamasına katkı sağlayan bir etkinliktir (Korkmaz, 2008: 71).

Okuma hızını ve anlamayı düşüren bazı sebepler bulunmaktadır. Kelimeleri teker teker okumak, geri dönüşler yapmak, ayrıntılara takılmak, sesiz okunması gereken durumlarda sesli okuma yapmak ya da sesli okuma organlarını kullanmak, pasif okuma yapmak, hızlı okununca anlamamanın olmayacağı düşüncesi, gözün eğitimsiz olması, bilgi ve kültür düzeyinin yetersiz olması, dil bilgisi ve kelime dağarcığının yetersizliği, zeka geriliği ve dikkatin okunan materyal üzerinde odaklanamaması bu sebeplerin başında gelmektedir.

- Kelimeleri teker teker okuma gözü yoran, okuma hızını ve anlamayı azaltan bir okuma hatasıdır. Kelimelerin teker teker okunması sırasında, kelimelere tek tek odaklanıldığı için, cümlenin tamamındaki anlam bütünlüğüne ulaşamaz. Ayrıca çocuğun hevesini kırdığı için bu tür okumalar onu okumadan da uzaklaştırır.
- Geri dönüş ve ayrıntılara takılma kelime kelime okumadan sonra ortaya çıkan bir okuma hatasıdır ve çocuğun sürekli okuduğunu tekrarlaması şeklinde görülmektedir. Bu okuma şekli de okumanın anlama boyutunu ciddi anlamda etkilemektedir. Genellikle dikkatsiz ve kendine güvensiz okuyucular tarafından yapılan bu okuma, cümle sonuna gelindiğinde cümlenin başı unutulduğu için anlamayı zorlaştırır.

- Sesli okumalarda ağız, dudak ve gırtlak kullanıldığı için okuma hızı sessiz okumaya nazaran daha düşüktür. Sessiz okumalarda ise okuma etkinliği göz ve beyin arasında gelişen bir etkinlik olduğundan okuma hızı ve anlama hızı daha yüksektir. Sessiz okumalardaki dudak kıpırdatma ve gırtlakta ses tellerini titretme yani sesli okuma organlarının kullanılması, sessiz okuma hızının düşmesine sebep olmaktadır.
- Pasif okuma ise okunan metne odaklanılmadan metnin ana düşüncesi, yazarın düşüncesi, olaya bakış açısının alınıp metin özümsemekten okunmasıdır. Okunan metin, ana düşünce etrafında beyne kodlandığından bu tür bir okuma da okuma hızının düşmesine neden olur. Hızlı okursam anlayamam inancı, okurun daha yavaş okursa daha iyi anlayacağını düşünmesi, düşük hızda okuması gerektiğine kendini koşullaması sonucunda oluşan bir okuma hatasıdır.
- Gözün eğitimsiz olmasından kasıt, gözün görme alanın, sıçrayışları, gözün geri dönüş sayısının azaltılması gibi tekniklerin kullanıldığı hızlı okuma tekniklerini uygulayanların okuma hızlarının bu teknikleri uygulamayanların okuma hızlarından daha yüksek olmasıdır.
- Yeni öğrenilen bilgiler ön öğrenmeler üzerinde inşa edildiğinden, okunan metinle ilgili bir ön öğrenme mevcut değilse yani bilgi ve kültür düzeyinde eksiklikler varsa okuma hızı düşmektedir.
- Dil bilgisi ve kelime dağarcığı yetersizliği, dili iyi bilmeyen ve kelime hazinesi yeterince geniş olmayan bireylerde karşılaşılan bir okuma hatasıdır. Anlamı bilinmeyen kelime sayısı arttıkça metnin anlama oranı da düşmektedir.
- Zeka geriliği, okuma, anlama, kavrama ve problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkilediğinden okuma hızını ve okumayı da olumsuz etkiler.
- Dikkatin okunan yazı üzerinde odaklanamaması, gerek dışsal (gürültü vb.) gerekse de içsel (başka bir olayı düşünme vb.) uyaranlar nedeniyle okunan metne dikkatin yoğunlaştırılamaması da okuma hızını düşüren bir diğer faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Korkmaz, 2008: 112-113-114).

Okul çağında edinilen okuma alışkanlığı her öğrenciye belli oranda kazandırılabilir. Her yazılı metin okuma ve yazmayı yeni öğrenen çocuk için ilgi çekicidir. Öğretmenin çocuklardaki bu ilgiyi beslemesi ve onun kaybolmaması için

çalışması gereklidir. Öğrencilerin okumaya olan ilgilerinden faydalanılarak onların hoşlanacağı türden okuma materyalleri kullanılmalıdır (Korkmaz, 2008: 73).

Okumanın amacı, yazılı olan bir metnin anlamının doğru olarak kavranmasıdır. Kelimeler arasındaki anlam ayrımlarının bilinmesi, cümlelerin ve paragrafların anlattığı duygu ve düşüncelerin kavranması okumada bulunması gereken temel şartlardır. Çünkü okuma sırasında zihin, tanıma, ayırma, algılama, anlamlandırma, kavrama, karşılaştırma, çözümleme, birleştirme gibi birçok işlemi yapar. Zihnin çok çabuk çalışabilmesi ve kendinden beklenen işlevleri yerine getirebilmesi için iyi bir okuma eğitimi ile desteklenmesi gerekir. Okuma becerisini kazanmamış bir birey zihnini yeteri kadar kullanamaz (Aydın Yılmaz, 2006: 4).

2.3. Yazma

Çınar (2004: 54) yazmayı “*anlamları önce sese, sonra da sesleri harflere dönüştürerek kodlama, şifreleme ve kayıt altına alma eylemi*” olarak tanımlamıştır. İletişimde kullanılan en etkili ve kalıcı iletişim araçlardan biri olan yazıda da okumada olduğu gibi iki önemli unsur olan hız ve otomatiklik karşımıza çıkmaktadır. Hız ve otomatikliğin istenilen düzeyde olabilmesi için, harflerin biçim olarak basit ve kolay yazılabilir nitelikte olmaları gerekmektedir. Aksi takdirde çocuklar, yazma sırasında fikirlerin düzenlenmesi, yazıların sayfa üzerine düzgün yerleştirilmesi gibi organizasyonel yapılarla ilgilenemezler. Bu da yazma sırasında ilk etapta nitelik ve nicelik yönünden istenilen düzeye gelememeye, daha sonra da yazma eyleminden nefret etmeye yol açabilmektedir. Ancak güzel yazı yazmak da her zaman nitelikli ve nicelikli fikirler üretmeye yetmemektedir (Akyol, 2011: 51).

Yazı yazma, yaza yaza gelişen bir eylemdir. Çağdaş yazma eğitiminde öğrenciden, yazıyı doğru ve ekili bir şekilde kullanabilmesi için duygu ve düşüncelerine uygun türü, cümle ve kelimeleri, yazma tekniklerini belirleyerek uygulama becerisini kazanması beklenmektedir. Bunun için de beceri geliştirmenin temel kuralı olan uygulama zenginliğinin geliştirilmesi gerekmektedir (Çifci, 2010: 115). Bunun yanında dönüt de yazma eyleminde son derece önem taşımaktadır. Uygulanan bütün yazı tekniklerinin öğretmen tarafından kontrolü çok önemlidir (Çifci, 2010: 115).

Yazı yazmayı yeni öğrenen öğrencilerin sorunları dikkatle ele alınması gereken bir konudur. Yazma güçlüğü olan öğrencilerin yazıları genellikle iyi organize edilmemiş, diğer öğrencilere nazaran daha az sayıda fikir içeren ve yorumlamaya çok az

yer verir nitelikte olmaktadır. Yazı yazma becerisini tam olarak kazanamayan öğrencilerin üç temel sorunla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Bunlar:

1. Yazma becerisini tam olarak geliştiremeyen öğrenciler, bu aşmada öğretmen veya ilgili velisi tarafından “yapamıyor” şeklinde olumsuz yargılara neden olur.
2. Harflerin yanlış yazılması ya da sözcük içinde harfin yazılmayışı, yazma sürecinde fikir üretme, plan yapma gibi unsurlar üzerinde olumsuz etki yapar.
3. Çocuğun yazar olarak gelişimi, yazma becerilerindeki yetersizlikten etkilenir (Akyol, 2011: 53).

İlk okuma ve yazma aşaması, yazı sisteminin yapısının iyice anlaşıldığı ve çocuğun yazı yazmaya başladığı aşamadır. Bu aşama çocuk için yoğun ve ağır bir dönemdir. Çocuklar bu dönemde bir taraftan harflerin şekillerini, boylarını, yazılmalarını, birleştirilmelerini, yazının yönünü, kelimeler arasındaki boşlukları, büyük-küçük harfleri, noktalama işaretlerini vb. alfabetik ilkeleri öğrenirken, bir taraftan da ses bilincinin gelişmesiyle birlikte, ses ve harf arasındaki ilişkiyi keşfetmeye çalışmaktadır. Çocuklar ses ve harf arasındaki ilişkiyi keşfetmeye başladığı zaman, yazma işlemi onlar için kolaylaşmaktadır (Güneş, 2014: 167).

Yazma eyleminin başlangıcında öğrencilere temel olarak kazandırılacak beceriler okunaklılık, hızlılık, akıcılık, süreklilik ve estetiklik olarak sıralanabilmektedir (Aydın Yılmaz, 2006: 38). Bu süreçte öğretmen her harfin doğru bir şekilde yazılması için öğrencilere model olmalı, defalarca harfin yazımını göstermelidir. Çocuklara harfin doğru yazımı konusunda alıştırma yaptırmalı ve alıştırma hakkında dönütler vermelidir. Ancak yazma, ne tür harflerle öğretilirse öğretilsin bir süre sonra çocuklar kendilerine has üsluplarını geliştirmektedir. Harflerin kıvrımlarda fazlalık ya da azlık, harfleri birbirine bağlamada farklılık ve farklı yazı türlerini birbirine karıştırma öğrencilerin kendi oluşturdukları üslupları ile alakalı bir durumdur. Bundan dolayı öğretmenler tek bir model üzerinde aşırı durmaktan kaçınmalıdır. Gelişmiş birçok ülkede, anasınıfı ve birinci sınıfta dik temel harflerin öğretildiği, ikinci sınıftan itibaren eğik harflerin öğretilmesine geçildiği görülmektedir (Akyol, 2011: 53).

Yazı yazma becerisi kazandırılırken öğrencilerin rahat ve dik oturmaları sağlanmalıdır. Defterler sıraların üzerine uygun şekilde yerleştirilmeli ve göz ile defter arasında 25-30 cm. civarında mesafe bırakılmalı ve bu mesafeyi korumayıp defterin

üzerine kapanarak yazı yazmaya çalışan öğrenciler sık sık uyarılmalıdır. Kullanılan kalemlerin yumuşak cinsten olmasına dikkat edilmelidir (Aydın Yılmaz, 2006: 38).

Yazı yazma aşamasında öğrencilerin harflerin yönlerini doğru takip etmelerine çok dikkat edilmelidir. Çünkü yanlış kazanılan bir davranışın düzeltilmesi çok zor olmaktadır. Ayrıca ilk günlerde çocuk kalemi hangi eliyle tutacağı konusunda kararsızlık yaşayabilmektedir. Bu durumda öğretmen iyi bir gözlemci olup, çocuğu korkutup telaşlandırmadan gözlemlerine dayanarak onu yönlendirmelidir. Çocuklar harfleri doğru ve okunaklı bir şekilde yaptıktan sonra günlük yazı çalışmalarına geçilmelidir (Akyol, 2011: 54).

2.4. İlkokuma ve Yazma

Çocuğun ilkokuldan üniversiteye kadar eğitimin her kademesindeki başarısı, büyük ölçüde onun okuma ve yazma becerisini kazanma düzeyine bağlıdır. Bundan dolayı diğer bütün derslerin temelini Türkçe dersine ve Türkçe dersinin temelini de ilk okuma yazma öğretimine bağlı olduğunu söylemek mümkündür (Kayıkçı, 2008: 424).

İlkokuma ve yazma öğretiminin en önemli amacı, öğrencilerin okulöncesi dönemde sosyal ortamda doğal olarak edindiği dinleme ve konuşma becerileri de dahil olmak üzere tüm temel dil becerilerini bilinçli bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır. Bu kullanımın, dilin temel dil bilgisi kurallarının işlevinin sezdirilmesi ve ilerleyen zaman içerisinde sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarında yerli yerince kullanılmasının sağlanmasını kapsayacak şekildedir (Göçer, 2008: 19). Aynı zamanda ilkokuma ve yazma öğretiminde çocuğa sadece okuma ve yazma becerilerini kazandırmak amaçlanmamalıdır. Bu becerileri kazandırmanın yanı sıra çocuğa, hızlı, doğru, anlayarak, okumadan zevk alarak ve işlevsel bir yazma becerisi kazandırarak okuma ve yazma öğretilmesi amaçlanmalıdır (Çelenk, 2007: 34).

İlkokuma ve yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörlerin; öğrenci, okul, program, öğretmen, aile ve çevre olarak belirlendiği görülmektedir (Demir, Camuzcu ve Yiğit 2011: 94).

Okumayı öğrenmenin genellikle okul öncesi dönemde çocuğun resim ve şekillerle ilgilenmesiyle başladığı düşünülmektedir. Çünkü bu dönemde çocuk çevresinde gördüğü yazılı kelimelerle ilgilenmekte ve kelimeleri tanımasını sağlayan bazı özelliklerin ve ip uçlarının farkına varabilmektedir. Ancak bu tür bir okuma bildiğimiz anlamda bir okuma değildir. Okumayı öğrenme ilkokul birinci sınıfta kısa bir

zamanda gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2014: 140). Ancak her çocuğun okumayı öğrenmesi aynı döneme denk gelemeyebilmektedir. Bireysel farklılıklar nedeniyle bazı öğrencilerin bu beceriyi kazanması daha fazla zaman alabilmektedir.

İlkokuma ve yazma becerilerinin tam olarak kazandırılmaması sonraki yıllarda eğitimde ciddi problemlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu problemlerin önüne geçilebilmesi için, bu becerileri tam olarak kazanamayan öğrencilerle bireysel ilgi gösterilmesi ile bu sorunun çözülmeye çalışılması önem taşımaktadır (Demir, Camuzcu ve Yiğit 2011: 95)

2.4.1. İlkokuma ve Yazma Öğretiminin İlkeleri

Çelenk (2007), ilkokuma ve yazma öğretimin ilkelerini şu şekilde ele almıştır;

1. *İlkokuma ve yazma öğretimi Türkçe öğretiminin temelidir.*
2. *Okuma- yazma öğretimi aynı zamanda bir düşünme eylemidir.*
3. *İlkokuma-yazma öğretimi tüm derslerin temelidir.*
4. *İlkokuma-yazma öğretiminin amacından haberdar olma çocuğun öğrenmeye etkin katılımında ona yardımcı olur.*
5. *İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılabilecek olası başarısızlık çocuğun akademik benlik tasarımı olumsuz etkiler.*
6. *İlkokuma- yazma öğretimini diğer ders ve etkinliklerle de ilişkilendirilmelidir.*
7. *İlkokuma -yazma öğretiminde bireysel ayrılıklar dikkate alınmalıdır.*
8. *İlkokuma ve yazma öğretiminde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmelidir.*
9. *İlkokuma-yazma öğretimine öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalıdır.*
10. *İlkokuma-yazma öğretiminde oyundan yararlanma çocuğun içinde bulunduğu yaş özelliğinin bir gereğidir.*
11. *İlkokuma- yazma öğretiminde planlı çalışma esastır.*
12. *İlkokuma-yazma öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmalıdır (Çelenk, 2007: 34-35-36-37-38-39).*

2.4.2. İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri

İlkokuma ve yazma öğretiminde birçok yöntem bulunmaktadır. Ülkemizde de İlkokuma ve yazma öğretiminde birçok yöntem kullanılmıştır. Son olarak da 2005

yılından önce kullanılmakta olan çözümleme yöntemlerinden vazgeçilerek ses temelli cümle yöntemine geçilmiştir (Göçer, 2008: 4).

İlkokuma ve yazma öğretimi sırasında kullanılan yöntemlere bakıldığında bu yöntemlerin bir kısmında tümevarım, bir kısmında ise tümünden gelimin kullanıldığı görülmektedir. Tümevarım, parçadan bütüne, basitten karmaşığa, özelden genele doğru bir yolun takip edildiği, karmaşık yapının kavranmasının zor olduğu düşüncesinden hareketle parçaların birleştirilmesiyle bütün bilgiye daha kolay ulaşılacağı savunulduğu yöntemdir (Çetin, 2010: 82). Tüm dengelim ise, tümevarımın aksine genelden hareketle özele giden bir yöntemdir. Genel için doğruluğu kabul edilen unsur, bu genel yapıyı içindeki unsur için de doğru kabul edilir (Çetin, 2010: 82).

2.4.2.1. Senteze Dayalı Yöntemler

Senteze dayalı yöntemler, ilk etapta kelimelerin temel yapısında bulunan harf ve hecelerin tanıtılmasını, sonrasında ise tanıtılmış olan harf ve hecelerden oluşturulan kelime ve cümlelerin okunması aşamasına geçilmeyi esas alan yöntemlerdir. Bu yöntemler; harf (alfabe) yöntemi, ses (fonetik) yöntemi ve hece yöntemi olarak üç grupta incelenir. Bu yöntemlerin akıcı, anlamlı ve hızlı okuma becerisi kazandırmada yeterliliği tartışılmaktadır (Göçer, 2008: 4).

2.4.2.1.1. Harf Yöntemi

19. yüzyılın ikinci yarısına kadar kullanılan bu yöntemde, önce harflerin adları öğretilmekte, daha sonra bu harfler birbirine bağlanarak sözcükler üretilmektedir (Oymak, 2008: 31).

Temel ilkesi kelimeleri okumak için önce harfleri tanımak gerektiği olan bu yöntem ile öğrencilere alfabedeki bütün harfler sıra ile öğretilir. Daha sonra heceler, hecelerden kelimeler ve cümleler öğretilir ve okutulur. Öğrenciler bu yöntemde harflerin birleştirilip hece oluşturulması aşamasında zorlanmakta ve her aşamada kazanılması gereken becerileri tam olarak öğrenemeyen öğrenciler daha sonraki aşamalar da başarısızlıkla karşılaşmaktadırlar. Öğrenciler dikkatleri okuduklarını anlamaya ve kavramaya yoğunlaştırmaktan ziyade, gördükleri harf, hece ve kelimeleri öğrenmeye odaklanmaktadırlar. Bu nedenle okumaya geçiş aşamasında zaman zaman geriye dönüşler ve hece tekrarları yapılmaktadır (Göçer, 2008: 4-5).

2.4.2.1.2. Ses (Fonetik) Yöntemi

Senteze dayalı yöntemlerden bir diğeri de ses (fonetik) yöntemidir. Söz konusu yöntemde önce ünlü (sesli) harfler, daha sonra ünsüz (sessiz) harfler öğretilmektedir. Harfin söylenişi, okunması ve yazılmasında çelişkili durumların ortaya çıkmaması için sesin tanıtımı harfin tanıtılmasından daha fazla önem taşımaktadır. Bundan dolayı bir kelimenin doğru telaffuz edilmesinde o kelimeyi oluşturan harflerin adının değil sesinin tanınmış olması gerekir. Sesin tanınması aşamasından sonra ses harfle eşleştirilir. Sesleri doğru tanıyan öğrenci onlarla düzgün kelime ve cümleler oluşturabilir. Harf tanıtılırken ses, önce yanına ünlü getirilmeden söylenir. Daha sonra tanıtılan harfin önüne ve arkasına ünlü harfler getirilerek yeni heceler oluşturulur. Bu hecelerden de kelimeler, kelimelerle de cümleler ve metinler oluşturulur (Göçer, 2008: 5).

Ses yöntemi çocukların seslerle, hecelerle uğraşırken kelimelerin ve cümlelerin anlamını kavrayamadığı, anlamlı okumayı engellediği ve öğrencinin okumadan soğumasına neden olması yönlerinden eleştirilmektedir (Nas, 2004: 52).

2.4.2.1.3. Hece Yöntemi

Bu yöntemde öğrencilere ilk etapta içinde ünlü harflerin farklı ünsüzlerle birleşmesiyle oluşan (ba, cü, ke, di, na, ye...) heceler ezberletilir. Daha sonra ezberletilen hecelerle kelimeler (kedi, bana...), kelimelerle de cümleler oluşturulur. Öğrenciler öğretilen hecelerdeki harflerle o harflere karşılık gelen sesleri ilişkilendirdiğinde ve doğru algılama düzeyleri yükseldiğinde okuma ve yazmaya başlarlar (Göçer, 2008: 6).

Hece yöntemi, anlamsız hece tekrarlarının öğrencilerin sıkılmasına yol açtığı ve çoğu anlamsız hecelerden oluşan hece tablosunun okunmasının öğrencilere okuma hazzı vermediği yönlerinden eleştirilmektedir (Nas, 2004: 53).

2.4.2.2. Analize Dayalı Yöntemler

Gestalt yaklaşımına dayanan bu yöntemlerde öğrencilerin nesneleri, olayları ve dolayısıyla da yazıları bütün görüp, toptan algıladıkları belirtilmektedir. Bundan dolayı da okuma ve yazma çalışmalarında öğrencilere dilsel yapı, önce bütün olarak öğretilir. Daha sonra da bütün olarak öğretilmiş bulunan yapıların parçalara ayrılmasıyla elde edilen yeni unsurlar üzerinde okuma ve yazma çalışmaları sürdürülür (Göçer, 2008: 6).

2.4.2.2.1. Sözcük Yöntemi

Bu yöntemde, hedef kitlenin günlük konuşmada kullandığı sözcüklerden hareketle okuma ve yazma öğretilmeye çalışılmaktadır. Sözcük temel anlama birimi olarak kabul edildiği için okuma ve yazma öğretimine sözcüklerin öğretilmesiyle başlanır. Öğretilen sözcükler hecelerine ayrılır ve bu hecelerden yeni kelimeler türetilir. Oluşturulan yeni kelimelerle de yeni cümleler oluşturulur (Göçer, 2008: 6).

Sözcük yöntemi, tek tek sözcükleri okunmanın doğru, hızlı, anlayarak okuma için yeterli olmaması yönlerinden eleştirilmektedir (Nas, 2004: 53).

2.4.2.2.2. Çözümleme (Tümce) Yöntemi

Cümle çözümleme yöntemi Gestalt Psikolojisinden (“Bütün parçaların toplamından farklı ve özgün bir karaktere sahiptir.” düşüncesi) yola çıkılarak ortaya çıkmış bir yöntemdir. Bu yöntemde kalıcı ve etkin bir öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrenme yaşantılarının bütünsel şekilde örgütlenip sunulması esas alınmaktadır. Yapılan araştırmalar okurken gözün bir takım sıçramalar ve duraklamalar yaptığını göstermektedir. Yazının okunabilmesi bu sıçramaların az ya da çok olması ile ilgili görülmektedir. İyi bir okuyucunun gözü satır üzerinde düzgün aralıklarla ve her ilerlemenin sonrasında bir süre duraklamayla geçer. Ağır okumalarda ise gözün ilerleme miktarı az olmakla beraber gözün zaman zaman geriye dönüşler yaptığı görülmektedir. Bu nedenle ilkokuma ve yazma öğretiminde çözümleme yöntemi geliştirilmiştir. Bu yöntemle göz daha az sıçramalar yapmaktadır (Çelenk, 2007: 51). 1926 yılına kadar sözcük çözümleme ve karma yöntemler kullanılmış, 1968’den sonra kısa cümlelerin kelimelere, kelimelerin hecelere ve hecelerin içindeki seslerin sezdirilmesine dayanan çözümleme yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. Çözümleme yöntemi 1926-1968 yılları arasında karma yöntem uygulamaları arasında zaman zaman kullanılan bir yöntem olmakla beraber, 1968 ilkokulu programı ile uygulanması yasal bir zemine oturtulmuştur. Bu yöntem 2005 yılında ses temelli cümle yöntemine geçilinceye kadar kullanılmıştır (Göçer, 2008: 3).

Cümle çözümleme yöntemi hazırlık, cümle, kelime, hece, harf ve serbest okuma olmak üzere altı ana dönemden oluşmaktadır. Her dönemin etkinlikleri süreç içerisinde birbirini destekleyici ve eş zamanlı olarak devam eder. Bu yöntemde çocukların yaşantıları, yaşadığı çevresi ve seviyesinin gerektirdiği kelime dağarcıkları göz önünde tutularak, kısa emir cümleleri (Ör: Ali ata bak.) ile okuma ve yazma becerilerini

kazandırılma çalışmalarına başlanılmaktadır (Göçer, 2008: 7). Verilen cümleler (fişler) ezberletilmekte. Cümlelerden kelimelere kelimelerden hecelere, hecelerden harflere geçilerek kullanılan bir öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.4.2.2.3. Öykü Yöntemi

Çocuklar için öykülerin daha ilginç olduğu ve okuma- yazma öğretimini daha çekici hale getireceği düşüncesinden hareketle ortaya çıkan bir yöntemdir (Çelenk, 2007: 52).

İlkokul birinci sınıfa gelen öğrenciler olay, olgu ve durumları bütünsel algılama özelliğine sahiptirler. Bu dönemde öğrencilerin severek dinleyebileceği, anlayabileceği, sözcük dağarcıklarına ve temalara uygun küçük öyküler anlatılıp kavratılır. Anlatılan bu öyküler çerçevesine çalışmalar yapılarak önce kelime, sonra hece ve harflerin, yani okuma ve yazmanın öğretilmesi amaçlanmaktadır. Öyküde anlatılan olayın yeri, zamanı, kahramanları, kahramanların başından geçen olaylar zinciri bir bütünlük içinde sunulur. Çözümlemeye öyküdeki kısa cümlelerden hareketle başlanır. Cümleler, kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de harflere ayrılarak çalışmalar tamamlanır ve okuma gerçekleşir (Göçer, 2008: 8-9).

2.4.2.3. Karma Yöntem

Bu yöntemde öğretime cümle, cümlecik ya da sözcük gibi bir anlam birimiyle başlanıp sonrasında hece ve harflerin tanıtılmasına geçilmektedir. Harf, hece, kelime ve cümlelerin birlikte öğretildiği b yöntem cümle yönteminin hızlandırılmış bir şeklidir (Çelenk, 2007: 58). Karma yöntemlerde çözümleme ve bireşim yöntemleri bir arada kullanılır. Bu yöntemde amaç, okuma ve yazma becerilerini bireye en kısa zamanda öğretmektir. Çoğunlukla yetişkinlere okuma ve yazma öğretimi çalışmalarında kullanılan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Çözümleme yönteminin uygulandığı dönemlerde, öğrencilerin okumaya geçişi daha geç olduğu için öğrencileri okuma ve yazmaya kısa sürede geçirmek isteyen öğretmenlerin sıkça kullandıkları bir yöntemdir (Göçer, 2008: 9).

2.5. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Okuma ve yazma öğrenme ile ses bilinci arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bu ilişki sadece okuma ve yazma öğrenme için değil, edinilen okuma becerilerinin gelişimi ve verimi için de belirleyici olmaktadır. Ses bilinci, öğrencilerin konuşulan dildeki

kelimelerin ses, hece gibi daha küçük birimlerden oluştuğu, öğrenilen seslerin, duyulan kelimedeki yerini bulma daha sonra da bulunan bu seslerle alfabedeki harflerin ilişkilendirilmesi ve yazılması gibi bilgi ve becerilerin edinilmesini sağlamaktadır. Ses bilinci aynı zamanda kelimeleri tanıma ve öğrenme sürecini kolaylaştırmada önemli rol oynamaktadır. Bundan dolayı ses temelli cümle yönteminde ses bilinci oluşturma bir önkoşul olarak görülmektedir (Göçer, 2008: 27).

Ses temelli cümle yöntemi ile yapılacak olan öğretimde sınıf ortamının büyük bir etkisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına ve programda belirlenen amaçlara uygun bir biçimde düzenlenmiş sınıf ortamı ses temelli cümle yöntemiyle okuma ve yazma öğretimini kolaylaştıracaktır. Öğrenme ortamlarının görsel ve işitsel teknolojik aletlerle donatılması ve bu donanımların öğretmen ve öğrencilerce etkili kullanılması, ses temelli cümle yöntemiyle okuma ve yazma öğretimini daha etkili hale getirecektir. Çünkü sesi verme aşamasında kullanılan sesin yoğun bir şekilde geçtiği şarkılar, bilmeceler, tekerlemeler, hikayeler ve çocuğun zihinsel yapısına hitap eden görseller zihinsel süreçlerde kalıcı izler bırakarak, sesin kolayca hissedilmesine ve tanınmasına olanak sağlamaktadır (Kayıkçı, 2008: 430).

2.5.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

Ses temelli cümle yönteminin özellikleri şu şekilde sıralanabilmektedir:

1. Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma ve yazma öğretimi, dinleme ve konuşma becerilerden kopuk olarak sadece okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması değil; Türkçe öğretimin beş temel öğrenme alanının bir arada yürütüldüğü bir etkinliktir.
2. Ses temelli cümle yönteminde okuma ve yazma öğretimine seslerden başlanıp seslerin birleştirilmesinden hecelerin, hecelerin birleştirilip kelimelerin, kelimelerden de cümlelerin oluşturulması, bilgilerin zihinde yapılandırılmasını daha kolay hale getirmektedir. Bilginin yapılandırılmasını kolaylaştırması ses temelli cümle yönteminin yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun olduğunu göstermektedir.
3. Bu yöntem ile yapılan okuma ve yazma öğretiminde kolaydan zora doğru bir sıra izlenir.
4. Okuma ve yazma öğretimi sırasında öğrencilere sunulan zengin içerikler, onların temel düşünme becerilerinin, zeka alanlarının ve yaratıcılıklarının gelişimine katkıda bulunmaktadır.

5. Okuma ve yazma öğrenmeye yeni başlayan öğrencilerin dikkat seviyelerine uygun bir yöntem olan bu yöntem, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilere dikkat düzeylerinin gelişimi bakımından katkıda bulunur.
6. Bu yöntemde okuma ve yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle, ve metin oluşturma sıraları izlenir. Bu durum da öğrencilerin cümle kurma ve bu cümlelerden metinler oluşturma süreçlerine katkıda bulunulur.
7. Hece, kelime, cümle ve metin oluşturma süreçlerine öğrenciler aktif katılım sağladığı için bu yöntem öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağlar.
8. Türkçede harfler ve sesler birebir eşleştiği için bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.
9. Duyulan ve çıkarılan seslerin bilincine varılması sağlandığı için, dil gelişimine katkı sağlanmaktadır.
10. Bütün seslerin öğrenilmesi, öğrencilerin yazı yazma sürecinde sözcükleri doğru yazmalarına katkı sağlamaktadır.
11. Bu yöntemde ilkokuma ve yazma öğretimi sırasında çok sayıda hece, kelime ve cümle ve metinle ile karşılaşıldığı için öğrencilerin ezbere yönelmesi engellenmekte, aksine öğrencilerin anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Bu da öğrencilerin anlama düzeylerini geliştirmektedir.
12. Bu yöntemle öğrenciler yazı dili ile konuşma dili arasındaki benzerliklerin farkına varmakta, harflerin birleştirilmesi ile yazı, seslerin bir araya getirilmesi ile de konuşmanın yapıldığını anlamaktadır.
13. Öğrencilerin konuşma dilinden yazı diline geçmesi bu yöntemle kolaylaşmaktadır.
14. Bu yöntem ilk okuma ve yazmayı öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal yönlerden gelişimlerini desteklemektedir (Aydın Yılmaz, 2006: 41-42).

2.5.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

Bu yöntemle yapılan okuma ve yazma öğretiminin aşamaları şu şekilde sıralanmaktadır:

1. İlk okuma ve yazmaya hazırlık aşaması
2. İlk okuma ve yazmaya başlama aşaması

- *Sesi hissetme ve yazma aşaması*
 - *Harfi yazma ve okuma aşaması*
 - *Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler yazma ve okuma aşaması*
 - *Metinler oluşturma aşaması*
3. *Serbest okuma ve yazma aşaması* (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2015: 10).

İlk okuma ve yazma çalışmalarında; sözlü iletişimin, okuma ve yazma ile birlikte ele alınması gerekmektedir. Okullarda yapılacak tüm etkinlikler, ilkokul birinci sınıf seviyesindeki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenmelidir. İlk okuma ve yazma çalışmalarından hemen sonra, yani sesler biter bitmez Türkçe müfredatına başlanmamalıdır. Seslerin tamamı verildikten sonra ve Türkçe dersindeki temalara başlamadan önce en az iki hafta öğretmenin rehberliğinde, akıcı okumayı geliştirmek için okuma çalışmaları (*sesli okuma, sesleri doğru çıkarma, vurgu-tonlama, anlamlı okuma, koro hâlinde okuma, metin üzerinde konuşma* vb.) yapılmalıdır. Bu süreçte, öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak akıcı okuma seviyesi uygun olan öğrencilerle tema çalışmalarını yürütebilir (TTKB, 2015: 10-11).

2.5.3. Bitişik (Birleşik) Eğik Yazı

Bitişik eğik yazı kavramı 2005 eğitim öğretim programı ile sıklıkla telaffuz edilmeye başlanmıştır. Ancak bu durum daha önce bitişik eğik yazının olmadığı anlamına gelmemektedir. Daha önce de öğrencilere bitişik eğik yazı yazdırılmakla birlikte, ilk okuma ve yazmaya bitişik eğik yazı ile başlanması 2005 eğitim öğretim yılıyla başlanmamıştır. 1981 programında bitişik eğik yazı ilkokul ikinci sınıftan itibaren öğretilmekteyken 2005'ten itibaren ilkokuma ve yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmıştır (Coşkun, E. ve Coşkun, H. 2012: 771).

Bitişik eğik yazı genel olarak kesintisiz hareketlerden oluştuğu için öğrencilere soldan sağa yön becerisini kazandırmak daha kolaydır. Bu yazı türünde çocuğun elini kaldırma sıklığı ve yazma noktasını tekrar bulup yazma zorunluluğu azalmaktadır. Böylece hem yazma hem de düşünme hızını arttırmaktadır (Akyol, 2011: 56).

Bitişik eğik yazının kendine has bazı özellikleri mevcuttur. Bu özellikler şu şekilde sıralanmaktadır.

- Bitişik eğik yazıda büyük harfler birbirleri ile birleşmezler.

- İlk okuma ve yazma öğretiminde birinci grup harflerin verilmesi sırasında çoğunlukla ses- harf ilişkisi kavratılarak hecelerin oluşumu üzerinde, ikinci grup harflerin verilmesi sırasında kelimelerin, üçüncü grup harflerin verilmesi sırasında cümle tanıtılmalı, dördüncü gruptan itibaren ise metin oluşturulmalıdır.
- Hece oluşturma sürecinde kelime türetilebilecek hecelere öncelik verilmelidir.
- Bu yöntemde hece ve kelime oluşturma ile ilgili yeterince çalışma yapılmalı ve Türkçedeki hece türlerinin tamamı kolaydan zora doğru bir sıra izlenerek verilmelidir.
- Yeni kelime oluşturma aşamasında Türkçenin ses özelliğine uygun doğru heceleme yapılabilmek için açık heceye ulaşıp daha sonra kelime üretmeye geçilmelidir (TTKB, 2015: 12).

Bitişik eğik yazı öğretiminde harf ve şekillerin doğru yazılması, harflerin uygun büyüklükte yazılması, harflerin arasındaki bağlantıların uygunluğu ve alt ve üst bağlantıların uygun bir şekilde yazılması olmak üzere dört önemli unsur bulunmaktadır. Harfler tek tek çalışılmalı ve birkaç harf öğretildikten sonra, harflerle hece ve kelimeler üretilmelidir. Küçük harflerin büyük harflerin yarısı kadar olmasına dikkat edilmeli ve harflerin arasındaki bağlantıların ne gereğinden fazla dik ne de yatay olmamasına dikkat edilmelidir. Çünkü bağlantılar çok dik olunca harfler birleşir, çok yatay olunca da harfler arasında gereksiz boşluklar olur. Çocuklar sürekli takip edilmeli ve yanlış yazımlar anında düzeltilmelidir (Akyol, 2011: 58).

2.5.4. Dik Temel Yazı

Her harfin düz ve sade çizgilerle 90 derece dik yazılan bir yazı olan dik temel yazı, okuma ve yazma sürecine yeni başlayan öğrencilerin fazla zorluk çekmeden ve yazıyı iyi tanımları için basitleştirilmiş şekiller kullanılmasına olanak tanımaktadır. Dik ve yuvarlak çizgilerin oluşturduğu şekillere harf ve bu yazı şekline de dik temel yazı denilmektedir (Güneş, 2017: 4).

Dik temel harflerle okuma ve yazma öğretimi sırasında yazmaya hazırlık çalışmaları sırasında dik, sağa eğik, sola eğik, dairesel ve yatay çizgilerin çizdirilmesi önem taşımaktadır. Dairesel çizgilerin öğretilmesi sırasında, saat 2 noktasından çizime başlanmalı, sola doğru ellerin kâğıttan kaldırılmadan aynı noktaya ulaşmaya kadar

çizime devam edilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca harflerin yazılış yönlerine dikkat edilmeli, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru yazının yazılmasına dikkat edilmelidir (TTKB, 2018: 11).

Dik temel yazının özelliklerine baktığımızda, bu yazı şeklinin genel olarak yazılan değil çizilen bir yazı olduğunu görmekteyiz. Harfler düz ve sade çizgilerle çizilmekte olup her harften sonra el kaldırılmakta ve kalem yeniden yerleştirilmektedir. Hatta bazı harflerin yazılması için dört kez kalemin kaldırıldığı ve kalemin yerinin aynı şekilde dört kez değiştiği bilinmektedir. Ayrıca dik temel yazıda, yazma eylemi sık sık kesilip her harften sonra boşluk bırakılmaktadır. Bu durum da harfler ve kelimeler arasındaki boşlukların çok iyi ayarlanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Çünkü bu boşluklar iyi ayarlanmadığı takdirde harfler ve kelimelerin birbirine karışması ve yazıyı okumanın güçleşmesi sorunları ortaya çıkabilmektedir. Bunun yanı sıra dik temel yazıda kısa ve kesik çizgilerin kullanılması, her harften sonra elin kalkması ve boşluk bırakılması yazma hızını düşürmektedir. Dik temel yazıda yazma sürecinde elin sık sık kaldırılması ve kalemin kâğıt üzerine her defasında yeniden yerleştirilmesi harflerin boyunda değişikliğe, dolayısıyla da bazı harflerin küçük bazıları da büyük yazılmasına neden olmaktadır. Bu da yazının estetikliğini sekteye uğratmaktadır. Ayrıca dik temel yazıda b, d, p ve q gibi simetrik bazı harfler yazma sürecinde birbirine karıştırılabilmektedir (Güneş, 2017: 4-5).

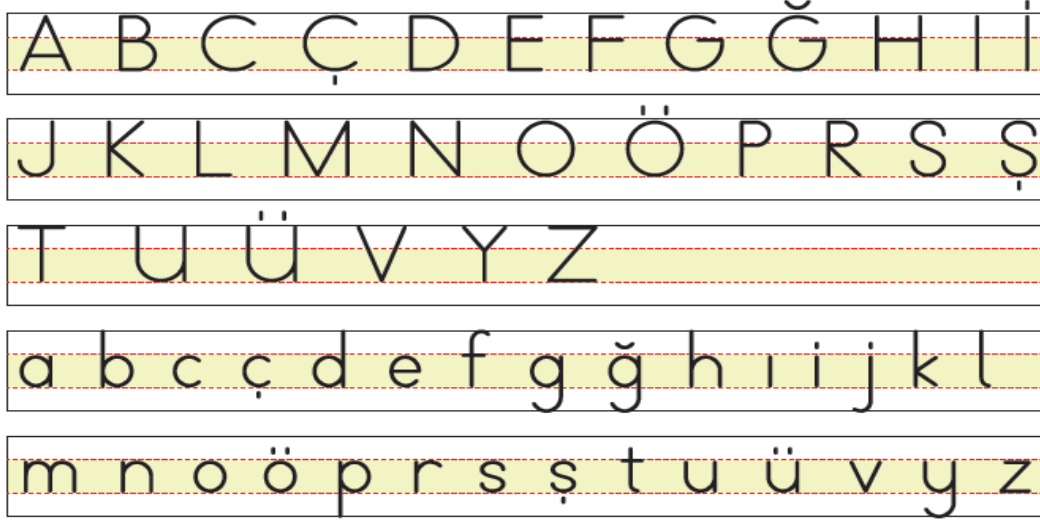
2.5.5. Birinci ve İkinci Sınıflarda Kullanılacak Defter Şekli

İlk okuma ve yazma öğretimi sırasında hem dik temel hem de birleşik eğik yazı karakterleri verilmektedir. Kullanılacak olan yazı tipi öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmış olup her iki yazı tipi için de harfler tablolar şeklinde Şekil 2 ve Şekil 3'te verilmiştir. Okuma yazma öğretimi süreci boyunca dört çizgiden ve üç aralıktan oluşan standart yazı defteri kullanılacak olup, söz konusu defterin satır aralıkları belirlenmiştir. Satır aralığının, 4-5-4 oranında, en az 1,3 cm genişliğinde olması gerektiği belirtilmiştir. Harflerin ve hecelerin verildiği ilk aşamalarda yazı defterindeki satır aralıkları ilk aşamada daha genişken sonraki aşamalarda aşamalı olarak biraz daha daralmaktadır (TTKB, 2018: 12).

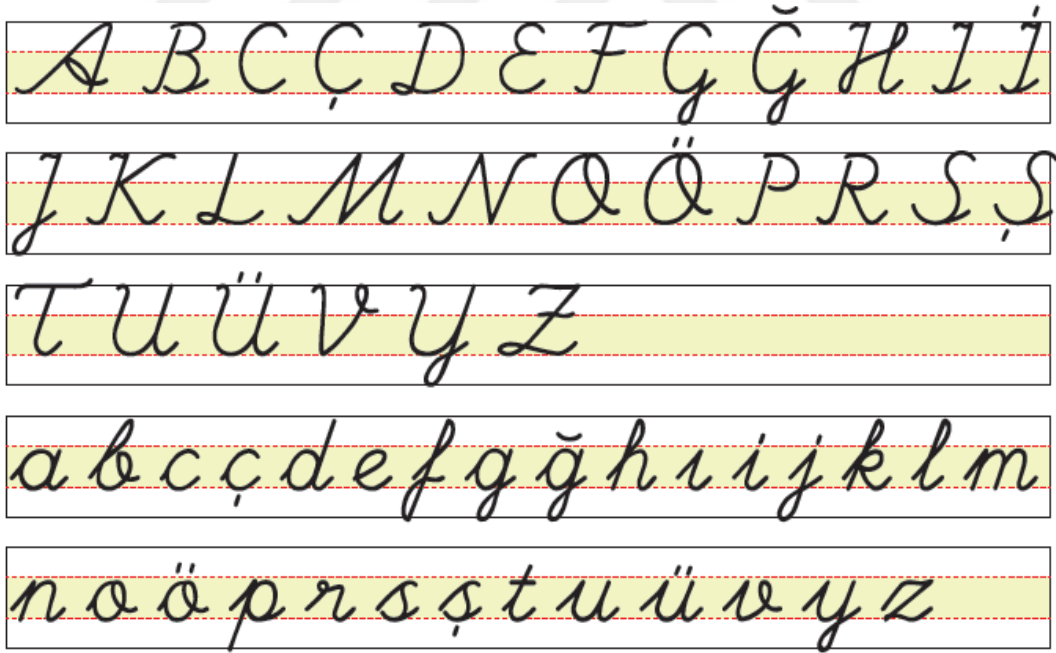


Şekil 1. Standart Yazı Defteri

Okuma ve yazma öğretimi tamamlanmasından sonra kullanılacak defter türü (*standart yazı defteri ya da çizgili defter*) öğretmen ve öğrenci inisiyatifine bırakılmış olup çizgili deftere yazma konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilerin standart yazı defteri kullanımına devam edebilecekleri belirtilmiştir (MEB, 2018: 12-13).



Şekil 2. Dik Temel Yazı Harfleri



Şekil 3. Bitişik Eğik Yazı Harfleri

2.5.6. Ses/Harf Gurupları

Okuma ve yazma öğretimde harfler belli bir sıraya göre verilmektedir. İhtiyaca göre harf grupları son olarak 2018 eğitim öğretim yılında değiştirilmiştir ancak, birleşik

eğik ve dik temel yazı ile okuma ve yazma öğretiminde kullanılan harf grupları aynıdır. Harf grupları Tablo 1’de verilmiştir (MEB, 2018: 13).

Tablo 1. Ses/Harf Gurupları

1. Grup	e, l, a, k, i, n	E, L, A, K, İ, N
2. Grup	o, m, u, t, ü, y	O, M, U, T, Ü, Y
3. Grup	ö, r, ı, d, s, b	Ö, R, I, D, S, B
4. Grup	z, ç, g, ş, c, p	Z, Ç, G, Ş, C, P
5. Grup	h, v, ğ, f, j	H, V, Ğ, F, J

2.6. İlk Okuma ve Yazmayı Etkileyen Faktörler

Eğitim ve öğretim hayatımızın yapı taşı niteliğindeki ilk okuma ve yazma öğretimi zor ve karmaşık bir süreçtir. Bu süreci etkileyen bir çok faktör bulunmaktadır.

2.6.1. Fonetik (Ses Bilgisel) Farkındalık Becerisinin Kazandırılmasının İlk Okuma ve Yazmaya Etkisi

Bireyin başarısının temelinde, dile hakim olma ve dili etkili kullanma becerisi yatmaktadır. Bu nedenle ulusal dil öğretimi çalışmalarının, eğitim sistemlerinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Toplumların hiçbiri, çocukların sadece çevreden edindiği basit konuşma dili ile yetinemez. Bunun yanında konuşma dilinin yazıya aktarılması da önem arz etmektedir. Çünkü tüm öğretim alanları ve bütün dersler ulusal dille öğretilmekte ve yazıya geçirilmektedir. Bunun yanı sıra çocuğun ve okulun işini kolaylaştırmak amacıyla ailenin çocuğu okuma ve yazma öğrenmek için okula göndermesi yeterli olarak görülmemektedir. Aynı zamanda ailenin çocuğu, işlenmeye olabildiğince elverişli yani öğrenmeye hazır bir beyin ile okula gönderilmesi gerekir. Bu amaçla çocuk okula başlamadan önce dilin mantığını, sözelliğini kavramış olmalıdır (Çınar, 2004: 42). Öğrenme yaşantıları sonucu da konuşma dilinin yazıya aktarıldığını kavrayacaktır.

Fonetik (Sesbilgisel) farkındalık, kişinin konuşma sırasında kullandığı kelimelerdeki sesleri fark edebilmesi anlamına gelmektedir (Turan ve Gül. 2008: 269). Fonetik farkındalık düzeyine gelen çocuk, söylenilenleri yazabildiğini, yazılanların da söylenebildiğini, konuşma ve yazı dilindeki cümlelerin, cümlelerdeki kelimelerin, kelimelerdeki hecelerin, hecelerdeki ses veya seslerin, harf sembolleri ile gösterildiğini

kavramaya başlamıştır. Fonetik farkındalık düzeyine gelmiş olan çocuğun en belirgin özelliği harf- ses ilişkisinin farkına varmış olmasıdır. Çocuklar ilk olarak dilin bağımsız sözcüklerden oluştuğunu, sözcüklerin hecelerden, hecelerin ise seslerden oluştuğunu fark eder. Bu aşamada önemli olan sözcük, harf, hece kavramalarını tek tek göstermesi değil onların farkında olmasıdır. Çocukların fonetik farkındalık düzeyine gelip gelmemeleri okuldaki başarıları ile yakından ilişkilidir (Çelenk, 2003: 107-108).

Okul öncesi dönem fonetik farkındalık becerisi için önem taşımaktadır. Bu dönemde gelişime başladığı düşünülen fonetik farkındalık becerisi okul yaşantısının ilk yıllarında gelişmeye devam ederek ilk okuma ve yazma sürecine olumlu katkılar sağlamaktadır. Fonetik farkındalık becerisi, okuma başarısının okul öncesi dönemdeki en önemli hazırlayıcısı olarak kabul edilmektedir. Yapılan araştırmalarda sesbilgisel farkındalığın okuma gelişimi ile güçlü bir ilişkisinin olduğunu ortaya koymaktadır (Turan ve Gül, 2008: 273).

Ses temelli cümle yöntemi ile yapılan ilk okuma ve yazma öğretim sürecinde fonetik farkındalığın önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu yöntemde fonetik farkındalık becerisini sağlamaya yönelik yaptırılan etkinliklerde başarı gösteren öğrencilerin sesleri doğru bir şekilde yazıya aktarabildikleri görülmektedir. Fonetik farkındalık becerisinin en büyük katkısı ise, çocuğun kelimeyi oluşturan ses birimlerin farkına varmasıdır. Bu farkındalığa sahip olan çocuk da, yazma becerisini geliştirmektedir (Erdoğan, 2011: 1503). Serbest okuma ve yazmaya aşamasına geçen çocuklar, konuşma dilinin değişik şekillerde oluşturulan küçük bileşenlere bölünmüş olabileceğinin görerek sese karşı duyarlılık geliştirmektedir. Bu şekilde okuma ve yazmayı öğrenen çocuklar, aynı zamanda fonetik farkındalık becerilerini de geliştirmektedirler (Erdoğan, 2011: 1504).

2.6.2. Ailenin Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi

Çocuklar, okula başlayana kadar zamanının tamamını aile gözetiminde geçirmişlerdir. Çocuklar, okula başladıklarında da zamanlarının büyük bir bölümünü aile içinde ya da gözleminde geçirirler. Çocuğu en iyi tanıyan, ilgi, yetenek ve becerilerini bilen de doğal olarak ailedir. Aile okuyup yazarak çocuğa örnek olabileceği gibi, çocuğun ilgisini sürdürecekt okuma araçlarını temin etmede de son derece önemlidir. Bunun yanı sıra aile, okul ve öğretmenle iyi ilişkiler kurma, çocuğu evde okuma, yazma çalışmalarını sürdürmesi için teşvik etme ve gereken ortamı sağlama yoluyla da çocuğunu destekleyebilir. Nitekim öğrenme öğretme süreci öğretmen,

öğrenci ve veli işbirliği ile istenilen şekilde ilerleyebilmektedir. Bu nedenle aile eğitim ve öğretim aşamasında her şeyi öğretmene bırakmamalıdır (Çınar, 2004: 134).

Çocuklar yanlış davrandığında ebeveyn ve öğretmenler sıklıkla çocukla ilgili neyin ters gittiği hakkında değerlendirme ve tespitler yapar, hangi muamele ve müdahalenin çocuk için en iyisi olabileceğine odaklanır. Bu tutum çevresini ve bu çevredeki insanların çocuğun davranışlarını şekillenmesindeki önemli rolü anlamamızı engeller. Hızlı hayat temposu içerisinde ebeveynlerin eskiye kıyasla çocukların ihtiyaçları için daha az zaman harcadıkları görünmektedir. Sık sık hem öğretmenler hem de ebeveynler çocuğun uygunsuz davranışlarını sorgularken hızlı ve kolay cevaplar ararlar. Bu yapılırken kişiler birbirlerini suçlamak yerine çocuğun çevresini düzeltmek üzerine vurgu yapılmalıdır (Zirpoli, 2005: 404).

Çocuklar her türlü programda bulunmak ve bunlardan fayda sağlamak için beslenme, fiziksel ve zihinsel sağlık alışkanlıklarına sahip olmalıdırlar. Ayrıca çocuklar başarılı olmak için kendi görüş açılarını geliştirmek adına yardımsever profesyonellere ve pozitif gelişimleri destekleyen çevreye sahip olmalıdırlar (Morrison, G. S. 2006: 223).

Kişiler belirli bir kültürel düzeyde eğitilmektedirler. Bundan dolayı bireyin yetiştirildiği çevre eğitim öğretim için son derece önemlidir. Okuma ve yazma öğretiminin gerçekleşmesinde aile bireylerinin etkisi önem taşımaktadır. Ailedeki bireylerin kültürel düzeyleri ve okuma alışkanlıkları çocuklarda oldukça fazla etkiye sahiptir (Demirel, 2000: 60).

“Çevresel teori” dil ediniminin biyolojik temellere sahip olmasına rağmen dilin muhtevasını oluşturan cümle bilgisi, dil bilgisi ve kelime bilgisinin anne, baba ve model olarak alınan diğer insanlardan oluşan çevreden edinildiğini savunmaktadır. Gelişim çocuğun- çocukla olduğu kadar çocuğun yetişkinlerle de olan konuşmalarına da bağlıdır. En uygun dil gelişimi en iyi dil modelleri ile olan iletişimine bağlıdır. Biyolojik süreç bütün çocuklar için aynı olabilir, ama dilin içeriği çevreye göre değişiklik gösterir (Morrison, G. S. 2006: 197).

İlkokuma ve yazma çalışmaları sırasında öğretmeler ile iletişim içinde bulunan veliler, çocuklarına yerinde ve doğru rehberlik edebileceklerinden onların evdeki çalışmalarında verimli sonuçlar almalarına katkıda bulunacaklardır. Ayrıca ailelerin öğrencileri için gerekli eğitim materyallerini temin etme, onların doğru kullanılmasını

sağlama vb. yönlerden öğrencileriyle ilgilenmeleri, öğrencilerinin başarılarına önemli katkı sağlayacaktır (Göçer, 2008: 17).

İlkokul, okul- aile ilişkisinin gerekli olduğu bir dönemdir. Aileye bu dönemde önemli görevler düşmektedir. Çocukların gelişim hızlarının yüksek olması ve kişilik özelliklerini oturtması ilkökul döneminde aileyi daha da önemli hale getirmektedir. İlk çocukluk evresi olan ilkökulda aile ortamı, eğitim açısından hayli önem taşımaktadır. Çünkü ailenin eğitsel ortamı, öğrencinin okulda öğrendiklerinin pekişmesini sağlayabilir veya öğrendiklerinin unutulmasına sebep olup öğrenmeleri köreltebilir (Ahioğlu (Salıcı), 2006: 3).

Bilgi veya alışma desteği şeklinde ailelerin okuma yazma eğitimi konusunda eğitilmesi ve aktif katılımlarının sağlanması amacını taşıyan programlar çocukların okuma yazma başarılarında önemli bir artışı olanaklı kılmıştır. Çocuklarının eğitimine katkıda bulunan aileler, onların eğitim başarılarını arttırma konusunda onları daha fazla teşvik etmektedirler. Bu aileler çocuklarına amaçların belirlenmesi, okuma materyalinin seçilmesi, okudukları kitaplarla ilgili çocukları ile konuşmaları ve ev ödevlerine yardım etmeleri şeklinde çocuklarına destek olmaktadır (Ahioğlu (Salıcı), 2006: 17).

Aileler çocuklarının okuldaki performanslarını takip etmeli, öğretmenle sık sık görüşüp taktikler almalı ve uygulamalıdır. Ayrıca öğrenciler serbest okumaya özendirilmelidir. Evde çocuk için bir kütüphane oluşturulup öğrencilerin okumaya teşvik edilmesi okul içi okuma başarısını da etkilemektedir (Akyol, 2011: 34). Bunun yanı sıra aile bireylerinin evde belirli saatlerde kitap okumaları da öğrencilerin okumaya güdülenmelerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü çocuklar yetişkinleri model almaktadırlar.

Düşük sosyoekonomik düzeyde olan aileler düşük eğitim, düşük gelir düzeyi ve çoğunlukla da yüksek çevresel gerilime sahip oldukları için çocuklarının eğitim ve öğretim sürecine daha az katkı sağlamaktadırlar. Çocuklarının başarısına katkı sağlama imkanlarının sınırlı olduğunu düşünen bu yüzden de kendilerine çok fazla güvenmeyen bu tip aileler okul ve eğitim sürecine katılım açısından da daha az istekli olmaktadır (Ahioğlu (Salıcı), 2006: 25) Nitekim yüksek gelir düzeyine sahip aileler okul etkinliklerine daha fazla katılırlarken, düşük gelir düzeyine sahip olanlar ise okul etkinliklerine katılım açısından isteksiz görünmektedirler. Ayrıca okul aile ilişkisinin kalitesi de sosyoekonomik durumdan etkilenmektedir (Ahioğlu (Salıcı), 2006: 26). Düşük gelir gruplarına dahil aileler öğretmenleri eğitilmiş insanlar olarak görmekte ve

sorumluluğun tamamını öğretmene bırakmaktadırlar. Diğer taraftan yüksek gelir düzeyine sahip aileler ise öğretmenleri kendilerinin eşitleri olarak görmektedirler ve eğitim ile ilgili daha fazla bilgi birikimine sahip oldukları, diğer anne babalar ile daha fazla iletişim kurabildikleri için okul görüşmelerine daha hazırlıklı gelmekte ve öğretmen ve okul yöneticileri ile daha verimli iletişim kurabilmektedirler (Ahioğlu (Salıcı), 2006: 26-27). Sosyoekonomik gerilik sadece maddi imkanların kısıtlı olmasına değil aynı zamanda annenin ve babanın ruh sağlığının bozulmasına, bu durumun strese yol açması nedeniyle de çocukların eğitiminin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. Maddi imkanların yetersizliği, ev içerisinde bireylerin kendilerine ait alanların bulunmaması ve ev halkının ortaklaşa faaliyetlerinin yetersizliği de çocukların okul başarısının olumsuz etkilenmesine yol açan faktörlerden bir diğeridir (Ahioğlu (Salıcı), 2006: 28).

Öğrenci velisinin ilgisi, öğrencinin yapılan çalışmalara katılımındaki motivasyonu açısından önemli olduğu kadar öğrencinin kendisi ile ilgilendiği, takip edildiği fikrine sahip olması ile otokontrol mekanizmasına işlerlik kazandırılmasında da büyük önem taşımaktadır. Bundan dolayı okula yeni başlamış, temel becerileri ilk kez edinecek durumda olan öğrencilerin ailelerinin ilgisi fazlaca önem taşımaktadır (Göçer, 2008: 17).

Ailelerin televizyon izletme konusunda dikkatli olmaları, televizyonu belirli bir amaç doğrultusunda kullanmaları öğrencilere fayda sağlayabilmektedir. Ancak televizyon izlemenin zararları da olabilmektedir. Televizyon izlemek çocukların kelime dağarcıklarını geliştirmede, ön bilgilerini arttırmada önemli bir katkısı vardır. Ayrıca televizyon kırsal kesimle şehirlerin arasında bilgi aktarımını sağlamakta, şehirdeki çocuk köy hayatını, köydeki çocuk şehir hayatını tanıyabilmektedir. Ancak çocuğun televizyonda gördüğü her şeyin doğru olduğuna inanması eleştirel düşünme becerisinin gelişmesini engelleyebilmektedir. Bu nedenle aileler, çocukların gelişim düzeylerine uygun programlar izletmelidir. Bunun yanı sıra program seçiminde de dikkatli olunmalıdır. Ayrıca aşırı televizyon izletmeden kaçınılmalı ve televizyon izletme sürelerinde sınırlandırmaya gidilmelidir (Akyol, 2011: 33).

2.6.3. Gelişimin Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi

İlkokul birinci sınıfa yeni başlayan öğrencilerin içinde bulundukları gelişim dönemlerinin okuma ve yazma öğrenme başarıları üzerinde önemli bir yeri vardır. Öğrencilerin okuma ve yazmayı öğrenebilecek bilişsel ve fiziksel olgunluk düzeyine

erişmesi, verilecek kazanımları almalarına ortam hazırlar. Özellikle okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin yaptırılan etkinliklerde öğrencilerin bilişsel ve psiko-motor açıdan gelişim düzeyleri belirlenmelidir. Farklı gelişim özelliklerine sahip öğrencilerin bir arada bulunduğu gruplarda, okuma ve yazma becerileri için gerekli hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınıp, öğrencilere hazır bulunuşluklarının üzerinde etkinlikler yaptırılmamasına özen gösterilmelidir. Bunun yanı sıra öğrencilerin bireysel farklılıklarına da dikkat edilmelidir. Okuma ve yazmaya geçiş bazı öğrencilerde akranlarına göre daha uzun bir süreci gerekli kılabilir. İlkokuma ve yazma çalışmaları sırasında gelişim seviyesinin üzerinde zorlanan öğrenciler, okuma ve yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmekle beraber, bu zorlanma söz konusu öğrencilerde kalıcı olarak okuma ve yazma bozukluklarını da beraberinde getirebilmektedir (TTKB, 2015: 13).

2.6.3.1. Kalıtım

Kalıtım, gelişimi etkileyen en önemli bir faktörlerden biridir. Kalıtımı anneden ve babadan gelen 23 adet kromozom belirlemektedir. Kalıtımın belli kuralları olmasına rağmen, insanları birbirinden farklı kılacak birçok değişik faktörün değişik kombinasyonları bulunmaktadır. Anneden gelen yumurta ve babadan gelen sperm sadece bir zigotu meydana getirir. Her hücre ise bir milyona yakın gen içermektedir. Anneden ve babadan gelen genler çok değişik şekillerde dizileceğinden, aynı anne ve babadan sayısız kombinasyon oluşmakta ve sayısız özelliklere sahip çocuklar dünyaya gelebilmektedir (Senemoğlu, 2010: 8-9).

“Çevre mi yoksa genetik mi gelişim üzerinde daha büyük rol oynar?” sorusu asla bitmek bilmeyen bir tartışmanın merkezinde bulunmaktadır. Aynı zamanda bu soruya tek ve doğru bir cevap bulunmamaktadır, çünkü cevabı bir çok şeye bağlıdır. Ancak bazı kişisel özellikler tamamen genetikle oluşur. Örneğin göz rengi genetiğin ürünüdür. Fiziksel olarak uzun boyluluk da mizaç ve utangaçlık gibi büyük ölçüde genetikten etkilenmektedir. Boy ayrıca büyük ölçüde beslenme ve büyüme hormonundan da etkilenebilir. Çevresel faktörlerin yanında büyük oranda bireylerin boyu genetikten etkilenmektedir (Morrison, G. S. 2006: 188). Bu örnekler incelendiğinde kalıtımın, gelişimin hangi alanında daha etkili olduğu tam olarak kesinleşmemesine rağmen, zihinsel ve fiziksel özelliklerde önemli bir rolü olduğu söylenebilmektedir (Senemoğlu, 2010: 10).

Gregor, düşünme biçimlerindeki farklılıkların temel kaynağının genetik ve çevre olduğunu belirtmektedir. Ayrıca insanoğlunun çevreye uyum sağlama sürecinde kullandığı birçok yapının genlerimiz aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarılmış olduğu ve bu yapıların soyumuzun devamını sağlamada etkili olduğu da belirtilmektedir (Akt. Aslan, 2007: 116).

2.6.3.2. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri

Okul öğrenmeleri gelişimle yakından ilişkilidir. Çünkü çocukların fiziksel yapıları ve gelişim hızları onların ne yapabileceklerinin ve ne öğrenebileceklerinin sınırlarını çizmektedir. Öğrenme ve gelişim devamlı etkileşim halindedir. Bundan dolayı öğrencilerin gelişim özelliklerinin incelenmesi başarılı bir öğretimin gerçekleşmesi için son derece önem taşımaktadır (Çelenk, 2007: 7).

5-8 yaş arası çocuklar orta çocukluk olarak adlandırılan döneme geçiş yapmaktadırlar. Bu yıllar aynı zamanda okul yılları olarak da adlandırılmaktadır. Çünkü bu yaştaki çocuklar zamanlarının çoğunu okulda geçirmektedir. Bu dönemdeki fiziksel gelişim ilk yıllardaki kadar hızlı değildir ancak anaokulu ve ilkokuldaki çocuklar, motor becerilerde heyecan verici kazanımlar elde etmektedir. Ayrıca bu dönem, karışık zihinsel becerilerin çözülebilmesi için sahip olunması gereken anlama- kavrama becerilerinin çok iyi geliştiği bir dönemdir. Bu yaştaki çocuklar, sosyal ve duygusal olarak da uzun dönem ilişkileri ve güvenli yetişkinlik için kapasitelerini geliştirirler (Driscoll and Nagel. 2007: 54).

Öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğreteceği öğrencilerin bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini iyi bilmesi gerekir. Çünkü, hedef grubun özellikleri tanınmadan yapılacak uygulamalar başarısızlıkla sonuçlanır. Öğrencilerin, belirli okuma ve yazma olgunluğuna ulaşmadan okuma ve yazma eğitimi almaları onların başarısız olmalarına sebep olur. Bu nedenle öğretmen öğrencilerini iyi tanımalı ve gelişim eksikliği olan öğrencilerinin eksiklerini giderici çalışmalar yapmalıdır (Aydın Yılmaz, 2006: 16).

2.6.3.3. Fiziksel Gelişimin Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi

Fiziksel gelişim, zihinsel ve sosyal gelişimi de etkilemesi bakımından hayli önem taşımaktadır. 6 yaş civarındaki çocuklar büyük kas hareketleri gerektiren etkinliklere rahatça katılabilmektedirler. Örneğin koşabilir, bisiklete binebilir, atlayabilirler. Ancak büyük kas hareketlerinde çok iyi olması çocuğun yazı ve çizim

becerilerinde kullandığı kas gücü ile ilgili fazla bilgi vermez. Çünkü yazı becerilerinde küçük kaslar kullanılmaktadır. Ayrıca bu dönem çocuklarının beslenme konusu üzerinde de önemle durulması gerekir. Gereğinden fazla ve düzensiz beslenmek veya yetersiz beslenmek beraberinde sorunlar getirebilmektedir (Akyol, 2011: 36).

Bu dönemde büyüme çok hızlı değildir, fakat büyüme süreci devam etmektedir. Boy uzaması yavaştır ve bu dönemde aynı yaştaki kız öğrenciler erkek öğrencilere nazaran daha uzun boyludur. Bu dönemde çocuğun ağırlığı ve boy uzunluğu, çocuğun gelişim eğrisine, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine bağlı olarak değişebilmektedir (Aydın Yılmaz, 2006: 16).

1.sınıf öğrencileri genel olarak yazı yazmayı öğrenecek bilişsel ve psiko-motor gelişim düzeyine ulaşmışlardır. Yazı yazmak için önemli gelişim özelliklerinden biri küçük kasların kontrolünün kazanılmasıdır. Yazıyı belli bir hızda uygun satırlara dizmek, istenilen büyüklükte yazmak için küçük kasların gelişmiş olması ve bu kasların kontrolünün kazanılması ön koşuldur. Ancak, bu dönemdeki çocuklarda küçük kaslarının gelişimi devam ettiği için yazı yazma çalışmasını gereğinden fazla yaptırmak çocukların yorulmasına, gerginlik yaşamasına ve yazı yazmaya karşı isteksiz olmalarına sebep olmaktadır. Bu da çocukların bozuk yazı yazmalarına neden olabilmektedir (Çelenk, 2007: 9).

Bu dönemde öğrenilen beceriler yaşa, çevreye, öğrenme olanaklarına ve sınıf arkadaşları arasında neyin ilgi gördüğüne bağlıdır. Bu yaştaki öğrencilerin oyun becerileri arasında da farklılıklar gözlenmektedir. Kız öğrenciler ince kasları gerektiren becerilerde daha üstün çıkarken, erkek öğrenciler de daha büyük kasları gerektiren becerilerde daha üstündür (Aydın Yılmaz, 2006: 16).

2.6.3.3.1. Psiko-Motor Becerilerinin Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi

Psiko-motor beceriler, günlük yaşamda önemli bir yer tutan becerilerdir. Bu becerilerin bir kısmı, günlük hayatta çevredeki kişiler model alınarak kendiliğinden ya da çevredeki kişilerin rehberliği ile öğrenilir. Yürüme, konuşma, yemek yeme, futbol oynama vb. bu şekilde öğrenilen beceriler olarak gösterilebilmektedir. Psiko-motor beceriler okulda, özellikle de sanat ve meslek okullarında önemli bir yer tutar. Duyu organlarının, zihnin ve kas koordinasyonunun sonucunda ortaya çıkan davranışlar, psiko-motor davranışlar olarak adlandırılmaktadır (Çelenk, 2008: 21).

Küçük motor becerilerinin gelişim dönemlerinde el becerileri gelişir ve el- göz koordinasyonu ilerler. Küçük motor becerileri okul başarısını büyük ölçüde etkiler. Çok

çeşitli yazma ve çizme araç gerecini kullanabilmeyi mümkün kılması çocukların bu çalışmalara olan ilgisini geliştirecektir. Ayrıca çocuklar rehber eşliğinde ve rehbersiz yazma ve çizme aktiviteleri arasında dengeye ihtiyaç duyarlar. Bu hemen hemen aynı yaşta olup aralarında büyük ve çeşitli farklılıklar gözlemlediğimiz çocukların gelişiminin bir niteliğidir (Driscoll and Nagel. 2007: 58).

Psiko-motor beceriler, bir işin yapılması sırasında kullanılan, bilinçli zihinsel etkinliğin yönlendirmesine bağlı olarak oluşan koordineli kas etkinlikleridir ve yazı yazma gibi hem zihin hem de kas koordinasyonu gerektiren becerilerin öğretimi son derece önemlidir (Çelenk, 2008: 21). Beceri öğretiminin zihin, koordinasyon, duygusal ve algılama yönü vardır (Çelenk, 2008: 22). Bir harf öğretilirken ilk önce gözler harfin çizgileri ve noktaları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu durumda beynin görme ile ilgili kısmı etkin olmaktadır. Daha sonra öğretmen yazdığını sözel olarak tanımladığında beynin işitmeyle ilgili kısmı etkin olmaktadır. Son aşamada ise el eş zamanlı olarak harfi yazmaktadır ve bu durum da beynin motorsal hareketleri ile ilgilidir (Akyol, 2011: 65). Bu yönlerden birinin aksaması halinde yazma süreci olumsuz etkilenir. Söz gelimi öğrencinin algılamasında sorun varsa sağlıklı bir yazma becerisi göstermesi pek de mümkün gözükmemektedir.

2.6.3.3. Zihinsel Gelişimin Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi

İlkokul dönemini orta çocukluk dönemi olarak adlandırdığımızda ilk gördüğümüz değişiklik bilgiyi depolama ve geri çağırma süreci olan hafızanın gelişmesidir. Bu süreç emekleme döneminde başlar, yürüme döneminde devam eder, ama hatırlama kapasitesi bu dönemde sınırlıdır. 6 yaşındaki birine karışık bir şey sorulduğunda kısmen hatırladığıyla kısmen de bildiklerine dayalı yorum yaparak cevap verir. Yapılandırıcı hafıza olarak adlandırılan bu tür hatırlama, çocukların bilgiyi nasıl hatırladıklarının bir göstergesidir (Driscoll and Nagel. 2007: 54).

6-7 yaş grubundaki öğrencilerin, nesneleri gerçek fiziksel özelliklerine göre örgütlemeye ve sınıflandırmaya başladıkları görülmektedir. 7 yaşındaki çocukların, mantıksal düşünme, zaman, sayı, mekan, hacim, boyut ve uzaklık kavramlarını zihinsel şemalarına yerleştirebildikleri görülmektedir. Bunun yanında 6- 7 yaş grubundaki çocuklar, kısa cümleleri doğru kurabilme yeteneğini de kazanmışlardır (Aydın Yılmaz, 2006: 17).

Maddelerin korunumu (biçimi değişse de miktarının değişmeyeceği) ve dönüşlülük (eşitliğin bozulmadığını eski haline çevirerek ispatlama) kavramları 6-7 yaş

civarında oluşmaktadır. 7-8 yaş dolaylarında ise nesnelerin uzunluğu ve miktarı hakkında korunum ve dönüşlülük kavramlarının oluştuğu görülmektedir (Nas, 2004: 11).

Okuma ve yazma çalışmaları açısından önemli olan bir diğer nokta ise yön kavramlarının gelişmiş olmasıdır. Türkçe yazı yazmada temel olan yukardan aşağıya ve soldan sağa harekettir. Çocuklarda yön kavramının gelişmemiş olması, harflerin bağlantılarının uygun şekilde yapılamamasına yol açabilmektedir (Akyol, 2011: 62).

2.6.3.4. Duygusal ve Sosyal Gelişimin Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi

Eğitim, çocuğu hayata hazırlayan etkinlikler ve disiplinler olarak düşünüldüğü zaman, çocuğun öz kavramı, benlik algısı ve benlik saygısı en temel özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Benlik kavramı, çocuğun kendisine bakış açısı, kendisini algılayışı ve kavrayışı olarak belirtilmektedir. Yani çocuğun zayıf ve güçlü yanlarını, yeteneklerini, tutum ve değerlerini anlama biçimidir. Olumlu benlik algısı, benlik saygısını destekleyici olmalıdır. Benlik saygısından kasıt, bireyin kendi özellikleri, yetenek ve davranışlarına yüklediği değerdir. Küçük çocukların benlik saygıları genellikle yüksek olmaktadır ve kişisel etkinlikleri ile ilişkilendirilmemektedir. Ancak çocuklar ikinci ve üçüncü sınıf olduklarında derslerinde başarılı değillerse düşük akademik benlik algısı geliştirmektedirler. Olumsuz benlik algısı, çocuğun sosyal gelişimini ve daha sonraki kademelerdeki akademik başarılarını önemli ölçüde olumsuz etkilemektedir (Aydın, 2007: 23).

Uygun sosyal davranışları öğrenen öğrenciler basit becerileri öğrenmemiş öğrencilere göre önemli eğitimsel avantajlar sağlamaktadır. Örneğin, evinde bir hikaye okunduğunda nasıl sessizce oturup dinlemesi gerektiğini öğrenen çocuklar, eğitimciler tarafından okunan bir hikayeyi de dinler. Eğer bu beceriler evde öğrenilmezse okulöncesi dönemde öğretilmesi gerekir. Nerede öğrenilirse öğrenilsin nasıl oturacağını ve dinleyeceğini bilen çocuklar, kendilerini öğrenmeye hazır hale getiren ve okul başarısını sağlayan sosyal okuma becerilerine sahip olurlar (Zirpoli, 2005: 403).

6- 8 yaş grubundaki çocukların elde ettikleri en çarpıcı kazanımlardan biri başkalarının bakış açılarını anlama yeteneğidir. Bu yeteneğin en iyi etkisi, onların sosyal ilişkilerde daha iyi olmalarını sağlamasıdır (Driscoll and Nagel, 2007: 54).

Çocuğun yaşantıları zenginleştikçe, çevresindeki farklı kişilerin duygularını ne şekilde ortaya koyduğunu keşfeder. Bunun sonucunda çocuk, toplumsal kabul gören davranışlarını artırmaya, kabul edilmeyen davranışları azaltmaya çalışır (Aydın Yılmaz,

2006: 17). Toplumsal ortamlardaki bir tür korku biçimi olan utangaçlık daha çok küçük çocuklarda görülür. Çocuğun yüzünün kızarması, başını öne eğmesi, elbiselerinin kollarını çekiştirmesi, ayak değiştirmesi utanma duygusunun belirtileri olarak gösterilir (Aydın Yılmaz, 2006: 17-18).

Başarısızlık çocukların üzerinde çok olumsuz etkiler bırakabilir. Bu nedenle okul-aile işbirliği ile çocukların yetenekleri, gereksinimleri, ilgileri yönünde başarılı olmaları için gerekli fiziksel ve psikolojik ortamlar oluşturulmalıdır. Okul başarısı ve ruh sağlığı arsında ilişki olmasından dolayı, çocuğun başarılı olması, özgüven kazanması açısından önemlidir (Nas, 2004: 19).

Psikolojik yönden evden kopabilme olgunluğuna erişmeyen çocukların okula uyumları zor olmaktadır. Ayrıca bu çocukların akranları ile de arkadaşlık kurmaları ve kaynaşmaları oldukça güçtür. İlkokula başlamadan önce yeterli sosyal etkileşim deneyimi olmayan, aileye aşırı bağımlı olan çocukların okula uyum dönemlerini sağlıklı bir şekilde atlatamadıkları bilinmektedir (Çelenk 2007: 10).

Çocuklar genellikle ilk kıskançlık duygularını kardeşlerine karşı gösterir. Okula başladıktan sonra da kıskançlık duygusunu başarılı olan, sportmen, sevilen ve sayılan arkadaşlarına yöneltirler. Çocuklar bu duygularını kıskançlık duyulan arkadaşları ile kavga ederek, alay ederek, küçültücü ifadeler kullanarak, yalan söyleyerek, hile yaparak belli ederler (Aydın Yılmaz, 2006: 18).

2.6.3.5. Altı yaş Çocuklarının Gelişim Özellikleri

1. Bu yaşata çocuklar bencildirler. Her zaman birinci olmayı ve kazanmayı istedikleri için oyun kurallarına fazla uymayabilirler. Yapılan işlerde geri plana itilmekten hoşlanmazlar ve bu yüzden kırıncı olabilirler.
2. Yaptıkları her işte övülmeyi hakkettiklerini düşünürler ve övülmede sınır tanımazlar. Bu nedenle öğretmenler onların yaptıkları her işlerinde “aferin”, “çok güzel olmuş” şeklinde sözel ödüller vermesi gerekmektedir.
3. Bu yaşatan itibaren iki yıl içinde oyunun aşamalarını fark edeceğinden çocukların düzensizlik ve egoistlik konusunda üstelerine gidilmemelidir.
4. Bu yaş çocuğu güzel çizimler yapabilir.
5. Hikaye dinlemeye isteklidirler. Bu nedenle öğretmen çocuklara hikaye okuyabilir.

6. Bu yaş çocukları drama etmeye gönüllüdürler ve bu okul veya çevrelerinde kullanamadıklarında çocukta yıkıcı ve olumsuz davranışlar başlar. Bu nedenle sınıf ortamı etkinlikler açısından önemlidir.
7. Bu yaştaki çocukların hayal dünyaları çok geniş olduğundan, olaylara bakış açıları da bu durumdan etkilenir. Bazen öğretmenin başka arkadaşına yaptığı bir şeyi kendisine yapılmış gibi algılayabilirken bazen de hiç yapmadığı bir şeyi yapmış gibi görebilir. Bu nedenle evde ve okulda çocukların anlattığı bir şey tam öğrenilmeden hareket edilmemelidir.
8. Bu yaştaki çocuklar gündüz uykusuna ihtiyaç duymazlar ancak o saatlerde dinlenmeleri sağlanmalıdır.
9. Bu yaş çocukları hastalıklara çabuk yakalanmaktadırlar. Bu nedenle bulaşıcı hastalığa yakalanan öğrencilerin hastalığı diğer öğrencilere bulaştırmama konusunda öğretmen dikkatli olmalıdır.
10. Bu yaştaki çocuklar, yaşını, doğum tarihini ve doğduğu ayı bilirler. Ancak erkek çocuklar genel olarak doğduğu günü söyleyememekle birlikte yedi yaşına ulaşınca artık günü de söyleyebilirler.
11. Kalem kuvvetli olan elle tutulur ve gereğinden fazla bastırılır. Bu nedenle kalemin ucu sık sık kırılır.
12. Bu yaştaki çocuklardan bazılarının parmağını emdiği, kalemini çiğnediği, elbiselerdeki kuşak, yaka ve askıları emdiği veya çiğnediği görülür.
13. Sorulara cevap verirken genellikle el hareketlerini kullandıkları görülür.
14. Kendilerini ön plana çıkarma çabaları olduğu için soruları ani cevaplama vardır.
15. İsimlerini ve yarıdan biraz fazlasında soy isimlerini de yazma vardır.
16. Büyük ve küçük harfleri uygun biçimde kullanabilmelerine rağmen, harfleri yazmada çeşitli yakıştırmalara fazlaca yer verirler.
17. Tek ve iki çizgi kullanabilirler. Önce dikey sonrasında da eğik çizgileri kullanabilirler.
18. 0-20 arasındaki rakamları yazabilirler. Ancak bazen rakamları ters çevirebilirler. En çok ters çevrilen rakamlar 3, 7 ve 9 dur. 20' yi 02 şeklinde yazanlarla da karşılaşılabılır (Akyol, 2011: 37-38).

2.6.4. Okula Başlama Yaşının Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi

İlkokulların birinci sınıflarına kayıt yaşı 2015 yılında yapılan bir değişiklikle, *“kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır.”* şeklinde düzenlenmiştir. Aynı yönetmelik maddesi ile gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay aralığındaki çocuklar, velinin yazılı istekte bulunması halinde birinci sınıfa kaydedilebilmektedir. Ayrıca aynı yönetmelik maddesinde yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 66, 67 ve 68 aylık öğrenciler velilerinin yazılı dilekçeleri ile; 69, 70 ve 71 aylık öğrenciler ise ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okul öncesi eğitime, okul müdürlüklerince yönlendirebilmektedir veya kayıtları bir yıl ertelenebilmektedir (MEB, Temmuz 2014: 4) (Değişik:RG-25/6/2015-29397). Son yapılan değişiklik *“ilkokulların birinci sınıflarına o yılın 31 Aralık tarihinde 72 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Ancak çocuğun gelişim durumuna bağlı olarak okula erken başlaması veya kaydının ertelenmesi ile ilgili hususlar yönetmelikle düzenlenir”* şeklindedir (Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması, 5 Temmuz 2019: 2).

Okuma ve yazma becerileri, bireylerin geleceklerinin anahtarı konumundadır. Bu beceriler öğrenme, gelişme ve geleceğine yön verme noktalarında birey için birer araçtır. Bundandır ki planlı etkinlikler yoluyla çocuklara küçük yaşlardan itibaren okuma ve yazma öğretilmeye çalışılmaktadır. Okuma ve yazma öğretimi için uygun yaşın kaç olduğu, bu becerilerin öğretilmesine ne zaman başlanması gerektiği, derslerde kullanılması gereken yöntem ve tekniklerin neler olması gerektiği gibi bazı konular okuma ve yazma öğretimi açısından fazlaca önem taşımakta ve bu konuların üzerinde önemle durulmaktadır. Bazı eğitimciler ve psikologlar okuma ve yazma becerilerinin dört- beş yaşlarında öğretilmesi gerektiğini savunmakta iken, bazıları ise bunun aksine yedi yaşına kadar beklenmesinin uygun olacağı görüşünü savunmaktadırlar. Bu konuda yapılan çalışma sonuçları ise araştırmanın yapıldığı dönem ve eğitim teorilerine göre değişiklik göstermektedir. Eski araştırmalar okul öncesi dönemde çocukların yeterli olgunluğa ulaşmadıklarını, bundan dolayı küçük yaşlarda okuma ve yazma öğretilmesinin uygun olmadığını savunurken, günümüzde yapılan beyin araştırmaları doğumdan itibaren okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına başlanması gerektiğini savunmaktadır. Günümüz araştırmalarının 4-5 yaşın okuma-yazma öğretilmesi açısından uygun olduğunu ve 7 yaşın okuma ve yazma açısından çok geç olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Eski ve yeni araştırmalar arasındaki bu farklılıklar, ilk

okuma ve yazma alanında bazı kararsızlıkların yaşanmasına, çeşitli çatışmalara ve yanlış uygulamalara neden olmaktadır. Bu da çoğunlukla çocukları etkilenmekte, onlara zarar vermektedir (Güneş, 2013: 218).

2.6.4.1. Bazı Ülkelerde Okula Başlama Yaşları

Okula başlama yaşları her ülkede aynı olmamakla birlikte genel olarak 6 yaşın ilkokula başlamada uygun görüldüğü saptanmaktadır.

Almanya eğitim sistemine bakıldığında, okulöncesi eğitimin resmi okul sistemi içinde olmadığı, bu kurumların çoğunlukla kiliseler, belediyeler, dernekler bazen de çeşitli işletmeler tarafından açıldığı ve bu eğitimin yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca okulöncesi eğitimin 3-6 yaş grubundaki çocukları kapsadığı ve bu kurumların genel olarak öğleye kadar eğitim verdiği, bunun yanı sıra tam gün eğitim verenlerin de olduğu görülmektedir (Acar, Kasım 2012: 12). Almanya'da 30 Eylül itibari ile 6 yaşını doldurmuş olan çocukların ilkokula kayıtları yapılmaktadır. İlkokulun süresi Berlin ve Brandenburg eyaletleri hariç (Buralarda 6 yıl sürmektedir.) dört yıldır. Öğretmenler öğrencilerini iki yıl okutmaktadır. Öğrenciler için dördüncü sınıf çok önemlidir. Çünkü öğrenciler başarı durumlarına göre bir üst okula devam edebilmektedirler. Okula kayıt zamanı her yılın nisan ayıdır ve ülkemizde de olduğu gibi adrese dayalı kayıt sistemi uygulanmaktadır (Acar, 2012: 13).

Finlandiya eğitim sisteminde ise okulöncesi eğitimin 0-6 yaş kapsamakta ve 6 yaşına kadarki süreçte çocuklar kreşlere ya da ailelerin bütçesine uygun olan özel yuvalarda bulunan küçük boyuttaki aile kreşlerine gidebilmektedirler. Altı yaşındaki tüm çocuklara ise okulöncesi eğitim ücretsiz olarak verilmektedir (İnce, 2012: 69). Altı yaş grubunda okulöncesi eğitime devam etme oranının %98 gibi oldukça yüksek bir orandır (İnce, 2012: 70). Zorunlu eğitim 7-16 yaş grubundaki çocukları kapsamakta ve ilköğretim 6, ortaöğretim birinci devre 3 yıl eğitim veren kurumlardan oluşmaktadır (İnce, 2012: 70). Finlandiya 'da öğretmenlerin eğitimi araştırma temellidir. Eğitim fakültelerinin kontenjanları öğretmen ihtiyacına göre belirlenmekte ve böylece iş güvencesi sağlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlik mesleği en saygın meslek gruplarından ve ülkenin en başarılı öğrencileri öğretmen olabilmek için yarışmaktadır. Bu pozitif durum da nitelikli öğretmenlerin eğitim kadrosuna katılmasını sağlamaktadır (İnce, 2012: 75). Finlandiya 'da öğretmenliğin kendine has özellikleri vardır. Öğretmenlik mesleğinin statüsü oldukça yüksektir ve popüler bir alan olarak yüksek yeterlilik gerektirmektedir. Bütün öğretmenlikler için yüksek lisans zorunluluğu

olmakla birlikte teori ve pratikte bütünlük sağlanmıştır. Pedagojide ve alan bilgisinde bütünlük sağlanmıştır ve öğretmenler yaşam boyu öğrenenler olarak görülmüştür (İnce, 2012: 74-75).

İngiltere eğitim sistemine bakıldığında okulöncesi eğitimin 3-5 yaş aralığındaki çocukları kapsadığı, 5-7 yaşın 1. aşama ilkokul, 7-11 yaşın ise 2. aşama ilkokul olduğu görülmektedir. Ayrıca zorunlu eğitim de 5-16 yaş aralığını kapsamaktadır (Can, 2012: 85).

Singapur'da okul öncesi eğitim 4-6 yaş aralığındaki çocukları kapsamakta ve 3 yıl eğitim veren kurumlardan oluşmaktadır. Okulöncesi eğitim; kreş, anaokulu 1 ve anaokulu 2. Sınıflardan oluşmaktadır (Camadan, 2012: 183). İlköğretim ise 1'den 4 'e kadar 4 yıllık başlangıç ve ilköğretim 5 ve 6 olmak üzere 2 yıllık yönlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Camadan, 2012: 184).

Japonlar, toplum olarak insanın değişebileceğine, eğitilebileceğine, ve gelişebileceğine inanmaktadır. Japon eğitim geleneği de eğitim işlevinin yalnızca okullarda yapılmadığı gerçeğine dayanmaktadır. Japonlar eğitimin, toplumda yapılan bir görev olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Japon eğitim sisteminde zorunlu eğitim 6-15 yaş grubunu kapsamaktadır. 3- 6 yaş için 3 yıllık okulöncesi eğitim, 6-12 yaş arası için (6 yıl) ilkokul ve 3 yıllık ortaöğretim (12-15 yaş) eğitimi yapılmaktadır (Liman, 2012: 114-115). Okulöncesi eğitim zorunlu değildir ve bu eğitimin büyük bir kısmı özel okullarda gerçekleştirilmektedir. Erken eğitimin evde başlamasından dolayı annelerin ve babaların eğitime önem verilmiştir. İlkokullar ise 6 yıllık eğitim veren ve zorunlu eğitime tabi olan kurumlardır. Hemen hemen tüm ilkokullar (özel okullar %1'in altında) devlete ait ve parasız eğitim veren kurumlarıdır (Liman, 2012: 118).

2.6.5. Sağlık Sorunlarının Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi

İlkokula başlayan öğrencilerde en zor fark edilen temel iki sağlık sorunu görme ve işitme yetersizliğidir. Özellikle kırsal kesimlerde çocuklar sağlık taramasından geçirilmediği için bu yetersizlikler ileri yaşlara kadar fark edilemeyebilmektedir. Öğretmen sınıf içerisinde öğrencinin işitmede ve görmede sıkıntı yaşadığını fark ederse velisini bu konuda uyarıp gerekli tedbirlerin alınmasını sağlamalıdır. Bu iki rahatsızlık dışında öğrencilerde kansızlıktan dolayı gayretsizlik, işleri düzensiz yapma gibi durumlar da görülebilmektedir (Akyol, 2011: 25-26).

Birçok çocuğun konuşurken çeşitli dil yanlışlıkları yaptıkları görülmektedir. Çocuklarda görülen bu dil yanlışları ve yanlış söyleyişler onların okuma ve yazmada

hata yapmalarına, etkinliklerde zorlanmalarına neden olmaktadır. Çünkü çocuklar yanlış seslendirdikleri kelimeleri yanlış yazmaktadırlar. Bu nedenle çocukların konuşma durumları incelenerek yaptıkları dil yanlışlıklarının saptanıp bu yanlışlıklara karşı önlemler alınmalıdır (Üredi, 2008: 64).

Okuma yazma açısından önemli bir konu olan beyin başatlığı kavramı, okuma ve yazma çalışmalarında beyinin sağ veya sol yarımküresinin daha etkin olmasını ifade etmektedir. Sağ veya sol ayrımı yapmak okuma ve yazma için de önem arz etmektedir. Çünkü harflerin doğru üretilmesi yön kavramı bilgisiyle yakından ilişkilidir. Ayrıca yazı yazarken bir eli kullanmak iki eli kullanmadan daha iyidir (Akyol, 2011: 26).

Genel zeka, zihinsel büyümenin bir çok aşamasının normal ölçütü olarak ifade edilmektedir. Test sonuçları zeka yaşı açısından olgunluk seviyelerine göre ifade edilmekte, ancak ölçülen zeka seviyeleri okuma ve yazma başarı ya da başarısızlığını yüzde yüz ortaya koymaz, öğrencinin öğrenme gücü açısından fikirler verir. Okumayı öğrenme zihinsel yeteneklere belli bir oranda bağlıdır (Akyol, 2011: 26).

Bazı çocuklar sadece uyarıcıların ana karakterlerine dikkat eder, detaylara dikkat etmezler. Bu durumdaki çocukların genellikle b, p, d harflerini birbirleri ile karşılaştırdıkları görülmektedir. Bu sorunlar sözcüklerde ve bağlaçlarda da kendini göstermektedir. Örneğin “ve” bağlacını “ev” olarak yazabilirler. Bu tür hatalar kelime ve harfleri belleğe uygun bir biçimde alamama ve bellekten geri getirememeye neticesinde ortaya çıkmaktadır. Bu tür sorunlar ileri yaşlarda ortadan kalkmakla birlikte ilkökul birinci sınıf öğrencilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Akyol, 2011: 27-28).

İşitme sorunu olan öğrenciler genellikle kelimeleri yanlış telaffuz eder ve kelimeleri heceleme becerileri gelişmemiştir. Bu öğrenciler yönergelerin sürekli tekrar edilmesini ister, sorulara yetersiz cevap verirler, tonlamayı uygun yapamazlar, kulak ağrılarından yakınırırlar ve dikkatsizdirler (Akt. Aydın Yılmaz, 2006: 22).

Dikkati bir konu üzerinde yoğunlaştırma ve dikkat süreci birinci sınıf öğrencilerinin başarısızlıkları ile yakından ilişkilidir. Çocuk, görsel, işitsel, dokunsal birçok uyarıcıyla karşılaşır, ancak bu uyarıcıların küçük bir parçası üzerinde dikkatini yoğunlaştırır. Dikkati konu üzerinde tam anlamıyla toplayamama sadece okuma üzerinde değil, diğer öğrenme alanları üzerinde de önemli sorunlara neden olmaktadır. Dikkat eksikliği olan öğrenciler, oyun ve okulda yapılan işlerde dikkat sürelerini ayarlayamamakta, yönergeleri takip edememekte, düzenli çaba gerektiren işleri tamamlayamamaktadırlar. Ayrıca bu öğrencilerin dikkatleri kısa sürede dağılır, bir işi

bitirmeden diğerine geçmektedirler, unuttukları, işlerini düzensiz bir şekilde yaparlar ve sık sık eşyalarını kaybederler (Akyol, 2011: 29).

Çocuğun kelime hazinesi de okuma ve yazma öğrenmede önemli bir unsurdur. Okula başlayan pek çok çocukta özellikle okulöncesi eğitim almayan öğrencilerde “kelime” kavramını anlayamama söz konusu olmakla birlikte okula başladıktan kısa bir süre sonra bu kavram kazanılmaktadır (Akt. Aydın Yılmaz, 2006: 23).

2.6.6. Görsel Okumanın ve Görsel Sununun Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi

Görsel okuma; resim, grafik, kroki, şekil, sembol, renk gibi görsel öğelerle, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve zihinde yapılandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar dinleme ve okuma ile olduğu kadar, gözlem yaparak da bilgi, izlenim ve düşünceler kazanmaktadırlar. Zihinde görüntülerin oluşturulması ve bazı olayların zihinde canlandırılması görsellerle daha kolay sağlanmaktadır. Bu nedenle öğrencilere sunulan görseller, onların bilgiyi yapılandırmaları açısından son derece önem arz etmektedir. Görsel okuma süreci, zihinde bilgileri yapılandıran ve düzenleyen bir süreç olduğundan, bir kavrama ya da konuya ilişkin zihinsel şemaların yapılandırılıp düzenlenmesi daha kolay sağlanmaktadır (Güneş, 2014: 186).

Ders anlatımı esnasında hitap edilen duyu organı sayısı arttıkça öğrenmenin etkililiği de artmaktadır. Duyu organlarının öğrenme üzerindeki etkileri oranlanmıştır. Ancak her ne kadar oranlanmışsa da, kimi zaman öğrenmeye etkisinin oran olarak az olduğu söylenen bir duyu organının, öğrenmeye etkisi fazla olması beklenen diğer bir duyu organından daha fazla etkili olduğu görülebilmektedir. Bu nedenle en iyi öğrenme, en uygun duyu organının aktifleştirilmesi ile yapılan öğrenmedir (Dursunoğlu, 2010: 92).

Öğrenme etkinlikleri sırasında işe koşulan duyu organlarından en büyük etkiye sahip olanın görme duyusu olması, görselliğin önemini de ortaya koymaktadır. Görülen nesne ya da olayların çabuk unutulmaması, öğrenmelerin kalıcılığının sağlanması yönünden görsellerin çok daha önemli bir konuma gelmesini sağlamaktadır. Dil öğretimi denince akla sözlü materyaller yazılı ve görsel materyallerden önce gelmekle beraber, özellikle ilköğretim ve okul öncesinde öncelik somutlaştırmanın sağlanması olduğu için görsel materyallerin de olması gerekmektedir. Çocuğun görselleri görünce anlatacağı konuyu daha iyi anlatabilmesi, yorumlayacağı durumu daha iyi yorumlayabilmesi görsellerin eğitim-öğretimde kullanılmasını zorunlu kılmıştır (Dursunoğlu, 2010: 93).

Öğrenme faaliyetinin en önemli unsurlarından biri görsellerdir. Görsellerin kullanılması öğreticiliğin ve öğrenmenin daha etkili, daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. İlkokul çağındaki çocuklarda somut öğrenme ön plandadır ve yaşları gereği görsellere çok ilgi duymaktadırlar. Bundan dolayı, seslerin öğretiminde görsel öğelerden bolca yararlanılması etkili bir öğretim için gereklidir. Ancak görsellerin çocukların ilgilerine ve duygu dünyalarına hitap etmesine özen gösterilmelidir. Bundan dolayı da görsellerin hazırlanması veya sunulması aşamalarında “*çocuğa görelilik, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, somuttan soyuta, açıklık, hayatla bağlantılılık*” ilkeleri göz önüne alınmalıdır (Dursunoğlu, 2010: 104).

Görsel sunuyu öğrenciler öğrendiklerini aktarmada da kullanmaktadırlar. Öğrenciler, duygu ve düşüncelerini ifade ederken, sözlü ya da yazılı olarak bilgilerini aktarırken görsel sunudan yararlanmaktadırlar. Yazılı ve sözlü aktarımları güçlendirmek için görsel dokümanlardan, tiyatro gibi sunulardan ve çeşitli görsel materyallerden yararlanılabilmektedir. Bu şekilde çeşitli görsellerle yapılan sunular yazılı ve sözlü ifadeleri güçlendirmekte ve bu türlerle sunulan bilgilerin kalıcı hale gelmesine yardımcı olmaktadır (Güneş, 2014: 200).

2.6.7. Teşvik Sisteminin Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi

Okuma ve yazma öğretimi dikkat isteyen çok hassas bir süreçtir. Çocuklar bu dönemdeki başarılarıyla hem okur- yazar olacak, hem de kişilikleri şekillenecektir. Bu hedefe ulaşmak öğretmenin sabırlı olmasını gerektirir. Çağdaş eğitim araştırmalarındaki bulgular cezanın eğitim ortamında yeri olamadığı görüşünü desteklemektedir. Bu durumda öğretmenin elindeki pekiştireçler (ödülleri) önemli bir işlevi yerine getirmektedir (Çelenk, 2003: 64).

Öğretmenin öğrencilerle birlikte doğal öğrenme ortamları oluşturması, öğrenme amaçlarını ve hedeflerini belirlemesi, etkinlikler arasında seçim yapma fırsatı vermesi, çocukların ilgilerini çekebilecek farklı metinlerin seçmesi, öğrencilere alternatif öğrenme stratejileri sunması, işbirlikçi öğrenme ortamı oluşturması, uygun bir şekilde övgü ve ödül vermesi, öğrenci merkezli değerlendirme yapması, öğretimi turalı ve interaktif şekilde düzenlemesi, öğretmenin öğrencilere karşı duyarlı ve ilgili olması okuma ve yazma öğretimi sırasında öğrencinin güdülenmesini arttıran unsurlardandır (Akyol, 2011: 7).

İlk okuma ve yazma öğretimi sırasında öğrencileri çalışmalara teşvik etmek, onları yüreklendirerek etkinliklere daha istekli katılmalarını sağlamaya çalışmak

gerekir. Ödül mekanizması çalıştırılarak onların yapılacak etkinliklere istekle katılımları sağlanabilir. Öğrencilerin gösterdikleri en ufak başarılarının övülmesi ile olumlu tutumun devamı sağlanmaya çalışılmalıdır (Göçer, 2008: 18).

2.6.8. Öğretmenlerin İlk Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi

İlk okuma ve yazma öğretiminin başarılı bir şekilde sürdürülmesi ve sonuçlandırılmasında öğretmenin çok önemli etkileri bulunmaktadır. Yeni bir çevre ve topluluk içerisine giren öğrencinin bu ortama adapte olmasında öğretmenin tutumu çok önemlidir. Okula yeni başlayan çocuklar arasında okula ve öğrenmeye karşı ilgisiz ve isteksiz olanların bulunması muhtemeldir. Bu öğrencilerin okuma ve yazma etkinliklerine istekli bir şekilde katılabilmeleri için duygusal olgunluk ve fiziki becerilerin yeterli düzeye getirilmesi için belli bir dönem öğretmen ilgi ve desteğine ihtiyaç olabilir. Öğretmenin okulu, öğrenciler için bir cazibe merkezi yapması, öğrencilerine sevgi ile yaklaşması ve kendisini yeni öğrencilere sevdirmesi gerekir. Bütün bunları yapabilmesi için de öğretmenin, mesleğini seven, insan sevgisine sahip, sabırlı, hoşgörülü, sevecen, okuyan ve araştıran bir anlayışta olması gerekmektedir (Göçer, 2008: 11).

Eğitimin görevi, bireyin gelişiminin her aşamasında, istendik tepkiler ve beklenen değişimleri en iyi şekilde oluşturabileceği bir çevre oluşturmak olduğuna göre, öğretmenler öğrencilerin öğrenim yaşantılarının zenginleştirilmesi konusunda titizlikle çalışmalıdırlar (Demirel, 2000: 61).

Eğitim ve öğretim çalışmalarında; hedeflerin belirlenmesi, ders içeriklerinin zenginleştirilmesi ve bu içeriklerin öğrencilerin seviyesine göre düzenlenmesi, hedeflere ulaşmayı sağlayacak araç-gereçlerin kullanılması, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin teknoloji ile desteklenmesi gibi reform çabalarının hayata geçebilmesi, ancak bunu uygulayacak olan öğretmenlerin nitelikleri ölçüsünde gerçekleşmektedir (Peker Ünal, Kasım 2013: 325). Çünkü sınıfa girildiğinde bunları uygulayacak olan esas kişiler öğretmenlerdir.

Çocuklar; öğrenme, çalışma, kendi kendini yetiştirme, görev ve sorumluluk gibi temel alışkanlıkları birinci sınıfta öğrenmektedirler. İlkokul birinci sınıfta ilk okuma ve yazma öğretimi çocuğun tüm yaşamını etkileyecek kadar önemli ve hassas bir konudur ve bu becerileri öğretmek de öğretmenin görevidir (Üredi, 2008: 57). Birinci sınıf öğretmeni, her öğrencisinin sorun ve sıkıntıları ile ilgilenmeli, öğrencilere her konuda

yardımcı olmalı, öğrencilerin her türlü olumsuz davranışlarını sabırla karşılamalı ve onları sürekli takip etmelidir (Üredi, 2008: 60).

Okuma ve yazma öğretiminin başarısı büyük oranda öğretmene bağlıdır. Bu nedenle eğitimin kalitesini arttırmak için öğretmenlerin alandaki gelişmeleri izlemeleri, bilgilerini güncellemeleri, öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenip uygulamaları daha etkili bir öğretimin sağlaması açısından son derece önemlidir. Ülkemizde yapılan araştırmalarda ve incelemelerde çoğunlukla eski bilgilerin kullanıldığı, çocukların zihinsel gelişimlerine ilişkin bilgilerin eski teorilere dayandırıldığı görülmektedir. Çocukların dil ve zihinsel becerilerini erken yaşlardan itibaren geliştirmek, başarılarını artırmak için öğretmenlerin, alanlarındaki yeni yaklaşımları, teorileri, ilke ve yöntemleri takip edip öğrenmeleri ve bunları doğru uygulamaları gerekmektedir (Güneş, 2013: 218).

Eğitim çalışmaları, toplumsal kalkınmanın sağlanması için nitelikli insan gücü yetiştirmeye çalışan eylemler bütününden oluşmaktadır. Nitelikli insanın, nitelikli bir eğitim sürecinin ürünü olduğu ve bu süreci üretenlerin ise nitelikli öğretmenler olduğu bilinmektedir. Kuşkusuz, eğitim sisteminin kalitesi, sistemin temel uygulayıcıları olan öğretmenlerin niteliğine bağlıdır (Çınar, 2004: 12).

Eğitim çalışmaları ne kadar yapılırsa yapılsın nihayetinde onu uygulayacak, hayata geçirecek olanlar yine öğretmenlerdir. Sınıf öğretmeninde bulunması gereken nitelikler; sevgi, sorumluluk duygusu, öğrencinin onurunu yükseltme, onların bireysel farklılıklarını dikkate alma, kararlılık, uzmanlık, çağdaşlık, sağlık, demokratiklik, işbirliği becerisi, iletişim becerisi, meslek etiği olarak sıralanabilmektedir (Çınar, 2004: 12).

Eğitim programlarına uygun bir şekilde hazırlanan eğitim-öğretim faaliyetleri, sınıf ortamları ve yapılan öğrenci etkinlikleri çocukların gelişimlerinde olumlu rol oynamaktadır. Sınıf öğretmenleri, çocukları ailelerinden sonra en çok etkileyebilen bireylerdir. Okula ilk adımını atan çocuk kendisini, arkadaşlarını ve okulun çevresini tanıırken, okuma ve yazmayı öğrenirken, okul ve toplumun kurallarına uymaya çalışırken öğretmenini kendine rol model olarak seçmektedir (Peker Ünal, Kasım 2013: 326).

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde, velilerle iyi ilişkiler içinde olması, onlarla iyi iletişim kurması ve onların eğitim faaliyetlerine etkin katılımlarını sağlaması da önem taşımaktadır. Öğretmenlerin ebeveynlerin sınıfı daha uzun süre ziyaret

etmelerinin sağlamaları, ebeveyn- öğretmen uyumunu geliştirir. Bu “ebeveyn günü” ya da “ebeveyn gecesi” adı altında velilerin çocuklarıyla öğrenme etkinliklerine katılması şeklinde olabilir. Böyle katılımlar ebeveynlerin öğrenme yöntemlerini ve çocukların sınıf içi öğrenme etkinliklerine aktif katılımlarını daha iyi anlaması için kritik önem taşır. Bu sınıf ziyaretleri esnasında çocukların gelişimini veya performansını anlatan konferanslar olmaz çünkü sınıf ziyaretlerinin amacı sadece müfredata, çocukların günlük aktivitelerine ve öğretmene aşinalık kazanmaktır (Otto, 2010: 387).

2.6.9. Ön Öğrenmelerin Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi

Ön öğrenmeler, belirli bir öğrenme birimindeki davranışların kazanılmasını kolaylaştıran önkoşul niteliğindeki öğrenmeler olarak tanımlanmaktadır. Her öğrenme, bir önceki öğrenme birimine bağlı, bir sonraki için de hazırlayıcı bir işlev görür (Nas, 2004: 35). Ön koşul öğrenmeleri gerçekleştirerek okula hazır bir şekilde gelen öğrenciler, okumaya güdülenmişlikleri yüksek olduğundan öğrenmeye karşı hevesli olmaktadır. Bu nedenle de okuma ve yazmaya daha hızlı geçmektedirler.

Günümüzde bilgisayar birçok ev için temel ihtiyaç haline girmiş ve hatta birçok evde bilgisayar oyuncak gibi kullanılmaya başlanmıştır. Çocukların, geleneksel çocuk oyunları yerine bilgisayar oyunlarını oynamaya yöneldiği ve çeşitli sebeplerle dışarıya yeterince çıkarılamayan çocuklar ve aileleri için bilgisayarın bir oyun aracına dönüştüğü görülmektedir. Bunun doğal sonucu olarak da çocuğun hayatının önemli bir parçası haline gelen bilgisayar, çocuğun görsel olarak ekran okumasına ve klavyedeki harfleri tanımaya başlamasına olanak sağlamaktadır. Klavyedeki harfleri öğrenen çocuklar ise öğrendiklerini transfer ederek okumayı öğrenebilmektedir. Bunun sonucunda da çocuklar birinci sınıfa başlamadan okumayı öğrenebilmektedir. Ancak çocuğun bu şekilde okuma ve yazma öğrenmesi planlı bir öğrenme-öğretme etkinliği değil, çocuğun ilgi ve taklit yoluyla gerçekleştirdiği bir öğrenmedir (Başar, 2013: 276).

“Beyinde gerçekleşen, anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünme süreci” olarak karşımıza çıkan okuma; problem çözme, değerlendirme, muhakeme etme, zihinde canlandırma gibi süreçleri içermektedir. Okuyucular ön bilgilerini, muhakeme güçlerini, deneyimlerini kullanarak, sunulan görsellerden ve diğer kavramlardan da yararlanarak okuduklarını yeniden anlamlandırmaktadırlar. Yani okuma sırasında anlam kurma, okuyan bireyin yazılı dilin sembollerini tanımasına ve algılamasına, dil konusundaki bilgisine, zihinsel becerilerine ve deneyimlerine dayanmaktadır (Akyol, 2011: 3).

gelişimine katkısının yetersiz olması, ilk okuma ve yazma eğitimi açısından çocukların dezavantajlı konuma gelmelerine neden olmaktadır (Büyüктаşkapu, 2012: 302).

Yapılan araştırmalarda ilk okuryazarlık döneminde dört önemli ilkenin önemine vurgu yapılmaktadır. Bu ilkeler;

1. İlk okuryazarlık becerileri geleneksel okuryazarlığa doğru giden yolun gelişimsel bir parçası konumundadır.
2. İlk okuryazarlık yetenekleri doğumundan itibaren yaşanan ve eğitim verilen çevre tarafından etkilenmektedir.
3. İlk okuryazarlık yetenekleri gelecekteki okuma yeteneğinin bir habercisi niteliğindedir.
4. Fonetik farkındalık becerisi ilk okuryazarlık yeteneklerinde kritik bir öneme sahiptir (Akt. Büyüктаşkapu, 2012: 302).

Okuma başarısının ön koşul beceriler okul öncesi dönemde kazanılan dil gelişimi, yazı bilinci, harf bilgisi ve fonetik farkındalık becerisi olarak gösterilmektedir (Büyüктаşkapu, 2012: 301-302).

Çocuklar okula başladıklarında ilk etapta okuma-yazma ve bazı temel becerileri ve alışkanlıkları kazanmaktadırlar. Bu beceri ve alışkanlıklar çocuğun uzun yıllar süren eğitim serüveninin başlangıcı niteliğindedir. Okula yeni başlayan çocuk önce okuma-yazma çalışmaları ile karşılaşmaktadır. Çünkü, okunan metnin anlaşılabilmesi, metin üzerinde düşünülebilmesi, anlaşılanların yorumlanabilmesi, karşılaşılan problemlerin çözülebilmesi ve yeni fikirler üretilebilmesi okuma ve yazma öğrenilmesine bağlıdır (Bektaş, 2007: 4).

Okul başarısızlığı sadece zihinsel faktörlere bağlı olarak değerlendirilemez. Zihinsel faktörlerin yanı sıra aile ve çevresel faktörlerin de okul başarısında etkili olduğu bilinmektedir. Çocuk doğduğu andan itibaren ailesinin içinde bulunduğu sosyoekonomik ve kültürel yapının da etkisi altındadır (Ahioğlu (Salıcı), 2006: 1).

Günümüze kadar yapılmış bir çok araştırmada, özellikle 0-6 yaş döneminde çocuğunun bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişiminde ailenin önemi ortaya konulmuştur. Annenin ve babanın çocuklara karşı tutumlarının, aile içindeki iletişimin bu gelişim alanlarına önemli derecede etkisi bulunmaktadır. Bunun yanı sıra annenin ve babanın öğrenim seviyeleri ile çocuğun akademik başarısı ve yaratıcı düşünme gücü arasında da yakın bir ilişki bulunmaktadır. Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin ve babaların, çocukları başarı konusunda güdülemede daha yetkin oldukları bilinmektedir.

Öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalar da, başarılı öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyinin başarısız olanların ebeveynlerinin eğitim düzeyinden yüksek olduğunu göstermektedir (Erbay ve Çağdaş, 2007: 60).

Okul öncesi eğitim kurumlarının öğrenciler üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Çocuğu araştırmaya yönelten, onun aktif olmasını sağlayan, ona seçme özgürlüğü tanıyan, bol uyarıcının bulunduğu, esnek öğrenme ortamlarının sağlandığı eğitim kurumları, çocukların yaratıcılıklarına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki koşulları ve öğretmenlerin çocuklara karşı yaklaşımları da önem taşıyan unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Erbay ve Çağdaş, 2007: 78).

Okuma becerisinin önemi gittikçe artmaktadır ve bu becerinin ilkokula yeni başlayan öğrencilere iyi düzeyde kazandırılması gerekmektedir. Okuma becerisinin devamlılığının sağlanmasında motivasyonun etkisi yadsınmamalıdır (Öztürk, (İleri) Aydemir, 2013: 1106). Okuma motivasyonunu etkileyen faktörlere bakıldığında okuma sıklığı, okumada kullanılan yöntem, aile, cinsiyet öğretmen, gibi değişkenlerin belirleyici olabildiği görülmektedir. Okuma motivasyonu hakkında yapılan erken tespitler, çocukların okuma başarılarına, okumaya verdikleri öneme ve okumaya yönelik yeterliliklerine müdahale edilebilme yönlerinden önem taşımaktadır (Öztürk, (İleri) Aydemir, 2013: 1107).

2.6.10. Öz Yeterlilik İnancının Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi

Öz yeterlilik inancının okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasında önemli derecede etkili olduğu motivasyon araştırmaları sonucunda ortaya konulmuştur. Özellikle içsel motivasyonun öğrenme sorumluluğunu almada önemli katkıları bulunmaktadır. Öğrencilerin içsel motivasyonlarını sağlayabilmeleri, kendi yeteneklerine, bilgi ve becerilerine güvenmelerini gerektirmektedir. Öz yeterliliği yüksek olan, kendi yetenek ve becerilerinin farkında olup kendine güvenen öğrenciler dışsal güdülenmeye fazlaca gerek duymadan okuma ve yazma etkinliklerine kendileri motive olabilirler. Bundan dolayı gerek olmadıkça okuma ve yazma etkinlikleri sırasında öğrencilere pekiştireçler verilmemeli, bunun yerine onların öz yeterliliklerini geliştirme çalışmalarına yer verilmelidir. Öz yeterlilik inancının geliştirilmesi okuma ve yazma etkinliklerine karşı içsel motivasyonun sağlanması eğitim öğretim açısından olumlu katkılar sağlar (Akar, 2008: 195).

Öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarının düşük olması pek çok alanda başarısız olmalarına sebep olabilmektedir. Bunun yanında öğrenciler her konuda kendilerine aynı düzeyde güvenmeyebilirler. Örneğin bazı derslerde yetenekli oldukları konusunda kendine güvenen öğrenciler aynı güveni başka dersler için gösteremeyebilirler. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerin, her alanda kendi yeteneklerinin farkına varmasına imkan veren eğitim ve öğretim ortamları oluşturmalıdır. Okuma ve yazma başarısı okul başarısının bir ölçütü kabul edilmekle beraber, öğrencilerin günlük hayatlarını normal olarak sürdürebilmeleri için de hayli önem taşımaktadır. Bundan dolayı bu becerilerinin kazandırılmasının ayrı bir önemi bulunmaktadır (Akar, 2008: 189).

Okuma ve yazma öğrenme süreci, öğrenim yaşamları boyunca öğrencilerin en çok zorlandıkları dönemlerden biridir. Bu dönemde öğretmenler, başarı beklentilerini yüksek tutmalı ve her öğrenciyi kendi kapasitesine göre zorlamalıdır. Ancak bireysel farklılıklar dikkate alınarak, öğrencilerin gelişim özelliğine ve yeteneğine göre ayrı ayrı seviyeler oluşturulmalıdır. Öğrenciler kapasiteleri ölçüsünde öğretmen tarafından zorlanırken, öğretmenin öğrencilerin başarısından kuşku duymadan onların yeteneklerine güvenmesi gerekmektedir. Öğrenciye söylenecek olumlu sözler ve gösterilecek olumlu yaklaşımlar, öğrencinin öz yeterlilik inancını yükseltmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca öğrencinin kendisine göre zor olan bir görevi başarması sonucunda duyacağı haz, onun içsel motivasyonunu sağlamasına katkı sağlar (Akar, 2008: 194-195).

Akar (2008: 195-196) okuma ve yazma etkinliklerinde öz yeterlilik inancının artırılabilmesi için şu önerilerde bulunmaktadır:

1. Okuma etkinlikleri sırasında belirlenen hedeflerin, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri göz önünde tutularak ayrıntılı bir şekilde hazırlanması gerekmektedir.
2. Okuma ve yazma etkinlikleri sırasında öğrencilerin geçireceği ilk deneyimlerinin olumlu olmasına özen gösterilmeli ve öğrencilere başarı duygusu tattırılmalıdır.
3. Öğrenciler farklı konulara ilgi duyabildikleri için, onlara istedikleri türden okuma yazma etkinlikleri yapabilme imkanları verilmeli, bu konuda seçim hakkı tanınmalıdır.
4. Okuma ve yazma konusunda ana-baba ve öğretmenler öğrencilere model olmalıdırlar. Başarılı olan öğrenciler ödüllendirilerek diğer öğrenciler de

başarıya özendirilmelidir. Öğrenciler kendilerine söylenenler ile uygulamalar arasında çelişki görmemeli, zor olan görevlerin de çaba gösterilerek başarılabilceği model olma yoluyla onlara gösterilmelidir.

5. Öğretmen öğrenciler hakkında olumlu tutuma sahip, aynı zamanda her öğrenci için olumlu ve yüksek bir beklenti içinde olmalıdır. Ancak öğretmen bunu yaparken öğrencilerin bireysel farklılıklarını da dikkate almalıdır.
6. Okuma ve yazma etkinliklerinde her öğrencinin kapasitesine göre çaba harcayarak başarabileceği zor olan görevler verilmelidir. Ancak öğrenciye üstesinden gelemeyecekleri işler yüklenmemelidir.
7. Öğrencilere etkinlikler esnasında sürekli dönütler yapılmalıdır. Dönütler spesifik, doğru ve olumlu olmalıdır.
8. Etkinlikler sırasında öğrencilerin kendi oluşturdukları stratejilerini kullanmalarına izin verilmelidir.
9. Yapabileceklerini görmeleri için öğrencilere deneme fırsatı verilmelidir. Bunun için öğrencilerin kullanacağı materyaller, rahatlıkla ulaşabilecek bir şekilde yerleştirilmelidir.
10. Etkinliklerin sonunda öğrencilere, ortaya koydukları performanslarını değerlendirebilecekleri etkinlikler yaptırılmalıdır.
11. Öğrenme ortamları öğrencilerin kendilerini planlamalarına, izlemelerine, kendilerine dönüt vermelerine ve kendilerini düzeltmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

2.6.11. Okuma ve Yazma Bilerek Okula Başlayan Çocukların Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi

Çocukların okul başarılarında aile ve toplumun etkisi çok büyüktür. Okul başarısında ailenin ve toplumun etkisinin incelendiği araştırmalarda, okul öncesi dönemde gerekli okuma ve yazma becerilerini kazanarak okula başlayan çocukların, bu deneyimlere sahip olmayan çocuklara oranla okuma ve yazma becerilerindeki başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocuğun okul öncesi dönemde karşılaştığı kitap, gazete, dergi, görsel ve dilsel algıyı geliştirmek için hazırlanan resim çizme ve tamamlama kitapları, tahmin etmeyi sağlayan okuma kitapları gibi basılı araç ve gereçler, aile, yuva ve okulöncesi eğitim kurumlarında katıldığı dinleme, çizme, boyama etkinlikleri okul öncesi okuma ve yazma deneyimleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelenk, 2003: 21).

Okur-yazar olarak ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrenciler, çoğunlukla ekrandan ve bilgisayar klavyesinden okumayı öğrenmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çizgi çalışmaları sırasında harf öğretimi yapılması da okuma ve yazmayı öğrenerek ilkokula başlamaya etki eden önemli faktörlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Başar, 2013: 291).

Okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğrenen çocuklar birinci sınıfta çeşitli problemler yaşamaktadırlar. Okur-yazar olarak ilkokula başlayan öğrenciler çoğunlukla motivasyon düşüklüğü yaşamaktadır (Başar, 2013: 291). Okur-yazar olarak birinci sınıfa başlayan öğrenciler arkadaşlık ilişkilerinde de çeşitli sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bu öğrenciler ders esnasında diğer arkadaşlarına sorulan sorulara cevap vermektedirler. Bu durum da diğer öğrencilerin öğrenme ve düşünme hakkını engellemektedir. Bu durum da daha sonra arkadaşlar arasında rekabet oluşturmaya sebep olduğu için arkadaşlık ilişkilerine sekte vurmaktadır. Bunun sonucunda da okur-yazar olarak okula başlayan öğrenciler diğer öğrenciler tarafından hedef haline getirilmektedir (Başar, 2013: 292).

2.6.12. Okul Öncesi Eğitimin Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi

Okul öncesinde çocuklar bedenlerini kullanmayı ve test etmeyi öğrenmektedir. Okulöncesi yıllar çocukların bireysel olarak ne yapabildiklerini ve nasıl yapabildiklerini öğrendikleri zamandır. Hareket motor becerilerin gelişiminde önemli rol oynar ve yerde yuvarlanma, yürüme, koşma, zıplama, sekme, iniş- çıkış, dans etme, tırmanma ve atlama gibi aktiviteleri içerir. Okul öncesi öğretmenleri bu aktiviteleri kendi aralarında, etraflarında ve etraflarındaki objeler arasındaki ilişkiyi anlamada ve keşfetmede kullanırlar (Morrison, G. S. 2006: 216).

Aile ve çocukların okuldan beklentileri olduğu kadar okulun da çocuklardan bazı beklentileri olmaktadır. Çocuğun okulun beklentilerine cevap vermesi ve özellikle okuma ve yazma öğretimi açısından gerekli hazırbulunuşluk düzeyinde olması çok yönlü, karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte bireysel gelişim ve yeteneklerin ve çevreden edinile ön öğrenmelerinin büyük etkisi vardır. Okul öncesi dönemde kazanılan olumlu deneyimler, sonraki eğitim yaşamlarında çocuklara olumlu katkı sağlamaktadır (Yapıcı ve Ulu, 2010: 44).

Okul öncesi eğitim süreçleri, çocukların ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmiş, ebeveyn desteği ve güvenini kazanmış ise, çocukların mutluluk ve özgüven duygularında olduğu gibi, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinde de gözlemlenebilir

farklılıklar yaratabilmektedir. Bundan dolayı da, okul öncesi eğitime gösterilen ilgi her geçen yıl artmaktadır (Yapıcı ve Ulu, 2010: 52).

2.6.13. Okula Hazır Bulunuşluğun Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi

Eğitim programları gelişiminin ana hatlarına göre oluşturulmuştur. İnsanın kendinden beklenen bir davranışı yerine getirebilmesi için, o davranışın gerektirdiği biyolojik olgunluk ve hazır bulunuşluk seviyesine ulaşmış olması gereklidir. Okuma ve yazma gibi hayatın her aşamasında kullanılacak olan kritik davranışlar, çocuğun yeterli gelişim düzeyine ulaşmasıyla gerçekleştirilebilmektedir (Çelenk, 2007: 7).

Okula hazır bulunuşluk, çocuğun düzenlenen eğitim programlarından yararlanmasına olanak tanıyan, yetenek ve kazanılmış becerilere dayalı genel olgunluk seviyesini karşılayan bir kavramdır. Hazır bulunuşluğun hazırlık programları görsel ayırım, görsel ve motorsal becerilerin koordinasyonunu, işitsel ayırım ve kavram geliştirme gibi etkinlikleri kapsamaktadır (Akyol, 2011: 12).

Birinci sınıf öğrencisinin okuma ve yazma becerilerini zorlanmadan kavrayabilmesi için bedensel yönden okula hazır olması gerekmektedir. Çocuğun okul başarısı büyük ölçüde beden sağlığı ve enerjisine bağlıdır (Üredi, 2008: 61).

“Hazır bulunuşluk” kavramı, bir öğrenme etkinliğine girilmeden önce, sahip olunması gereken ön yeterliliklerin o anda ulaştığı seviyeyi karşılamaktadır. Ancak “kuluçka dönemi” kavramı ise, çocuğun okul öncesi toplumsal çevrede, doğumundan okula başlama anına kadar okuma ve yazma çalışmalarına yönelik bütün deneyim ve birikimlerini kazandığı dönemi ifade eder (Çelenk, 2007: 22).

Öğretmen, birinci sınıfa kaydedilen çocuklar arasında çeşitli hazır bulunuşluk düzeyine sahip olanlarla karşılaşabilmektedir. Bazı çocuklar okuma ve yazma bilerek okula başlamakta, bazıları okul öncesi eğitim aldıkları için eğitim materyallerini kullanabilmekte bazıları ise eline hiç kalem almamış olabilmektedir (Nas, 2004: 35).

Birinci sınıf öğrencilerinin hareket ihtiyaçları fazladır. Çocuğun eli, ayağı, dili daima hareket eder. Bu özellik de onların gelişme halinde olmalarının bir göstergesidir. Bu nedenle sınıf ortamı çocukların hareket ihtiyaçlarını karşılayan nitelikte olmalıdır (Üredi, 2008: 61).

Birinci sınıf öğrencilerinin hareket ihtiyaçlarının yanı sıra dil gelişimleri de hızlıdır. Bu dönemde çocuklar çok fazla kelime öğrenebilecek zihinsel kapasiteye sahiptir. Ancak birinci sınıf öğrencilerinin dikkatleri çok çabuk dağınık ve aynı konu üzerinde 10 dakikadan daha fazla yoğunlaşamazlar. Bundan dolayı onların dikkatini

canlı tutabilmek için derslerde çeşitli oyunlara, drama gibi etkinliklere yer verilmelidir (Üredi, 2008: 62).

Öğrencilerin zihinsel gelişimleri desteklenmelidir. Öğrencilerin zihinsel gelişimleri, onların var olan zihinsel şemalarının kapsamının ve niteliğinin değiştirilmesi, genişletilmesi ve yeni şemaların oluşturulması ile sağlanmaktadır. Bundan dolayı, öğrenciler için yeni eğitim- öğretim ortamları oluşturulmalı ve öğrencilerin çok yönlü düşüncelerine katkı sağlayacak “neden” ,” niçin”, “başka ne olabilir” vb. sorulara sıkça yer verilmelidir (Üredi, 2008: 62).

Okul öncesi eğitim öğrencilerin hazır bulunuşlulukları için önemli bir yer tutmaktadır. Psiko-sosyal yönden gelişimlerdeki eksiklik nedeniyle okula başlamaya hazır olmayan ve okul olgunluğuna erişmemiş olan çocuklar okumayı öğrenmede sıkıntı yaşamaktadırlar. Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmeden, ilkokula başlamaları ve bunun için aileden ilk kez ayrılmaları, okul kurallarına uyma ve öğrenmeye karşı hazır olmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca çocuğun okula karşı hazır olmadığı veya okula gitmeyi istemediği bir dönemde okula başlaması bir takım sorunları karşımıza çıkarmaktadır. Erken yaşlarda, zorlamayla okuma ve yazma öğretilen çocuklar, okulun ilk yılında öğrenmeye karşı bir bıkkınlık, isteksizlik duymakta ve bu da okuma başarılarını kayda değer şekilde düşürmektedir (Duran ve Sezgin, 2012: 640). Çocukların duygusal yönden en önemli ihtiyaçlarının sevmek, sevilme, değer görme, benimsenme ve beğenilme olduğu bilinmektedir. Bu nedenle öğrencilere başarı duygusu tattırılmalı ve onların özgüven kazanmaları sağlanmalıdır (Üredi, 2008: 63).

Birinci sınıf öğrencilerinin psiko-motor becerileri henüz tam olarak gelişmemiştir. Çocukların küçük kasları yani, parmak ve bilek hareketleri, el ve göz koordinasyonu, konuşmayı sağlayan boğaz ve dil kasları gelişim halindedir. Bu nedenle birinci sınıfa devam eden çocuklar incelik isteyen küçük hareketleri tam olarak yapamaz. Bu kasların gelişimi için onlara her işten önce büyük, geniş ve serbest hareketler yaptırılmalıdır. Bu hareketler yaptırılırken de büyükten küçüğe, basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmelidir (Üredi, 2008: 61).

Okula yeni başlayan her çocuğun, yaşa bağlı olmaksızın ilk etapta bazı becerileri kazanmamış olabileceği ve çeşitli konularda sıkıntılar yaşayabileceği bilinmektedir. Dolayısıyla öğretmenin, çocukların okula uyumunu kolaylaştırıcı tedbirler alması gerekmektedir. Bunu yaparken öğrencilerin ön öğrenmeleri harekete geçirilmeye

çalışılmalıdır. Çünkü ön öğrenmelerini harekete geçirilebilmesi, çocukların uyum sürecini başarılı bir şekilde tamamlamalarına vesile olmaktadır. Fakat ilkokula başlamak için yeterli hazır bulunuşluk düzeyinde olmayan öğrenciler uyum sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Bu doğrultuda bakıldığında hazır bulunuşluk düzeyinin ilkokula başlamada önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Gündoğan Çögenli ve Uçansoy, 2014: 23).

Tüm bunların yanında, hazır bulunuşluğun kültürün bir sonucu olduğu ve farklı kültürlerin okulun amacı, okulun eğitim süreci ve çocukların istekliliği hakkında farklı değerlere sahip oldukları gerçeği de göz önünde bulundurulmalıdır (Morrison, G. S. 2006: 223).

2.6.14. Çevrede Konuşulan Dilin Niteliğinin Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi

Türkiye’de Türkçeyi yeterli düzeyde kullanamayan, önemli telaffuz bozuklukları ve mahalli ağız bozuklukları ile okula başlayan öğrenciler olduğu gibi, özellikle kırsal kesimlerde Türkçeyi hiç öğrenmeden okula başlayan öğrenciler de mevcuttur. Bu tür bir durumla karşılaşıldığında izlenmesi gereken iki yöntem bulunmaktadır. Birinci yöntemde önce Türkçe öğretilmeli sonra okuma ve yazma öğretimine geçilmeli görüşü savunulmaktadır. İkinci yöntemde ise öğretime normal sınıflardaki gibi başlamanın yerinde olacağı savunulmaktadır. Bu görüşü savunanlara göre, çocuklar hem dinlemeyi ve konuşmayı hem de okumayı ve yazmayı eş zamanlı olarak öğrenebilirler (Çelenk, 2003:213-214). Ancak anadili Türkçe olmayan ailelerin, hem konuştukları dilin farklı olması hem de okuma-yazmayı nasıl öğreteceklerini bilmemeleri çocuklara yardımcı olmaları konusunda onlara engel teşkil etmektedir. Bu durumdaki ailelerden, çocuklarına yardımcı olmaya çalışanların da eski yöntemlerle çocuğa yardım etmeye çalıştıkları, bu durumun da öğrencilerde kafa karışıklığına yol açtığı görülmektedir (Gözüküçük, 2015: 64).

Bireyin içinde bulunduğu toplumda, dili etkili ve işlevsel olarak kullanabilmesi için gelişim sürecinde dile ilişkin becerileri kazanması gerekmektedir. Dilin etkili olarak kullanılabilmesi için sözel dilin yanı sıra dilin dilbilimsel bileşimlerinin kazanılması da önem taşır. Dilbilim sesbilgisel bilgi, anlam bilim, söz dizimi, biçimbilgisi ve edim bilim olarak beş temel bileşenden oluşmaktadır ve bu öğeler birbirlerinden bağımsız olarak gelişmemektedir (Turan ve Gül, 2008: 267). Çocuklar, yaşarlı ilerledikçe dilin bu beş temel bileşenine ilişkin farkındalıkları da gelişmekte ve bu da bilinçli olarak onların dillerine yansımaktadır. Bu özelliklerin bilinçli farkındalığı ‘üst dil’ seviyesi

olarak adlandırılmaktadır. Üst dil farkındalığının okuma ve yazma üzerinde önemli ölçüde etkisi bulunmaktadır (Turan ve Gül, 2008: 268).

Her insanın belirli bir dönemde anadilini en etkin biçimde bilme ve onu kullanma zorunluluğu ile, her ulus ise bu zorunluluğu gerçekleştirme sorumluluğu ile karşı karşıya kalmaktadır. Anadil eğitim ve öğretimi şeklinde isimlendirilen bu zorunluluk ve toplumsal sorumluluk, ilkokulda başlayıp hayat boyu süren bir süreçtir (Oymak, 2008: 15).

2.6.15. Teknolojinin Okuma ve Yazma Sürecine Etkisi

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi ve eğitime verilen önemin artması ile birlikte teknolojinin eğitimde kullanılması gerekli hale gelmektedir. Günümüzdeki teknolojik gelişmeler göz önüne alındığında bilgisayarın eğitim sürecinde önemli bir yer aldığı görülmektedir. Artık bilgisayarın eğitim sürecinde yer alıp almaması değil, eğitimde daha etkili olarak nasıl kullanılabileceği üzerinde durulmaktadır (Çetin, 2010: 212). Eğitim ve öğretim sürecinde bilgisayarın destekleyici materyal olarak kullanılmasının öğretmen, öğrenci ve okul açısından olumlu yönleri şu şekilde sıralanmaktadır:

Öğrenci açısından;

1. Öğrenciyi konuya motive etmesi,
2. Kullanılan programlar ile öğrencilerin dikkatini canlı tutması,
3. Derse aktif katılımı sağlaması
4. Öğrencilerin bireysel öğrenme özellikleri göz önüne alınarak sunum yapmaya olanak sağlaması,
5. İnternetteki birçok bilginin sunular yardımıyla sınıfa taşınabilmesi,
6. Grup çalışmaları için elverişli olması,
7. Belgelere başvurmayı özendirilmesi,
8. Öğrenciyi bilimsel düşünmeye sevk etmesi,
9. Ders öncesi hazırlanan sunularla öğrencilerin keşfetmeye yönlendirilmesini sağlaması ve onların özgüveni arttırması,
10. Teknolojinin yakından takip edilmesini sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

Öğretmen açısından;

1. Öğrenmeleri ölçmek açısından, dersle ilgili soru bankaları oluşturmada öğretmene kolaylık sağlaması,

2. Bilgilerin kısa sürede verilmesini sağlaması,
3. Grafik, ses, animasyon, renk gibi görsel öğelerle öğretim daha hızlı ve kalıcı olmasını sağlaması,
4. Daha planlı, zamanlı ve etkili bir öğretim olanağı sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

Okul açısından;

1. Öğretimde kalitenin artmasını sağlaması,
2. Teknolojinin yakından takip edilmesini sağlaması,
3. Öğrenciyi teknolojiyi kullanmaya özendirdiği için yapılan projelerle ulusal ve uluslar arası başarı elde edilebilmesine olanak sağlaması yönlerinden önem taşımaktadır (Çetin, 2010: 215).

2.7. Oyunun Çocukların Öğrenmelerindeki Yeri ve Önemi

Birinci sınıfa başlayan çocukların çok fazla hareket ihtiyaçları vardır ve bu ihtiyaçlarını tatmin sahaları da oyundur. Oyun, çocukların bedensel ve zihinsel gelişimlerini etkileyen en etkili araç olarak görülmektedir. Bu nedenle birinci sınıfta eğitim ve öğretim etkinlikleri hareket ve oyuna uygun olarak planlanarak çocuğun oyun ihtiyacına cevap vermelidir (Calp, 2009: 12).

5-8 yaş çocukları, motor becerilerinde kısmen gelişimlerinin kısmen de bunları geliştirerek oyun ve spor faaliyetlerine katılımlarının etkisi ile ilerleme gösterirler. Futbol, kayak ve jimnastiğin karışıklığını bir düşünün... Bu yaştaki çocukların çoğu fiziksel olarak oyuna hazırdır ve çok heveslidir, böylece koordinasyon ve karışık motor becerilerini geliştirirler (Driscoll and Nagel, 2007: 58).

Çocukların sosyal gelişimlerinde de oyun önemli bir yer tutmaktadır. Akran ilişkilerin en iyi kurduğu geliştirildiği yer oyun grupları olmakta ve akranları ile ilişki kurmada, arkadaş edinmede başarısızlık yaşayan çocukların yaşamlarının ileriki dönemlerinde önemli psikolojik ve sosyal sorunlar yaşayacağı bilinmektedir. Çünkü arkadaşlık ilişkileri çocuğa sosyal hayatın gerekliliği olan uyum ilişkileri ve işbirliğini öğretir. Bunun yanında oyun çocuğa yarışma yeteneği ve rekabet gücünü de sağlar. Ayrıca arkadaşlık, çocuğa öz değerlendirme olanağı sağlar ve başkalarına bakarak kendini değerlendiren çocuk, kendisinin beğendiği ve beğenmediği özelliklerinin farkına varır. Bunun yanında arkadaşlarıyla benzer ve farklı yönlerini görerek, insanların beğenmediği özelliklerine hoşgörü ile yaklaşması gerektiğinin bilincine de varır (Çelenk, 2007: 11).

Çocuklar için oyun bir oyalanma uğraşı değil onların işi, mesleğidir. Çocuklar oynayarak bir nevi hayatın provasını yaparlar. Böylece büyüdüklerinde yapacakları çalışmalara, üstlenecekleri rollere alışır. Çocuklar oynayarak dış dünyayı tanır, becerilerini, düşünme güçlerini, kişiliklerini geliştirirler. Oyun çocuklar için en zengin öğrenme kaynağıdır ve çocuklar kimsenin öğretmeyeceği şeyleri oynayarak öğrenirler (Nas, 2004: 90-91). Onlar için en önemli öğrenme yöntemi oyundur.

Bir çocuğun sosyal etkileşimini izleyerek onun duygusal gelişimi ile ilgili çok şey öğrenebiliriz. Kişisel özellikler ve karakter, çocukların diğer çocuklarla oynamaları ve ya çalışmaları sırasında daha iyi anlaşılır. Ayrıca bu vasıfların diğer akranları nasıl etkilediğini ve bu vasıflara nasıl cevap verildiğini de görmekteyiz (Driscoll and Nagel, 2007: 37).

2.8. İlgili Araştırmalar

Demir ve Üstün (2019) tarafından yapılan “60-66 Aylık Çocukların İlkokul 1.Sınıfa Başlaması Uygulamasına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi” konulu çalışmada, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 60-66 aylık çocuklarının ilkököl birinci sınıfa kayıtlarını yaptıran velilerin ve yine aynı dönemde birinci sınıflara eğitim-öğretim veren sınıf öğretmenlerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırmalarda kullanılan yöntemlerden olan fenomenoloji kullanılmıştır. Öğrencisi birinci sınıfta öğrenim görmekte olan 30 veli ile İstanbul ilindeki 7 ilkökölde görevli 32 sınıf öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür. Veri toplamada araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve veriler, görüşme tekniğine uygun olarak betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Velilerin çocuklarını okula erken kaydetmelerindeki en önemli etkenin, programının 60-66 aylık çocukların gelişim özelliklerinin dikkate alınarak hazırlanacağı ve etkinliklerin oyun dönemi çocuğuna yönelik olacağı yönünde yapılan açıklamalar olduğu görülmüştür. Ayrıca bu veliler, çocuklarının ödev yapmak istemediklerini ve harfleri kavramada güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın diğer katılımcıları olan öğretmenlerin ise okulöncesi eğitim almayan öğrencilerin çizgi çalışmalarında zorlandıklarını ve farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin aynı sınıfta eğitim-öğretim görmelerinin süreci olumsuz etkilediği yönünde görüş bildirdiği görülmüştür.

Sözer Çapan ve Çora (2019) tarafından yapılan “Türkçenin Eklemeli Yapısının İlkokul 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabında Kullanımı” konu çalışmada, 2017-2018

eğitim-öğretim yılında devlet okullarında okuma ve yazma öğretimi için kullanılan “İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı” Türkçenin eklemeli dil yapısına sahip olma özelliğinden yararlanılarak kelimelerin oluşturulma şekilleri yönünden incelenmiştir. Araştırmada, incelenen kitapta 547 tane farklı kelimenin olduğu, bu kelimelerden 86’sının yapım eki ile türetildiği, yapım eklerinin sistemli bir biçimde kullanılmadığı, kullanılanların ise çoğunlukla hece değeri taşımadığı, türetilerek oluşturulan kelimelerin tekrarlanmadığı, sözcüklerin üretilmesi aşamasında öğrencilerin sözcük üretme dağarcıklarından yararlanılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Altun ve Batmaz (2018) tarafından yapılan “Bitişik Eğik Yazı Uygulaması Zorunluluğunun Kaldırılmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” konulu çalışmada, 2017’de yapılan değişiklik ile birlikte bitişik eğik yazı kullanım zorunluluğunun ortadan kaldırılması ve kullanılacak yazı tipi kullanımının öğretmen insiyatifine bırakılması konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, yöntem olarak olgubilim (fenomenoloji) kullanılmış ve Bayburt il merkezinde görevli 29 birinci sınıf öğretmeni çalışma grubu olarak seçilmiştir. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup, elde edilen verilerin analizinde sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin, birinci sınıf öğrencilerine eğik yazı öğretmenin zor olması ve öğrencilerin yazılarının okunamaması gibi sebeplerle bitişik eğik yazı uygulamasının kaldırıldığını düşündükleri ve bu yazı tipinin kullanılma zorunluluğunun ortadan kalkması neticesinde öğretmenlerin büyük bir kısmının dik temel harflerle okuma ve yazma öğretimi yapmayı tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Doygunel ve Güneyli (2018) tarafından yapılan “Öğretim Liderleri Olarak Okul Yöneticilerinin Görüşleri Temelinde İlkokuma Yazma Eğitiminin Değerlendirilmesi” konulu çalışmada, okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda ilkokuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırma Kuzey Kıbrıs’ta 2015-2016 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde yürütülmüştür. Maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak Kuzey Kıbrıs’ta Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görevli 30 okul yöneticisi seçilerek araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Veri toplama amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan ve 4 açık uçlu sorunun oluşturduğu yazılı görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde hem betimsel hem de içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın

neticesinde, Kuzey Kıbrıs Eğitim Bakanlığının ilkokuma ve yazma eğitiminde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin olarak ilkokullarda rehberlik biriminin kurulmasının gerekliliği belirtilmiştir. İlkokuma ve yazma öğretimindeki sorunların çözülebilmesi için sınıf mevcutlarının düzenlenmesi amacıyla mevcudun az olduğu okullara öğrencilerin kaydırılabileceği belirtilmiştir. Öğretmenlere ilkokuma yazma eğitimine yönelik hizmetiçi eğitimlerin hazırlanması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bunu yanı sıra ilkokuma ve yazma eğitimindeki sorunların çözümüne yönelik olarak veli eğitimlerine katılımın sağlanması ve veli-okul işbirliğinin desteklenmesi yönünde görüş belirtilmiştir.

Güneş, Uysal ve Taç (2016) tarafından yapılan “İlkokuma Yazma Öğretimi Süreci: Öğretmenim Bana Okuma Yazmayı Öğretir Misin?” konulu çalışmada birinci sınıfı okutan öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin aşamalarını uygulayarak nasıl bir öğretim gerçekleştirdiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Muğla Menteşe ilçesinde yürütülen çalışma, 2013-2014 ve 2014 -2015 öğretim yıllarında birinci sınıf okutan 20 sınıf öğretmeninden gözlem yoluyla edinilen veriler ışığında yürütülmüştür. Araştırmada sesi hissetme ve tanıma sırasında öğretimin daha çok öğretmen merkezli olduğu, öğretmenlerin örnekler verdiği öğrencileri aktif olarak derse katmadıkları ve öğretim sırasında ise şarkılardan, videolardan, hikayelerden ve resimlerden yararlandığı görülmüştür. Harfi yazma ve okuma sırasında, harfin doğru yazılması için çeşitli etkinliklerin yapıldığı tespit edilmiştir. Hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırasında öğretmenler tarafından bol miktarda örnek gösterildiği, metnin zenginleştirilmesi amacıyla görsel öğelerden faydalandığı fakat açık hece ve kapalı hece oluşumuna dikkat edilmediği tespit edilmiştir.

Özenç ve Özenç, (2016) tarafından yapılan “Bitişik Eğik Yazı İle İlgili Olarak Yapılan Araştırmalara Tümdengelimci Bir Bakış” konulu çalışmada, tümdengelimci bir bakış açısı ile bitişik eğik incelenerek çıkarımda bulunmak amaçlanmıştır. Çalışmada 2004-2015 yılları arasında hazırlanan 22 makale ve 13 lisansüstü tez incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda bitişik eğik yazı ile ilgili; yorucu- zorlayıcı olduğu, yazı kurallarına uyma konusunda sıkıntı yaşandığı, bitişik eğik yazının okunaksız olduğu, harflerin kuralına uygun yazılamadığı ve harflerin eğik yazılamadığı sonuçlarına ulaşıldığı görülmüştür.

Bayat ve Çelenk (2015) tarafından yapılan “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Becerileri Başarı Düzeylerinin Belirlenmesi” konulu çalışmada, birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri açısından başarı düzeyleri tespit edilmesi amaçlanmıştır ve bu amaç çerçevesinde Bolu-Merkez’deki 37 ilkokuldan maksimum çeşitlilik örneklemesiyle 5 okul seçilmiştir. Bu okullardan eşit sayılarda tesadüfi olarak seçilen 50 birinci sınıf öğrencisi araştırmaya dahil edilmiştir. Öğrencilerin I. ve II. yarıyıldaki okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesine ilişkin testler, gözlemler yapılmıştır. Araştırma neticesinde, öğrencilerin okuma becerilerinin yeterli olduğunun söylenebileceği, ancak “Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek” okuma becerisinin ise en düşük ortalama değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, “Satır atlamadan okuma” becerisinin en yüksek ortalama değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca I. ve II. yarıyıl yapılan okuduğunu anlama testleri verilerinden elde edilen puan ortalamalarına göre ise birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin yeterli seviyede olduğu, I. yarıyılın sonunda kısmen yeterli olan anlama becerilerinin II. yarıyıl sonunda yeterli düzeye geldiği tespit edilmiştir.

Bayat (2015) tarafından yapılan “İlkokuma Yazma Öğretiminde 60-66 Aylık Çocuklar İle İlgili Yaşanan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşleri” konulu çalışmada, 60-66 ayda birinci sınıfa başlayan öğrencilere ilişkin karşılaşılan zorluklar hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Ordu-Merkez’de görevli 23 öğretmenle yürütülmüştür. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin, 60-66 ay aralığındaki öğrencilerin okul olgunluk düzeylerinin yeterli olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma programının 60-66 aylık çocuklar için uygun olmadığını belirttikleri görülmektedir.

Gürol ve Yıldız (2015) tarafından yapılan “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitimin İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerilerine Etkisi” konulu araştırmada BDE(Bilgisayar Destekli Eğitim)’nin birinci sınıf öğrencilerinin, okuma ve yazma becerilerinin gelişimine etkisi ölçülmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul-Bağcılar ilçesi Yıldıztepe İlkokulu’nda öğrenim görmekte olan 58 öğrenci çalışma grubu olarak seçilmiştir. Bu öğrencilerin 29’u deney ve 29’u kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmadan edilen veriler ışığında BDE’nin ilkokul birinci sınıf

öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özerbaş ve Güneş (2015) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Eğitim Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Görüşleri” konulu çalışmada ilkokuma yazma öğretimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Ankara il merkezinde görev yapan 212 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde eğitim teknolojilerini kullanımları incelenmiş ve teknoloji kullanımının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada düz yapıya sahip teknolojileri kullanan öğretmenlerde kıdeme göre farklılık olduğu gözlenmiştir.

Tutal ve Oral (2015) tarafından yapılan “İlk Okuma-Yazma Öğrenmede Okula Başlama Yaşının Okuma-Yazma Başarısına Etkisi” konulu çalışmada, okula başlama yaşının öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarılarına etkisinin belirlenmesi amacıyla Diyarbakır Merkez Kayapınar ilçesinden amaçlı örnekleme tekniğiyle beş farklı ilkokul ve bu okulların her birinden ikişer şube seçilmiştir. Bu şubelerde öğrenim gören toplam 432 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. 60-66 aylık öğrencilerin ilk okuma ve okuduğunu anlama başarılarının, 67-72 ay ile 73 aylık ve daha büyük olan öğrencilerin ilk okuma ve okuduğunu anlama başarılarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 73 aylık ve 73 aydan daha büyük olan öğrencilerin yazma başarılarının, 60-66 ay aralığındaki öğrencilerin yazma başarılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Arı (2014) tarafından yapılan “İlkokul Birinci Sınıfa Başlama Yaşına İlişkin Öğretmen Görüşleri” konulu çalışmada, 60 aylık öğrencilerin ilkokula başlatılması uygulamasının öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Eskişehir il merkezindeki 15 ilköğretim okulunda görevli öğretmenler arasından seçilen 50 birinci sınıf öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür. Araştırma için görüşmeler Mart-Nisan 2013 tarihinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda okula başlama yaşının 5 yaşa çekilmesi sonucunda, sınıflarda yaş ve hazır bulunuşluk düzeyleri bakımından farklılıkların oluşturduğu, bundan dolayı da eğitim-öğretimde birçok sıkıntı yaşandığı belirtilmiştir.

Bay, Akbaba Altun ve Şimşek Çetin (2014) tarafından yapılan “Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri” konulu çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin okuma ve yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik

görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Ankara il merkezinde anasınıfları ve anaokullarında görevli 48- 60 aylık ve 61- 72 aylık öğrencilerin olduğu sınıflarda çalışan dört öğretmeninden araştırmanın çalışma grubu olarak seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda okuma ve yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik olarak öğretmenlerin kavram öğretimine, ses ve çizgi çalışmalarına yer verdikleri görülmüştür. Okuma ve yazmaya hazırlık aşamasında öğretmenlerin, kas becerilerinin ve el göz koordinasyonunun geliştirilmesini ve kavramların öğrenilmesini önemli buldukları tespit edilmiştir.

Calp (2014) tarafından yapılan “Farklı Yaş Aralığındaki Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma, Yazma, Kalem Tutma, Derse Katılma ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması” konulu çalışmada, 60-71 ve 72-84 ay yaş aralığında bulunan öğrencilerin okuma, yazma ve kalem tutma becerilerinin, ders katılımları ve akademik başarılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. 38 ilkokul birinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin öğretmeni olan 19 sınıf öğretmeninden çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda 60-71 aylık öğrenciler ile 72-84 aylık öğrenciler arasında derse katılımı yönünden önemli bir farklılık görülmemiştir.

Gündoğan Çögenli ve Uçansoy (2014) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Uyum Ve Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Görüşleri” konulu çalışmada öğretmenlerin uyum ve hazırlık çalışmalarına yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla 10 birinci sınıf öğretmeninden veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin küçük öğrencilerin yönergeleri takip etmekte zorlandıklarını, buna dayanarak da küçük çocukların bilişsel gelişimlerinin, birinci sınıfın gerektirdiği yönergeleri yerine getirecek düzeyde olmadığını; ayrıca bu öğrencilerin duygusal açıdan da kendilerini yetersiz hissettiklerini ve duygusal çöküş yaşadıklarını belirttikleri görülmüştür.

Kartal ve Bozkurt (2014) tarafından yapılan “Okuma-Yazma Öğreniyorum Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Bağlılık Ve Bağdaşık Yönden İncelenmesi” konulu çalışmada, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında kullanılan “Okuma Yazma Öğreniyorum” ders kitabında yer alan okuma metinlerinin anlam bütünlüğü bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan çeşitli değerlendirmeler ışığında metinlerin önemli bir kısmının anlam bütünlüğü taşımadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, aşamalı olarak öğrenilen harf sayısında artış yaşanmasına rağmen metinlerdeki sözcük sayısının artış göstermediği belirlenmiştir.

Merter, Şekerci ve Bozkurt (2014) tarafından yapılan “Aynı Sınıfta Öğrenim Gören Altmış Altı Ve Yetmiş İki Aylık Öğrencilerin Yaşadığı Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” konulu çalışmada 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır’ın Ergani ilçesinde görevli olan 30 sınıf öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Çalışmada öğretmenlerin farklı yaş grubundaki çocukların aynı eğitim programına tabi tutulmalarının, hazırbulunuşluk düzeylerindeki farklılıklar nedeniyle uygun olmadığını belirttikleri görülmüştür.

Başar (2013) tarafından yapılan “Okuma Yazma Öğrenerek İlkokula Başlayan Çocukların Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi” konulu çalışmada, okulöncesi dönemden okuma ve yazma öğrenerek okula başlayan öğrencilerin ilkokuma ve yazmaya ile başlayan süreçte karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla okuma ve yazma bilerek birinci sınıfa başlamış olan 64 öğrenci ve bu öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflarda görevli 37 sınıf öğretmeni çalışma grubu olarak seçilmiştir. Öğretmen görüşlerinin neticesinde okuma ve yazma bilerek ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin, ilgi ve isteklerinin geliştirememesinin onlarda motivasyon düşüklüğüne neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra okuma ve yazma bilerek birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okuma hızına yönelik sorunlar da yaşadıkları, öğrencilerin harf veya ses ağırlıklı olarak okuma ve yazma öğrenmeleri, seslere dikkat ederek okumalarına, dolayısıyla da okuma hızının yavaşlamasına neden olduğu belirtilmektedir.

Baş ve Şahin (2013) tarafından yapılan “İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu çalışmada, öğrencilerin yazma eğilimi algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumları ve ekonomik gelir durumu değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Niğde merkezdeki altı ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 387 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada kız öğrencilerin kendilerini ifade etmede yazıyı daha fazla kullanma eğiliminde olduğu tespit edilmiştir.

Kutluca Canbulat (2013) tarafından yapılan “Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretiminde Anlamlı Okumayı Etkileyen Unsurlar” konulu çalışmada, ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi sırasında anlamlı okumayı etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, 2012-2013 öğretim yılında

Bolu'daki ilköğretim okullarından basit tesadüfi şekilde seçilmiş bir okulda yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin özelliklerinin, eğitim- öğretim sürecinde kullanılan yöntemin, öğretmenin, öğretim uygulamalarının ve hazırlanan ders araç-gereçlerinin bütünsel olarak anlamlı okumayı etkilediği belirtilmiştir.

Öztürk ve Uysal (2013) tarafından yapılan “İlkokul 1.Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Yazma Süreçlerinin Takvim Yaşı Yönünden Karşılaştırılması” konulu çalışmada 4+4+4 eğitim sistemi ile birlikte veli isteği ile ilkokula başlama yaşının 60 aya kadar indirilmesinin sonuçları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, Urfa, Bursa ve Diyarbakır ilindeki ilkokullarda görev yapan farklı takvim yaşındaki öğrencileri (60-66 ay ve 72 ay) bir arada okutmakta olan 17 birinci sınıf öğretmeninden elde edilen veriler ışığında yürütülmüştür. 1. sınıfı okutan öğretmenlerin, farklı takvim yaşındaki öğrencilerde görülen algısal farklılıklar noktasında, 60-66 ay aralığındaki öğrencilerin seslerin yazılışını kavrayamadıklarını ve seslerin görsellerini tanımakta güçlük çektikleri belirlenmiştir. Bunun neticesinde ses verme sürecinin uzadığı, 72 aylık öğrencilerin ise sürecin uzaması sonucunda sıkıntılar yaşandığı belirtilmiştir. Araştırmada üzerinde durulan diğer bir nokta olan ve işitsel algı olarak ifade edilen, komutları ve ifadeleri tam olarak anlayamama noktasında ise, öğretmenlerin 60-66 ay aralığındaki öğrenci grubuyla iletişim kurmakta zorlandıklarını, bu durumun da eğitim-öğretim sürecini sekteye uğrattığını ifade ettikleri belirtilmiştir.

Öztürk, ve (İleri) Aydemir (2013) tarafından yapılan “Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonlarının, Günlük Kitap Okuma Süreleri ve Ailenin Okuma Durumuna Göre Değerlendirilmesi” konulu çalışma, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. örneklem ise 2010-2011 öğretim yılında Sakarya'daki ilköğretim okullarındaki 240 birinci sınıf öğrencisi olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, günlük okuma süresinin puan ortalamalarına bakılmış ve günlük kitap okuma süresinin okuma motivasyonunu arttırdığı tespit edilmiştir.

Peker Ünal (Kasım 2013) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin 4+4+4 Uygulamasına Yönelik Görüşleri” konulu çalışma, 4+4+4 uygulamasına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, Ankara ilinde Çankaya, Nallıhan ve Etimesgut ilçelerinde bulunan ilkokullarda görevli 116 birinci sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin, eğitim programlarını yoğunluğun bulunduğu, altyapı eksikliğinin olduğunu belirttikleri, öğretmen istihdamı konusunda

sıkıntılar olduğunu dile getirdikleri, eğitimin politikleştirildiğini ve 66 aylık çocukların ilkokula başlamalarına ilişkin sorunların olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak; eğitim programları, 66 aylık çocuklar, alt yapı eksikliği, eğitimin politikleştirilmesi, öğretmenlerin iş yükündeki artış, öğretmenlerin aldıkları eğitimdeki yetersizlik, destek faaliyetlerinin gerçekleştirilmemesi gibi temel konularda sorunlar olduğu tespit edilmiştir.

Susar Kırmızı ve Kasap (2013) tarafından yapılan “İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Bitişik Eğik Yazı Ve Dik Temel Harflerle Yapılan Eğitimin Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırılması” konulu çalışmada, ilkokuma ve yazma öğretiminde öğretmenlerin bitişik eğik ve dik temel yazı harfleriyle yapılan okuma ve yazma öğretimi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında Denizli il ve ilçelerinde görevli 1. ve 2. sınıf öğretmenleri arasından ölçüt örnekleme ile belirlenen 63 kişinin görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan veri analizi neticesinde hem hazırlık aşamasında hem de yazının öğretilmesi aşamasında öğretmenlerin dik temel harflerle okuma ve yazma öğretimini daha kolay buldukları saptanmıştır. Bu sonucun yanı sıra, öğrencilerin dik temel harflerle daha güzel ve okunaklı yazı yazdıkları savunulmuştur. Bu durumun da dik temel yazı şeklinde, çizgilerin basit ve sade olmasından kaynaklandığı belirtilmiştir.

Akman ve Aşkın (2012) tarafından yapılan “Ses Temelli Cümle Yöntemine Eleştirel Bir Bakış” konulu çalışmada, ses temelli cümle yöntemine ve bitişik eğik yazıya yönelik bazı değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinin Çankaya ilçesinde farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan 3 okuldaki toplam 18 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada ses yöntemi ile okuma ve yazma öğrenmenin, anlayarak, akıcı ve düzgün okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmadığına, bunun sonucunda da sağlıklı bir okuma ve yazma becerisinin gelişmediğine değinilmiştir.

Arslan (2012) tarafından yapılan, “İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yazı Öğretimlerinin İncelenmesi” konulu çalışmada, birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimi uygulamalarının öğretim, değerlendirme ve yazı güçlükleri yönlerinden incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Burdur il ve ilçe merkezlerindeki ilköğretim okullarında görevli 54 birinci sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Birinci sınıf öğretmenlerin, öğrencilerin harflerin şekillerinde, harfleri birleştirmede, harf eğikliğinde, bazı harflerin yazımında, el yazı yazmada, okulun ilk günlerde, fiziki

gelişimde ve harflerin yönlerinde çeşitli güçlükler yaşadıklarını belirledikleri tespit edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin, yazıyı yazdırarak öğrettikleri, yazma çalışmaları sırasında havada, sıranın üstünde, gösterip yazdırma, dikte yaptırma, bakarak yazdırma, harflerin üzerinden geçirme, toprak ve kum üzerinde yazı yazdırma gibi çeşitli etkinliklere yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, harfler üzerinden geçme etkinliklerini, noktalı harfler ve örnek harflerle yaptırdıkları, bütün sınıf ve bireysel öğretim yöntemlerini kullanarak yazı yazmayı öğrettikleri görülmüştür. Okuma ve yazmaya hazırlık çalışmalarında öğretmenlerin sırasıyla yazı yönünün öğretimi, kasların güçlendirmesi ve çizgi çalışması yaptıklarını belirttikleri görülmektedir.

Büyüktaşkapu (2012) tarafından yapılan “Okul Öncesi Eğitimi Sürecinde Çocuklara Uygulanan Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programının İlkokuldaki Okuma Başarılarına Etkisi” konulu çalışma, okulöncesi eğitime devam eden 6 yaş çocukları için hazırlanan “Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programı”nın çocukların sonraki eğitim kademelerinde gösterdiği okuma başarılarına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada anasınıfında bu programa katılan ve sonrasında birinci sınıfa başlayan 25 çocuğun okuma becerileri ile anasınıfına gitmiş fakat bu programa katılmamış ve sonrasında birinci sınıfa başlayan 25 çocuğun okuma becerileri karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Okuma becerisinin gelişmesi için gerekli olan fonolojik farkındalık becerisi, harf bilgisi ve yazı bilincinin okulöncesi dönemden itibaren kazanabileceği; aile destekli programlarla okulöncesi eğitimin etkililiğinin artırılabilmesi ve aile destekli okumaya hazırlık çalışmalarının ilkökuldaki okuma başarısını olumlu etkilediği ortaya konulmaktadır.

Coşkun, E. ve Coşkun, H. (2012) tarafından yapılan “İlköğretim Öğrencileri ile Sınıf ve Türkçe Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Başarı Düzeylerinin Değerlendirilmesi” konulu çalışmada, ilköğretim öğrencileri ile sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin bitişik eğik yazı başarılarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. 2010–2011 öğretim yılı Hatay il merkezindeki ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 3, 5, 6. ve 8. sınıf öğrencileri ve aynı okullarda görevli sınıf ve Türkçe öğretmenleri araştırmanın evreni olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemi ise 15 öğretmen ve 400 öğrenci olarak belirlenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı başarısı, Türkçe öğretmenlerine göre küçük bir farkla önde görülmekle beraber her iki gruptaki öğretmenlerin bitişik eğik yazı başarısının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bitişik eğik yazı eğitimi alarak okula başlayan öğrencilerin diğer öğrencilere oranla

daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bitişik eğik yazı başarıları sınıflarına göre değerlendirilmiş ve 6. sınıfa kadar sınıf düzeyi yükseldikçe başarının yükseldiği, 8. sınıftaki öğrencilerin başarılarında ise keskin bir düşüş görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre, eğitim yaşamlarına bitişik eğik yazı ile başlayan öğrenciler, yaşları ilerledikçe bitişik eğik yazı becerilerinde düzenli bir şekilde gelişim göstermektedirler. Bunu yanı sıra dik temel yazı ile eğitimlerine başlayan öğrencilerin bitişik eğik yazıda istenen başarıyı yakalayamadıkları tespit edilmiştir. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre bitişik eğik yazı başarılarına bakıldığında ise kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin başarılarının ortalamaları arasındaki farkın, 3. sınıftan 8. sınıfa doğru arttığı, farkın en az olduğu sınıf düzeyinin 3. sınıf, en fazla olduğu sınıf düzeyinin ise 8. sınıf olduğu tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin bitişik eğik yazı başarıları arasındaki fark 3. sınıflarda anlamlı bulunmazken 5, 6. ve 8. sınıflarda fark anlamlı olarak görülmüştür.

Duran ve Sezgin (2012) tarafından yapılan “Rehberli Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi” konulu çalışma, akıcı okuma yöntemlerinden biri olan rehberli okuma yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkilerini tespit etmek amacı ile gerçekleştirilmiş. Araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir ilkokul 4. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Rehberli okuma üç ay uygulanmış ve uygulama öncesi ve sonrası veriler incelendikten sonra, rehberli okuma yöntemi uygulandıktan sonra; kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerisinde hissedilir düzeyde ilerleme kaydedildiği görülmüştür.

Kuşdemir Kayıran, ve Karabay (2012) tarafından yapılan “İlkokuma Yazmayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Çalışma” konulu çalışma, okuma ve yazma öğretimi üzerinde etkili olan ses temelli cümle yöntemi ile çözümleme yönteminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Adana İli Seyhan ve Çukurova İlçelerinde bulunan dört ilköğretim okulundaki 20 şubede öğrenim görmekte olan 745 beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmalarından elde edilen bulgulara göre, ilk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Aktürk ve Mentiş Taş (2011) tarafından yapılan “İlk Okuma-Yazma Öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi”nin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” konulu araştırmada, öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Şanlıurfa/Viranşehir ilçe merkezindeki 14 ilköğretim okulunda görevli 67 birinci sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Yapılan araştırmada bu bölgede çocukların Türkçe öğrenmeden okula başlamaları nedeniyle programın değiştirilmesi gerektiği ve okulöncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca çocukların bazılarının hiç kalem tutmadan, kitap sayfası çevirmeden okula geldiği, bu konularda yetersiz çocukların 1. sınıfa başlamalarının, yöntemin uygulanmasını zorlaştırmasının yanı sıra eğitimin de çoğu yerde aksamasına neden olabileceği belirtilmiştir. Okulöncesi eğitimin yaşanması muhtemel olan bu aksaklıkları engelleyici nitelikte olduğu savunulmuştur. Ailedeki çocuk sayılarının çok fazla olması sebebiyle derslik sayısının fazla olmasına karşın yeterli bulunmadığı, genele vurulunca da öğrenci sayısının normalin üzerine çıktığı tespit edilmiştir. Bu durumdan dolayı da sınıf mevcutları en az 50 öğrenciden oluştuğu, bu sorun nedeniyle de katılımcıların bir kısmının sınıf mevcutlarının az olması gerektiğini öneri olarak dile getirdikleri görülmüştür. Katılımcıların bazıları da veli-okul işbirliğinin ön planda olması gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Velilerin, öğrenciler ile yeterince ilgilenmedikleri ve çoğu konuda yetersiz bilgiye sahip oldukları belirtilmiştir.

Demir, Camuzcu ve Yiğit (2011) tarafından yapılan “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Profilleri İle Okuma Becerileri Arasındaki İlişki” konulu çalışmada, birinci sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ profilleri ile ilkokuma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmaktadır. Gaziantep Özel Sanko İlköğretim Okulu’nda öğrenim görmekte olan 46 birinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemi olarak belirlenmiştir. Araştırmada, birinci sınıf öğrencilerinin okuma sürelerinin, sahip oldukları çoklu zekâ alanının bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durumun, ilkokuma öğretim sürecinde öğrencilere sunulan etkinliklerin zekâlarına uygun olmasından kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir. Öğrencilerin kelimelere aşina oluşlarının okuma süresini etkileyen etmenlerden birisi olduğu, öğrencilerin kelime bilgisinin artmasının okuma hızlarını arttırdığı ve sözel-dilsel zekâsı yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha erken okudukları belirtilmiştir.

Erdoğan (2011) tarafından yapılan “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri ile Yazma Becerileri Arasındaki İlişki” konulu çalışmada, birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerisi ile yazma becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Ankara ilindeki ilkokullarda öğrenim gören 126 birinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada, birinci dönemin başında ölçülen fonolojik farkındalık becerisinin, aynı dönemin ortasında elde edilen yazma başarısında önemli bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Kartal ve Çağlar Özteke (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama ve Anlatma Düzeylerinin Belirlenmesi” konulu çalışmada, farklı iki sosyo-ekonomik düzeyde buluna ilköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve okuduklarını yazı ile ifade edebilme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2007-2008 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Bursa ili merkezine bağlı bir köy okulu ve kent merkezinde bulunan bir merkez okuldan seçilen toplam 64 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Yapılan uygulama neticesinde araştırmaya katılan çocukların okuduklarını anlama ve anladıklarını yazılı olarak ifade edebilme düzeylerinde artışın olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım ve Ateş (2010) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” konulu çalışmada, bitişik eğik yazının öğretim sürecine yönelik sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uygulamalarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kırşehir ilinde görevli 56 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada, bitişik eğik yazı öğretimini gerçekleştirirken genel olarak programda ifade edilen harf/ses sıralamasının tercih edildiği, harf/ses öğretimine başlanmadan önce sesi/harfi hissettirme çalışmaları, el becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar ve çizgi çalışmalarına yer verildiği, sınıfın çoğunluğunun sesi/harfi okuyup yazmasına göre diğer bir sese geçildiği tespit edilmiştir. Genellikle, öğrencilerin yazılarını kontrol edilmesi ile değerlendirme çalışmalarının yapıldığı, öğretim sürecinde bazı harflerin yazımında ve sonraki harflere bağlanmasında güçlüklerle yaşandığı, karşılaşılan güçlüklerin ortadan kaldırılması amacıyla, yaşanan probleme yönelik daha fazla alıştırmaya yapıldığı ve yazı öğretiminde problem yaşayan öğrencilerle birebir ilgilenilip problemin ortadan kaldırılmasına çalışıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca akıcı yazma becerisinin kazandırılması için, genellikle dikte çalışmalarının yapıldığı, yapılan hataların düzeltilmeye çalışıldığı ve tekrar çalışmalarına yer verildiği görülmüştür.

Bitişik eğik yazı öğretiminde öğretmenin model olmasının önemli görüldüğü, öğretmenlerin model olma yönünden kendi yazılarını yeterli buldukları ve bitişik eğik yazı öğretimine ilişkin kendilerini yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Bitişik eğik yazı öğretimi sürecinde öğretmenlerin, uygun oturma pozisyonu alma ve uygun kalem tutma noktalarında öğrencilere model oldukları, bu konularda uyarılarda bulundukları ve sürekli uygulama yaparak öğrencileri kontrol ettikleri tespit edilmiştir. Harfleri kağıda düzgün yerleştirmeleri için genellikle kılavuz çizgili defter ve çalışma yapraklarının kullanıldığı, tahtada harfin örnek olarak gösterildiği, sürekli uygulama yaptırıldığı ve yazılanların sürekli kontrol edildiği görülmüştür. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretimine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu görülmüştür.

Yıldız (2010) tarafından yapılan “İlkokuma Yazma Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamalarının Okuma Becerisi Üzerinde Etkililiği” konulu çalışmada, ilkokuma ve yazma öğretimi sırasında çoklu ortam uygulamalarının okuma becerisi üzerinde etkililiğinin tespiti amaçlanmıştır. Araştırma Bolu ili merkez ilçesindeki iki okulun birer birinci sınıfı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, çoklu ortam etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okuma becerisini, kontrol grubundakilere göre anlamlı düzeyde daha kısa sürede kazandığı ve deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundakilere göre öğretim yılının birinci ve ikinci yarısında, anlamlı düzeyde daha hızlı okudukları belirlenmiştir.

Kayıkçı (2008) tarafından yapılan “İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin Uygulamasına İlişkin Görüşleri” konulu çalışmada 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına yönelik birinci sınıf öğretmenleri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerini belirlemek ve görüşlerin değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amaçlanmıştır. Araştırma, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çevrelerde bulunan Adana’nın Seyhan ilçesine bağlı 40 ve Yüreğir ilçesine bağlı 30 okulda yansız oranlı küme örnekleme yolu seçilen 345 birinci sınıf öğretmeni ve Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı’nda görevli 65 ilköğretim müfettişinden toplanan veriler ışığında yürütülmüştür. Araştırmada, aktif olarak teknolojiyi kullanan öğretmenlerin, yöntem ve tekniklerin uygulanması boyutunda, kullanamayan öğretmenlere oranla daha başarılı olduğu sonucuna varmaktadır. Bunun yanı sıra

araştırmada teknolojiyi aktif kullanan öğretmenlerin, sınıf ortamı ve materyal olanakları boyutunda kullanamayan öğretmenlere göre daha başarılı bulunmuştur.

Tok, Ş. Tok, T. N ve Mazı (2008) tarafından yapılan, “İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi” konulu çalışmada, öğretmenlerin ilkökuma ve yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, Hatay İli Antakya İlçesinde görevli 157 sınıf öğretmenin görüşleri doğrultusunda yürütülmüştür. Öğretmenlerin, ses temelli cümle yöntemiyle okuma ve yazma öğretiminin bir çok katkısı olduğunu belirttikleri görülmüştür. Ses temelli cümle yöntemiyle öğrencilerin okumaya daha kısa sürede geçtikleri, bu yöntemin Türkçe’nin ses yapısına daha uygun olduğu, bitişik eğik yazının daha zevkli ve akıcı yazıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öte yandan çözümleme yöntemiyle daha anlamlı ve hızlı okunmanın sağlandığı, bu yöntemle okuma ve yazma sırasında noktalama işaretlerine daha fazla uyulduğu, dik temel harflerle yazılmış yazıların okunmasının daha kolay olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Merisuo-Storm, (2006) tarafından yapılan “Girls and Boys Like to Read and Write Different Texts” konulu çalışmada kız ve erkek çocukların (10-11 yaş) okuma ve yazmaya tutumları araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kızların erkeklerden daha fazla okumadan zevk aldıkları belirtilmiştir. Erkekler çoğunlukla çizgi roman ve mizah kitaplarını severken; macera kitapları kızların favorileri olarak görülmüştür. Şiirin öğrencilere hitap etmediği belirtilmiştir. Tipik okul metinlerinin bir çok erkek öğrenciye zevk vermediği, çoğu öğrencinin, özellikle erkek çocukların, yüksek sesle okumayı sevmediği tespit edilmiştir. Çok akıcı ve motive okuyucuların dahi sesli okuma yaparken mahcup hissettikleri, öğrencilerin yazıya karşı tutumlarının, okumaya karşı tutumlarından daha çok negatif olduğu belirtilmiştir. Ayrıca erkeklerin kızlara göre yazma konusunda daha isteksiz oldukları görülmüştür. Erkeklerin ilgi alanına göre yazma görevi, anlamlı bir amaca ya da iletişimsel işleve sahip olmalıdır. Sonuç olarak öğrencilerin ilgi alanlarında okuma malzemesinin seçiminin önemli bir faktör olduğu düşünülmüştür. Okuma materyalleri düzgün seçilmediği takdirde, çok sayıda öğrencinin okumadan kaçınabilmekte olduğu ve okumaya karşı bir ömür boyu nefretle yaklaşabildiği belirtilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, “*Bir olaya ilişkin katılımcıların görüşlerini ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalar*” şeklinde tanımlanmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011: 231). Genel tarama modeli ise Karasar (2009: 79) tarafından “*Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri*” şeklinde tanımlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Bingöl İli Merkez ilçesinde bulunan ilkokullarda görevli 448 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Evrende yer alan 170 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler faktör analizi yapmak maksadıyla ölçek ön uygulaması için kullanılmıştır. Ölçek ön uygulaması yapıldıktan sonra kalan 278 öğretmene 26 maddeden oluşan esas uygulama ölçeği uygulanmış ve 265 ölçek formu değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Nitelikleri

<i>Demografik Nitelik</i>	Gruplar	f	%
<i>Cinsiyet</i>	Erkek	123	46.4
	Kadın	142	53.6
	Toplam	265	100.0
<i>Yaş</i>	25-30 yaş	59	22.3
	31-35 yaş	53	20.0
	36-40 yaş	34	12.8
	41-45 yaş	38	14.3
	46-50 yaş	47	17.7
	51 yaş ve üstü	34	12.8
	Toplam	265	100.0

Tablo 2'nin Devamı

<i>Mesleki Kıdem</i>	1-5 yıl	42	15.8
	6-10 yıl	45	17.0
	11-15 yıl	50	18.9
	16-20 yıl	42	15.8
	21-25 yıl	47	17.7
	26 yıl ve üstü	39	14.7
	Toplam	265	100.0
<i>Sınıf Mevcudu</i>	10-20 arası öğrenci	35	13.2
	21-30 arası öğrenci	188	70.9
	31 ve üzeri öğrenci	42	15.8
	Toplam	265	100.0
<i>Birinci Sınıf Okutma Sıklığı</i>	1-4 yıl	182	68.7
	5-9 yıl	63	23.8
	10 yıl ve üstü	20	7.5
	Toplam	265	100.0
<i>Öğrenim Durumu</i>	Önlisans	22	8.3
	Lisans	229	86.4
	Lisansüstü	14	5.3
	Toplam	265	100.0
<i>Mezun Olunan Eğitim Kurumu</i>	Eğitim Enstitüsü	16	6.0
	Eğitim Fakültesi	198	74.7
	Diğer	51	19.2
	Toplam	265	100.0

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerinin verildiği Tablo 2 incelendiğinde, cinsiyete göre, erkek öğretmenlerin araştırmaya katılan grubun %46.4'ünü (f=123) oluşturduğu, kadın öğretmenlerin ise grubun %53.6'sını (f=142) oluşturduğu görülmektedir.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin %22.3'ünün (f=59) 25-30 yaş, %20'sinin (f=53) 31-35 yaş, %12.8'inin (f=34) 36-40 yaş, %14.3'ünün (f=38) 41-45 yaş, %17.7'sinin (f=47) 46-50 yaş ve %12.8'inin (f=34) ise 51 ve üstü yaş grubunda yer aldığı görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin dağılımına bakıldığında, %15.8'i (f=42) 1-5 yıl mesleki kıdeme sahipken, %17'si (f=45) 6-10 yıl, %18.9'u (f=50) 11-15 yıl, %15.8'i (f=42) 16-20 yıl, %17.7'si (f=47) 21-25 yıl ve %14.7'si (f=39) ise 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.

Öğretmenlerin okuttukları sınıf mevcutlarının dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %13.2'sinin (f=35) sınıf mevcudu 10-20 arası iken, %70.9'unun (f=188) 21-30 arası ve %15.8'inin (f=42) ise 31 ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 2'de görüldüğü üzere, birinci sınıfları okutma sıklığına göre, öğretmenlerin %68.7'si (f=182) 1-4 yıl arası birinci sınıfları okutma deneyimine sahipken, %23.8'inin (f=63) 5-9 yıl arası ve %7.5'inin (f=20) ise 10 yıl ve üstü bir deneyime sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin sahip oldukları öğrenim düzeyine göre, %8.3'ü (f=22) önlisans öğrenim düzeyine sahip iken, %86.4'ünün (f=229) lisans öğrenim düzeyine ve %5.3'ünün (f=14) ise lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Son olarak, mezun olunan eğitim kurumu değişkenine göre Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin %6'sının (f=16) eğitim enstitüsünden, %74.7'sinin (f=198) eğitim fakültesinden ve %19.2'sinin (f=51) ise diğer eğitim kurumlarından mezun oldukları anlaşılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörler Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama aracı beşli likert tipi ölçek şeklinde hazırlanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde araştırmacının iki yıllık birinci sınıf okutma deneyimi ve alan yazın taraması sonucu edinilen bilgilerden yararlanılmıştır. Alan yazın taramasının yapılması, araştırmacının deneyimleri ve gözlemleri sonucunda madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzundan araştırma için gerekli olan maddeler seçildikten sonra taslak bir ölçek oluşturulmuştur.

Taslak ölçeğin oluşturulmasının ardından maddelerin kapsam geçerliliği yönünden uygunluğuna bakılmıştır. Kapsam geçerliği, ölçek maddelerinin, ölçülmek istenen davranışı (özelliliği) ölçmede nitelik ve nicelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesidir. Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır. Uzmardan beklenen, ölçeğin taslak formunda yer alan maddelerin kapsam geçerliği bakımından değerlendirilmesidir (Büyüköztürk, 2011: 167-168). Bu bağlamda, ölçek taslak formu üçü sınıf öğretmenliği alanında, ikisi Türkçe eğitimi alanında olmak üzere beş uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda 38 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçekteki dil hatalarının düzeltilmesi amacıyla Türkçe Eğitimi Uzmanından görüş alınmış ve gerekli düzeltmeler

yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin görünüş geçerliği için uzman görüşü alınmış ve ölçeğin ismi, açıklamaları ve düzeni bakımından uygun olduğu kanaatine varılmıştır.

Tablo 3. Araştırma Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiç katılmıyorum	1	1.00-1.80	Yetersiz
Katılmıyorum	2	1.81-2.60	Alt Düzey
Kararsızım	3	2.61-3.40	Orta Düzey
Katılıyorum	4	3.41-4.20	Üst Düzey
Tamamen katılıyorum	5	4.21-5.00	Çok Üst Düzey

Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörler Ölçeği, katılımcılarca verilen ifadeleri karşılaştırmada sıklık derecelerini belirlemeyi amaçlayan beşli likert tipli derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. Ölçek “1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5- Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden oluşmakta ve derecelendirme seçeneklerinin puanlara göre dağılımı Tablo 3’te gösterilmektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada, katılımcılardan elde edilen veriler SPSS(The Statistical Packet for Social Sciences)16.0paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

3.4.1. Faktör Analizi Sonuçları

Faktör analizi, aynı yapı ya da niteliği ölçen değişkenlerin bir araya getirilmesi ile ölçmeyi az sayıda değişkenle açıklamaya çalışan bir istatistiksel tekniktir. Açımlayıcı faktör analizi ise, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik yapılan bir işlemdir (Büyüköztürk, 2011: 123).

Tablo 4. Pilot Uygulamanın Geçerlik Sonuçları

KMO and Bartlett's Test			
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.			,781
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square		2631,686
	df		465
	Sig.		,000

Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi ile incelenmektedir. Faktör analizi için KMO değerinin .60'dan yüksek çıkması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2011: 126). Tablo 4 incelendiğinde, araştırma için yapılan faktör analizi sonucunda, KMO değeri .781, Barlett küresellik testi sonucu ise ($p<0.01$) anlamlı bulunmuş ve verilerin faktör analizi için uygun olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 5. Faktörlerin Öz Değer ve Varyans Sonuçları

Öz Değer	Toplam Varyans
1. Faktör:	12,933
2. Faktör :	9,648
3. Faktör :	8,942
4. Faktör :	8,813
5. Faktör :	5,435
Toplam	45,772

Çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30'un üzerinde olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2011: 125). Araştırmada faktörlerin toplam varyansın %45,772' sini açıkladığı Tablo 5' te görülmektedir.

Tablo 6. Faktörler ve Madde Numaraları

	Faktörlerin İsimleri	Madde Numaraları
1. Faktör	Bireysel Farklılıkların Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecine Etkisi	3-5-6-16
2. Faktör	Ailenin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecine Etkisi	2-12-13-15-37-38
3. Faktör	Uygulanan Programın Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecine Etkisi	20-21-22-27-17
4. Faktör	Okulun ve Öğretmenin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecine Etkisi	7-25-29-30-31-32-33-34
5. Faktör	Çevrenin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecine Etkisi	8-19-28

Öz değer (eigen value), hem faktörler tarafından açıklanan varyansın hesaplanmasında, hem de önemli faktör sayısına karar verilmesinde dikkate alınan bir katsayıdır. Faktör analizinde, başlangıçta genel olarak öz değeri 1 ya da 1'den daha

büyük olan faktörler önemli faktörler olarak alınmaktadır (Büyüköztürk, 2011: 125). Araştırmada öz değeri birden büyük olan 5 faktör bulunmuştur. Tablo 6’da faktörlerin isimleri ve faktörlerde yer alan maddelerin numaralarına yer verilmiştir.

Tablo 7. Maddelerin Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	İfadeler	Yük Değerleri
1. Faktör <i>Bireysel Farklılıkların Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecine Etkisi</i>	3.Öğrencilerin ön öğrenmeleri okuma yazmaya geçiş sürecini etkiler.	,615
	5.Okula okuma ve yazma becerilerini belli oranda kazanarak gelen öğrencilerin okuma ve yazmaya geçiş süreci olumlu yönde etkilenir.	,638
	6.Öğrencinin 1. sınıfa başlamadan önce okuma ve yazma materyalleriyle karşılaşma düzeyi, okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkiler.	,675
	16.Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde uyum süreci etkinlikleri önemlidir.	,544
2. Faktör <i>Ailenin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecine Etkisi</i>	2.Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde kalıtım (genetik) en önemli faktördür.	,392
	13.Velinin yaşı okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkiler.	,623
	12.Öğrencinin evinde farklı bir dilin konuşulması, okuma ve yazma sürecini olumsuz etkiler.	,-520
	15.Öğrencinin yeni doğan kardeşinin olması okuma ve yazmaya geçiş sürecini olumsuz yönde etkiler.	,-563
	37.Okulun bulunduğu bölgede konuşulan Türkçe’nin niteliği okuma ve yazma öğretimi sürecini etkiler.	,662
	38.Okulun bulunduğu yerleşim yeri (köy-kent) okuma ve yazma sürecini etkiler.	,549
3. Faktör <i>Uygulana Programın Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecine Etkisi</i>	17.Ses temelli cümle yöntemi okuma ve yazmaya geçişi hızlandırmaktadır.	,393
	20.60-66 ayda okula başlayanların okuma hızları düşüktür.	,-899
	21.60-66 ayda okula başlayan öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri düşüktür.	,880
	22.60-66 aylık öğrenciler, yazı yazma konusunda sıkıntı yaşamaktadır.	,875
	27.Öğrenciler arasındaki yaş farklılığı (60-66 ve 66-84 aylık öğrencilerin aynı sınıfta okutulması) okuma ve yazmaya geçiş sürecini olumsuz yönde etkiler.	,-638

Tablo 7'nin Devamı

4. Faktör Okulun ve Öğretmenin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecine Etkisi	7.Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde öğrencinin okula devamı etkilidir.	,459
	29.Öğretmenin verdiği pekiştireçler (yıldız, gülen yüz, şeker vb.) okumaya geçiş sürecini olumlu etkilemektedir.	,594
	25.Sesi hissettirme (sezdirme) çalışmaları okumaya geçişte etkilidir.	,363
	30.Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde öğrencinin öğretmeni sevmesi etkilidir.	,840
	31.Öğretmenin tutumu okuma ve yazmaya geçiş sürecinde önemlidir.	,815
	32.Öğretmenin motivasyonu öğrencilerin okuma ve yazmaya geçiş sürecinde etkilidir.	,829
	33.Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde sınıfta kullanılan teknolojik aletler (projeksiyon vb.) etkilidir.	,557
	34.Sınıf mevcudu öğrencilerin okuma ve yazmaya geçiş sürecinde etkilidir.	,497
5. Faktör Çevrenin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecine Etkisi	28.“Okuma ve Yazma Öğreniyorum” kitabındaki etkinlikler okuma ve yazma süreci açısından yeterlidir.	-600
	19.Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde ek kaynaklara (okuma setleri vb.) ihtiyaç vardır.	,524
	8.Okula okuma ve yazma becerilerini belli oranda kazanarak gelen öğrenciler, disiplinsiz davranışlar gösterdiği için okuma ve yazmaya geçiş süreçleri bundan olumsuz etkilenir.	,383

Faktör analizi tekniği uygulanarak elde edilen önemli faktörler, “bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık” sağlamak amacıyla bir eksen döndürmesine (rotation) tabi tutulur. Sosyal bilimlerde ölçek geliştirmede sıklıkla dik döndürme tercih edilmektedir. Dik döndürme tekniklerinden en sık kullanılan ise varimax’tır (Büyüköztürk, 2011: 126). Araştırmada dik döndürme tekniklerinden varimax yöntemi kullanılmış olup, varimax yöntemi ile döndürülerek işleme sokulan maddelerin yük değerlerine bakılmıştır.

Büyüköztürk (2011: 124), faktör yük değerinin 0.45 veya daha yüksek olmasının seçim için iyi bir ölçü olduğunu ancak, uygulama esnasında az sayıda madde için bu sınırın 0.30’a kadar indirilebileceğini belirtmektedir. Büyüköztürk (2011: 124-125), bir maddenin yüksek yük değeri verdiği faktör dışında başka bir maddeye de yük değeri vermesi durumunda, en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın olabildiğince yüksek olması gerektiğini belirtmiştir. İki madde

arasındaki yük değerinin .10 olması önerilmektedir. Ayrıca çok faktörlü bir yapıda birden fazla faktöre yüksek yük değeri veren maddelerin de binişik madde olarak kabul edilmesi ve ölçekten çıkarılması önerilmektedir. Bu bağlamda ölçek ön uygulaması yapıldıktan sonra 1., 4., 9., 10., 11., 14., 18., 23., 24., 26., 35. ve 36., maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçekte kalan maddelerin yük değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 8. Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları

Boyutlar	Boyutlarla İlgili Maddeler	Cronbach-Alpha Katsayıları
Bireysel Farklılıklar	1-2-3-4	.76
Aile	6-7-8-9-10-11	.72
Öğretim Programı	5-12-13-14-15	.73
Okul ve Öğretmen	16-17-18-19-20-21-22-23	.81
Çevre	24-25-26	.74
Toplam	26 madde	.75

Yapılan analiz sonucunda esas uygulamanın Cronbach-Alpha değerinin 0.75 olduğu görülmektedir (Tablo 8). Cronbach-Alpha katsayısının .70 ve daha üzeri olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2011: 171).

Faktörlerin tek tek güvenilirlikleri incelendiğinde ise birinci faktörün .76, ikinci faktörün .72, üçüncü faktörün .73, dördüncü faktörün .81 ve beşinci faktörün .74 olduğu görülmektedir. Tüm faktörlerin güvenilirlik katsayılarının .70’in üstünde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için katılımcılardan, Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörler Ölçeği aracılığıyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin, Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Giriş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Boyutlar Temelinde Genel Görüşlerine Göre Bulgular

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Boyutlara Göre Betimsel İstatistikler

Boyutlar	f	$\bar{X}$	SS	SH	Yorum
Bireysel Farklılıklar	265	4.51	.45	.03	Çok üst düzey
Aile	265	3.81	.62	.04	Üst düzey
Öğretim Programı	265	4.19	.64	.04	Üst düzey
Okul ve Öğretmen	265	4.64	.37	.02	Çok üst düzey
Çevre	265	3.13	.59	.04	Orta düzey
Toplam	265	3.92	.68	.04	Üst düzey

Tablo 9’ da görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin, birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş süreçlerini etkileyen faktörlere ilişkin boyutlar temelinde genel katılımları incelendiğinde, sınıf öğretmenleri, birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecinde en yüksek düzeyde etkili olan faktörün okul ve öğretmen ($\bar{X}$ =4.64) olduğunu ifade ederken, en düşük düzeyde etkili olan faktörün ise çevre ($\bar{X}$ =3.13) olduğunu ifade etmektedirler. Diğer faktörlere ise azalan bir sırada; bireysel farklılıklar ($\bar{X}$ =4.51), öğretim programı ($\bar{X}$ =4.19) ve aile ($\bar{X}$ =3.81) şeklinde katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 9’a göre, puan ortalamalarına bakılarak bir değerlendirme yapıldığında, sınıf öğretmenleri birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecinde “bireysel farklılıklar” ve “okul ve öğretmen” faktörlerinin çok üst düzeyde, “aile” ve “öğretim programı” faktörlerinin üst düzeyde, “çevre” faktörünün ise orta düzeyde etkili olduğunu düşünmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecindeki

söz konusu faktörlerin etkililiğine ilişkin genel katılımlarının ise üst düzeyde ($\bar{X} = 3.92$) olduğu anlaşılmaktadır.

Baş ve Şahin, (2013) çalışmasında, anne ve babasının eğitim durumu lise ve yükseköğretim olanların çocuklarını okuma, dolayısıyla da yazma noktasında daha çok destekledikleri belirtmiştir. Ailelerin aylık gelirlerinin öğrencilerin kitap alıp okuma, dolayısıyla da yazma eğilimleri üzerine önemli katkıları olduğu da söz konusu araştırmada belirtilmiştir. Çelenk (2003) çalışmasında, eğitim açısından aile tarafından desteklenen çocukların akademik başarılarının daha yüksek olduğu, aile bakımı, şefkati ve korumasının akademik başarının artmasında önemli bir faktör olduğu, uygun şefkat ve koruma sağlandığında, koruyucu aile ile birlikte kalan çocukların başarılarının arttığı, okul ile düzenli iletişimde bulunan ve ortak bir anlayış içinde çocuğa eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin aile boyutunun okuma ve yazmaya geçiş sürecinde üst düzeyde etkili bulmaları ile paralellik göstermektedir. Buradan hareketle okuma ve yazmaya geçiş sürecinde ailenin önemli bir yeri olduğu, ailesi tarafından desteklenen öğrencilerin okuma ve yazmaya geçiş sürecini daha rahat ve verimli geçirebileceği söylenebilir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin, Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Giriş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş süreçlerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Maddelere Göre Betimsel İstatistikler

Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	Öğretmenler	
			$\bar{X}$	SS
1. Bireysel Farklılıklar	1	Öğrencilerin ön öğrenmeleri okuma yazmaya geçiş sürecini etkiler.	4.62	.57
	2	Okula okuma ve yazma becerilerini belli oranda kazanarak gelen öğrencilerin okuma ve yazmaya geçiş süreci olumlu yönde etkilenir.	4.43	.85
	3	Öğrencinin 1. sınıfa başlamadan önce okuma ve yazma materyalleriyle karşılaşma düzeyi, okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkiler.	4.55	.63
	4	Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde uyum süreci etkinlikleri önemlidir.	4.46	.78
Toplam			4.51	.45

Tablo 10'un Devamı

Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	Öğretmenler	
			$\bar{X}$	SS
2. Aile	5	Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde kalıtım (genetik) en önemli faktördür.	3.70	.95
	6	Velinin yaşı okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkiler.	3.13	1.22
	7	Öğrencinin evinde farklı bir dilin konuşulması, okuma ve yazma sürecini olumsuz etkiler.	3.61	1.29
	8	Öğrencinin yeni doğan kardeşinin olması okuma ve yazmaya geçiş sürecini olumsuz yönde etkiler.	3.69	1.09
	9	Okulun bulunduğu bölgede konuşulan Türkçe'nin niteliği okuma ve yazma öğretimi sürecini etkiler.	4.35	.83
	10	Okulun bulunduğu yerleşim yeri (köy-kent) okuma ve yazma sürecini etkiler.	4.38	.92
Toplam			3.81	.62
Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	Öğretmenler	
			$\bar{X}$	SS
3. Öğretim Programı	11	Ses temelli cümle yöntemi okuma ve yazmaya geçişi hızlandırmaktadır.	4.17	.91
	12	60-66 ayda okula başlayanların okuma hızları düşüktür.	4.18	.93
	13	60-66 ayda okula başlayan öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri düşüktür.	4.16	.91
	14	60-66 aylık öğrenciler, yazı yazma konusunda sıkıntı yaşamaktadır.	4.28	.92
	15	Öğrenciler arasındaki yaş farklılığı (60-66 ve 66-84 aylık öğrencilerin aynı sınıfta okutulması) okuma ve yazmaya geçiş sürecini olumsuz yönde etkiler.	4.16	.97
Toplam			4.19	.64
Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	Öğretmenler	
			$\bar{X}$	SS
4. Okul ve Öğretmen	16	Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde öğrencinin okula devamı etkilidir.	4.89	.34
	17	Öğretmenin verdiği pekiştireçler (yıldız, gülen yüz, şeker vb.) okumaya geçiş sürecini olumlu etkilemektedir.	4.52	.64
	18	Sesi hissettirme (sezdirme) çalışmaları okumaya geçişte etkilidir.	4.58	.53
	19	Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde öğrencinin öğretmeni sevmesi etkilidir.	4.70	.48
	20	Öğretmenin tutumu okuma ve yazmaya geçiş sürecinde önemlidir.	4.65	.55
	21	Öğretmenin motivasyonu öğrencilerin okuma ve yazmaya geçiş sürecinde etkilidir.	4.66	.53
	22	Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde sınıfta kullanılan teknolojik aletler (projeksiyon vb.) etkilidir.	4.55	.71
	23	Sınıf mevcudu öğrencilerin okuma ve yazmaya geçiş sürecinde etkilidir.	4.56	.70
Toplam			4.64	.37

Tablo 10'un Devamı

Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	Öğretmenler	
			$\bar{X}$	SS
5. Çevre	24	“Okuma ve Yazma Öğreniyorum” kitabındaki etkinlikler okuma ve yazma süreci açısından yeterlidir.	1.96	1.07
	25	Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde ek kaynaklara (okuma setleri vb.) ihtiyaç vardır.	4.22	1.02
	26	Okula okuma ve yazma becerilerini belli oranda kazanarak gelen öğrenciler, disiplinsiz davranışlar gösterdiği için okuma ve yazmaya geçiş süreçleri bundan olumsuz etkilenir.	3.22	1.22
Toplam			3.13	.59
Genel Toplam			3.92	.68

Birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen “bireysel farklılıklar” faktörüne ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin “Öğrencilerin ön öğrenmeleri okuma yazmaya geçiş sürecini etkiler” ($\bar{X}$ =4.62) ve “Öğrencinin 1. sınıfa başlamadan önce okuma ve yazma materyalleriyle karşılaşma düzeyi, okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkiler” ($\bar{X}$ =4.55) ifadeleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri ifadelerin ise, “Okula okuma ve yazma becerilerini belli oranda kazanarak gelen öğrencilerin okuma ve yazmaya geçiş süreci olumlu yönde etkilenir” ($\bar{X}$ =4.43) ve “Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde uyum süreci etkinlikleri önemlidir” ($\bar{X}$ =4.46) ifadelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca “bireysel farklılıklar” boyutunun genel olarak çok üst düzeyde etkili ($\bar{X}$ =4.51) görüldüğü anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin ön öğrenmelerinin okuma yazmaya geçiş sürecine etkisinin araştırıldığı çalışmalar incelenmiş ve genel olarak ilkokula başlanmadan önce kazanılan becerilerin okuma ve yazma öğretimi açısından önemli görüldüğüne rastlanmıştır. Tatal ve Oral (2015) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitime tabi tutulan öğrencilerin ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarılarının, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Büyüктаşkapu (2012) Araştırmada, okul öncesi eğitim sürecinde çocukların ilk okuma becerilerini (fonolojik farkındalık, harf bilgisi, yazı bilinci) geliştirmeye yönelik hazırlanmış aile destekli eğitim programına katılan çocukların ilkokuldaki okuma başarısının, okul öncesi eğitimi alan ancak söz konusu programa katılmayanlara oranla daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erdoğan (2011) çalışmasında, fonolojik farkındalık becerisi yüksek olan öğrencilerin, öğrendikleri harflerle oluşturulan kelime ve cümleleri,

fonolojik farkındalık becerisi düşük olan öğrencilere nazaran daha doğru yazabildikleri belirtilmiştir. Bunu yanı sıra fonolojik farkındalık becerisi yüksek olan öğrencilerin, formal yazma sürecine daha kolay geçtikleri görülmüş ve bu sonucun da fonolojik farkındalığın okuma ve yazma sürecine etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde uyum süreci etkinliklerinin önemi konusunda yapılan çalışmalar incelenmiş ve araştırma bulgusunu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır. Bay, Akbaba Altun ve Şimşek Çetin (2014) uyum ve hazırlık döneminde kas becerileri, el-göz koordinasyonun geliştirilmesi ve kavram öğretiminin önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gündoğan Çögenli ve Uçansoy (2014) çalışmasında, uyum ve hazırlık çalışmaları kapsamındaki etkinliklerin basit olduğunu, bu etkinliklerin sayıca az olması nedeniyle ek etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu, etkinliklerin yapılmasına yönelik yönergelerin ve açıklamaların eksik olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra etkinliklerin haftalara dağılımında da belli bir zorluk sırasının izlenmediği, etkinliklerin zorluk düzeylerinde aşamalı bir artışın görülmediğinin vurgulandığı görülmüştür.

Okula okuma ve yazma becerilerini belli oranda kazanarak gelen öğrencilerin okuma ve yazmaya geçiş sürecinin olumlu yönde etkilendiği yönündeki maddeye katılımın üst düzeyde olduğu ancak bu boyuttaki diğer maddelerle karşılaştırıldığında bu maddeye katılımın nispeten az olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, söz konusu öğrencilerin okuma ve yazmaya geçiş süreçlerinin kısmen olumlu yönde etkilendiği söylenebilir. Elde edilen bu bulgu literatürde yapılan çalışma verilerini destekler niteliktedir. Başar (2013) çalışmasında, okumayı öğrenerek birinci sınıfa başlayan öğrenciler için hazırlanmış herhangi bir programın bulunmadığını, bu öğrencileri okutan öğretmenlerin de okuma yazma öğrenerek birinci sınıfa başlamış öğrenciler için herhangi bir plan ve programlarının olmadığını belirttiklerini ifade etmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen “aile” faktörüne ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin “Okulun bulunduğu yerleşim yeri (köy-kent) okuma ve yazma sürecini etkiler” ($\bar{X}=4.38$) ve “Okulun bulunduğu bölgede konuşulan Türkçe’nin niteliği okuma ve yazma öğretimi sürecini etkiler” ($\bar{X}=4.35$) ifadeleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri ifadelerin ise, “Velinin yaşı okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkiler” ($\bar{X}=3.13$) ve “Öğrencinin evinde farklı bir dilin konuşulması, okuma ve yazma sürecini olumsuz etkiler” ($\bar{X}=3.69$) ifadelerinin olduğu

anlaşılmaktadır. Ayrıca “aile” boyutunun genel olarak üst düzeyde etkili ($\bar{X} = 3.81$) görüldüğü anlaşılmaktadır.

Okulun bulunduğu yerleşim yeri ile ilgili maddeye çok üst düzeyde katılım gösterilmesinin sebebi, köy ve kent merkezlerinde yaşayan aileler arasında, sosyo-ekonomik yönden farklılıkların olması gösterilebilir. Elde edilen bu bulgu ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin okuma ve yazma öğretimi açısından önemi konusunda yapılan araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Kuşdemir Kayıran, ve Karabay (2012) tarafından yapılan çalışmada, okuduğunu anlama açısından üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler incelendikten sonra, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin okuduklarını daha iyi anladıkları tespit edilmiştir. Öztunç (1999) tarafından yapılan bir diğer araştırmanın sonucunda ebeveynleri yüksek okul mezunu olan çocukların yaratıcı düşünme yeteneklerinin, eğitim düzeyi lise, ortaokul, ilkokul ve okur-yazar olmayan ailelerde yetişen çocuklarının yaratıcı düşünme yeteneklerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna paralel olarak eğitim düzeyine göre kademeli olarak ailesi lise mezunu olan çocuklarının yaratıcılık düzeyinin ortaokul mezunu olanlara göre, ortaokul mezunu olan ailelerin çocuklarının ilkokul mezunu olanlara göre, ilkokul mezunu olan ailelerin çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin de okuma ve yazma bilmeyen ailelerin çocuklarınınkine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Akt. Erbay ve Çağdaş, 2007: 75- 76).

Okulun bulunduğu bölgede konuşulan Türkçe’nin niteliği ile ilgili maddeye çok üst düzeyde katılım gösterilmesinde, araştırmanın yapıldığı bölgedeki aile ortamlarında farklı bir dilin konuşulmasının etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgu öğrencinin evinde farklı bir dilin konuşulması konusunda yapılan çalışma verilerini destekler niteliktedir. Babayiğit ve Erkuş (2019) öğrencilerin derslerde yöresel ağızla konuşmalarının okuma ve yazma sürecini etkilediğini belirtmiştir. Gözüküçük (2015) çalışmasında, anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerine okuma ve yazma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin, ilkokuma yazma öğretiminin hazırlık aşamasında, sesi hissetme ve tanıma aşamasında, seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma aşamasında ve iletişim boyutunda sorunlarla karşılaştığını belirtmektedir. Yapılan çalışmada da az katılım gösterilmekle birlikte öğrencinin evinde farklı bir dilin konuşulması, ilkokuma ve yazma açısından önemli görülmüştür.

Okuma ve yazma öğretimi açısından ailenin önemli görülmesinde çocuğa sunulan olanakların ve öğrencilerin ödevlerine yapılan yardımların etkili olduğu

söylenebilir. Elde edilen bu bulgu literatürde yapılan çalışma verilerini destekler niteliktedir. Demirtaş Zorbaz (2016) çalışmasında aile katılımının çocukların akademik performanslarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2008) yaptığı araştırmada, ilgili velilerin çocuklarının okumaya daha erken geçtiği sonucuna ulaşmıştır.

Birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen “öğretim programı” faktörüne ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin “60-66 aylık öğrenciler, yazı yazma konusunda sıkıntı yaşamaktadır” ($\bar{X}=4.28$) ve “60-66 ayda okula başlayanların okuma hızları düşüktür” ($\bar{X}=4.18$) ifadeleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri ifadelerin ise, “Öğrenciler arasındaki yaş farklılığı (60-66 ve 66-84 aylık öğrencilerin aynı sınıfta okutulması) okuma ve yazmaya geçiş sürecini olumsuz yönde etkiler” ($\bar{X}=4.16$) ve “60-66 ayda okula başlayan öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri düşüktür” ($\bar{X}=4.16$) ifadelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca “öğretim programı” boyutunun genel olarak üst düzeyde etkili ($\bar{X}=4.19$) görüldüğü anlaşılmaktadır.

Ses temelli cümle yönteminin okuma ve yazmaya geçişi hızlandığı yönündeki maddeye üst düzeyde bir katılım olduğu görülmektedir. Bu durumun, ses temelli yaklaşımda basitten karmaşığa, kolaydan zora bir yol izlenmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulgu yapılan çalışma verilerini destekler niteliktedir. Yaşar ve Güvey Aktar (2015) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemini okumaya geçiş süresini azaltması yönünden faydalı buldukları ve bu nedenle okuma ve yazma öğretiminde çoğunlukla ses temelli cümle yöntemini kullandıklarını belirttiklerini tespit etmiştir. Demir, Camuzcu ve Yiğit (2011) çalışmasında ses temelli yaklaşımda öğrencilerin önce sesleri tanımaları ve sonra da bu sesleri birleştirerek kelimeler ve anlamlı cümleler oluşturmaları gerektiği, sözel-dilsel zeka seviyesi yüksek olan öğrencilerin seslere ve kelimelere karşı daha duyarlı olmaları sebebiyle seslerin öğrenilme sürecinin hızlandırmış olabileceği sonucuna ulaştıkları görülmektedir.

60-66 aylık öğrencilerin, yazı yazma konusunda sıkıntı yaşadığı yönündeki maddeye çok üst düzeyde katılımın olmasının sebebi olarak, bu yaş grubundaki öğrencilerin ince- motor becerilerinin yeterince gelişmemesi gösterilebilir. Ayrıca bu yaş grubundaki bazı öğrencilerin okulöncesi eğitimi almamış olmaları da bu duruma sebebiyet vermiş olabilir. Elde edilen bu bulgu literatürde yapılan çalışma verilerini destekler niteliktedir. Total (2013) çalışmasında, 73 ay ve 73 aydan daha büyük olan öğrencilerin ilk yazma başarılarının, 60-66 ay aralığındaki öğrencilerin ilk yazma

başarılarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bayat (2015), Arı (2014) ve Calp (2014) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öztürk ve Uysal (2013), okuma ve yazma öğretimi aşamasında karşılaşılan sorunların temel sebebi olarak öğretmenlerin 60-66 ay aralığında bulunan öğrencilerin okul öncesi eğitim almamış olmaları gösterilmiştir. Ayrıca 60-66 ay aralığında bulunan öğrenci grubuyla yazma konusunda birçok sıkıntılar yaşandığı ifade edilmiştir. Bu sıkıntıların yaşanmasının sebepleri olarak 60-66 ay aralığında bulunan öğrenci grubun; ince motor becerilerinin gelişmesi, el-göz koordinasyon zayıf oluşu, okul öncesi eğitim almamaları gösterilmiştir.

60-66 ayda okula başlayanların okuma hızlarının düşük olduğu yönündeki maddeye üst düzeyde katılım gösterilmesinin nedeni olarak, bu yaş aralığındaki öğrencilerin algılarının daha düşük olması ve bilişsel gelişimlerinin istenilen seviyede olmaması gösterilebilir. Bu bulgu literatürde yapılan çalışmaları destekler niteliktedir. Öztürk ve Uysal (2013) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenleri farklı yaş grubundaki öğrencilerde görülen algısal farklılıkları, 60-66 ay aralığındaki öğrencilerin bilişsel gelişim yönünden daha geride olmasına bağladıkları görülmüştür. Calp (2014) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, 72-84 ay aralığında bulunan öğrenci grubun okuma becerisinin 60-71 ay aralığında bulunan öğrencilerin okuma becerisinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenler, öğrenciler arasındaki yaş farklılığının (60-66 ve 66-84 aylık öğrencilerin aynı sınıfta okutulmasının) okuma ve yazmaya geçiş sürecini olumsuz yönde etkilediği yönündeki maddeye, öğretim programı boyutundaki diğer maddelere nazaran daha düşük bir katılım gösterdikleri görülmektedir. Ancak, madde bazında bakıldığında üst düzeyde bir katılımın olduğu görülmektedir. Farklı yaş grubundaki öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmelerinde yaşanan sıkıntıların öğrencilerin fiziksel, duygusal ve psiko-motor beceriler açısından aynı gelişim döneminde bulunmamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca farklı yaş grubundaki öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerindeki farklılığın da sıkıntılara sebep olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgu literatürde yapılan çalışma verilerini destekler niteliktedir. Bayat (2015) çalışmasında, 60 ay ile 72 ay ve üstü yaş grubunda bulunan öğrencilerin aynı sınıfta ve aynı eğitim programına tabi tutulmaları ile ilgili öğretmen görüşlerini incelemiş ve farklı yaş gurubundaki öğrencilerin aynı sınıfta öğrenim görmesinin uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gündoğan Çögenli ve Uçansoy (2014:

23) tarafından yapılan diğerk bir çalışmada, farklı yaş gruplarında bulunan öğrencilerin ilgi, gereksinim ve gelişimsel özelliklerinin de farklı olmasından dolayı öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamada güçlük yaşadığı belirtilmiştir. Benzer yaş gruplarından oluşan sınıflarda dahi zaman zaman disiplin sıkıntılarının yaşanabildiğı, haliyle yaş gruplarındaki farklılığın fazla olmasının, yaşanan sıkıntıların yaşanma sıklığını da arttırdığı belirtilmiştir. Araştırmanın bir diğerk sonucu olarak bazı etkinliklerin öğrencilere basit geldiğı, bazılarının da öğrencilerin düzeylerinin hayli üstünde olduğı ğretmen görüşlerine dayalı olarak tespit edilmiştir. Merter, Şekerci ve Bozkurt (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin 66 ve 72 aylık öğrenciler arasında bilişsel, duyuşsal ve fiziksel hazır bulunuşluk yönünden farklılıkların olduğunu, bu nedenle söz konusu yaş gruplarında bulunan öğrencilerin aynı sınıflarda, aynı eğitim programına tabi tutulmasını uygun olmadığını, bu tür sınıflarda farklı eğitim programının uygulanmasının gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Arı (2014) tarafından yapılan çalışmada, farklı hazır bulunuşluk düzeyi ile okula başlayan öğrencilerin aralarındaki seviye farkının da zamanla çoğaldığı, seviye farklılığın eğitim- ğretim sürecinde zorlukların yaşanmasına neden olduğı tespit edilmiştir.

Öğretmelerin 60-66 ayda okula başlayan öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri düşük olduğı yönündeki maddeye “öğretim programı” boyutundaki diğerk maddelere nazaran daha az katılım gösterdikleri, ancak söz konusu maddeye genel olarak üst düzeyde bir katılımın olduğı görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak 60-66 yaş grubundaki öğrencilerin kelime dağarcıklarının yeterli düzeyde olmaması, bu yaş grubundaki öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin henüz istenilen seviyede olmaması gösterilebilir. Elde edilen bu bulgu literatürde yapılan çalışma verilerini destekler niteliktedir. Merter, Şekerci ve Bozkurt (2014) tarafından yapılan çalışmada, 66 aylık öğrencilerin 72 aylık öğrencilere nazaran algı düzeyi, dinleme becerisi, kelime dağarcığı ve ifade becerisi yönlerinden daha geride oldukları belirtilmiştir. Öztürk ve Uysal (2013) tarafından yapılan çalışmada, 60-66 ay ve 72 ay ve üzeri takvim yaşına sahip çocukların, problemleri çözme sürecinde ortaya çıkan farklılıklar yönünden birbirlerinden ayrıldıklarını belirtilmiştir. 72 ay grubundaki öğrencilerin sorunlarının bir kaç tekrar sonucu çözüldüğü ancak, 60-66 aylık ğrenci grubunda ise bu sorunların ortadan kaldırılması için günlerce çalışılması gerektiğı de belirtilmiştir.

Birinci sınıf ğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen “okul ve ğretmen” faktörüne ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin en çok katılım

gösterdikleri ifadelerin “Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde öğrencinin okula devamı etkilidir” ($\bar{X}=4.89$) ve “Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde öğrencinin öğretmeni sevmesi etkilidir” ($\bar{X}=4.70$) ifadeleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri ifadelerin ise, “Öğretmenin verdiği pekiştireçler (yıldız, gülen yüz, şeker vb.) okumaya geçiş sürecini olumlu etkilemektedir” ($\bar{X}=4.52$) ve “Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde sınıfta kullanılan teknolojik aletler (projeksiyon vb.) etkilidir” ($\bar{X}=4.55$) ifadelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca okul ve öğretmen boyutuna katılımın çok üst düzeyde ($\bar{X}=4.64$) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okula devamı ile ilgili maddeye çok üst düzeyde katılım göstermelerinde, sesin verilmesi sırasında öğrencilerin devamsızlık yapmalarının sesin öğrenilememesine ya da eksik öğrenilmesine sebep olması etkili olabilir. Bunun yanı sıra, uzun süre devamsızlık yapılmasının, öğrencilerin dersten kopmasına sebep olduğu söylenebilir. Babayigit ve Erkuş (2019) çalışmasında, ses öğretimi sürecindeki öğrenci devamsızlığının büyük sıkıntılara neden olduğunu belirtmiştir. Yıldırım (2008) yaptığı çalışmada, devamsızlığın ilk okuma yazma sürecini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle okuma ve yazma öğretimi sırasında okula devamın sağlanmasının önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin, öğrencinin öğretmeni sevmesinin okuma ve yazma öğretimi açısından önemli olduğu yönündeki maddeye çok üst düzeyde katılım göstermelerinin sebebi olarak, öğrencinin öğretmeni sevmesi ile birlikte öğrencide, öğretmenin gözüne girme, onun tarafından kabul edilme, öğretmeni tarafından sevilip sayılma isteğinin oluşması ve bunun sonucunda da daha fazla çaba sarf etmesi gösterilebilir.

Öğretmenlerin, sınıf mevcudunun okuma ve yazma sürecini etkilediği yönündeki maddeye çok üst düzeyde katılım göstermesine sebep olarak, kalabalık sınıflarda öğrencilere bireysel ilginin gösterilmesinin güçleşmesi gösterilebilir. Ayrıca kalabalık sınıflarda öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamasında da sorunlar yaşanabilmektedir. Elde edilen bu bulgu literatürde yapılan çalışma verilerini destekler niteliktedir. Babayigit ve Erkuş (2019) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimin karşılaştığı sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğretmenleri öğrencilere bireysel olarak ayırdığı zamanı kısaltmasına sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güneş, Uysal ve Taç (2016) tarafından yapılan çalışmada, kalabalık sınıf mevcudunun öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenmesini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Merter, Şekerci ve Bozkurt (2014) tarafından yapılan çalışmada,

sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle öğretmenlerin sınıf yönetiminde sıkıntı yaşadıkları belirtilmektedir.

Öğretmenlerin, verilen pekiştiricilerin okumaya geçiş sürecini olumlu yönde etkilediği yönündeki maddeye “okul ve öğretmen” boyutundaki diğer maddelere oranla daha az katılım göstermelerinin sebebi olarak, öğrencilerin içsel olarak motive edilmesinin daha önemli görülmesi gösterilebilir. Ayrıca dışsal pekiştiricilerin bir süre sonra önemini yitirdiği de düşünülmüş olabilir. Ancak söz konusu maddeye genel olarak bakıldığında çok üst düzeyde bir katılımın olduğu görülmektedir. Bu durumda, birinci sınıf öğrencileri için öğretmeninden ödül almanın önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıfta kullanılan teknolojik aletlerin okuma ve yazma öğretimini etkilediği yönündeki maddeye katılımlarının diğer maddelere oranla az olmasının sebebi olarak, teknoloji kullanımının öğretmen yeterliliğine bağlı olması gösterilebilir. Ancak söz konusu maddeye katılımın çok üst düzeyde olmasından dolayı okuma ve yazma öğretiminde teknolojinin önemli olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgu literatürde yapılan çalışma verilerini destekler niteliktedir. Yıldız (2010) çalışmasında, çoklu ortam etkinliklerinin okumada doğruluk derecesi ve okuma becerisinin gelişimi yönlerinden önem taşıdığını belirtmiştir. Ayrıca söz konusu araştırmada okuma becerisinin, heceden sözcüğe, sözcükten basit cümleye ve sonrasında daha karmaşık yapılara doğru, çocukların dil gelişimleri yönünde bir süreç izlediği gözlenmiş ve çoklu ortam uygulamalarının okuma becerisinin gelişimi üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Babayigit ve Erkuş (2017) tarafından yapılan diğer bir çalışmada ise, sınıflardaki araç-gereç, teknoloji eksikliği ilk okuma yazma öğretimi sürecinde, fiziksel ortamdan (öğretim ortamından) kaynaklardan sorunlar olarak dile getirilmiştir. Gürol ve Yıldız (2015) tarafından yapılan araştırmada ise, birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının gelişiminde bilgisayar destekli eğitimin olumlu yönde bir etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen “çevre” faktörüne ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin “Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde ek kaynaklara (okuma setleri vb.) ihtiyaç vardır” ($\bar{X}=4.22$) ve “Okula okuma ve yazma becerilerini belli oranda kazanarak gelen öğrenciler, disiplinsiz davranışlar gösterdiği için okuma ve yazmaya geçiş süreçleri bundan olumsuz etkilenir” ($\bar{X}=3.22$) ifadeleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri ifadenin ise, “Okuma ve Yazma Öğreniyorum” kitabındaki etkinlikler okuma ve yazma süreci açısından yeterlidir”

($\bar{X}$ =1.96) olduğu görülmektedir. Ayrıca “çevre” boyutuna genel katılımın üst düzeyde ($\bar{X}$ =3.92) olduğu görülmektedir.

“Okuma Yazma Öğreniyorum” kitabındaki etkinliklerin yeterliliği yönündeki maddeye katılımın alt düzeyde olması, söz konusu kitaptaki etkinlerin okuma ve yazma öğretimi açısından yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir. İlkokuma ve yazma sürecinin öğrenmelerin pekiştirilmesi açısından bol tekrar gerektirdiği, ancak “Okuma ve Yazma Öğreniyorum” kitabında yer alan etkinliklerin buna olanak vermediği söylenebilir. Elde edilen bu bulgu literatürdeki çalışmaları destekler niteliktedir. Kartal ve Bozkurt (2014) tarafından yapılan çalışmada, “Okuma Yazma Öğreniyorum Ders Kitabı 1” kitabında bulunan metinlerin yarısından fazlasının anlam yönünden bütünlük taşımadığı belirlenmiştir. Bunun yanında, söz konusu kitapta yer alan metinler bağdaşıklık ve bağlaşıklık unsurları bakımından incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda ise özellikle ilk üç grupta (15 harf öğrenildiğinde) hazırlanan metinlerin her iki unsur bakımından yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Akman ve Aşkın (2012) çalışmasında, kitapların ses temelli cümle yönteminin öğretim ilkeleri yönünden incelenmesinin neticesinde; bilinenden-bilinmeyene, somuttan soyuta, bütünlük ve açıklık ilkeleri ile bağdaşmayan yönlerinin olduğuna değinilmiştir. Araştırmada hem sınıf öğretmeni adayları için hazırlanan kitaplarda hem de ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin çalışma kitaplarında, bahsedilen öğretim ilkeleri ile bağdaşmayan örneklerin saptandığı belirtilmiştir. Kutluca Canbulat (2013) tarafından yapılan araştırmada ise, okuma yazma öğretimi sürecinde kullanılan bazı metinlerin yapılandırmacı yaklaşım ile çeliştiği, görsel okuma becerisinin kazandırılması için kullanılan görsellerin yanlış olduğu ve söz konusu metinlerin her öğrenci için aynı anlama gelmemesi sebebiyle amacına ulaşamadığı, bu durumun da hızlı ve anlamalı okumayı engelleyebildiği belirtilmiştir. Babayiğit ve Erkuş (2019) çalışmasında, ilk okuma yazma öğretimi kitaplarında yer alan etkinliklerin yeterli olmadığını belirtmiştir.

Okuma ve yazma öğretiminde ek kaynaklara ihtiyacın olduğu yönündeki maddeye katılımın çok üst düzeyde olmasının sebebi olarak, ek kaynakların tekrar olanağı sunması, farklı kayanların öğretimi zenginleştirilmesi gösterilebilir. Kartal ve Çağlar Özteke (2010) çalışmasında sosyo-ekonomik yönden alt grupta yer alan öğrencilerin önemli bir bölümünün ders kitapları dışında kitap okuma olanağı bulamadıkları ve araştırma amacıyla yöneltilen sorulara yeterli düzeyde cevap

veremediklerini belirtmiştir. Buradan hareketle okuma açısından ek kaynaklara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Okuma ve yazma becerilerini belli oranda kazanarak gelen öğrencilerin, disiplinsiz davranışlar göstermeleri sebebiyle okuma ve yazma öğretim sürecini olumsuz etkilediği yönündeki maddeye katılımın orta düzeyde olmasının sebebi olarak, bu öğrencilerin yalnızlaştırılması, öğretim sürecinin dışında tutulması, öğretmenlerin bu öğrencilerle yeteri kadar ilgilenmemesi gösterilebilir. Başar (2013) tarafından yapılan çalışmada, okuma ve yazma becerisini kazanmış olarak birinci sınıfa başlayan öğrencilerin yazma becerisi yönünden sorun yaşadıkları belirtilmiştir. Yapılan gözlem ve görüşmelerle öğretmenlerin, okuma ve yazma becerilerini kazanarak birinci sınıfa başlayan bir öğrenci ile karşılaştıklarında ne yapılacaklarını bilemedikleri, ilkokuma ve yazma sürecinde öğrencileri yalnızlaştırdıkları, serbest etkinlik yaptırma gibi bazı hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Buradan hareketle, öğretmenlerin okuma ve yazma becerilerini belli oranda kazanarak gelen öğrenciler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, bu nedenle öğrencileri serbest bıraktıkları ve bu durumun da söz konusu öğrencilerde disiplinsiz davranışlara sebep olduğu söylenebilir.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin, Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Giriş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Değişkenlere Göre Dağılımı

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın örneklemini oluşturan ilkokullarda görev yapan 265 sınıf öğretmenin, birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörleri araştırmaya yönelik okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörler ölçeğinin ifadelerine verdikleri cevapların dağılımları ile katılım düzeylerinin demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	f	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Bireysel Farklılıklar	A) Erkek	123	4.51	.43			
	B) Kadın	142	4.52	.47	263	-.27	.79
	Toplam	265					
Aile	A) Erkek	123	3.66	.63			
	B) Kadın	142	3.94	.59	263	-3.76	.00*
	Toplam	265					
Öğretim Programı	A) Erkek	123	4.16	.63			
	B) Kadın	142	4.23	.65	263	.94	.35
	Toplam	265					
Okul ve Öğretmen	A) Erkek	123	4.61	.41			
	B) Kadın	142	4.67	.34	263	-1.41	.16
	Toplam	265					
Çevre	A) Erkek	123	3.12	.63			
	B) Kadın	142	3.13	.55	263	-.01	.99
	Toplam	265					

*p<.05

Tablo 11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin, birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testine göre, “aile” boyutunda kadın öğretmenlerin test puan ortalamaları ($\bar{X}_B = 3.94$) ile erkek öğretmenlerin test puan ortalamaları ($\bar{X}_A = 3.66$) arasında, kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür [$t_{(263)} = -3.76$, $p < 0$]. Bu bulgu, öğretmenlerin okuma yazmaya geçiş sürecini etkileyen aile faktörüne ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okuma yazmaya geçiş sürecinde aile faktörünün daha etkili olduğunu düşünmekle beraber, her iki grubun aile faktörünü “üst düzeyde” etkili buldukları görülmektedir. Buradan hareketle, kadın öğretmenlerin aile faktörünü daha etkili bulmalarında, kadınların aile şefkat ve desteğine ve ailenin eğitim-öğretim sürecine katılımına daha fazla önem verdiği söylenebilir.

Diğer boyutlar olan bireysel farklılıklar [$t_{(263)} = -0.27$, $p > 0$], öğretim programı [$t_{(263)} = 0.94$, $p > 0$], okul ve öğretmen [$t_{(263)} = -1.41$, $p > 0$] ve çevre [$t_{(263)} = -0.01$, $p > 0$] boyutlarında erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ile kadın öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p > 0.05$). Bu bulgu, bireysel farklılıklar, aile, okul ve öğretmen, çevre faktörlerine ilişkin görüşler ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri birbirine yakın olmakla birlikte, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere

nazaran söz konusu faktörlerin okuma ve yazmaya geçiş sürecinde daha etkili olduğunu düşündükleri de görülmektedir. Buradan hareketle kadın öğretmenlerin sorunları daha fazla algıladıkları söylenebilir. Gömleksiz (2013) tarafından, sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimi dersine karşı tutumlarını ölçmek üzerinde yapılan araştırmada kadın öğretmen adaylarının daha istekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	f	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
Bireysel Farklılıklar	A) 25-30 yaş	59	4.63	Gruplar arası	2.430	5	.486	2.47	.03*	A-D C-D
	B) 31-35 yaş	53	4.54							
	C) 36-40 yaş	34	4.63							
	D) 41-45 yaş	38	4.40	Gruplar içi	5.954	259	.197			
	E) 46-50 yaş	47	4.41							
	F) 51 yaş ve üstü	34	4.43							
	Toplam	265	4.51		53.384	264				
Aile	A) 25-30 yaş	59	3.80	Gruplar arası	2.287	5	.457	1.18	.32	-
	B) 31-35 yaş	53	3.75							
	C) 36-40 yaş	34	3.95							
	D) 41-45 yaş	38	3.92	Gruplar içi	10.395	259	.388			
	E) 46-50 yaş	47	3.81							
	F) 51 yaş ve üstü	34	3.64							
	Toplam	265	3.81		102.682	264				
Öğretim Programı	A) 25-30 yaş	59	4.18	Gruplar arası	4.937	5	.987	2.46	.03*	B-E C-E F-E
	B) 31-35 yaş	53	4.31							
	C) 36-40 yaş	34	4.38							
	D) 41-45 yaş	38	4.22	Gruplar içi	103.841	259	.401			
	E) 46-50 yaş	47	3.97							
	F) 51 yaş ve üstü	34	4.26							
	Toplam	265	4.19		108.778	264				
Boyutlar	Gruplar	f	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
Okul ve Öğretmen	A) 25-30 yaş	59	4.64	Gruplar arası	1.111	5	.222	1.60	.16	-
	B) 31-35 yaş	53	4.73							
	C) 36-40 yaş	34	4.63							
	D) 41-45 yaş	38	4.67	Gruplar içi	35.989	259	.139			
	E) 46-50 yaş	47	4.62							
	F) 51 yaş ve üstü	34	4.50							
	Toplam	265	4.64		37.100	264				

Tablo 12'nin Devamı

Boyutlar	Gruplar	f	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
Çevre	A) 25-30 yaş	59	3.35	Gruplar arası	3.997	5	.799	2.38	.04*	A-D C-D
	B) 31-35 yaş	53	3.09							
	C) 36-40 yaş	34	3.33							
	D) 41-45 yaş	38	2.92	Gruplar içi	86.848	259	.335			
	E) 46-50 yaş	47	3.08							
	F) 51 yaş ve üstü	34	3.18							
	Toplam	265	3.13							

*p<.05

Tablo 12’de farklı altı yaş grubundaki öğretmenlerin, birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığının görülmesi amacıyla, yaşlara göre oluşturulan grupların görüşlerinin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır.

Analiz sonuçları, bireysel farklılıklar [$F_{(5-264)} = 2.47$, $p < 0.05$] ve çevre [$F_{(5-264)} = 2.38$, $p < 0.05$] boyutlarında öğretmen görüşleri arasında yaş bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Tukey testi yapılmıştır. Testin sonucunda anlamlı farkın her iki boyutta da, “25-30” ve “36-40” yaş gruplarındaki öğretmenler ile “41-45” yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür ($p = .03$, $p = .04$). Buna göre, bireysel farklılıklar boyutunda “25-30” yaş grubundaki öğretmenler ($\bar{X}_A = 4.63$) ile “36-40” yaş grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}_C = 4.63$), “41-45” yaş grubundaki ($\bar{X}_D = 4.40$) öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde bireysel farklılıkları daha etkili görmektedirler. Aynı şekilde çevre boyutunda da “25-30” yaş grubundaki öğretmenler ($\bar{X}_A = 3.35$) ile “36-40” yaş grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}_C = 3.33$), “41-45” yaş grubundaki ($\bar{X}_D = 2.92$) öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde çevre faktörünü daha etkili gördükleri anlaşılmaktadır. Bu bulgulara dayalı olarak “25-30” ve “36-40” yaş grubundaki öğretmenlerin” bireysel farklılıkları”, ve “çevre” faktörlerin okuma ve yazma öğretimine etkisine ilişkin sorunları daha fazla algıladıkları söylenebilir.

Tablo 12’ye göre, öğretim programı [$F_{(5-264)} = 2.46$, $p < 0.05$] boyutunda da öğretmen görüşleri arasında yaşları yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın

olduğu görülmektedir. Yapılan Tukey testi neticesinde, anlamlı farkın “31-35”, “36-40” ve “51 ve üstü” yaş gruplarındaki öğretmenler ile “46-50” yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür ($p = .03$). Buna göre, “31-35” yaş grubundaki öğretmenler ($\bar{X}_B = 4.31$) ile “36-40” yaş ($\bar{X}_C = 4.38$) ve “51 ve üstü” yaş grubundaki ($\bar{X}_F = 4.26$) öğretmenlerin, “46-50” yaş grubundaki ($\bar{X}_E = 3.97$) öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde öğretim programı faktörünü daha etkili görmektedirler. Buradan hareketle “31-35”, “36-40” ve “51 ve üstü” yaş grubu öğretmenlerin, öğretim programlarının okuma ve yazma öğretimi açısından önemi konusuna daha çok önem verdikleri söylenebilir. Polat (2017) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenlerin yaş ortalamasının ses temelli cümle yapısının öğretimi konusunda önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin yaşlarının, okuma ve yazma öğretimi etkileyen faktörler açısından önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 12 incelendiğinde, diğer boyutlar olan, aile [$F_{(5-264)} = 1.18, p > 0.05$] ve okul ve öğretmen [$F_{(5-264)} = 0.16, p > 0.05$] alt boyutlarında öğretmen görüşleri arasında yaşları yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin aile, okul ve öğretmen faktörlerine ilişkin görüşleri yaşa dayalı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.3.3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	f	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
Bireysel Farklılıklar	A) 1-5 yıl	42	4.63	Gruplar arası	3.225	5	.645	3.33	.01*	A-D C-D
	B) 6-10 yıl	45	4.58							
	C) 11-15 yıl	50	4.59							
	D) 16-20 yıl	42	4.32	Gruplar içi	5.159	259	.194			
	E) 21-25 yıl	47	4.55							
	F) 26 yıl ve üstü	39	4.40							
	Toplam	265	4.51		53.384	264				
Aile	A) 1-5 yıl	42	3.78	Gruplar arası	2.202	5	.440	1.14	.34	-
	B) 6-10 yıl	45	3.80							
	C) 11-15 yıl	50	3.87							
	D) 16-20 yıl	42	3.93	Gruplar içi	10.480	259	.388			
	E) 21-25 yıl	47	3.83							
	F) 26 yıl ve üstü	39	3.62							
	Toplam	265	3.81		102.682	264				

Tablo 13'ün Devamı

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
Öğretim Programı	A) 1-5 yıl	42	4.09							
	B) 6-10 yıl	45	4.17	Gruplar arası	3.775	5	.755			
	C) 11-15 yıl	50	4.38							
	D) 16-20 yıl	42	4.06					1.86	.10	-
	E) 21-25 yıl	47	4.29	Gruplar içi	105.004	259	.405			
	F) 26 yıl ve üstü	39	4.10							
	Toplam	265	4.19		108.778	264				
Okul ve Öğretmen	A) 1-5 yıl	42	4.64							
	B) 6-10 yıl	45	4.71	Gruplar arası	2.549	5	.510			
	C) 11-15 yıl	50	4.75							B-F
	D) 16-20 yıl	42	4.56					3.82	.00*	C-F
	E) 21-25 yıl	47	4.69	Gruplar içi	34.551	259	.133			E-F
	F) 26 yıl ve üstü	39	4.46							
	Toplam	265	4.64		37.100	264				
Çevre	A) 1-5 yıl	42	3.13							
	B) 6-10 yıl	45	3.16	Gruplar arası	3.487	5	.697			
	C) 11-15 yıl	50	3.22							
	D) 16-20 yıl	42	3.01					2.07	.07	-
	E) 21-25 yıl	47	2.98	Gruplar içi	87.358	259	.337			
	F) 26 yıl ve üstü	39	3.32							
	Toplam	265	3.13		9.844	264				

*p<.05

Farklı altı mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin, birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak için, mesleki kıdeme dayalı olarak oluşturulan grupların görüşlerinin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 13 incelendiğinde, bireysel farklılıklar [$F_{(5-264)} = 2.47$, $p < 0.05$] boyutunda öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin bireysel farklılıklar faktörüne ilişkin görüşleri, mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Tukey testi sonucunda, “1-5 yıl” ve “11-15 yıl” kıdem gruplarındaki öğretmenler ile “16-20 yıl” kıdem grubundaki öğretmenler arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür ($p = .01$). Buna göre, “1-5 yıl” ($\bar{X}_A = 4.63$) ile “11-15 yıl” ($\bar{X}_C = 4.59$)

kıdem gruplarındaki öğretmenler, “16-20 yıl” kıdem grubundaki ($\bar{X}_D = 4.32$) öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde bireysel farklılıkları daha etkili görmektedirler. Buradan hareketle, kıdemi 15 yıl ve 15 yıldan daha az olan öğretmenlerin, kıdemi 15 yıldan daha fazla olan öğretmenlere göre okuma ve yazma öğretiminde öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve bireysel farklılıkların öğretime etkisine daha çok önem verdiği söylenebilir.

Tablo 13’e incelendiğinde, okul ve öğretmen [$F_{(5-264)} = 3.82, p < 0.05$] boyutunda da öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Yapılan Tukey testi neticesinde, anlamlı farkın “6-10 yıl”, “11-15 yıl” ve “21-25 yıl” kıdem gruplarındaki öğretmenler ile “26 yıl ve üstü” kıdem grubundaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür ($p = .00$). Buna göre, “6-10 yıl” ($\bar{X}_B = 4.71$) ile “11-15 yıl” ($\bar{X}_C = 4.59$) ve “21-25 yıl” ($\bar{X}_E = 4.69$) kıdem gruplarındaki öğretmenlerin, “26 yıl ve üzeri” kıdem grubundaki ($\bar{X}_D = 4.46$) öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde okul ve öğretmen faktörünü daha etkili gördükleri anlaşılmaktadır.

26 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer mesleki kıdem grubundaki öğretmenlere nazaran okul ve öğretmen faktörünü daha az etkili görmelerinde, bu faktörünün okuma ve yazma öğretimine etkisine ilişkin sorunlara daha yüzeysel baktıkları şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bu bulgu literatürde mesleki kıdem değişkeni açısından literatürde yapılan çalışma verilerini destekler niteliktedir. Özerbaş ve Güneş (2015) çalışmasında, 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre düz yapıya sahip teknolojilerin kullanımında daha başarılı oldukları; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenler göre tümleşik teknolojilerin kullanımında daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Gözüküçük (2015) çalışmasında, ses temelli cümle yönteminin bütün aşamalarında ve iletişim boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre farklılıkların görüldüğünü, kıdemi az olan sınıf öğretmenlerinin, kıdemi daha fazla olan öğretmenlere nazaran araştırmanın bütün boyutlarında sorunları genel olarak daha çok algıladıklarını belirtmiştir.

Tablo 13’te diğer boyutlar olan, aile [$F_{(5-264)} = 3.33, p > 0.05$], öğretim programı [$F_{(5-264)} = 0.10, p > 0.05$] ve çevre [$F_{(5-264)} = 2.07, p < 0.05$] alt boyutlarında öğretmenlerin görüşleri arasında mesleki kıdemleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin aile, öğretim programı ve

çevre faktörlerine ilişkin görüşleri mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin aile, öğretim programı ve çevre faktörlerinin okuma ve yazma öğretimine etkisi konusunda hemfikir oldukları söylenebilir.

4.3.4. Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Farklı üç sınıf mevcudu grubundaki öğretmenlerin, birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını bulmak amacıyla, eğitim-öğretim verdikleri sınıfların mevcutlarına göre oluşturulan grupların ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	f	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark (Tukey)
Bireysel Farklılıklar	A) 10-20 arası	35	4.49	Gruplar arası	.041	2	.020	.10	.90	-
	B) 21-30 arası	188	4.52							
	C) 31 ve üzeri	42	4.51	Gruplar içi	53.344	262	.204			
	Toplam	265	4.51		53.384	264				
Aile	A) 10-20 arası	35	3.78	Gruplar arası	1.776	2	.888	2.31	.10	-
	B) 21-30 arası	188	3.86							
	C) 31 ve üzeri	42	3.63	Gruplar içi	10.906	262	.385			
	Toplam	265	3.81		102.682	264				
Öğretim Programı	A) 10-20 arası	35	4.07	Gruplar arası	1.122	2	.561	1.36	.26	-
	B) 21-30 arası	188	4.19							
	C) 31 ve üzeri	42	4.31	Gruplar içi	107.657	262	.411			
	Toplam	265	4.19		108.778	264				
Okul ve Öğretmen	A) 10-20 arası	35	4.68	Gruplar arası	1.101	2	.551	4.01	.02*	C-B
	B) 21-30 arası	188	4.40							
	C) 31 ve üzeri	42	4.78	Gruplar içi	35.999	262	.137			
	Toplam	265	4.64		37.100	264				
Çevre	A) 10-20 arası	35	3.31	Gruplar arası	1.322	2	.661	1.93	.15	-
	B) 21-30 arası	188	3.10							
	C) 31 ve üzeri	42	3.11	Gruplar içi	89.523	262	.342			
	Toplam	265	3.13		9.844	264				

* $p < .05$

Tablo 14'e göre, okul ve öğretmen [$F_{(2-264)} = 4.01$, $p < 0.05$] boyutunda öğretmen görüşleri arasında sınıf mevcutları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark

olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile, öğretmenlerin okul ve öğretmen faktörüne ilişkin görüşleri, okuttukları sınıfların mevcutlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, anlamlı farkın sınıf mevcudu “31 ve üzeri” olan öğretmenler ile “21-30 arası” olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür ($p = .02$). Buna göre, sınıf mevcudu “31 ve üzeri” olan öğretmenlerin ($\bar{X}_C = 4.78$), sınıf mevcudu “21-30 arası” olan öğretmenlere göre ($\bar{X}_B = 4.40$) göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde okul ve öğretmen faktörünü daha etkili gördükleri anlaşılmaktadır.

Sınıf mevcudu “31 ve üzeri” olan öğretmenlerin, sınıf mevcudu “21-30 arası” olan öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde okul ve öğretmen faktörünü daha etkili görmelerine sebep olarak, kalabalık sınıflarda okuma ve yazma öğretiminin güçleşmesi, öğrencilerle bireysel ilgilenmenin ve sınıf yönetiminin zorlaşması gösterilebilir. Ayrıca sınıf mevcudu fazla olan öğretmenlerin, mevcuttan kaynaklanan sorunları daha fazla algıladıkları da söylenebilir. Elde edilen bu bulgular literatürdeki çalışma verilerini destekler niteliktedir. Kayıkçı (2008) çalışmasında, sınıf mevcudu “41 ve daha fazla” olan öğretmenlerin görüşleri ile, mevcudu “31-40” ve “20-30” aralığında olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığını belirtmektedir. Sınıf mevcudu 41 ve daha fazla olan öğretmenlerin, sınıf ortamı ve materyal olanaklarını diğer gruplara göre daha yetersiz bulduğu; sınıfların kalabalıklaşmasının, uygun bir sınıf ortamı oluşturulmasını ve materyal ile ders işlemeyi güçleştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tablo 14 incelendiğinde, diğer boyutlar olan, bireysel farklılıklar [$F_{(2-264)} = 0.90$, $p > 0.05$], aile [$F_{(2-264)} = 0.10$, $p > 0.05$], öğretim programı [$F_{(2-264)} = 0.26$, $p > 0.05$] ve çevre [$F_{(2-264)} = 0.15$, $p < 0.05$] alt boyutlarında öğretmenlerin görüşleri arasında sınıf mevcutları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile, öğretmenlerin bireysel farklılıklar, aile, öğretim programı ve çevre faktörlerine ilişkin görüşleri sınıf mevcuduna bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bu bulguya dayalı olarak bireysel farklılıklar, aile ve öğretim programının sınıf mevcutlarından bağımsız görüldüğü söylenebilir.

4.3.5. Birinci Sınıf Okutma Sıklığı Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci sınıf okutma sıklığı değişkenine göre gruplandırılmış öğretmenlerin, birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Sıklığı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	f	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann-Whitney-U)
Bireysel Farklılıklar	A) 1-4 yıl	182	133.68	2	5.272	.07	-
	B) 5-9 yıl	63	142.11				
	C) 10 yıl ve üstü	20	98.13				
	Toplam	265					
Aile	A) 1-4 yıl	182	141.03	2	7.117	.03*	A-C B-C
	B) 5-9 yıl	63	119.29				
	C) 10 yıl ve üstü	20	103.08				
	Toplam	265					
Öğretim Programı	A) 1-4 yıl	182	130.58	2	.793	.67	-
	B) 5-9 yıl	63	140.44				
	C) 10 yıl ve üstü	20	131.58				
	Toplam	265					
Okul ve Öğretmen	A) 1-4 yıl	182	138.18	2	10.038	.01*	A-C B-C
	B) 5-9 yıl	63	134.19				
	C) 10 yıl ve üstü	20	82.15				
	Toplam	265					
Çevre	A) 1-4 yıl	182	137.79	2	4.263	.12	-
	B) 5-9 yıl	63	116.03				
	C) 10 yıl ve üstü	20	142.88				
	Toplam	265					

*p<.05

Tablo 15'teki analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin aile [$\chi^2_{(2)} = 7.117$, $p < 0.05$] ve okul ve öğretmen [$\chi^2_{(2)} = 10.038$, $p < 0.05$] boyutlarındaki görüşlerinin birinci sınıf okutma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde anlamlı farkın her iki boyutta da “1-4 yıl” ve “5-9 yıl” birinci sınıfları okutma deneyimine sahip öğretmenler ile “10 yıl ve üzeri” birinci sınıfları okutma deneyimine sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 15'e göre, grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılığın görüldüğü “aile” ve “okul ve öğretmen” boyutlarında “1-4 yıl” ve “5-9 yıl” birinci sınıfları okutan öğretmenlerin, “10 yıl ve üstü” birinci sınıfları okutan öğretmenlere nazaran okuma ve yazmaya geçiş sürecinde “aile” ve “okul ve öğretmen” faktörlerinin daha etkili olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu bulgudan hareketle, 10 yıldan az birinci sınıf okutan öğretmenlerin

söz konusu faktörlerin okuma ve yazma öğretimin açısından etkililiğine ilişkin sorunları daha fazla algıladıkları söylenebilir.

Yukarıda elde edilen bulguların yanı sıra, Tablo 15'e göre, öğretmenlerin bireysel farklılıklar [$\chi^2_{(2)} = 5.272$, $p > 0.05$], öğretim programı [$\chi^2_{(2)} = 0.793$, $p > 0.05$] ve çevre [$\chi^2_{(2)} = 4.263$, $p > 0.05$] boyutlarındaki görüşlerinin ise birinci sınıf okutma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Kayıkçı (2008) çalışmasında, öğretmenlerin birinci sınıfı okutma sayılarına (kaç kez okuttuğuna) göre ses temelli cümle yöntemine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle öğretim programı faktörünün birinci sınıf okutma sıklığı değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

4.3.6. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	f	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
Bireysel Farklılıklar	A) Önlisans	22	112.86	2	4.602	.10	-
	B) Lisans	229	136.84				
	C) Lisansüstü	14	101.86				
	Toplam	265					
Aile	A) Önlisans	22	105.30	2	5.473	.04*	C-A
	B) Lisans	229	133.67				
	C) Lisansüstü	14	165.64				
	Toplam	265					
Öğretim Programı	A) Önlisans	22	129.18	2	.847	.65	-
	B) Lisans	229	134.42				
	C) Lisansüstü	14	115.82				
	Toplam	265					
Okul ve Öğretmen	A) Önlisans	22	101.64	2	5.595	.04*	C-A
	B) Lisans	229	134.42				
	C) Lisansüstü	14	159.04				
	Toplam	265					
Çevre	A) Önlisans	22	148.50	2	1.194	.55	-
	B) Lisans	229	131.09				
	C) Lisansüstü	14	139.93				
	Toplam	265					

* $p < .05$, ** $p < .00$

Öğrenim durumu değişkenine göre gruplandırılmış öğretmenlerin, birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16’daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların “aile” [$\chi^2_{(2)} = 5.473$, $p < 0.05$] ve “okul ve öğretmen” [$\chi^2_{(2)} = 5.595$, $p < 0.05$] boyutlarındaki görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde anlamlı farkın her iki boyutta da “lisansüstü” öğrenim düzeyine sahip öğretmenler ile “önlisans” öğrenim düzeyine sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 16’da grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık görülen “aile” ve “okul ve öğretmen” boyutlarında “lisansüstü” öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin, “önlisans” öğrenim düzeyine sahip öğretmenlere nazaran okuma ve yazmaya geçiş sürecinde “aile” ve “okul ve öğretmen” faktörlerinin daha etkili olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Öğrenim durumu değişkenine göre lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenlerin okul ve öğretmen faktörünü daha etkili görmeleri, bu öğretmenlerin yenilikleri daha çok takip ettikleri, alanla ilgili daha çok bilgi sahibi olmaları sebebiyle sorunları daha fazla algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Özellikle sınıf ortamında, lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin önlisans grubundaki öğretmenlere nazaran teknolojik aletleri, yeni yöntem ve teknikleri daha etkin kullandıkları söylenebilir. Gözüküçük (2015) çalışmasında, önlisans mezunu öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere oranla düz yapıya sahip teknolojileri ve görsel- işitsel teknolojileri daha başarılı kullandıkları belirtilmiştir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin önlisans ve lisans mezunu öğretmenlere nazaran tümleşik teknolojilerin kullanımında daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Ayrıca lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin aile faktörünü daha etkili görmeleri, bu öğretmenlerin ailenin okuma ve yazma öğretimi açısından önemi noktasında sorunları daha fazla algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulguların yanı sıra, Tablo 16’da, öğretmenlerin bireysel farklılıklar [$\chi^2_{(2)} = 4.602$, $p > 0.05$], öğretim programı [$\chi^2_{(2)} = 0.847$, $p > 0.05$] ve çevre [$\chi^2_{(2)} = 1.194$, $p > 0.05$] boyutlarındaki görüşlerinin ise öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

4.3.7. Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Mezun olunan eğitim kurumu değişkenine göre gruplandırılmış öğretmenlerin, birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	f	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
Bireysel Farklılıklar	A) Eğitim Enstitüsü	16	125.41	2	4.237	.12	-
	B) Eğitim Fakültesi	198	138.35				
	C) Diğer	51	114.62				
	Toplam	265					
Aile	A) Eğitim Enstitüsü	16	106.47	2	5.667	.04*	C-A
	B) Eğitim Fakültesi	198	130.04				
	C) Diğer	51	152.82				
	Toplam	265					
Öğretim Programı	A) Eğitim Enstitüsü	16	118.66	2	1.612	.45	-
	B) Eğitim Fakültesi	198	136.38				
	C) Diğer	51	124.37				
	Toplam	265					
Okul ve Öğretmen	A) Eğitim Enstitüsü	16	103.06	2	3.194	.20	-
	B) Eğitim Fakültesi	198	133.23				
	C) Diğer	51	141.50				
	Toplam	265					
Çevre	A) Eğitim Enstitüsü	16	160.03	2	2.220	.33	-
	B) Eğitim Fakültesi	198	130.82				
	C) Diğer	51	132.99				
	Toplam	265					

Tablo 17’deki analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin aile [$\chi^2_{(2)} = 5.473$, $p < 0.05$] boyutundaki görüşlerinin mezun olunan eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde anlamlı farkın “diğer” eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenler ile “eğitim enstitüsü” eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığı taktirde, öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık görülen “aile” boyutunda “diğer” eğitim kurumları mezunu olan öğretmenlerin, “eğitim enstitüsü” eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenlere

nazaran okuma ve yazmaya geçiş sürecinde “aile” faktörünün daha etkili olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Mezun olunan eğitim kurumu değişkeni açısından diğer eğitim kurumlarından mezun olan şretmenlerin, eğitim enstitüsünden mezun olan şretmenlere nazaran aile faktörünün daha etkili görmeleri, okuma ve yazma şretimi açısından ailenin eğitim-şretim faaliyetlerine katılımlarını daha çok önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir.

şretmenlerin bireysel farklılıklar [$\chi^2_{(2)} = 4.237$, $p>0.05$], şretim programı [$\chi^2_{(2)} = 1.612$, $p>0.05$], okul ve şretmen [$\chi^2_{(2)} = 3.194$, $p>0.05$] ve evre [$\chi^2_{(2)} = 2.220$, $p>0.05$] boyutlarındaki görüşlerinin ise mezun olunan eğitim kurumu değişkenine dayalı olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı Tablo 17’de görülmektedir.

Gözüküçük (2015) tarafından yapılan çalışmada, eğitim fakültesinden mezun olan sınıf şretmenlerinin, eğitim fakültesinden mezun olmayan şretmenlere göre, ses temelli cümle yönteminin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sorunları daha çok algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmadan elde edilen, mezun olunan eğitim kurumu değişkeni açısından “şretim programları” boyutunda anlamlı farklılığın görülmemesi bulgusunu desteklememektedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin toplanan verilere dayalı olarak elde edilen bulgulara ve bu bulgular ışığında elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen sonuçlara yer verilmektedir.

1. Birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecinde “okul ve öğretmen” en yüksek düzeyde etkili olan faktör olarak görülürken, “çevre” en düşük düzeyde etkili olan faktör olarak görülmüştür. Diğer faktörlere ise azalan bir sırada; bireysel farklılıklar, öğretim programı ve aile şeklinde katılım gösterilmiştir.
2. Birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecinde “bireysel farklılıklar” ve “okul ve öğretmen” faktörleri çok üst düzeyde, “aile” ve “öğretim programı” faktörleri üst düzeyde, “çevre” faktörü ise orta düzeyde etkili görülmüştür.
3. Öğrencilerin ön öğrenmeleri ve okula başlamadan önce okuma ve yazma materyalleriyle karşılaşma düzeyleri okuma ve yazma sürecini etkilemektedir.
4. Okuma ve yazma becerilerini belli oranda kazanarak gelen öğrenciler, okuma ve yazmaya geçiş sürecini daha rahat atlatmaktadır.
5. Okula uyum süreci etkinlikleri okuma ve yazma öğretimi açısından önem taşımaktadır.
6. Okulun bulunduğu yerleşim yeri ve burada konuşulan Türkçe’nin niteliği okuma ve yazma öğretimi sürecini etkilemektedir.
7. Öğretmenlerin diğer maddelere oranla az katılım göstermelerine rağmen öğrencinin evinde farklı bir dilin konuşulmasının, okuma ve yazma sürecini olumsuz etkilediği görülmüştür.
8. 60-66 aylık öğrenciler, yazı yazarken sıkıntı yaşamaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin okuma hızları düşüktür.

9. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma ve yazmaya geçiş hızlanmaktadır. ifadesine de yüksek düzeyde bir katılım sağlandığı görülmektedir.
10. Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde öğrencinin okula devamı ve öğretmeni sevmesi etkilidir.
11. Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde öğretimin pekiştirilmesi için ek kaynaklara (okuma setleri vb.) ihtiyaç vardır.
12. Okula okuma ve yazma becerilerini belli oranda kazanarak gelen öğrenciler için uygulanacak herhangi bir programın olmayışı ve bu öğrencilerin ses verilmesi esnasında sıkılmaları sonucu, disiplinsiz davranışlar göstermekte ve okuma ve yazmaya geçiş süreçleri bundan olumsuz etkilenmektedir.
13. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre okuma yazmaya geçiş sürecinde aile faktörünün daha etkili bulunmaktadır. Diğer boyutlar olan bireysel farklılıklar, öğretim programı, okul ve öğretmen boyutlarında erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
14. Öğretmenlerin bireysel farklılıklar ve çevre faktörlerine ilişkin görüşleri, yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. “25-30” yaş grubundaki öğretmenler ile “36-40” yaş grubundaki öğretmenler “41-45” yaş grubundaki öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde bireysel farklılıkları daha etkili görmektedirler. Aynı şekilde “25-30” yaş grubundaki öğretmenler ile “36-40” yaş grubundaki öğretmenler, “41-45” yaş grubundaki öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde çevre faktörünü daha etkili görmektedirler.
15. “31-35” yaş grubundaki öğretmenler ile “36-40” yaş ve “51 ve üstü” yaş grubundaki öğretmenler, “46-50” yaş grubundaki öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde öğretim programı faktörünü daha etkili görmektedirler.
16. Aile ve okul ve öğretmen alt boyutlarında öğretmenlerin görüşleri arasında yaş yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.
17. “1-5 yıl” ile “11-15 yıl” kıdem gruplarındaki öğretmenler, “16-20 yıl” kıdem grubundaki öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde bireysel farklılıkları daha etkili görmektedirler.

18. “6-10 yıl” ile “11-15 yıl” ve “21-25 yıl” kıdem gruplarındaki öğretmenler, “26 yıl ve üzeri” kıdem grubundaki öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde okul ve öğretmen faktörünü daha etkili görmektedirler.
19. Öğretmenlerin aile, öğretim programı ve çevre faktörlerine ilişkin görüşleri kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.
20. Sınıf mevcudu “31 ve üzeri” olan öğretmenlerin, sınıf mevcudu “21-30 arası” olan öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde okul ve öğretmen faktörünü daha etkili görmüşlerdir.
21. Öğretmenlerin bireysel farklılıklar, aile, öğretim programı ve çevre faktörlerine ilişkin görüşleri sınıf mevcutlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.
22. “1-4 yıl” ve “5-9 yıl” birinci sınıfları okutan öğretmenler, “10 yıl ve üstü” birinci sınıfları okutan öğretmenlere nazaran okuma ve yazmaya geçiş sürecinde “aile” ve “okul ve öğretmen” faktörlerinin daha etkili bulmaktadırlar. Bireysel farklılıklar, öğretim programı ve çevre boyutlarında ise birinci sınıf okutma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.
23. Öğrenim durumu değişkenine göre “lisansüstü” öğrenim düzeyine sahip öğretmenler, “önlisans” öğrenim düzeyine sahip öğretmenlere nazaran “aile” ve “okul ve öğretmen” boyutlarını okuma ve yazma öğretimi açısından daha etkili görmüşlerdir. “Bireysel farklılıklar”, “öğretim programı” ve “çevre” boyutlarında ise öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.
24. Mezun olunan eğitim kurumu değişkenine göre, “diğer” eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenler, “eğitim enstitüsü” eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenlere nazaran okuma ve yazmaya geçiş sürecinde “aile” faktörünün daha etkili bulmuşlardır.

5.2. Öneriler

Öğrencilerin 1. sınıfa başlamadan önce okuma ve yazma materyalleri ile karşılaşma düzeyleri ilkokuma ve yazma süreci açısından önem taşıdığı için, gerek okulöncesi öğretim kurumlarında gerekse de aile ortamında öğrencilere zenginleştirilmiş etkinlikler sunulabilir. Öğrenciler okula başlamadan önce veliler ne yapmaları gerektiği konusunda bilgilendirilebilir.

Okuma ve yazma becerilerini belli oranda kazanarak gelen öğrencilere yapılması gereken etkinlikler konusunda öğretmenler bilgilendirilebilir.

Sınıf mevcutlarının azaltılabilmesi için okullarda mümkün mertebe ek şubeler açılabilir. Sınıfların fiziki şartları daha iyi düzeye getirilebilir. Teknolojik açıdan tüm sınıflar eşit imkanlara sahip konuma getirilerek imkan ve fırsat eşitliği sağlanabilir.

İlkokuma ve yazma öğretimi süreci bol bol etkinlik gerektiren bir süreç olduğundan, ilkokuma ve yazma öğretimi için okula gönderilen kaynaklar etkinlikler açısından zenginleştirilebilir. Ses öğretimi bittikten sonra Türkçe müfredatı yerine okumayı hızlandırma ve anlamayı geliştirme amacıyla, tekerleme ve şiir gibi öğrencilerin okumaktan zevk alacağı çalışmaların olduğu bir kaynak hazırlanabilir.

Küçük yaş grubundaki öğrencilerin okula kabulünde velinin isteği yerine sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve okul müdürü ve velinin ortak görüşüne başvurulabilir. Hazırbulunuşluğu yeterli düzeyde olmayan öğrenciler için son söz sadece veliye verilmeyebilir.

Sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı durumda olan öğrenciler maddi yönden desteklenebilir. Okuma ve yazma öğretimi sürecinin nasıl olması gerektiği konusunda velilere okulun ilk haftası seminerler düzenlenebilir.

Okuma ve yazma öğretimine hazırlık aşamasında fonolojik farkındalık becerisini geliştirici çalışmalar için dinleme metinleri arttırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2011). *Türkçe İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Altun, T. ve Batmaz, O. (2018). Bitişik Eşik Yazı Uygulaması Zorunluluğunun Kaldırılmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13 (11), p. 169-188 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/13169> ISSN: 1308-2140, Ankara- Araştırma Makalesi
- Aydın, B. (2007). İlköğretim Çocuğunun Gelişim Özellikleri, Oktay, A., Polat Unutkan, Ö. (Editörler). *İlköğretim Çağına Genel Bir Bakış*. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul, ss. 9-27
- Arslan, D. (2012). İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yazı Öğretimlerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2829-2846. Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti. <https://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/250a2874cc64f749a9c96be1c0f07dd6arslan.pdf> adresinden 17 Eylül 2015’ te alınmıştır.
- Arı, A. (2014). İlkokul Birinci Sınıfa Başlama Yaşına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1031-1047. Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti. www.edam.com.tr/kuyeb DOI: 10.12738/estp. 3.2117 <https://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/f24cf31188a8901b74d36b7b3ba24acd11047.pdf> adresinden 17 Eylül 2015’te alınmıştır.
- Aktürk, Y. ve Mentiş Taş, A. (Haziran, 2011). İlk Okuma-Yazma Öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi”nin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir Örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 27-37 http://www.dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/arsiv/2011_c2/2011_haziran/03_2011_y_akturk/03_2011_y_akturk.pdf adresinden 14 Eylül 2015’te alınmıştır.

- Ahioğlu (Salıcı), Ş (2006). *Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecini Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akar, C. (2008). Öz-Yeterlik İnancı ve İlkokuma Yazmaya Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198. http://sosyaldergi.usak.edu.tr/Makaleler/1777572915_200802Cuneyt_AKAR.pdf adresinden 14 Eylül 2015'te alınmıştır.
- Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses Temelli Cümle Yöntemine Eleştirel Bir Bakış. *GEFAD / GUJGEF*, 32 (1), 1-18.
- Aydın Yılmaz, Z. (2006). *Uygulama Örnekleri ile İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Acar, T, Kasım (2012). Almanya Eğitim Sistemi., Demirel, Ö.(Editör). *Gelecek İçin Eğitim, Farklı Ülkelerde Program Geliştirme Çalışmaları*.2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi. Bölüm 1.
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 19 (Sayı 2) Doi numarası: 10.17556/erziefd.334982. e-ISSN 2148-7510 <http://dergipark.gov.tr/erziefd>.
- Baş, G ve Şahin, C. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3/(1), 32-42. <http://suje.sakarya.edu.tr/article/viewFile/1024000060/1024000053> adresinden 20 Eylül 2015' te alınmıştır.
- Başar, M. (2013). Okuma Yazma Öğrenerek İlkokula Başlayan Çocukların Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, Yıl: 1 (Sayı: 1), http://www.ekevakademi.org/Makaleler/1242625832_15%20Murat%20BASAR.pdf adresinden 21 Eylül 2015'te alınmıştır.
- Başaran, M. (2013).Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(4). 2277-2290. Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti. www.edam.com.tr/kuyeb DOI: 10.12738/estp .2013.4.1922

- Bay, N., Akbaba Altun, S. ve Çetin Şimşek, Ö. (2014). Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263 <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usaksosbil/article/view/5000035750/5000034672> adresinden 20 Eylül 2015'te alınmıştır.
- Bayat, S. ve Çelenk, S. (2015). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Becerileri Başarı Düzeylerinin Belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 13-28. 2015. [Online]:<http://ilkogretim-online.org.tr> DOI: 10.17051/io. 2015. 64542<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/viewFile/5000083476/5000079085> adresinden 01 Temmuz 2015'te alınmıştır.
- Bayat, S. (Nisan, 2015). İlkokuma Yazma Öğretiminde 60-66 Aylık Çocuklar İle İlgili Yaşanan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Nisan 2015 http://uteb.gop.edu.tr/Makaleler/39398867_12.%20%20Seher%20BAYAT.pdf adresinden 01 Temmuz 2015'te alınmıştır.
- Büyüктаşkapu, S. (2012). Okul Öncesi Eğitimi Sürecinde Çocuklara Uygulanan Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programının İlkokuldaki Okuma Başarılarına Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 301-316. Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti. www.edam.com.tr/kuyeb
- Bektaş, A. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş.(2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 15. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2014). Farklı Yaş Aralığındaki Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma, Yazma, Kalem Tutma, Derse Katılma ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması. *Ekev Akademi Dergisi*, Yıl: 18 (Sayı: 60), http://www.ekevakademi.org/Makaleler/223_445847_03%20Mehrali_%20CALP.pdf adresinden 18 Eylül 2015'te alınmıştır.

- Coşkun, Eyyup. ve Coşkun, Hatice. (2012). İlköğretim Öğrencileri ile Sınıf ve Türkçe Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Başarı Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *GEFAD / GUJGEF*, 32(3), 761-776.
- Camadan, D. (2012).Singapur Eğitim Sistemi., Demirel, Ö.(Editör). *Gelecek İçin Eğitim, Farklı Ülkelerde Program Geliştirme Çalışmaları*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi. Bölüm 12.
- Çelenk, S. (Eylül 2003). *İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online*, 2 (2), 28-34. <http://www.ilkogretim-online.org.tr> adresinden 29 Haziran 2014'te alınmıştır.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Geliştirilmiş ve Yenilenmiş 6. Baskı. Ankara: Maya Akademi.
- Çelenk, S. (2008). Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem Teknikler. Tazebay, A. ve Çelenk, S.(Editörler). *Türkçe Öğretiminde Yararlanılabilecek Öğretim Yöntem ve Teknikleri*. Maya Akademi. 1. Baskı. Ankara. ISBN 978-605-5985-13-4
- Çetin, İ. (2010). Öğretim Yöntem ve Teknikleri. Çetin, İ.(Editör). *Dil ve Edebiyat Öğretimi*. Birinci Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çifci, M. (2010). Dil Öğretimi. Çetin, İ. (Editör). *Dil ve Edebiyat Öğretimi*. Birinci Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, İ. (2010). Türk Edebiyatı- Dil Ve Anlatım Derslerinin Bilgisayar Destekli Eğitime Göre Düzenlenmesi. Çetin, İ.(Editör). *Dil ve Edebiyat Öğretimi*. Birinci Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çınar, İ. (2004). *Kuramdan Uygulamaya İlkokuma Yazma Öğretimi*. Geliştirilmiş 2. Baskı: İnönü Üniversitesi Matbaası. ISBN 975-98673-0-3
- Çögenli, A. ve Uçansoy, A. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Uyum ve Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(1), 01-26 www.pegegog.net

- Deliveli, K. (06-09 Aralık, 2012). Geniş Yönelimli Okuma Yazma Öğretim Yöntemi. *Proceedings Of The 1st Cyprus International Congress Of Education Research Keab - I.Cyprus International Congress Of Educational Reseach*. Girne / Kuzey Kıbrıs <http://www.kibriseab.org/userfiles/file/TAM%20METIN-CILT2.pdf> adresinden 01 Temmuz 2015 ‘te alınmıştır.
- Demir, S., Camuzcu, S. ve Yiğit, C. (Haziran 2011). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Profilleri İle Okuma Becerileri Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 11 (Sayı 21)*. 92 – 109.
- Demir, S. ve Üstün, E. (2019). 60-66 Aylık Çocukların İlkokul 1.Sınıfa Başlaması Uygulamasına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 18 (2): s. 862-877. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> doi: 10.17051/ilkonline.2019.562069
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Demirtaş Zorbaz, S. (2016). *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyumu: Bir Model Testi*. Ankara: Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı.
- Duran, E. ve Sezgin, B (2012). Rehberli Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi. *GEFAD / GUJGEF*, 32(3), 633-655.
- Doygunel, A. ve Güneyli, A. (2018). “Öğretim Liderleri Olarak Okul Yöneticilerinin Görüşleri Temelinde İlkokuma Yazma Eğitiminin Değerlendirilmesi: Kıbrıs Örneği” *İlköğretim Online*, 17(1) : s.102-124 . [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> doi 10.17051/ilkonline.2018.413747
- Dursunoğlu, H. (2010). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Sesi Sezdirmeye Yönelik Olarak Yararlanılabilecek Bazı Görseller. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt12 (Sayı:1)*.
- Driscoll, A. and Nagel, N. G. (2007). *Early Childhood Education Birth-8 The World of Children, Families, and Educators*. Fourth edition. Pearson Education. United States of America.

- Erdoğan, Ö. (2011). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri ile Yazma Becerileri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1499-1510. Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti. <https://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/755ec7c954a909452ae68076ff6f72b4n1TAM.pdf> adresinden 20 Eylül 2015'te alınmıştır.
- Erbay, F. ve Çağdaş, A. (2007). Annelere İlişkin Bazı Değişkenlerin 5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 9 (Sayı 1), 58-79.
- Gömleksiz, M. N. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/3, Winter 2013, p. 197-211, Ankara
- Gürol, A ve Yıldız, E. (2015). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitimin İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerilerine Etkisi. *International Journal Of Field Education*.1(1), <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijofe/article/view/5000121612/5000112066> adresinden 19 Eylül 2015'te alınmıştır.
- Güneş, F. (2013). Okuma Yazma Öğrenme Yaşı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 280-298. ISSN: 1304-949.
- Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*. T.C. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Tezi, Denizli
- Güneş, F., Uysal, H. ve Taç, İ. (2016). İlkokuma Yazma Öğretimi Süreci: Öğretmenim Bana Okuma Yazmayı Öğretir Misin? *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*. Cilt 02. Sayı 02, 23-33
- Göçer, A. (2008). *Etkinlik Temelli İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2017). Bitişik Eğik ve Dik Temel Yazı Savaşları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*. Kasım 2017, Cilt 2, Sayı 3

- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. 2. (Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- İnce, M. Kasım (2012). İngiltere Eğitim Sistemi., Demirel, Ö.(Editör). *Gelecek İçin Eğitim, Farklı Ülkelerde Program Geliştirme Çalışmaları*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi. Bölüm 6.
- İnce, M. (Kasım 2012). Finlandiya Eğitim Sistemi., Demirel, Ö.(Editör). *Gelecek İçin Eğitim, Farklı Ülkelerde Program Geliştirme Çalışmaları*. Pegem Akademi. 2. Baskı. Bölüm 5. Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, E. ve Çağlar Özteke, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama ve Anlatma Düzeylerinin Belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Cilt 3(11), http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/say11pdf/kartal_erdogan.pdf adresinden 21 Eylül 2015'te alınmıştır.
- Kartal, H. ve Bozkurt, M. (2014). Okuma-Yazma Öğreniyorum Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Bağlılık ve Bağdaşık Yönden İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Issn: 1308-9196 Yıl: 7 (Sayı: 18 Aralık 2014), DOI Numarası: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/adyusbd/article/viewFile/5000071174/5000065629> adresinden 01 Temmuz 2014'te alınmıştır.
- Kutluca Canbulat, A, N. (2013). Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretiminde Anlamlı Okumayı Etkileyen Unsurlar. *Mediterranean Journal of Humanities*, DOI: 10.13114/MJH/201322478 III/(2, 2013), 173-191. mjh.akdeniz.edu.tr
- Karabay, A ve Kuşdemir Kayıran, B. (2012). İlkokuma Yazmayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2847-2860. Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti. www.edam.com.tr/kuyeb
- Korkmaz, B. (2008). Türkçe Öğretimi İlke-yöntem Teknikler., Tazebay, A. ve Çelenk, S.(Editörler). *Okuma Eğitimi*. Maya Akademi. 1. Baskı. Ankara. ISBN 978-605-5985-13-4

- Kayıkçı, K. (2008). İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin Uygulamasına İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (55), 423-457
- Kök, M. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel, Psikolojik, Sosyal ve Eğitsel Ortam Özellikleri. Tümkaya, S. ve Gülaçtı, F.(Editörler). *Eken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Liman, F. (2012). Japon Eğitim Sistemi., Demirel, Ö.(Editör). *Gelecek İçin Eğitim, Farklı Ülkelerde Program Geliştirme Çalışmaları*. Pegem Akademi. 2. Baskı. Bölüm 8. Ankara.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*: Ankara
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014, 26 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 29072 (Değişik:RG-25/6/2015-29397). Erişim Adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>
- Merisuo-Storm, T. (April 2006). Girls and Boys Like to Read and Write Different Texts. *University of Turku, Finland Scandinavian Journal of Educational Research. Vol. 50* (No. 2), pp. 111–125
- Merter, F., Şekerci, H. ve Bozkurt, E. (2014). Aynı Sınıfta Öğrenim Gören Altmış Altı Ve Yetmiş İki Aylık Öğrencilerin Yaşadığı Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*. ISSN: 1306-3111/1308-7274. http://www.newwsa.com/download/gecici_makale_dosyaları/NWSA-3574-3333-6.pdf adresinden 18 Eylül 2014'te alınmıştır.
- Morrison, G. S. (2006). *Fundamentals of early Childhood Education*. Fourth Edition. Pearson/ Merrill Prentice Hall.
- Nas, R. (2004). *Metinlerle İlkokuma- Yazma Öğretimi*. Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş 3. Baskı. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Oktay, A. (2007). İlköğretim: Önemi ve İnsan Hayatındaki Yeri, Oktay, A., Polat Unutkan, Ö. (Editörler). *İlköğretim Çağına Genel Bir Bakış*. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul, ss. 123-150

- Oymak, R. (2008). Dilbilim ve Dil Öğretimi. Bıçakçı, R. (Editör). *Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Etkinlik Örnekleriyle İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Birinci Baskı. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Oymak, R. (2008). Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Öğretimi. Bıçakçı, R. (Editör). *Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Etkinlik Örnekleriyle İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Birinci Baskı. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Otto, B. (2010). Language Development in Early Childhood. Third Edition. Merrill/Pearson
- Öztürk, E. Aydemir (İleri), Z. (2013). Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonlarının, Günlük Kitap Okuma Süreleri Ve Ailenin Okuma Durumuna Göre Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt21(3)*. 1105-1116.
- Öztürk, E ve Uysal, K. (2013). İlkokul 1.Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Yazma Süreçlerinin Takvim Yaşı Yönünden Karşılaştırılması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 8/(8)*. 1041-1054. Ankara-Turkey [http://www.turkishstudies.net/Makaleler/599784802_061%C3%96zt%C3%BCrkerErg%C3%BCn-vd%20\(1\)-1041-1054.pdf](http://www.turkishstudies.net/Makaleler/599784802_061%C3%96zt%C3%BCrkerErg%C3%BCn-vd%20(1)-1041-1054.pdf) adresinden 19 Eylül 2015'te alınmıştır.
- Özenç, M ve Özenç, E, G. (2016). Bitişik Eğik Yazı İle İlgili Olarak Yapılan Araştırmalara Tümdengelimci Bir Bakış. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 17. Sayı 3. ss. 84-97 DOI: 10.17679/iuefd.17365583*
- Özerbaş, M, A. ve Güneş, M. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Eğitim Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Görüşleri. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi 23 (4), 1775-1788*
- Öztürk, E. Ve Uysal, K. (2013). İlkokul 1.Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Yazma Süreçlerinin Takvim Yaşı Yönünden Karşılaştırılması. *Turkish Studies. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 8/8 p. 1041-1054. Ankara*
- Peker Ünal, D. (Kasım 2013). Sınıf Öğretmenlerinin 4+4+4 Uygulamasına Yönelik Görüşleri. *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt.2(4), 325*

Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (5 Temmuz 2019). *Resmi Gazete*, s.2

Polat, H. (2017). İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntem Ve Kaynaklara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Ankara/Yenimahalle Örneği). *International Journal of Languages' Education and Teaching Volume 5*, Issue 2, June 2017, p. 166-186 Doi Number 10.18298/ijlet.1760

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Sönmez, V. (2009). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. (15. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

Sözer Çapan, A. ve Çora, H. (2019). Türkçenin Eklemeli Yapısının İlkokul 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabında Kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 303-320. www.anadiliegitimi.com Araştırma Makalesi

Susar Kırmızı, F. ve Kasap, D. (2013). İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Bitişik Eğik Yazı Ve Dik Temel Harflerle Yapılan Eğitimin Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırılması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/8, 1167-1186, Ankara-Turkey http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1403549780_068SusarK%C4%B1rm%C4%B1z%C4%B1Fatma-vd-1167-1186.pdf adresinden 17 Eylül 2015'te alınmıştır.

Tok, Ş., Tok, T. N. ve Mazı, A. (2008). İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Kış 2008 (Sayı 53), 123-144.

Tutal, Ö. (2013). *İlk Okuma-Yazma Öğrenmede Okula Başlama Yaşının Okuma-Yazma Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Diyarbakır. <http://acikerisim.dicle.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11468/8531/%C4%B0lk%20okumayazma%20%C3%B6%C4%9Frenmede%20okula%20ba%C5%9Flama%20ya%C5%9F%C4%B1n%C4%B1n%20okumayazma%20ba%C5%9Far%C4%B1s%C4%B1na%20etkisi.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden 2 Eylül 2015'te alınmıştır.

- Tural, Ö. ve Oral, B. (2015). İlk Okuma-Yazma Öğrenmede Okula Başlama Yaşının Okuma-Yazma Başarısına Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2015), 96-121 http://www.zgefdergi.com/Makaleler/403031250_5-O_Tural_B_Oral.pdf adresinden 17 Eylül 2015'te alınmıştır.
- Turan, F. ve Gül, G. (2008). Okumanın Erken Dönemdeki Habercisi: Sesbilgisel Farkındalık Becerisinin Kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8 (1), 65-284. Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.
- Üredi, L. (2008). İlk Okuma Ve Yazma Öğretiminin Amaç ve İlkeleri, Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ve Öğrencilerinin Özellikleri. Bıçakçı, R. (Editör). *Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Etkinlik Örnekleriyle İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınları. Birinci Baskı. .
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 29 Şubat 2016'da alınmıştır.
- Yapıcı, M. ve Ulu, F. B. (2010). İlköğretim 1. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinden Beklentileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 43-55. www.keg.aku.edu.tr <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423908026.pdf> adresinden 20 Eylül 2015'te alınmıştır.
- Yaşar, Ş. ve Güvey Aktar, E. (2015). Okum Becerisi Açısından Cümle Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemi. *Turkish Studies.International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 10/7*. P. 1-18 DOI. ISSN: 1308-2140. Ankara. Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8113>
- Yıldırım, M. (2008). *Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Ses Temelli Cümle Öğretimi Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Karşılaşılan Güçlükler*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Adana
- Yıldız, S. (2010). İlkokuma Yazma Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamalarının Okuma Becerisi Üzerinde Etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 2010-1(Sayı 20), <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/>

asbed/article/viewFile/5000072168/5000066367 adresinden 19 Eylül 2015'te alınmıştır.

Yıldırım, K ve Ateş, S. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,2010 (Sayı 5), 57-71.

Zirpoli, T. J. (2005). *Behavior Management Applications for Teachers*. Fourth Edition. Pearson Merrill Prentice Hall. United States



EKLER

EK 1. Araştırma İçin Uygulama İzni


T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yrd. Doç. Dr. Hasan Aydemir

Sayı: 84100066-302.08.01- 120 06.03.2015

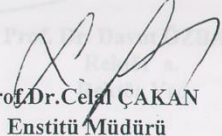
Konu: Uygulama İzni

İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığına

İlgi : Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 06.03.2015 tarih ve 758 sayılı yazısı.

Anabilim Dalınıza bağlı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Çiğdem KILINÇER**'in tez çalışması gereği, Bingöl İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Merkez İlkokullarda görev yapan 1.sınıf öğretmenlerine anket yapma talebinin uygun görüldüğü bildirilmiş olup, söz konusu ilgi yazı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.


Prof. Dr. Celal ÇAKAN
Enstitü Müdürü

EK: Yan ve ekleri

EK: İlgi yazı ve ekleri

İnönü Üniversitesi Merkez Kampüsü 44280 MALATYA
Telefon: (0 422) 341 05 06 Faks: (0 422) 341 05 06
e-posta: egtbilens@inonu.edu.tr Elektronik Ağ : www.inonu.edu.tr

Bilgi için:

EK 2. Araştırma İçin Valilik İzni



**T.C.
BİNGÖL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

Sayı : 48605746/44/1822861 18/02/2015

Konu: Anket Uygulanması İçin İzin Verilmesi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı ve 2012/ 13 Nolu Genelge
b) 18/09/2014 tarihli ve 48605746/44/4006763 sayılı Valilik Onayı.
c) İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 06.02.2015 tarihli ve 50235129-25-317-682 sayılı yazısı.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Çiğdem KILINÇER'in Yrd.Doç.Dr.Hasan AYDEMİR danışmanlığında "1.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazmaya Geçiş Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi " isimli tez çalışmasını ilimiz merkez ilkokullarında görev yapan 1. Sınıf (sınıf öğretmenlerine) uygulanması ilgi (c) yazı ile talep edilmiş olup, söz konusu anket formları ilgi (b) Valilik Onayı ile görevlendirilen Müdürlüğümüz "Araştırma Değerlendirme Komisyonu"na incelenmiş ve yapılan inceleme sonucunda ilgi (a) Genelge esaslarına aykırı olmadığı ekte sunulan Araştırma Değerlendirme Formu ile tespit edilmiştir.

Buna göre; bir nüshası ekte sunulmuş olan anket formlarının ilimiz merkez ilkokullarında görev yapan 1. sınıf (sınıf öğretmenlerine) uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Ömer Abdulaziz DÖĞER
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
18/02/2015

Yakup SARI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:
1-Yazı(1 adet)
2-Anket Formu (2 sayfa)
3-Tez Önerisi (15 sayfa)
4-Okul Listesi (1 sayfa)
5-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
27.02.2015
S. AKGÜNDOĞDU
V.H.K.I.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü/BİNGÖL
Web.Ad:bingol.meb.gov.tr
e-posta: bingolmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Suna DURSUN
Tel: (0 426) 213 25 85
Faks: (0 426) 213 48 47

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 442e-232d-3f5b-8a9b-d28a kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Ön Uygulama Ölçek Formu

Cinsiyet: Erkek () Kadın ()

Yaş: 25-30 () 30-35 () 35-40 () 40-45 () 45-50 () 50-55 () 55-60 () 60 yaş ve üstü ()

Kıdem Yılı: 1- 5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 21- 25 Yıl () 26 Yıl ve Üstü ()

Sınıf Mevcudu : 10-20 () 21-30 () 31-40 () 41-50 ()

Birinci Sınıf Okutma Sıklığı (Kaç yıl birinci sınıf okuttunuz?): yıl

Mezuniyetiniz: Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans ()

Mezun Olduğunuz Eğitim Kurumu: Eğitim Enstitüsü () Eğitim Fakültesi () Diğer ()

“1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”

	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM
Bireysel Farklılıkların Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecine Etkisi					
1.Okuma ve yazma sürecinde çocuğun okula başlama yaşı en önemli faktördür.					
2. Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde kalıtım(genetik) en önemli faktördür.					
3. Öğrencilerin ön öğrenmeleri okuma yazmaya geçiş sürecini etkiler.					
4. Öğrencinin okuma ve yazmaya güdülenmişlik düzeyi okuma yazmaya geçiş sürecini etkiler.					
5. Okula okuma ve yazma becerilerini belli oranda kazanarak gelen öğrencilerin okuma ve yazmaya geçiş süreci olumlu yönde etkilenir.					
6. Öğrencinin 1. sınıfa başlamadan önce okuma ve yazma materyalleriyle karşılaşma düzeyi, okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkiler.					
7. Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde öğrencinin okula devamı etkilidir.					
8. Okula okuma ve yazma becerilerini belli oranda kazanarak gelen öğrenciler, disiplinsiz davranışlar gösterdiği için okuma ve yazmaya geçiş süreçleri bundan olumsuz etkilenir.					
Ailenin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecine Etkisi					
9.Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde velinin ekonomik durumu etkilidir.					
10.Annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukların okuma ve yazmaya geçiş hızları artmaktadır.					
11.Babanın eğitim düzeyi artıkça çocukların okuma ve yazmaya geçişleri hızlanmaktadır.					
12. Öğrencinin evinde farklı bir dilin konuşulması, okuma ve yazma sürecini olumsuz etkiler.					
13. Velinin yaşı okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkiler.					
14. Öğrencinin ailesindeki çocuk sayısı, okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkiler.					
15. Öğrencinin yeni doğan kardeşinin olması okuma ve yazmaya geçiş sürecini olumsuz yönde etkiler.					

	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM
Uygulana Programın Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecine Etkisi					
16. Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde uyum süreci etkinlikleri önemlidir.					
17. Ses temelli cümle yöntemi okuma ve yazmaya geçişi hızlandırmaktadır.					
18. Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin okuma hızlarını düşürmektedir.					
19. Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde ek kaynaklara(okuma setleri vb.) ihtiyaç vardır.					
20. 60-66 ayda okula başlayanların okuma hızları düşüktür.					
21. 60-66 ayda okula başlayan öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri düşüktür.					
22. 60-66 aylık öğrenciler, yazı yazma konusunda sıkıntı yaşamaktadır.					
23. Okulöncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler arasında okuma ve yazmaya geçiş süreci açısından önemli farklılıklar vardır.					
24. Okuma yazma çalışmalarına başlamadan önce yapılan ses farkındalık çalışmaları okumaya geçişi hızlandırmaktadır.					
25. Sesi hissettirme (sezdirme) çalışmaları okumaya geçişte etkilidir.					
26. Sesleri görsellerle ilişkilendirme okuma yazmaya geçiş sürecinde etkilidir.					
27. Öğrenciler arasındaki yaş farklılığı(60-66 ve 66-84 aylık öğrencilerin aynı sınıfta okutulması) okuma ve yazmaya geçiş sürecini olumsuz yönde etkiler.					
28. “Okuma ve Yazma Öğreniyorum” kitabındaki etkinlikler okuma ve yazma süreci açısından yeterlidir.					
Okulun ve Öğretmenin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecine Etkisi					
29. Öğretmenin verdiği pekiştiriciler(yıldız, gülen yüz, şeker vb.) okumaya geçiş sürecini olumlu etkilemektedir.					
30. Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde öğrencinin öğretmeni sevmesi etkilidir.					
31. Öğretmenin tutumu okuma ve yazmaya geçiş sürecinde önemlidir.					
32. Öğretmenin motivasyonu öğrencilerin okuma ve yazmaya geçiş sürecinde etkilidir.					
33. Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde sınıfta kullanılan teknolojik aletler(projeksiyon vb.) etkilidir.					
34. Sınıf mevcudu öğrencilerin okuma ve yazmaya geçiş sürecinde etkilidir.					
35. Okulun fiziki yapısı, okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkiler.					
Çevrenin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecine Etkisi					
36. Öğrencinin sosyal çevresi okuma yazmaya geçiş üzerinde etkilidir.					
37. Okulun bulunduğu bölgede konuşulan Türkçe'nin niteliği okuma ve yazma öğretimi sürecini etkiler.					
38. Okulun bulunduğu yerleşim yeri (köy-kent) okuma ve yazma sürecini etkiler.					

Not: Değerli meslektaşlarım, vereceğiniz cevaplar sadece araştırma amaçlı kullanılacak olup siyasi herhangi bir içeriği yoktur. Desteğinizden dolayı teşekkür ederim. Çiğdem KILINÇER (Görev yeri: Bingöl Merkez Ankara Büyükşehir Belediyesi İlkokulu) İnönü Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

EK 4. Esas Uygulama Ölçek Formu

Cinsiyet: Erkek () Kadın ()

Yaş: 25-30 () 30-35 () 35-40 () 40-45 () 45-50 () 50-55 () 55-60 () 60 yaş ve üstü ()

Kıdem Yılı: 1- 5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 21- 25 Yıl () 26 Yıl ve Üstü ()

Sınıf Mevcudu : 10-20 () 21-30 () 31-40 () 41-50 ()

Birinci Sınıf Okutma Sıklığı (Kaç yıl birinci sınıf okuttunuz?): yıl

Mezuniyetiniz: Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans ()

Mezun Olduğunuz Eğitim Kurumu: Eğitim Enstitüsü () Eğitim Fakültesi () Diğer ()

“1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”

	TAMAMEN KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM
<i>Bireysel Farklılıkların Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecine Etkisi</i>					
1. Öğrencilerin ön öğrenmeleri okuma yazmaya geçiş sürecini etkiler.					
2. Okula okuma ve yazma becerilerini belli oranda kazanarak gelen öğrencilerin okuma ve yazmaya geçiş süreci olumlu yönde etkilenir.					
3. Öğrencinin 1. sınıfa başlamadan önce okuma ve yazma materyalleriyle karşılaşma düzeyi, okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkiler.					
4. Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde uyum süreci etkinlikleri önemlidir.					
<i>Ailenin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecine Etkisi</i>					
5. Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde kalıtım(genetik) en önemli faktördür.					
6. Velinin yaşı okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkiler.					
7. Öğrencinin evinde farklı bir dilin konuşulması, okuma ve yazma sürecini olumsuz etkiler.					
8. Öğrencinin yeni doğan kardeşinin olması okuma ve yazmaya geçiş sürecini olumsuz yönde etkiler.					
9. Okulun bulunduğu bölgede konuşulan Türkçe'nin niteliği okuma ve yazma öğretimi sürecini etkiler.					
10. Okulun bulunduğu yerleşim yeri (köy-kent) okuma ve yazma sürecini etkiler.					

	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM
<i>Uygulana Programın Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecine Etkisi</i>					
11. Ses temelli cümle yöntemi okuma ve yazmaya geçişi hızlandırmaktadır.					
12. 60-66 ayda okula başlayanların okuma hızları düşüktür.					
13. 60-66 ayda okula başlayan öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri düşüktür.					
14. 60-66 aylık öğrenciler, yazı yazma konusunda sıkıntı yaşamaktadır.					
15. Öğrenciler arasındaki yaş farklılığı(60-66 ve 66-84 aylık öğrencilerin aynı sınıfta okutulması) okuma ve yazmaya geçiş sürecini olumsuz yönde etkiler.					
<i>Okulun ve Öğretmenin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecine Etkisi</i>					
16. Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde öğrencinin okula devamı etkilidir.					
17. Öğretmenin verdiği pekiştireçler(yıldız, gülen yüz, şeker vb.) okumaya geçiş sürecini olumlu etkilemektedir.					
18. Sesi hissettirme (sezdirme) çalışmaları okumaya geçişte etkilidir.					
19. Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde öğrencinin öğretmeni sevmesi etkilidir.					
20. Öğretmenin tutumu okuma ve yazmaya geçiş sürecinde önemlidir.					
21. Öğretmenin motivasyonu öğrencilerin okuma ve yazmaya geçiş sürecinde etkilidir.					
22. Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde sınıfta kullanılan teknolojik aletler(projeksiyon vb.) etkilidir.					
23. Sınıf mevcudu öğrencilerin okuma ve yazmaya geçiş sürecinde etkilidir.					
<i>Çevrenin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecine Etkisi</i>					
24. “Okuma ve Yazma Öğreniyorum” kitabındaki etkinlikler okuma ve yazma süreci açısından yeterlidir.					
25. Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde ek kaynaklara(okuma setleri vb.) ihtiyaç vardır.					
26. Okula okuma ve yazma becerilerini belli oranda kazanarak gelen öğrenciler, disiplinsiz davranışlar gösterdiği için okuma ve yazmaya geçiş süreçleri bundan olumsuz etkilenir.					

Not: Değerli meslektaşlarım, vereceğiniz cevaplar sadece araştırma amaçlı kullanılacak olup siyasi herhangi bir içeriği yoktur. Desteğinizden dolayı teşekkür ederim. Çiğdem KILINÇER (Görev yeri: Bingöl Merkez Ankara Büyükşehir Belediyesi İlkokulu) İnönü Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi