

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

Ek-2

İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİLERİ İLE ANASINIFI
ÖĞRENCİLERİNİN ERKEN OKURYAZARLIK
DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Hazal GÖKTEKİN

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Seda ALTUNBAŞ YAVUZ

Temmuz 2025, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“İlkokul 1. Sınıf Öğrencileri İle Anasınıfı Öğrencilerinin Erken Okuryazarlık Durumlarının Karşılaştırılması” başlıklı **Yüksek Lisans** tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Hazal GÖKTEKİN

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı
Program Adı : Tezli Yüksek Lisans/Tezsiz Yüksek Lisans/Doktora
Tez Başlığı : İlkokul 1. Sınıf Öğrencileri İle Anasınıfı Öğrencilerinin Erken Okuryazarlık Durumlarının Karşılaştırılması

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) 92 toplam sayfalık kısmına ilişkin 01/07/2025 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı % 7'tir.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 01/07/2025

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Seda ALTUNBAŞ YAVUZ

Öğrenci

Hazal GÖKTEKİN

KILAVUZA UYGUNLUK

“İlkokul 1. Sınıf Öğrencileri İle Anasınıfı Öğrencilerinin Erken Okuryazarlık Durumlarının Karşılaştırılması” başlıklı Yüksek Lisans Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Hazal GÖKTEKİN

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Seda ALTUNBAŞ YAVUZ



KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Dr. Öğr. Üyesi Seda ALTUNBAŞ YAVUZ danışmanlığında **Hazal GÖKTEKİN** tarafından hazırlanan “İlkokul 1. Sınıf Öğrencileri İle Anasınıfı Öğrencilerinin Erken Okuryazarlık Durumlarının Karşılaştırılması” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans** olarak oy birliği/oy çokluğu kabul edilmiştir.

01/07/2025

JÜRİ:

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Seda ALTUNBAŞ YAVUZ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Elif Büşra UZUN

Üye : Doç. Dr. Üyesi Seda KERİMGİL ÇELİK

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.... /2025 tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /..... /2025

Prof. Dr. Necdet TOZLU

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bu tez çalışmasının her aşamasında bilgi, deneyim ve yönlendirmeleriyle bana yol gösteren; akademik birikimiyle çalışmama değer katan, sabrını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen saygıdeğer danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Seda ALTUNBAŞ YAVUZ'A en içten teşekkürlerimi sunarım.

Akademik yolculuğum boyunca her zaman yanımda olan, bana inanan ve manevi desteğini daima hissettiren değerli eşim Av. Mahmut GÖKTEKİN'E şükranlarımı sunuyorum. Onun varlığı, sabrı ve motivasyonu sayesinde bu süreci daha güçlü ve kararlı bir şekilde tamamlayabildim.

Çalışmam süresince desteklerini esirgemeyen tüm akademisyenlere, okul yöneticilerine, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Ayrıca, her zaman yanımda olan sevgili aileme; verdikleri emek, sabır ve koşulsuz sevgileri için minnettarım.

Bu tez çalışmasını tamamlamak, benim için hem akademik hem de kişisel açıdan önemli bir dönüm noktası olmuştur. Uzun ve yoğun bir araştırma sürecinin ardından ortaya çıkan bu çalışma, birçok zorluk ve öğrenme sürecini beraberinde getirmiştir.

Tez süresince edindiğim bilgi ve deneyimler, gelecekteki akademik ve mesleki hayatım için sağlam bir temel oluşturmuştur. Bu süreçte bana rehberlik eden danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Seda ALTUNBAŞ YAVUZ'A tekrar teşekkür ederim.

Aynı zamanda, sabırları, anlayışları ve verdikleri moral desteğiyle yanımda olan aileme ve arkadaşlarıma sonsuz minnettarım. Onların desteği olmadan bu çalışmayı tamamlamak mümkün olmazdı.

Tez sürecinde karşılaştığım güçlükleri azim ve sabırla aşarken, araştırma yapma ve bilimsel düşünme becerilerim önemli ölçüde gelişti. Bu deneyim, yalnızca akademik bilgi edinmemi değil, aynı zamanda kişisel gelişimimi de büyük ölçüde destekledi.

Bu tez, benim için sadece bir akademik zorunluluğun ötesinde; bir tutku ve öğrenme yolculuğudur. Umuyorum ki bu çalışma, alanına katkı sağlar ve ileride yapılacak araştırmalara ışık tutar.

Hazal GÖKTEKİN, Erzincan,2025

İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİLERİ İLE ANASINIFI ÖĞRENCİLERİNİN ERKEN OKURYAZARLIK DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Hazal Göktekin

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2025

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Seda ALTUNBAŞ YAVUZ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, anasınıfında okuma yazma eğitimi almış öğrenciler ile bu eğitimi ilk kez ilkokul birinci sınıfta alan öğrencilerin erken okuryazarlık düzeylerini karşılaştırmaktır. Çalışma, bireylerin okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf dönemlerinde aldıkları okuryazarlık eğitiminin, beceri gelişimlerine etkisini incelemektedir. Bu kapsamda, “İlkokul 1. sınıf öğrencileri ile anasınıfı öğrencilerinin okuryazarlık durumları nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır.

2023-2024 eğitim öğretim yılında Erzincan ilindeki bir özel okulda yürütülen çalışmaya, 5 anasınıfı ve 5 birinci sınıf öğrencisi ile bu öğrencilerin öğretmenleri ve velileri katılmıştır. Veriler, Milli Eğitim Bakanlığı onaylı Türkçe ders kitaplarından hazırlanan metinler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem notları, ses kayıtları ve öğrenci yazı defterleri aracılığıyla toplanmıştır. Veriler, içerik ve doküman analizi yöntemleriyle değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgular, birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve anlama becerilerinde daha ileri düzeyde olduğunu göstermiştir. Anasınıfı öğrencileri teknik destek ihtiyacı gösterirken, bireysel gelişim düzeyinin yaş faktöründen daha belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, yapılandırılmış ancak baskıdan uzak bir erken okuryazarlık eğitiminin çocukların motivasyonunu olumlu etkilediğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Erken Okuryazarlık, Okuma, Okuduğunu Anlama, Yazma Becerileri

COMPARING EARLY LITERACY SKILLS OF FIRST GRADE STUDENTS AND PRESCHOOL STUDENTS

Hazal Göktekin

Erzincan Binali Yıldırım University,

Graduate School of Social Sciences,

Master thesis/PhD Dissertation, July 2024

Thesis Advisor: Dr. Lecturer Seda ALTUNBAŞ YAVUZ

ABSTRACT

The aim of this study is to compare the early literacy levels of students who received literacy education in kindergarten with those who encountered literacy instruction for the first time in the first grade of primary school. The research investigates how literacy education during preschool and first grade impacts students' skill development. In this context, the central question is: “What are the literacy levels of first-grade and kindergarten students?”

A qualitative case study design was employed. The study was conducted in a private school in Erzincan during the 2023–2024 academic year, with the participation of 5 kindergarten and 5 first-grade students, along with their teachers and parents. Data were collected through reading texts adapted from Turkish textbooks approved by the Ministry of National Education, semi-structured interviews, observation notes, audio recordings, and students' writing samples. The data were analyzed using content and document analysis methods.

Findings indicate that first-grade students demonstrated more advanced skills in reading, writing, and comprehension. In contrast, kindergarten students required more support in technical reading and writing. The analysis based on student, teacher, and parent feedback highlighted that individual developmental level is more influential than age in literacy acquisition. The study emphasizes that structured, yet pressure-free, early literacy education positively influences children's motivation and attitudes toward learning.

Keywords: Early Literacy, Reading, Reading Comprehension, Writing Skills

İÇİNDEKİLER

İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİLERİ İLE ANASINIFI ÖĞRENCİLERİNİN ERKEN OKURYAZARLIK DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI	iv
ÖN SÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xi
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

1.1. Okuma	6
1.2. Okumaya Hazıroluşluk	7
1.3. Okuma Türleri	8
1.3.1. Sesli Okuma	9
1.3.2. Sessiz Okuma	10
1.3.3. Rehber Eşliğinde Okuma	11
1.3.4. Eşli Okuma.....	12
1.3.5. Serbest Okuma	12
1.3.6. Paylaşımlı Okuma	13
1.3.7. Seçerek Okuma	13
1.3.8. Eleştirel Okuma	14
1.3.9. Tekrarlı Okuma	14
1.4. Okuduğunu Anlama.....	15
1.5. Okuma Hataları.....	15
1.6. Yazma.....	18
1.6.1. Yazmaya Hazırlık Çalışmaları	188

1.6.2. Yazma Sürecinde Temel Beceriler	19
1.7. İlk Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri	20
1.7.1. Ses Yöntemi	20
1.7.2. Hece Yöntemi	20
1.7.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi	21
1.7.4. Cümle Çözümleme Yöntemi.....	21
1.7.5. Hikâye Yöntemi	22
1.8. Okur Yazarlık	22
1.9. Erken Okur Yazarlık.....	23
1.10. Okul Öncesi Dönemde Okuryazarlık	24

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	31
--	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	32
3.2. Araştırma Grubu	33
3.2.1. Araştırma Grubunun Belirlenmesi	333
3.3. Veri Toplama Araçları.....	366
3.3.1. Yanlış Analizi Envanteri	366
3.3.2. Yazma Becerilerini Değerlendirme	377
3.3.3. Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşme Formu	38
3.3.4. Öğrenciler ile Görüşme Sırasında Kullanılan Metinler	3939
3.4. Veri Toplama Süreci.....	40
3.5. Veri Analizi	42
3.6. Uygulama Ortamı	433

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Ait Bulgular ve Yorumlar	455
4.2. Öğrencilerin Yazma Becerilerine Ait Bulgular ve Yorumlar	477
4.3. Anasınıfında ve İlk Kez 1. Sınıfta Okuma Yazma Eğitimi Alan Öğrencilerin Erken Okuryazarlık Hakkındaki İlgi ve Tutumlarına Ait Bulgular ve Yorumlar	600

4.4. Veli Görüşlerine Ait Bulgu ve Yorumlar	66
4.5. Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar	722

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisine Ait Sonuç ve Tartışmalar	811
5.2. Yazma Becerilerine Ait Sonuç ve Tartışmalar	833
5.3. Anasınıfında ve İlk Kez 1. Sınıfta Okuma Yazma Eğitimi Alan Öğrencilerin Erken Okuryazarlık Hakkındaki İlgi ve Tutumlarına Ait Sonuç ve Tartışmalar	855
5.4. Veli Görüşlerine Dayalı Sonuç ve Tartışmalar	86
5.5. Öğretmen Görüşlerine Dayalı Sonuç ve Tartışmalar	8989
5.6. Öneriler	922

KAYNAKLAR.....	94
-----------------------	-----------

EKLER	100
--------------------	------------

Ek 1. İlkokul 1. Sınıf ve Ana Sınıfı Öğrencilerinin Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Formu.....	1000
Ek 2. Ana Sınıfı Veli Görüşme Formu	103
Ek 3. 1. Sınıf veli görüşme formu	1055
Ek 4. Ana Sınıfı Öğretmeni Görüşme Formu	107
Ek 5. 1. Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu.....	109
Ek 6. Yazma Hatası Değerlendirme Formu	1111
Ek 7. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu	1122
Ek 8. Etik Kurulu Kararı.....	1133
ÖZGEÇMİŞ	1144

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TTKB	Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
ZPD	Yakınsak Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development)
Ö1, Ö2...	1. Sınıf Öğrencileri (Kod)
ÖA1, ÖA2...	Anasınıfı Öğrencileri (Kod)
Ört1	1. Sınıf Öğretmeni (Kod)
ÖrtA	Anasınıfı Öğretmeni (Kod)
V1, V2...	1. Sınıf Velileri (Kod)
VA1, VA2...	Anasınıfı Velileri (Kod)
E-K-H	Evet - Kısmen - Hayır (Değerlendirme Ölçeği)

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenler	34
Tablo 3.2: Araştırmaya katılan öğrenciler	34
Tablo 3.3: Araştırmaya Katılan Veliler	35
Tablo 4.1: Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Ait Bulgular	46
Tablo 4.2: Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Ait Bulgular	47
Tablo 4.3: Anasınıfı Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Ait Bulgular	48
Tablo 4.4: Anasınıfında ve İlk Kez 1. Sınıfta Okuma Yazma Eğitimi Alan Öğrencilerin Erken Okuryazarlık Hakkındaki İlgi ve Tutumlarına Ait Bulgular	61
Tablo 4.5: Veli Görüşlerine Ait Bulgular	66
Tablo 4.6: Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1: Ö1'e Ait Yazma Becerileri	50
Şekil 4.2: Ö2'ye Ait Yazma Becerileri	50
Şekil 4.3: Ö3'e Ait Yazma Becerileri	51
Şekil 4.4: Ö4'e Ait Yazma Becerileri	52
Şekil 4.5: Ö5'e Ait Yazma Becerileri	52
Şekil 4.6: ÖA1'e Ait Yazma Becerileri	53
Şekil 4.7: ÖA2'e Ait Yazma Becerileri	54
Şekil 4.8: ÖA3'e Ait Yazma Becerileri	54
Şekil 4.9: ÖA4'e Ait Yazma Becerileri	55
Şekil 4.10: ÖA5'e Ait Yazma Becerileri	55
Şekil 4.11: Birinci Sınıf Öğrencilerine Ait Defter Duruşu ve Kalem Tutma.....	56
Şekil 4.12: Birinci Sınıf Öğrencilerine Ait Defter Duruşu ve Kalem Tutma.....	57
Şekil 4.13: Ana Sınıfı Öğrencilerine Ait Defter Duruşu ve Kalem Tutma	59
Şekil 4.14: Ana Sınıfı Öğrencilerine Ait Defter Duruşu ve Kalem Tutma	59

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, varsayımlara, sınırlılıklara yer verilmiştir.

A. Problem Durumu

Bu araştırma, anasınıfında okuma yazma eğitimi almış öğrenciler ile bu eğitimi ilk kez ilkokul birinci sınıfta alan öğrencilerin erken okuryazarlık düzeylerini karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Erken okuryazarlık, bireyin dil becerilerinin temelini oluşturan ve akademik yaşam boyunca öğrenme süreçlerini etkileyen önemli bir gelişim alanıdır (Lonigan, Burgess & Anthony, 2000). Yapılan çeşitli araştırmalar, bu becerilerin erken yaşlarda kazanılmasının yalnızca akademik başarıyı değil; aynı zamanda bilişsel ve sosyal gelişimi de olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Snow, Burns & Griffin, 1998; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Eğitim sistemlerinin temel amaçlarından biri, çocuklara etkili okuma ve yazma becerilerini kazandırmaktır. Ancak bu becerilerin gelişimi, çocuğun bireysel özelliklerine, çevresel etkileşimlerine ve eğitim sürecine erken yaşta dâhil olup olmamasına bağlı olarak farklılık gösterebilir. Justice ve Pullen (2003), çocukların erken yaşta kitaplarla tanışmalarının ve dilsel girdilerle etkileşimde bulunmalarının, okuma yazmaya geçiş sürecini kolaylaştırdığını vurgulamaktadır.

Bu bağlamda, erken okuryazarlık uygulamalarının çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkileri sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda eğitim politikalarının şekillenmesinde de belirleyici rol oynamaktadır (Neuman & Dickinson, 2003). Farklı yaş gruplarındaki çocukların okuryazarlık becerilerini karşılaştıran çalışmalar, erken çocukluk eğitime dair uygulamaların niteliğinin geliştirilmesine katkı sunmaktadır. Okul öncesi eğitim, sadece akademik değil; aynı zamanda sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimi destekleyen önemli bir evre olarak değerlendirilmektedir. Bu süreçte çocuklara kazandırılan ifade becerileri, dikkat geliştirme, sosyal ilişki kurma, problem çözme gibi yetiler; sonraki eğitim basamakları için sağlam bir temel oluşturur (Demiral, Kartal, Karadağ & Özmen, 2023). Bu açıdan bakıldığında, okul öncesi dönemde uygulanan okuma-yazma hazırlık etkinliklerinin çocukların dil gelişimi açısından oldukça değerli olduğu görülmektedir. Harf tanıma, ses ayırt etme ve kelime ile anlam kurma gibi temel

dilsel becerilerin erken yaşıta geliştirilmesi, çocukların ilkokula daha hazır bir biçimde başlamalarına yardımcı olabilir. Planlı ve sistemli yürütülen bu tür etkinlikler, öğrencilerin ilerleyen süreçte karşılaşabilecekleri akademik zorlukların önüne geçilmesine katkı sağlayabilir.

Erken okuryazarlık eğitimi yalnızca teknik bir bilgi aktarım süreci değildir. Aynı zamanda çocuğun bilişsel, dilsel ve sosyal gelişimini destekleyen çok yönlü bir öğretim sürecidir. Bu süreç, öğrencilerin yazılı metinlerle kuracakları ilişkiyi güçlendirmekte ve ileriki eğitim kademelerinde karşılaşacakları akademik içerikleri anlamlandırmalarını kolaylaştırmaktadır. Araştırmalar, okul öncesi dönemde verilen erken okuryazarlık eğitiminin; harf bilgisi, ses farkındalığı, kelime hazinesi ve hikâye anlatımı gibi temel becerileri olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Lonigan, Burgess & Anthony, 2000). Özellikle dil girdisi sınırlı olan çocuklar açısından, erken müdahale yoluyla okuma güçlüklerinin önüne geçilmesinin mümkün olduğu da belirtilmektedir (Whitehurst & Lonigan, 1998). Ayrıca Neuman ve Dickinson (2003), erken yaşta kazanılan okuryazarlık becerilerinin çocukların metinlere yönelik ilgilerini artırdığını ve okul ortamına dair daha olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağladığını ifade etmektedir.

Tüm bu bulgular, okul öncesi eğitim ile ilkokul arasındaki geçişin, çocukların okuryazarlık becerileri üzerinde belirleyici bir etkisi olabileceğini göstermektedir. Bu araştırma, özellikle söz konusu geçiş döneminde öğrencilerin okuryazarlık gelişiminde gözlenen farklılıkları ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda çalışmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: Anasınıfında okuma yazma eğitimi almış öğrenciler ile okul öncesi dönemde okuma yazma eğitimi almamış bu eğitimi ilk defa ilkokul birinci sınıfta alan öğrencilerin erken okuryazarlık seviyeleri nasıl bir farklılık göstermektedir? Araştırma kapsamında, her iki grubun erken okuryazarlık gelişimi dilsel, bilişsel ve yazılı anlatım bileşenleri bakımından karşılaştırılacak; okul öncesi eğitimin yapısal özelliklerinin bu süreçteki etkisi değerlendirilecektir.

Bu araştırma, okul öncesi dönemde okuma yazma eğitimi alan öğrenciler ile bu eğitimi ilk kez ilkokul birinci sınıfta alan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerini karşılaştırarak, erken çocukluk döneminde sunulan yapılandırılmış eğitimin akademik başarıya etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Erken okuryazarlık, bireyin bilişsel,

dilsel ve sosyal gelişimini destekleyen temel bir süreçtir. Bu nedenle araştırmanın bulguları, sadece öğrencilerin teknik beceri düzeylerini değil; aynı zamanda derse karşı tutumlarını, motivasyonlarını ve öğrenmeye yönelik yaklaşımlarını da değerlendirmeye imkân tanımaktadır. Literatürde, okul öncesi dönemde verilen okuryazarlık eğitiminin ilkökul sürecine etkilerine ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunması, bu çalışmayı daha da önemli kılmaktadır. Araştırmadan elde edilecek sonuçların, okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesi, öğretmen eğitimi süreçlerinin yeniden yapılandırılması ve erken müdahale temelli eğitim politikalarının oluşturulmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu yönüyle çalışma, eğitim sistemine hem teorik hem de uygulamalı düzeyde katkı sunmayı hedeflemektedir.

B. Problem Cümlesi

Okuma yazma eğitimi almadan ilkökula başlayan birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri, ana sınıfında okuma yazma eğitimi almış öğrencilerin erken okur-yazarlık becerilerine kıyasla nasıl farklılık göstermektedir?

C. Alt Problemler

1. Anasınıfı ve 1. sınıf öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama becerilerine yönelik durumları ve bu durumların nedenlerine dair görüşleri nedir?”
2. Öğrencilerin yazma becerilerine ait hatalar nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla gerçekleştirilmiştir
3. Öğrencilerin erken okuryazarlık becerileri hakkındaki ilgi ve tutumları nelerdir
4. Okuma yazma eğitimi almış birinci sınıf ve anasınıfı öğrencilerinin velilerinin görüşleri nelerdir?
5. Anasınıfı öğretmeni ile 1. sınıf öğretmeni arasında yapılan okuma yazma eğitimi hakkındaki görüşler nelerdir?

D. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, anasınıfında okuma yazma eğitimi almış öğrenciler ile bu eğitimi ilk kez ilkökul birinci sınıfta alan öğrencilerin okuryazarlık becerilerini karşılaştırmaktır. Çalışmada her iki grubun okuma, okuduğunu anlama, yazılı anlatımda yaptıkları hatalar ve derslere karşı ilgileri gibi çeşitli değişkenler üzerinden değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Böylece, erken yaşta okuma yazma eğitimi

almanın öğrencilerin ilkokuldaki akademik süreçlerine ne ölçüde katkı sağladığı somut verilerle ortaya konulacaktır.

Araştırma, yalnızca teknik becerilerin gelişimi ile sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin derse yönelik tutumları, motivasyon düzeyleri ve öğrenmeye karşı geliştirdikleri yaklaşımları da incelemeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, erken çocukluk döneminde sunulan okuryazarlık temelli eğitimin uzun vadeli etkilerine ışık tutmayı hedeflemektedir. Elde edilecek bulguların, okul öncesi eğitimin içerik ve uygulama boyutlarının geliştirilmesine yönelik eğitim politikalarına ve öğretim programlarına katkı sunması beklenmektedir.

E. Araştırmanın Önemi

Okuryazarlık becerileri, bireyin akademik başarıdan sosyal uyuma kadar birçok alandaki gelişimini doğrudan etkileyen temel yeterlilikler arasında yer almaktadır. Erken çocukluk döneminde kazandırılan okuryazarlık alışkanlıkları, çocukların yalnızca harfleri tanımasıyla sınırlı kalmayıp; aynı zamanda kelime dağarcığını, düşünme becerilerini, ifade yeteneğini ve öğrenmeye karşı tutumlarını da şekillendirmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi dönemde verilen okuryazarlık eğitiminin, öğrencilerin ilkokuldaki başarılarını etkileyip etkilemediği sorusu, eğitim politikaları ve öğretim programlarının yeniden yapılandırılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırma, anasınıfında okuma yazma eğitimi almış öğrenciler ile bu eğitimi ilk kez ilkokul birinci sınıfta alan öğrenciler arasındaki erken okuryazarlık düzeylerini karşılaştırarak bu alandaki mevcut bilgi eksikliğine ışık tutmayı amaçlamaktadır. Literatürde bu iki grubun karşılaştırıldığı çalışma sayısının sınırlı olması, araştırmanın özgün ve katkı sunan bir nitelik taşımasını sağlamaktadır. Ayrıca bu çalışma, sadece teknik düzeyde okuma ve yazma becerilerinin gelişimini incelemekle kalmayıp; öğrencilerin derse karşı ilgileri, motivasyon düzeyleri ve öğrenmeye yönelik tutumlarını da analiz ederek daha kapsamlı bir değerlendirme sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma, erken yaşta verilen sistemli okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin akademik hazırbulunuşluklarını ve öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini somut verilerle ortaya koymaktadır.

Elde edilecek bulgular, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programların içeriksel ve yapısal yönden geliştirilmesine katkı sağlayacak niteliktedir. Aynı zamanda

öğretmenlere, velilere ve eğitim politikası yapıcılarına erken okuryazarlık uygulamalarının önemi hakkında yol gösterici olacaktır. Bu bağlamda araştırma, hem bilimsel bilgi üretimi açısından hem de eğitim uygulamaları ve politikaları açısından anlamlı ve gerekli bir çalışma olarak değerlendirilmektedir.

F. Varsayımlar

Çalışmadaki başlıca varsayımlar şunlardır:

1. Öğrencilerin çalışmaya gönüllü olarak katıldıkları
2. Öğretmenlerin çalışmaya gönüllü olarak katıldıkları
3. Velilerin çalışmaya gönüllü olarak katıldıkları

G. Sınırlılık

1. Bu çalışma, yalnızca 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı güz yarıyılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, anasınıfında okuma yazma eğitimi almamış ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile anasınıfında okuma yazma eğitimi almış anasınıfı öğrencileri üzerinde yürütülmüştür.
3. Anasınıfında yapılan okuma yazma çalışmaları sırasında kullanılan sesler sınırlıdır. Çalışmada, 2005 yılında ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan ve “Ses Temelli Cümle Yöntemi” kapsamında öğretilen e, l, a, k, i, n, o, m, u, t, ü, y sesleri esas alınmıştır. Ancak 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile harf öğretim sırası değiştirilmiş ve a, n, e, t, i, l... şeklinde daha anlamlı ve erken dönemde kelime kurmayı kolaylaştıran yeni bir yöntem benimsenmiştir. Bu nedenle, araştırmada yeni yöntem kapsamındaki harflerin kullanımı değerlendirilmemiştir.
4. Araştırmanın bulguları, yalnızca uygulamada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde, araştırmanın temelini oluşturan okuma, okuduğunu anlama, yazma ve erken okuryazarlık kavramlarına yönelik literatürde yer alan ve bu çalışmanın oluşturulmasında etkili olan araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. Okuma

Yazılı metinler üzerinde gerçekleştirilen okuma süreci, yalnızca metni anlamaya yönelik yüzeysel bir faaliyet değil, çok katmanlı ve derinlikli bir zihinsel etkinliktir. Akyol (2010), okumayı sadece bilgiyi çözümlemek değil, aynı zamanda okuyucu ile yazar arasında bir etkileşim süreci olarak tanımlar. Bu tanıma göre okuma, bireyin ön bilgilerini, deneyimlerini ve düşünme becerilerini devreye sokarak yeni anlamlar üretmesini sağlayan yaratıcı bir etkinliktir.

Tosunoğlu (2010) ise okumanın yalnızca bireysel bilgi edinimiyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda bireyin toplumsal çevresiyle anlamlı bağlar kurmasına da yardımcı olan önemli bir beceri olduğunu vurgular. Bu bakış açısına göre okuma, bireyin kültürel değerlere erişimini kolaylaştırır ve sosyal yaşama daha bilinçli katılım sağlamasına olanak tanır. Dolayısıyla okuma, yalnızca bireysel gelişimi değil; toplumsal etkileşim ve kültürel aktarım açısından da kritik bir işlev üstlenmektedir.

Bu yaklaşımlar birlikte ele alındığında, okumanın yalnızca teknik bir beceri olarak değerlendirilmemesi gerektiği açıkça görülmektedir. Okuma, bireyin düşünme becerilerini geliştirmesine, duygusal olarak gelişmesine ve çevresiyle daha derinlikli ilişkiler kurmasına katkı sağlayan çok yönlü bir etkinliktir. Akyol (2010) ve Tosunoğlu'nun (2009) ortaya koyduğu kuramsal çerçeve, okumanın bireyin iç dünyasını ve toplumsal bağlamı nasıl şekillendirdiğini göstermesi açısından önemli ipuçları sunmaktadır.

1.2. Okumaya Hazıroluşluk

Okuma becerisinin gelişimi, yalnızca sözcüklerin doğru şekilde seslendirilmesinden ibaret değildir. Aslında bu süreç, çocukların bilişsel, dilsel ve motor gelişimlerini kapsayan çok yönlü bir hazırlık dönemini de içerir. Akyol'a (2010) göre okumaya hazırlık; işitsel ve görsel ayırt etme, kavram geliştirme ve motor becerilerin koordinasyonunu içeren çeşitli etkinliklerle desteklenmelidir. Bu tür etkinlikler, hem çocuğun dil becerilerini güçlendirir hem de ilerideki okuma süreçlerine sağlam bir temel oluşturur. Ayrıca dikkat ve odaklanma becerilerinin gelişmesi, çocuğun metne daha bilinçli bir şekilde yönelmesini sağlar ve bu durum doğrudan okuma başarısını etkiler. Ancak, Yılmaz ve Darıcan'ın (2015) araştırmaları Türkiye'de uygulanan okuma hazırlık programlarının yeterince etkili sonuçlar vermediğini göstermektedir. Bu durumun temel nedeni, hazırlık sürecinin yeterince etkin yürütülmemesi olabilir. Gerekli ön çalışmalar yapılmadığında çocukların potansiyelleri tam anlamıyla ortaya çıkamayabiliyor. Özellikle erken yaşta yaşanan eksiklikler, ilerleyen yıllarda kalıcı okuma güçlüklerine dönüşebiliyor.

Çocukların okuma becerileri çok sayıda etkene bağlı olarak şekillenmektedir. Akyol (2010), cinsiyetin bu beceriler üzerinde çok belirleyici olmadığını söylerken, sağlık problemlerinin –özellikle işitme ve görme bozukluklarının– oldukça kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bunun yanında zeka seviyesi, yaş, kelime bilgisi, görsel-ışitsel ayırt etme gibi beceriler de okumaya hazırlık aşamasında dikkate alınması gereken önemli değişkenlerdir. Bunlara ek olarak duygusal gelişim de unutulmamalıdır. Çocuğun motivasyonu, ilgisi ve öğrenmeye dair tutumu; okuma yazma sürecine nasıl yaklaşacağını doğrudan etkiler. Duygusal olarak hazır olmayan bir çocuğun, teknik olarak yeterli olsa bile süreçte zorlanması olasıdır.

Türkiye'deki mevcut uygulamalarda, çocukların çoğu 6 yaşında ilkokula başlar. Ancak Akyol'un (2010) da belirttiği gibi, bazı çocuklar için zihinsel ve fiziksel gelişim açısından ek bir hazırlık süreci gerekebilir. Bu hazırlık, çocuğun hem akademik hem de psikolojik olarak okul sürecine daha kolay uyum sağlamasını destekler. Bu nedenle, gelişim açısından geride olan öğrenciler için okula başlamadan önce sağlanacak ek destek, uzun vadeli başarı açısından büyük önem taşır.

Bu konuda yapılan bazı çalışmalar, okuma yazmaya geçişte hazırlık sürecinin önemine dikkat çekmektedir. Göçer'in (2008) araştırmasına göre, okuma yazmaya başlamadan önce belirli bir hazırlık aşamasından geçen çocuklar, sürece daha hızlı ve başarılı bir şekilde adapte olmaktadır. Bu ocuklar yalnızca teknik açıdan değil, aynı zamanda psikolojik olarak da daha hazır hissederler. elenk (2007) ise, henüz okuryazar olmayan çocukların bile erken yaşta kitaplarla tanışmasının, ilerideki okuma öğrenme sürecini kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Okuma deneyimi olan çocuklar süreci daha rahat yönetirken, hiç deneyim yaşamamış olanlar için süreç daha zorlayıcı olabilmektedir.

Bu noktada aile ortamı ve okul öncesi eğitimin birlikte ele alınması gerekmektedir. Ailelerin çocuklarına kitap okuması ya da birlikte okuma etkinlikleri gerçekleştirmesi, erken yaşta okuma alışkanlığı kazanılmasını desteklemektedir. Aynı şekilde, anaokullarında uygulanan erken dönem dil ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri de bu gelişimi olumlu yönde etkiler. Aile desteği, çocukların dil gelişimini hızlandırmakla kalmaz, aynı zamanda okuma süreçlerine daha olumlu ve istekli bir yaklaşımla başlamalarını sağlar. Bu nedenle, ailelerin, öğretmenlerin ve eğitim sisteminin tüm paydaşlarının ortak bir anlayışla hareket etmesi, çocukların okuma becerilerini başarılı bir şekilde kazanmalarında önemli bir faktör olacaktır.

1.3. Okuma Türleri

Okuma-yazma ğretimi sürecinde, öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilmeleri için farklı okuma türlerinin doğru ve dengeli bir şekilde kullanılması önem taşır. Bu süreçte özellikle sesli ve sessiz okuma, öğretimde sık başvurulan iki temel yöntem olarak öne çıkar. Sesli okuma, öğrencilerin kelimeleri doğru telaffuz etmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda metni anlamlandırmalarını ve duygusal tonlamalarla okumayı öğrenmelerini sağlar. Bu yöntem, öğrencilerin kelimelerle daha bilinçli bir ilişki kurmalarına yardımcı olur. Diğer yandan sessiz okuma, öğrencilerin metni daha içselleştirerek anlamlandırmalarına olanak tanır. Bu tür okuma, özellikle metni kendi zihinsel süzgecinden geçirerek anlam kurmayı, odaklanmayı ve okuma hızını artırmayı hedefler. Daha ileri düzeydeki öğrenciler için sessiz okuma, bireysel gelişimi destekleyen önemli bir beceridir.

Hangi okuma türünün ne zaman, nasıl kullanılacağı ise büyük ölçüde öğrencinin gelişim seviyesine bağlıdır. Tosunoğlu (2010), okuma türleri arasında yapılacak seçimin öğrencinin yaşına, hazırbulunuşluk düzeyine ve bireysel ihtiyaçlarına göre şekillenmesi gerektiğini ifade eder. Örneğin, ilkokulun ilk yıllarında sesli okuma daha etkili olurken, öğrenciler yaş ve seviyeleri ilerledikçe sessiz okuma daha çok tercih edilen yöntem haline gelir. Sonuç olarak, sesli ve sessiz okuma yöntemlerinin öğretim sürecinde yer alması, öğrencilerin okuma becerilerinin farklı yönlerden gelişmesini sağlar. Bu türlerin birlikte ve dengeli şekilde kullanılması, hem teknik hem de anlamlandırma becerilerinin gelişmesi açısından faydalı olacaktır.

1.3.1. Sesli Okuma

Sesli okuma, en basit tanımıyla kelimelerin ya da kelime gruplarının yüksek sesle okunması şeklinde ifade edilebilir. Ancak bu süreç sadece sözcükleri seslendirmekle sınırlı değildir. Güneş (2000), sesli okumanın öğrencilerin anlam oluşturma sürecinde oldukça önemli bir araç olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler, kelimeleri yalnızca görsel olarak algılamakla kalmaz; aynı zamanda onları seslendirerek zihinsel düzeyde anlamlandırmaya çalışır. Bu da, okuma sırasında duyuşal ve bilişsel kanalların aynı anda çalışmasını sağlar.

Sesli okuma sayesinde öğrenciler, kelimelerin anlamlarını daha net kavrayabilirken aynı zamanda doğru telaffuz geliştirme imkânı da bulurlar. Özellikle erken okuma döneminde bu süreç, anlam kurmayı kolaylaştırır. Çünkü çocuklar, duydukları sesleri kavramlara dönüştürerek okuma deneyimini daha bütünlüklü bir hale getirirler.

Bay (2010) ise sesli okumanın, özellikle okuma-yazmaya yeni başlayan öğrencilerde okuma hızından ziyade anlama becerisini geliştirmeye daha çok katkı sunduğunu vurgulamaktadır. Bay'a göre, bu süreç sadece kelimelerin seslendirilmesiyle sınırlı kalmaz; öğrenciler aynı zamanda cümle yapılarını, metnin ritmini ve tonlamasını da seslendirerek okur. Bu da, onların dilin yapısını daha iyi kavramalarına yardımcı olur. Ayrıca, sesli okuma sırasında yapılan hatalar, öğrencilerin kendi hatalarını fark etmeleri açısından bir öğrenme fırsatı yaratır. Hatalar, öğrenme sürecinin doğal bir parçası haline gelir ve öğrencinin okuma özgüveni gelişir. Öte yandan sesli okuma, okuma eyleminin yalnızca zihinsel değil, aynı zamanda fiziksel bir boyutu olduğunu da

gösterir. Konuşma organlarının (dil, dudak, dişler) aktif olarak kullanıldığı bu süreçte, öğrencilerin bedenleri ve beyinleri birlikte çalışır. Bu eşgüdüm, öğrencilerin kelimelerle daha güçlü bir bağ kurmasını sağlar.

Kısacası sesli okuma, sadece okuma becerilerini geliştirmenin ötesine geçerek, öğrencilerin anlamlı ve çok boyutlu bir okuma deneyimi yaşamalarına katkı sunar. Bu yöntem, hem akademik başarı hem de bireysel dil gelişimi açısından önemli bir yer tutmaktadır.

1.3.2. Sessiz Okuma

Sessiz okuma, kelimelerin gözle takip edilip, zihinde anlamlı hale gelmesidir. Bu okuma şekli, öğrencilere hem okuma hızlarını artırma hem de metni daha derinlemesine anlama olanağı verir. Çelenk (2003) bu konuda önemli bir noktaya dikkat çeker: Sesli okuma, okuma sürecinin başlangıcında faydalı iken, ilerleyen aşamalarda sessiz okuma sayesinde öğrenciler okuma hızlarını geliştirebilir ve anlamayı derinleştirebilir.

Sessiz okumada öğrenciler, kelimeleri sadece tanımakla kalmaz; onları zihinsel olarak bir araya getirip metnin anlamını kendileri çıkarırlar. Bu süreçte metin, gözle algılanır ve kelimeler ile cümleler zihinde planlanır. Böylece öğrencilerin dil becerileri olgunlaşır ve metnin bütününe kavrayabilirler. Ayrıca sessiz okuma, öğrencinin kendi hızında ilerlemesini sağlar; bu da metin üzerinde daha dikkatli düşünmesine ve anlamı ayrıntılı bir şekilde aramasına fırsat verir.

Özellikle ileri düzeydeki öğrenciler için sessiz okuma büyük bir önem taşır. Bu yöntem, okuma hızını artırır ve anlamaya dayalı yöntemlerin gelişmesini destekler. Yani sessiz okuma, zihinsel süreçlerin aktif biçimde devreye girdiği, okumanın sadece hızlı değil, aynı zamanda kaliteli yapılmasını sağlayan bir aşamadır.

Sesli ve sessiz okuma arasındaki geçiş, çocukların okuma becerilerinin gelişimi için kritik bir dönüm noktasıdır. Güneş (2000), sesli okumanın başlangıç seviyesindeki öğrenciler için çok etkili olduğunu belirtir. Çünkü sesli okuma, çocukların kelimelerle hem görsel hem işitsel olarak bağlanmasını sağlar ve çoklu duyuşsal bir öğrenme süreci sunar. Ancak çocuklar okuma becerilerinde ilerledikçe, Çelenk (2003)'in dediği gibi sessiz okuma daha ön plana çıkar. Sessiz okuma, öğrencinin kendi zihinsel kaynaklarını kullanarak metni anlamlandırmasını kolaylaştırır ve daha gelişmiş okuma becerilerini kazandırır.

Bu nedenle öğretmenlerin, hem sesli hem de sessiz okuma yöntemlerini dengeli şekilde kullanmaları önemlidir. Sesli okuma, temel becerilerin kazanılmasına yardımcı olurken, sessiz okuma bu becerilerin anlam kurma ve eleştirel düşünme gibi daha karışık düzeylere taşınmasını sağlar. Bay (2010), öğretmenlerin bu iki okuma türü arasında sağlıklı bir geçiş planı yapmalarının, öğrencilerin detaylı bir okuma gücünü geliştirmeleri açısından kritik olduğunu savunur.

Sonuç olarak, sesli ve sessiz okuma birbirini tamamlayan iki önemli yöntemdir. İkisi arasındaki denge, öğrencilerin bilişsel ve dilsel gelişimlerini destekleyen etkili bir yaklaşımdır. Okuma-yazma öğretiminde her iki türün bilinçli ve planlı şekilde aktarılması, öğrencilerin sağlam bir okuma temeli oluşturmaları için gereklidir.

1.3.3. Rehber Eşliğinde Okuma

Fountas ve Pinnell (1996), rehber eşliğinde okuma yönteminin, öğrencilerin bağımsız okuma yetkinliklerine ulaşmalarında önemli bir ara basamak olduğunu ifade etmektedir. Bu yöntemde öğretmenin müdahalesi, öğrencinin gereksinim duyduğu anlarda gerçekleştiği için öğrenme süreci daha etkili ve kalıcı olmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin bireysel okuma seviyelerine uygun metinleri seçer ve okuma aşamasında gerekli yönlendirmeleri yaparak, öğrencilerin anlam oluşturma ve kavrama becerilerini destekler.

Bu yaklaşımın temel dayanağını Vygotsky'nin (1978) “yakınsak gelişim alanı” (ZPD) teorisi oluşturmaktadır. Vygotsky'ye göre, çocuklar tek başlarına üstesinden gelemeyecekleri öğrenme görevlerini, daha deneyimli bir rehber ya da öğretmen eşliğinde tamamladıklarında gelişim gösterirler. Rehber eşliğinde okuma, bu destekleyici öğrenme ortamını sunarak öğrencinin potansiyelini açığa çıkarmasına yardımcı olur.

Johnson (2017) rehberli okuma sürecinde öğretmenin, belli kelimelere ya da ifadelere ulaşıldığında okumayı durdurup öğrencilerle birlikte kelimenin anlamı üzerinde düşünmesinin, metinle kurulan anlam ilişkisini güçlendirdiğini belirtmektedir. Bu uygulama, öğrencilerin sadece kelime tanıma değil, aynı zamanda metni zihinsel olarak yapılandırma, anlamlandırma ve yorumlama becerilerini de geliştirmektedir. Sonuç olarak, rehber eşliğinde okuma, planlı ve ihtiyaç odaklı bir süreçle öğrencilerin okuma becerilerini yapılandırmalarına olanak tanır. Öğretmenin rehberliği sayesinde

öğrenciler, yalnızca okuma hızlarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda metni anlama, değerlendirme ve eleştirel düşünme yeteneklerini de olumlu yönde geliştirirler.

1.3.4. Eşli Okuma

Ünal ve Yılmaz (2022), eşli okuma yönteminin, okuma becerileri zayıf olan öğrencilerin, daha deneyimli ve yetkin bireylerden model alarak okuma hızlarını artırmalarına ve doğru okuma alışkanlıkları kazanmalarına destek olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, bu yöntemin öğrencilerin metni daha iyi kavramalarını sağladığını ve anlama sürecine aktif katılımlarını teşvik ettiğini belirtmektedir.

Uygulama aşamasında, öğrencinin seviyesine göre metinler seçilmeli ve ona mümkün olduğunca bağımsız okuma deneyimleri sunulmalıdır. Ancak, öğrenci zorlandığı noktalarda öğretmenin müdahalesine hazır olması, gerekli durumlarda yapıcı ve destekleyici geri bildirim vermesi önemlidir; eleştirden kaçınılmalıdır. Bu yaklaşım sayesinde öğrenci, kendini güvende hissettiği bir öğrenme ortamında gelişirken, aynı zamanda kendi hatalarını fark edip düzeltme alışkanlığı da kazanır.

1.3.5. Serbest Okuma

Serbest okuma, öğrencilerin boş zamanlarında kendi ilgi alanlarına göre yaptıkları bağımsız okuma etkinlikleridir. Bu tür okumalar, öğrencilerin kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve içsel motivasyonlarını artırmalarını sağlar. Okulda zorunlu olarak yapılan okuma aktiviteleri, kalıcı bir okuma alışkanlığı kazandırmak için yeterli olmayabilir. Bu nedenle, serbest okuma alışkanlığı küçük yaşlardan itibaren kazandırılmalıdır.

Krashen (2004), serbest okumanın öğrencilerin kelime dağarcığını genişlettiğini, okuma hızını artırdığını ve genel dil becerilerini geliştirdiğini belirtir. Ona göre, öğrenciler ne kadar çok kendi seçtikleri metinleri okurlarsa, okuma becerileri o kadar gelişir. Gambrell (2011) ise serbest okumanın öğrencilerin okuma motivasyonunu yükselttiğini ve özellikle düşük başarı seviyesindeki öğrenciler için akademik gelişimi desteklediğini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin serbest okuma alışkanlığı kazandırmadaki rehberlik rolü büyüktür. Öğrencilere kitap seçme özgürlüğü tanımak, sınıfta farklı türlerde kitaplardan oluşan zengin bir kitaplık oluşturmak ve düzenli serbest okuma saatleri planlamak bu

süreci destekleyen etkili yöntemlerdir. Cullinan (2000)'da, öğrencilerin serbest okuma etkinliklerine aktif katıldıklarında sadece akademik değil, sosyal ve duygusal gelişimlerinin de olumlu yönde etkilendiğini belirtmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin sadece kitap önerisinde bulunmakla kalmayıp, öğrencilerle kitaplar hakkında sohbet etmeleri ve onları okuduklarını paylaşmaya teşvik etmeleri önemlidir. Böylece öğrenciler, sadece okumakla kalmaz, aynı zamanda metni anlama, yorumlama ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirirler.

1.3.6. Paylaşımlı Okuma

Paylaşımlı okuma, öğretmen ile öğrencilerin birlikte yaptığı ortak bir okuma şeklidir. Bu yöntem, dönüşümlü okumadan farklıdır; dönüşümlü okumada metin, bireyler tarafından sırasıyla parçalar halinde okunurken, paylaşımlı okumada tüm sınıf ya topluca ya da bir öğrencinin okumasını diğer öğrenciler takip ederek metni birlikte okurlar (Johnson, çev. Benzer, 2017). Bu uygulama, öğrencilerin metinle aktif olarak etkileşim kurmasını sağlar. Okuma sırasında çeşitli stratejiler kullanılarak öğrencilerin metnin anlamını daha iyi kavramaları desteklenir (Turan ve Topçu, 2018). Bu sayede öğrenciler, metinle bütünleşir, yeni kelimeler öğrenir, okuma sürecine dahil olur ve eleştirel düşünme becerileri gelişir (Johnson, çev. Benzer, 2017). Bunun yanı sıra, paylaşımlı okuma öğrencilerin katılımını artırır, özgüven kazandırır ve metin üzerinde düşünmeyi teşvik eder (Turan ve Topçu, 2018). Bu yöntem genellikle okul öncesi ve birinci sınıf öğrencileri için uygundur; ancak ikinci sınıf düzeyinde de, okuma süresini etkili kullanmak ve okuma becerilerini geliştirmek için tercih edilebilir (Aydın, 2013).

1.3.7. Seçerek Okuma

Okuma öğrenirken çoğunlukla metnin tamamı baştan sona okunur. Ancak zamanla, özellikle öğrenciler metni daha hızlı ve verimli okumayı öğrendikçe, seçmeli okuma yöntemine geçilir. Seçmeli okuma, metindeki sadece önemli bölümlere odaklanmayı sağlar, böylece gereksiz detaylarla zaman kaybedilmez (Güneş, 2015).

Bu yöntem, öğrencilerin okudukları metni daha iyi anlamalarına ve ana fikirleri daha kolay yakalamalarına yardımcı olur (Arıcı, 2008). Öğrenciler, bu sayede metnin kritik noktalarını ayırt eder ve dikkatlerini bu kısımlara yönlendirirler. Aynı zamanda seçmeli okuma, okuma hızını artırır. Öğrenciler başlıklar, alt başlıklar ve anahtar kelimeler gibi metnin önemli unsurlarına dikkat ederek, metni daha hızlı okuyabilirler.

Özellikle bilgi yoğun metinlerde bu yöntem, zamandan tasarruf edilmesini ve daha fazla bilgiye ulaşılmasını sağlar. Özetle, seçmeli okuma öğrencilerin okuma becerilerini geliştirir ve metni daha etkili kavramalarını sağlar. Bu yüzden, okuma öğretiminde seçmeli okuma tekniklerine yer verilmesi önemlidir.

1.3.8. Eleştirel Okuma

Karatay (2018), eleştirel okumayı, okuyucunun metindeki bilgileri sorgulaması, doğrudan kabul etmek yerine doğruluklarını araştırması ve yazarın görüşleri üzerine düşünmesi süreci olarak tanımlar. Ülper (2010) ise eleştirel okumanın diğer okuma türlerine göre daha fazla dikkat ve kavrayış gerektirdiğini; çünkü okuyucunun metinde açıkça belirtilmeyen ayrıntıları da fark etmesi gerektiğini ifade eder.

Bu tanımlardan yola çıkarak, eleştirel okuma yalnızca metni anlamakla kalmaz, aynı zamanda onu yorumlama ve değerlendirme sürecini de içerir. Okuyucu, metni sorgular, yazarı çeşitli bakış açılarından inceler ve metne karşı eleştirel bir tutum geliştirir. Böylece, daha derinlikli ve bilinçli bir okuma deneyimi yaşanır. Bunun yanı sıra, okuyucunun kendi ön bilgileriyle metin arasında bağlantılar kurması, metni kişisel bir süzgeçten geçirerek değerlendirmesini sağlar. Bu yaklaşım, metindeki tutarsızlıkları veya eksik bilgileri fark etmeye de olanak tanır. Sonuç olarak, eleştirel okuma, okuyucuyu daha dikkatli, sorgulayıcı ve çok yönlü düşünmeye yönlendirir.

1.3.9. Tekrarlı Okuma

Akyol (2012), tekrarlı okuma yönteminin özellikle okuma hızında ve akıcılığında güçlük çeken öğrenciler için faydalı olduğunu ifade eder. Bu yöntemde öğrenciler aynı metni defalarca tekrar ederek hem hızlarını artırır hem de doğru okuma alışkanlıkları kazanır. Akyol'a (2012) göre, metnin tekrar sayısı arttıkça öğrencilerin okuma doğruluğu ve akıcılığı da olumlu şekilde gelişir.

Bu bilgiler ışığında, tekrarlı okuma güçlüğü çeken öğrenciler için önemli bir destek aracıdır. Öğrenciler, metni birkaç kez okuyarak kelimeleri doğru telaffuz etmeyi öğrenir, okuma hızlarını yükseltir ve metnin anlamını daha iyi kavrarlar. Her tekrar, öğrencilerin önceki hatalarını görmelerine ve metni daha akıcı okumalarına olanak sağlar.

Bunun yanı sıra, tekrarlı okuma öğrencilerin metinle daha sağlam bir bağ kurmasına yardımcı olur. Bu da anlam oluşturma yeteneklerini güçlendirir ve metnin hafızada kalmasını kolaylaştırır. Sonuç olarak, bu yöntem öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirmelerini ve genel okuma performanslarını artırmalarını sağlar.

1.4. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, metindeki kelimeleri sırayla okumaktan daha karmaşık ve derin bir süreçtir. Ülper (2010), bu becerinin, okuyucunun metnin içeriğini doğru kavrayabilmesi, ana fikri tespit etmesi ve verilen bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmesi anlamına geldiğini belirtir. Büyükkaradağ (2017) ise, okuduğunu anlamının yalnızca kelimeleri tanımak değil, aynı zamanda bu kelimelerin birleşimiyle ortaya çıkan anlamları ve metnin altında yatan mesajları çözümlemeyi gerektirdiğini ifade eder. Bu süreç, dil unsurları, bağlam, yazarın amacı ve okuyucunun ön bilgileri gibi faktörlerin birlikte değerlendirilmesini içerir. Bu nedenle, okuduğunu anlama, dikkat ve beceri gerektiren dinamik bir süreçtir. Ülper (2010), bu süreçte bireylerin önce kelimelerden başlayıp, cümle ve paragraflar aracılığıyla nihayetinde metnin tamamına dair anlam oluşturmaya yönelik aşamalar izlediğini vurgular. Okuduğunu anlamak, yalnızca dil becerilerinin değil, aynı zamanda bilişsel yeteneklerin de aktif kullanıldığı karmaşık bir etkinliktir. Büyükkaradağ (2017), bir metni anlamının, o metnin yapısını, dil özelliklerini ve düşünsel altyapısını analiz etmeyi kapsadığını belirtir.

Okuyucu, okuma sırasında metnin ana mesajlarını ve gizli anlamlarını kavramalı; dilin sunduğu ipuçlarıyla metnin anlamını derinleştirmelidir. Ülper (2010), okuduğunu anlamının sadece kelimeleri doğru okumak olmadığını, aynı zamanda metnin neyi ve neden ifade ettiğini fark etmeyi gerektirdiğini belirtir. Bu süreç, okuyucunun düşünsel esneklik ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini destekleyen önemli bir öğrenme deneyimidir.

1.5. Okuma Hataları

Okuma, insanın zihinsel yeteneklerini ve bilişsel süreçlerini derinlemesine kullandığı karışık bir faaliyet olarak tanımlanabilir (Keskin, 2012). Akyol (2012), okuma sürecinin yalnızca kelimeleri tanımaktan ibaret olmadığını, aynı zamanda anlam üretme, yorumlama ve kritik düşünme becerilerini de içerdiğini belirtir. Okuma, bireyin önceki bilgilerini, deneyimlerini ve zihinsel haritalarını kullanarak metni

anlamlandırmasını sağlar. Ayrıca, okuma esnasında dikkat, hafıza ve dil becerilerinin de aktif olarak devreye girmesi gerekmektedir. Bu yönüyle okuma, öğrenme ve bilgi edinme sürecinde temel bir araçtır ve bireylerin düşünsel gelişimine katkı sağlar (Yılmaz, 2006).

Yılmaz (2006), okuma hatalarını yedi farklı başlık altında incelemiştir. Bu hatalar şunlardır:

- Atlama
- Ekleme
- Tekrar
- Ters çevirme
- Telaffuz
- Duraklama
- Yanlış okuma

Bireylerin yukarıda belirtilen okuma hatalarına düşmeleri, kodlanmış bilginin çözümlenmesi aşamasına olumsuz etki edecektir. Keskin (2012), seslendirilmesi gereken kelime doğru seslendirilmediğinde, kelimenin anlamlandırılması sürecinde sıkıntıların yaşanacağını belirtir. Bu da metnin doğru anlaşılmasını engelleyebilir. Bilge ve Sağır (2017), okuma hatalarının tespit edilip minimize edilmesinin, okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını ifade eder.

Yılmaz (2006)'ın okuma hatalarını tanımladığı kategoriye göre, hatalar kısaca şu şekilde açıklanabilir:

- Atlama: Öğrencinin metni okurken bazı bölümleri örneğin kelime, hece ya da satır fark etmeyip seslendirmemesiyle ortaya çıkar. Bu tür bir hata, cümlelerin anlam bütünlüğünü bozarak okuyucunun metni doğru anlamasını zorlaştırabilir.
- Ekleme: öğrencinin metni seslendirirken orijinalde bulunmayan bazı hece ya da sözcükleri araya eklemesiyle ortaya çıkar. Bu tür fazladan ifadeler, bazen tekil olabileceği gibi birden çok kelime şeklinde de görülebilir.

- Ters çevirme: Öğrencinin metni okurken sözcüklerin ya da harflerin sırasını karıştırarak, normal okuma yönünün dışına çıkması durumudur. Bu durum, özellikle harfleri ya da heceleri yer değiştirerek seslendirme şeklinde kendini gösterebilir.
- Tekrar: Öğrencinin aynı kelimeyi ya da cümleyi istemeden birden çok kez seslendirmesiyle ortaya çıkar. Bu durum, okuma akışını yavaşlatabilir ve metnin anlaşılmasını zorlaştırabilir.
- Telaffuz hatası: Bir sözcüğün doğru biçimde seslendirilmemesiyle meydana gelir. Bu tür hatalar, özellikle bilinmeyen ya da karmaşık kelimelerde daha sık gözlemlenir.
- Duraklama: Okuma sırasında sözcükler arasında iki saniyeyi aşan beklemeler yaşanması durumunda oluşur. Bu tür kesintiler, okuma akıcılığını olumsuz etkileyebilir.
- Yanlış okuma: Öğrencinin karşılaştığı kelime veya cümleyi doğru biçimde seslendirememesi durumudur. Bu tür hatalar, harf ya da sembollerin yanlış çözümlenmesi nedeniyle ortaya çıkar ve hem okuma akıcılığını hem de metnin doğru şekilde anlaşılmasını zorlaştırır.

Araştırma kapsamında Akyol (2012) tarafından belirlenen yanlış okuma türleri kabul edilmiştir ve bu türler, ilgili işaretlerle birlikte aşağıda sıralanmıştır:

- | | |
|--|---|
| 1. Atlamalar |  |
| 2. Eklemeler |  |
| 3. Öğretmen tarafından verilen kelimeler |  |
| 4. Tekrarlar |  |
| 5. Yanlış okuma |  |
| 6. Ters okuma |  |

Okuma hatalarının erken dönemde fark edilip düzeltilmesi, özellikle ilkökul aşamasında büyük önem taşır. Bilge ve Sağır (2017) bu konuda, okuma hatalarının göz ardı edilmesinin sadece öğrencilerin akademik başarısını değil, aynı zamanda dil becerileri ve okuduğunu anlama yeteneklerini de olumsuz etkilediğini ifade etmektedir.

Erken yaşıta müdahale edilmezse, öğrenciler ilerleyen sınıflarda daha ciddi okuma ve anlama sorunlarıyla karşılaşabilir; bu da öğrenme süreçlerinin verimliliğini düşürür.

Okuma hatalarının saptanması ve giderilmesine yönelik uygulamaların ilkökul seviyesinde yapılması zorunludur. Bilge ve Sağır (2017), okuma hatalarının düzeltilmemesi durumunda öğrencilerin akademik performansında gerileme yaşanabileceğine dikkat çeker. Okuma, öğrencilerin temel öğrenme becerileri arasında yer almakta olup, doğru ve etkili gelişimi diğer derslerdeki başarılarını da yakından etkiler. Erken yaşıta okuma hatalarının düzeltilmesi, öğrencilerin dil gelişimi, anlama kapasitesi ve genel okul başarısı açısından kritik bir rol oynar. Bu nedenle öğretmenlerin, okuma hatalarını en aza indirmek için bireysel ya da grup etkinlikleri ile etkili müdahaleler yapmaları gerekmektedir. Böylece erken müdahaleler sayesinde öğrenciler sağlam bir okuma temeli kazanarak öğrenme süreçlerine daha iyi adapte olabirler.

1.6. Yazma

Yazma becerisi, dilsel yetkinliklerin temel yapı taşlarından biri olarak insanlık tarihindeki gelişim sürecinde hayati bir yer tutmaktadır. Özbay'a (2005) göre yazı, yalnızca bireyin kendini ifade etme aracı değil, aynı zamanda farklı toplumlar arasında kültürel iletişimi mümkün kılan ve uygarlıkların ilerlemesine katkı sunan önemli bir iletişim biçimidir. Bu çerçevede yazma, bireysel bir eylem olmanın ötesinde, toplumsal hafızanın inşasında ve kültürel sürekliliğin sağlanmasında belirleyici bir işleve sahiptir.

Akyol (2010), yazma faaliyetini bireyin duygularını ve düşüncelerini sistematik bir şekilde düzenleyerek dışa vurduğu bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreç, bireylerin çevreye dair algılarını şekillendirirken, aynı zamanda bu algıları sözcüklerle anlamlı bir forma dönüştürme işlevi de görür. Baştuğ ve Demirtaş (2017) ise yazmanın yalnızca bir iletişim yolu olmadığını; bunun ötesinde bireyin zihinsel faaliyetlerini yapılandıran ve bilişsel gelişimi destekleyen bir düşünme pratiği olduğunu ifade etmektedir.

1.6.1. Yazmaya Hazırlık Çalışmaları

Yazma becerisinin etkin bir biçimde geliştirilmesi, yalnızca dil bilgisi yapılarını öğrenmekle sınırlı kalmayıp; aynı zamanda öğrencilerin fiziksel ve zihinsel hazırlık süreçlerini de içeren çok yönlü bir eğitim yaklaşımını gerektirir. Akyol (2010), yazı

öğretiminin temel hedefinin öğrencilerin hem okunaklı hem de seri şekilde yazabilme yetisini kazanmaları olduğunu vurgular. Bu bağlamda, temel motor becerilerin geliştirilmesi yazma sürecinin sağlam bir altyapı ile başlamasını sağlar. Öz'e (1999) göre, öğrencilerin kalemi doğru bir biçimde tutmayı öğrenmeleri, yazma yetkinliğinin ilk ve en kritik adımlarından biridir. Özellikle solak bireyler için uygun yazma ortamlarının sağlanması, sürece uyumlarını kolaylaştırarak bireysel farklılıkların dikkate alınmasına katkı sunar.

Yazıya hazırlık sürecinde, öğrencilere motor becerilere dayalı çeşitli uygulamaların yaptırılması önemli bir yer tutar. Akyol (2010), çizgi çalışmalarının harf öğreniminde ve yazım becerilerinin temellendirilmesinde işlevsel olduğunu ifade etmektedir. Harflerin yön oklarıyla gösterilmesi, ezberden yazma etkinlikleri gibi uygulamaların ise öğrencilerin yazma hızlarını artırdığı ve yazım hatalarının azalmasına yardımcı olduğu belirtilmektedir (Öz, 1999).

Bununla birlikte, yazım sürecinde ortaya çıkan hataların zamanında müdahale edilmeden bırakılması, bu yanlışların alışkanlık haline gelmesine neden olabilir. (Yıldız, Açı, Berber, Bulut & Zalımlı, 2015), yazım hatalarının erken dönemde fark edilip düzeltilmesinin, doğru yazım alışkanlıklarının kalıcı biçimde kazandırılması açısından oldukça önemli olduğunu vurgular. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencilerin yazma süreçlerini yakından izlemeleri ve gerektiğinde yönlendirici düzeltmeler yapmaları büyük bir önem taşımaktadır.

1.6.2. Yazma Sürecinde Temel Beceriler

Yazma süreci, bireyin düşüncelerini yapılandırarak düzenli ve anlamlı bir metin hâline getirmesini sağlayan karmaşık bir beceridir. Bu süreç yalnızca dil bilgisi kurallarına hâkim olmayı değil, aynı zamanda düşüncelerin sistematik bir biçimde aktarılmasını da gerektirir. Göçer (2010), yazma eylemini bireyin gözlem, duygu, fikir ve deneyimlerini dilin kurallarına uygun biçimde düzenleyerek ifade etmesi olarak tanımlar. Bu tanım, yazının yalnızca bir anlatım aracı olmanın ötesine geçerek, bireyin zihinsel organizasyon yeteneğini destekleyen bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Yazmak, aynı zamanda düşünceleri açık, anlaşılır ve etkili bir biçimde başkalarına iletmenin yanı sıra, kişinin kendi düşünsel süreçlerini derinleştirmesine de katkı sağlar.

Yazma öğretimi, yalnızca doğru yazım alışkanlıklarını kazandırmakla sınırlı kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı düşünme, özgün ifade üretme ve etkili iletişim kurma yetilerini de geliştirmeyi hedefler. Bu nedenle, yazma süreci eğitim sistemlerinde sadece bir ders konusu olarak değil, öğrencilerin düşünsel ve iletişimsel gelişimlerini destekleyen temel bir yetkinlik olarak ele alınmalıdır.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimini desteklemek adına, yazma süreci öncesinde yapılan planlama ve hazırlık çalışmalarının önemi büyüktür. Bu tür ön hazırlıklar, öğrencilerin düşüncelerini daha yapılandırılmış ve anlamlı bir biçimde ifade edebilmelerine zemin hazırlar. Sonuç olarak, yazma eğitimi, bireylerin hem dilsel hem de zihinsel gelişimlerine doğrudan katkı sunan ve eğitimin temel amaçları arasında yer alması gereken bir alandır.

1.7. İlk Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri

İlk okuma yazma öğretimi, çocukların dil becerilerinin temellerinin atıldığı kritik bir süreçtir. Güneş (2015)'e göre, bu öğretim yöntemlerinin her biri, farklı dilsel becerilerin ve bilişsel süreçlerin güçlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Öğretim stratejilerinin çeşitlenmesi, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına daha iyi karşılık verilmesine olanak tanır.

1.7.1. Ses Yöntemi

Ses yöntemi, özellikle fonetik temele dayalı bir yaklaşımdır ve harflerin seslerini öğretmeye odaklanır. Göçer (2014), bu yöntemi, harflerin doğru telaffuzunun ön planda tutulduğu ve karışıklıkların önlenmesi için sesin vurgulandığı bir süreç olarak tanımlar. Bu yöntemde, harfler önce sesleriyle tanıtılır ve sesli harfler eklenmeden heceler oluşturulur. Akyol (2010), bu öğretim sürecinde tüme varım yönteminin kullanılmasını önerir; yani önce harfler tanıtılır, sonra bu harfler birleştirilerek heceler oluşturulur ve en son olarak anlamlı kelimeler inşa edilir. Akyol (2010)'un önerdiği bu yaklaşım, öğrencilerin dilsel temellerini sağlam bir şekilde kurmalarına olanak tanır ve okuma yazma öğrenme sürecinin daha verimli hale gelmesini sağlar.

1.7.2. Hece Yöntemi

Hece yöntemi, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla hece yapısını kullanmayı hedefler. Göçer (2014), bu yöntemin, öğrencilerin temel dil

becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan etkili bir yaklaşım olduğunu belirtir. Başlangıçta, sessiz harfler ve çeşitli sesli harfler bir araya getirilerek heceler oluşturulur ve bu heceler öğrencilere ezberletilir. Baştuğ ve Demirtaş (2017), hece yöntemini, özellikle anlamlı ve yaygın kullanılan hecelerın belirlenmesi ve öğrencilerle bu hecelerın öğretildiği bir süreç olarak tanımlar. Bu yöntemle öğrenciler, anlamlı okuma ve yazma alıştırmaları yaparak kelimeler oluştururlar. Hece tekniği, okuma yazma sürecinde öğrencilerin hızla başarılı olmasına yardımcı olur ve dil bilgisi becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.

1.7.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Ses temelli cümle yöntemi, ses yöntemine benzerlik göstermekte ancak sesli harflerin erken aşamalarda öğretilmemesiyle farklılık gösterir. Baştuğ ve Demirtaş (2017), bu yöntemin, harflerin anlamlı gruplar halinde öğretilmesini ve sesli harflerin tek tek öğretilmesinin ardından hece ve kelimelerin oluşturulmasını amaçladığını ifade ederler. Bu metodun temel hedefi, öğrencilerin Türkçeyi doğru ve akıcı bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Akyol (2010) ise, ses temelli cümle yönteminde, önce anlamlı hecelerın oluşturulmasını, sonra bu hecelerın birleştirilerek kelimelere dönüştürölmesini ve nihayetinde bu kelimelerle anlamlı cümleler kurulmasını vurgular. Bu yöntem, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek, kelime dağarcıklarını zenginleştirmek ve okuma-yazma süreçlerine daha hızlı adapte olmalarını sağlamak için etkili bir tekniktir. Keleş ve Batur (2024), ses temelli cümle yönteminin okuma yazma sürecine geçişi kolaylaştırdığını ancak öğrencilerin okuma hızlarını yavaşlattığını belirtmişlerdir.

1.7.4. Cümle Çözümleme Yöntemi

Cümle çözümleme yöntemi, Gestalt psikolojisinin ilkelerinden yararlanarak geliştirilmiş bir yaklaşımdır ve öğrencilerin önce bütünü anlamalarını sağladıktan sonra parçaları anlamlandırmalarını hedefler. Bu yöntem, öğrencilerin dilsel yapıları çözümlemeye başlamadan önce, cümlelerin veya metnin tamamını bir bütün olarak algılamalarını teşvik eder. Bu sayede, öğrenciler metnin ana fikrini kavrayarak, daha derinlemesine bir anlam çıkarma sürecine girerler. Baştuğ ve Demirtaş (2017), cümle çözümleme yöntemini, "bütünsel bakış açısının, metnin anlamını daha net ortaya koymak için anahtar olduğunu" ifade ederler. Akyol (2010) ise bu yöntemi, anlamlı

ifadelerle başlama ve ardından dilsel birimlerin (kelimeler, heceler, sesler) tanıtılmasını içeren bir süreç olarak tanımlar. Gestalt teorisinin "bütün, parçaların toplamından daha fazlasıdır" ilkesine dayanarak, öğrenciler metnin tamamını anladığında, metni daha ayrıntılı bir şekilde çözümleyebileceklerini ifade ederler.

Bu yöntem, okuma ve yazma süreçlerine bütünsel bir bakış açısıyla yaklaşılmasını sağlar ve dilsel anlam oluşturma becerilerini geliştirir. Cümle çözümleme yönteminin etkinliği, öğrencilerin metni anlamaları ve ardından dilin yapısal unsurlarını analiz etmeleriyle artar.

1.7.5. Hikâye Yöntemi

Hikâye yöntemi, özellikle ilkokul birinci sınıf öğrencileri için oldukça etkili bir okuma yazma öğretim aracıdır. Hikayeler, öğrencilerin ilgisini çeker ve okuma motivasyonlarını artırır. Göçer (2014), hikayelerin öğretimde kullanılmasının, öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını belirtir. Bu yöntemle, öğretmenler, öğrencilere anlaşılır ve ilgi çekici hikayeler okuyarak dil becerilerinin temelini atarlar. Ardından, hikayenin içeriği üzerinde çalışılır; olaylar, karakterler, mekan ve zaman unsurları ele alınarak öğrencilerin dil becerileri geliştirilir. Baştuğ ve Demirtaş (2017), bu sürecin, cümle ve kelimelerin çözülmesi yoluyla kelime dağarcığının artırılmasına yardımcı olduğunu ifade ederler. Öğrenciler, kelimeleri ve cümleleri çözümleyerek anlamlı okuma ve yazma çalışmaları yapar ve bu süreçte hem okuma hızlarını artırır hem de okuma-anlama becerilerini güçlendirirler.

Sonuç olarak İlk okuma yazma öğretimi, çeşitli yöntemlerin dengeli bir şekilde uygulanmasıyla daha etkili hale gelir. Her bir yöntem, farklı dilsel becerilerin gelişmesine katkı sağlar ve öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir. Ses, hece, cümle çözümleme, ses temelli cümle ve hikâye yöntemleri, okuma yazma öğretiminde önemli araçlar sunar. Bu yöntemlerin her biri, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda onların bilişsel süreçlerini de şekillendirir. Bu nedenle, öğretim sürecinde kullanılan yöntemlerin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin okuma yazma öğrenme deneyimlerini daha verimli ve etkili hale getirebilir.

1.8. Okur Yazarlık

Okuryazarlık, yalnızca okuma ve yazma becerilerini kapsayan bir kavram olmanın ötesindedir; aynı zamanda bireylerin duygu, düşünce ve isteklerini doğru, etkili

ve anlamlı bir şekilde ifade etmelerini, başkalarının sözlü veya yazılı ifadelerini anlamalarını ve toplumsal normlar ile kültürel bilgileri kullanarak iletişim kurmalarını içerir (Aşıcı, 2009). Bu geniş tanım, okuryazarlığın bireylerin toplumsal ve kültürel bağlamda etkileşimde bulunmalarına, bilgi edinmelerine ve bu bilgiyi aktarabilmelerine olanak sağlayan bir beceri olduğunu vurgular. Bu becerilerin gelişimi, yalnızca okulda öğrenilen bilgilerin sonucu değil, bireylerin yaşam boyu süren bir süreçtir ve çocukluk döneminin erken aşamalarında temel adımlar atılmaya başlanır. Okuryazarlık, çocukların doğdukları andan itibaren sosyal etkileşimlerle gelişmeye başlar. Okul öncesi dönemde, dil gelişimi ile paralel olarak çocuklar, okuma ve yazma becerilerine dair ilk temel kazanımları elde etmeye başlarlar. Çocukların etraflarındaki dünyayı anlamlandırma çabaları, okuryazarlık sürecinin erken dönemine ışık tutar. Bu bağlamda, erken okuryazarlık, çocukların sözel dil becerileri, kelime dağarcığı, fonolojik farkındalık ve diğer dilsel becerilerini destekleyen etkinliklerle gelişir (Altınkaynak, 2019).

Altun (2005) ise okuryazarlığı, yaşamın ve toplumsal etkileşimin temel bir parçası olarak tanımlar. Okuryazarlık, yalnızca yazılı sembollerle ilgili bir beceri olmanın ötesinde, bireylerin çevreleriyle anlamlı bir şekilde etkileşime girmelerini ve toplumsal yaşamı doğru şekilde algılamalarını sağlayan geniş kapsamlı bir süreçtir. Bu süreçte, dil becerilerinin yanı sıra zihinsel beceriler, iletişim becerileri ve toplumsal tutumlar da önemli rol oynar. Bu, okuryazarlığın bir eğitim terimi olarak sürekli evrim geçirdiğini ve bireylerin bu beceriyi geliştirmelerinin hem kişisel hem de toplumsal anlamda önemli sonuçlar doğurduğunu gösterir.

1.9. Erken Okur Yazarlık

Erken okuryazarlık, çocukların dilsel ve bilişsel becerilerini geliştirerek okuma ve yazma süreçlerine hazır hale gelmelerini sağlayan temel bir aşamadır. Bu süreç, bebeklik döneminden itibaren başlar ve okul öncesi dönemde daha belirgin bir hale gelir. Altınkaynak (2019), erken çocuklukta gelişen bu süreçte çocukların kelime dağarcığının genişlediğini, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, görsel ayırım ve harf farkındalığı gibi temel becerileri kazandıklarını ifade etmektedir. Çocukların bu dönemde sözel dil becerilerini geliştirmeleri, aynı zamanda okuma ve yazma becerilerinin temellerini atmalarına olanak tanır.

Sağlam (2020) da bu dönemi, çocukların çevreleriyle kurdukları etkileşimler yoluyla dil becerilerini pekiştirdikleri ve okuryazarlıkla ilgili ilk deneyimlerini kazandıkları kritik bir gelişim evresi olarak tanımlamaktadır. Bu gelişim, çocukların yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal alanlarda da gelişmelerini desteklemektedir.

Erken çocukluk döneminde kazandırılan okuryazarlık becerileri, yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal bir önem de taşımaktadır. Aşıcı (2009), okuryazarlığı başkalarının ifadelerini anlamlandırma ve bu anlamı özgün bir şekilde yeniden ifade etme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda erken okuryazarlık, bireyin hem alıcı hem de ifade edici dil becerilerini geliştirerek iletişim kurma ve düşüncelerini yapılandırma temelini oluşturur.

Erken yaşlarda çocuklara sağlanan deneyimler, onların okuma yazma ile ilgili olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağlar. Bu doğrultuda Altınkaynak (2019), erken okuryazarlığın sözcük bilgisi, fonolojik duyarlılık, genel kültür bilgisi, görsel algı, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi gibi alt becerilerle şekillendiğini belirtir. Nitelikli okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, hem okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekler hem de çocuklarda olumlu bir okuma alışkanlığı kazandırır. Bu süreçte yetişkinlerin rolü oldukça kritiktir. Ailelerin ve öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki tutumları, çocukların bu becerileri kazanma sürecini doğrudan etkiler. Yetişkinlerin erken okuryazarlıkla ilgili becerileri tanımaları ve bu süreci nasıl destekleyebileceklerine dair bilgi sahibi olmaları, çocukların başarılı bir şekilde okuma yazmaya geçiş yapmalarında belirleyici bir etkidir.

1.10. Okul Öncesi Dönemde Okuryazarlık

Erken okuryazarlık, çocukların okuma ve yazma süreçlerine hazırlık aşamasında, dilsel ve bilişsel becerilerinin gelişmesini sağlayan kritik bir dönemdir. Bu süreç, bebeklik döneminden itibaren başlar ve okul öncesi dönemde daha belirgin hale gelir. Çocukların kelime dağarcığını geliştirerek, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, görsel ayırım, harf farkındalığı gibi beceriler kazanmalarını hedefler (Altınkaynak, 2019). Okul öncesi dönemde, çocuklar sözel dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda okuma ve yazma becerilerinin temellerini atmaya başlarlar. Bu gelişim süreci, çocukların etraflarındaki dünyayı anlamlandırmalarına yardımcı olurken, bilişsel,

duygusal ve sosyal gelişimlerini de destekler. Sağlam (2020) bu dönemi, çocukların çevreleriyle etkileşimde bulunarak dil becerilerini pekiştirdiği ve okuma yazma becerilerine dair ilk izleri attığı bir dönem olarak tanımlar.

Erken okuryazarlık, yalnızca okuma ve yazma becerilerini kapsayan bir kavram olmanın ötesindedir; aynı zamanda bireylerin duygu, düşünce ve isteklerini doğru, etkili ve anlamlı bir şekilde ifade etmelerini, başkalarının sözlü veya yazılı ifadelerini anlamalarını ve toplumsal normlar ile kültürel bilgileri kullanarak iletişim kurmalarını içerir (Aşıcı, 2009). Bu becerilerin gelişimi, yalnızca okulda öğrenilen bilgilerin sonucu değil, bireylerin yaşam boyu süren bir süreçtir ve çocukluk döneminin erken aşamalarında temel adımlar atılmaya başlanır.

Okul öncesi dönemde okuryazarlık becerilerinin kazanılması, yalnızca çocukların okul yaşamları için değil, tüm yaşamları boyunca taşıyacakları temel becerilerin temelini oluşturur. Bu dönemde çocuklar, dil ve okuma yazma becerilerini geliştirmek için çeşitli deneyimler edinirler. Okul öncesi eğitim, bu becerilerin gelişmesi için gerekli altyapıyı sağlar ve çocukların dilsel gelişimini destekler. Ancak, okul öncesi dönemde edinilen deneyimler, sadece okulda değil, evde de desteklenen ve pekiştirilen becerilerdir (Altın, Tantekin Erden, 2016).

Kelime dağarcığının geliştirilmesi, okul öncesi dönemdeki okuryazarlık çalışmalarının önemli bir parçasıdır. Çocukların kelime hazinesinin zenginleşmesi, okuma yazma süreçlerinin başarısını doğrudan etkiler. Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan (2013), kelime gelişiminin erken okuryazarlık sürecindeki en kritik faktörlerden biri olduğunu belirtirler. Kelime eksiklikleri, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerindeki zorlukların en yaygın sebeplerindendir. Bu nedenle, okul öncesi dönemde, çocukların kelime hazinelerini genişletmeye yönelik stratejiler geliştirilmesi, erken okuryazarlık başarısını artıracaktır.

Okul öncesi dönemde, biyolojik, bilişsel ve duygusal gelişim bir arada gerçekleşir. Çocukların kas gelişimi, kalem tutma ve yazma becerilerini geliştirebilmeleri için gereklidir. Bilişsel olarak, dil becerilerinin desteklenmesi ve duygusal olarak öğrenmeye istekli olmaları, çocukların okuryazarlık süreçlerine karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olur. Çelenk (2006), okul öncesi dönemde, çocukların öğrenmeye karşı istekli ve motive olmalarını sağlayacak eğitim

yöntemlerinin önemini vurgulamaktadır. Bu süreç, çocukların okuma yazma becerilerini etkili bir şekilde kazanmalarına olanak sağlar.



İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu araştırmanın amacı anasınıfında okuma yazma eğitimi almış öğrenciler ile okul öncesi dönemde okuma yazma eğitimi almamış bu eğitimi ilk kez ilköğretim birinci sınıfta alan öğrencilerin erken okuryazarlık seviyelerini karşılaştırmaktır. Erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemde kazandırılmasının, ilköğretimde okuma yazma becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, öğrencilerin ilköğretime daha iyi bir hazırlık süreci geçirmelerini sağlamakta ve okuma yazma becerilerinin gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır. Bu alanda yapılan araştırmalar, erken yaşta okuryazarlık çalışmalarının çocukların dilsel, bilişsel ve akademik gelişimlerine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Bu bağlamda Dönmezler(2016) çalışmasında okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi için çalışmalar yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Mersin İli Merkezinde bulunan üç farklı ilçede farklı sosyo ekonomik ve sosyo-kültürel özelliğe sahip dört okulda görev yapan beş okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde kolay ulaşılabilirlik dikkate alınmıştır. Çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin katılımında gönüllülük esas alınmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Geliştirilen görüşme formunda okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının önemi, bu konuda ne tür çalışmalar yapıldığı, yaşanan sorunlar ve bu konudaki öneriler ile ilgili sorular bulunmaktadır. Görüşme formunda öncelikle kişisel bilgilere yer verilmiş, daha sonra konu ile ilgili beş adet soru hazırlanmıştır. Yapılan çalışmanın bulgularına göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı okul öncesinde okuma yazma çalışmalarının önemli ve gerekli olduğunu

düşünmektedir. Bu tür çalışmaların özellikle çocukları ilkokula hazırlama, kas gelişimi, kendine güven ve düşünme becerilerini geliştirme vb. yönüne işaret etmişlerdir.

Taşkın, Sak ve Şahin Sak (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde okuma yazma öğretiminin gerekliliği ile ilgili okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmaya 30 okul öncesi öğretmeni ve 30 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 60 öğretmen katılmıştır. Veriler, öğretmenlerle yapılan birebir görüşmelerle toplanmış ve kesme ve sınıflandırma tekniği ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, katılımcı öğretmenlerin büyük bir kısmının (42 öğretmen) okul öncesi dönemde okuma yazma öğretiminin uygun olmadığını belirttiğini, sadece birkaç öğretmenin (15 öğretmen) bu uygulamanın mümkün olduğunu ifade ettiğini göstermektedir. Yalnızca bir ilkokul öğretmeni, okul öncesinde okuma yazma öğretiminin gerekli olduğunu savunmuştur.

Erdoğan, Özen Altınkaynak ve Erdoğan (2013) tarafından yapılan araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemine dayalı olup, Ankara ilindeki çeşitli devlet okullarında görev yapan 28 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmada, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin 26'sı kadın, 2'si erkek olup, tümü okul öncesi öğretmenliği mezunudur. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere yoğunlaştıklarını, ancak sesbilgisel farkındalık, görsel algı, kelime dağarcığı, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik etkinliklerin sınırlı olduğunu ortaya koymuştur.

Emmioğlu, Tanrıkulu(2018)'un çalışmasının amacı, sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde okul öncesi dönemde okuma yazma öğrenerek ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin, ilk okuma yazma süreçlerini ve bu süreçte yaşadıkları sorunları öğretmen ve veli görüşleriyle derinlemesine incelemektir. Araştırmada nitel yöntem kullanılmış ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubunu, Gaziantep Şahinbey ilçesindeki sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki ilkokullarda görevli 12 öğretmen ve 16 veli oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesinde okuma yazma öğrenen öğrenciler çoğunlukla dijital araçlardan ve ailelerinden destek alarak okuma yazma

becerilerini kazanmışlardır. Bu öğrenciler genellikle okuma ve yazma becerilerini geliştirirken özgüven kazanmışlardır. Ancak, öğrencilerin derste sıkıldıkları ve ilgilerinin azaldığı da tespit edilmiştir.

Yangın (2007)'ın çalışmasının amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında altı yaş grubundaki öğrencilerin yazmayı öğrenmeye hazır olup olmadıklarını belirlemektir. Öğrencilerin ilkokuma-yazma becerilerini kazanabilmeleri için öğrenmeye hazır olmaları büyük önem taşımaktadır. İlkokul birinci sınıfında, öğrencilere ilkokuma-yazmaya hazırlık dönemi kapsamında çeşitli etkinlikler sunulmakta, ayrıca ülkemizde yaygınlaştırılması hedeflenen okul öncesi eğitim programlarında da çocukların ilkokuma-yazmaya hazırlanmalarını sağlamak amacıyla etkinlikler yer almaktadır. Bu çalışmada, 2003-2004 öğretim yılında Ankara'daki okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan 64 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek bireysel olarak uygulanarak veriler toplanmıştır. Sonuç olarak, altı yaş grubundaki öğrencilerin yazmayı öğrenmeye hazır olup olmadıkları belirlenmiştir.

Ay (2012) çalışmasında erken çocukluk döneminde okuma yazma için çalışmalar yapmıştır. Araştırmanın Evrenini, Freinet yaklaşımıyla okuma yazma hazırlık çalışmalarının yürütüldüğü okullarda öğrenim gören öğrenciler, örnekleme ise Hollanda Hoofddorp Freinet okulunun 4-8 yaşlar arasındaki öğrencilerden oluşan, grup 1/2, grup 3/4 ,grup 5 sınıflarında öğrenim gören 52 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma betimsel bir yaklaşımla özel durum metodolojisinde yürütülmüştür. Özel durum çalışmaları, araştırmacının inceldiği özel bir olay üzerinde yoğunlaştığı ve ince ayrıntıları sebep-sonuç ve değişkenlerin karşılıklı ilişkileri cinsinden açıklayabilmesine olanak sağlayan nitel bir araştırma yöntemidir. Elde edilen bulgular ışığında, Celestin Freinet yaklaşımının çocuğun ilgi ve deneyimlerini temel alarak öğretimi şekillendirme, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı kazandırma ve sosyal yaşam becerileri kazandırma amaçlarını büyük ölçüde sağladığı görülmüştür.

Balcı, Fırat ve Kök (2019) tarafından yürütülen araştırma, okul öncesi dönemde okuma yazma becerilerini kazanarak ilkokula başlayan öğrenciler hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel yöntemlerden biri olan durum çalışması tercih edilmiş ve katılımcı belirlemede amaçlı ve kriter örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Erzurum il merkezinde görev yapan 30 sınıf

öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler, 2016-2017 eğitim öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiş ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Form, katılımcıların kişisel bilgileri ile görüşlerini yansıttıkları soruları içeren iki bölümden oluşmuştur. Görüşmeler, öğretmenlerin uygunluk durumlarına göre okul ortamında gerçekleştirilmiş; bazıları ses kaydı ile bazıları ise yazılı olarak alınmıştır. Elde edilen veriler dijital ortama aktarılarak her katılımcıya kod numarası verilmiş ve yanıtlar betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin okuma yazma bilen öğrencilerin akademik olarak daha ileri düzeyde olduklarının farkında olduklarını ortaya koymuştur. Ancak bu öğrenciler, sınıf genelinin düzeyinden ileri olduklarında, odaklanma problemleri ve motivasyon kaybı yaşayabilmektedir. Öte yandan bazı öğretmenler, bu öğrencilerin bilgi birikimlerinden faydalananak onları akranlarına rehberlik etmeleri için yönlendirmektedir.

Parlak yıldız (2014) tarafından yapılan çalışma okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma başarılarını karşılaştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden nedensel-karşılaştırma modelinde hazırlanmıştır. Bu kapsamda hazırlanan anket Bolu İl merkezinden seçilen 4 İlkokuldan birinci sınıf öğretmenliği yapmış sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okulöncesi eğitimi alan İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin almayanlara oranla okuma-yazma başarısı bakımından daha ileri düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda araştırma, okulöncesi eğitimin ilkökula hazırlayıcı yönünü vurgulayarak okulöncesi eğitimin önemini ortaya koymuştur.

Çelik (2014) çalışmasında, erken çocukluk döneminde okuma yazma becerilerinin geliştirilmesinin, çocukların bilişsel ve sosyal becerilerine önemli katkılar sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca, erken yaşta okuma yazma çalışmalarının çocukların öğrenme motivasyonunu artırdığını vurgulamaktadır. Bu araştırma, okul öncesi eğitimde yapılan okuma yazma çalışmalarının sadece dil becerileri değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişim üzerinde de önemli etkiler yarattığını ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde, Idris ve arkadaşları (2024) tarafından yapılan sistematik derleme çalışmasında, Montessori, e-kitap destekli öğretim, pedagojik yaklaşımlar ve çocuk merkezli uygulamalar gibi farklı erken okuryazarlık stratejilerinin etkileri analiz

edilmiştir. Derlemenin sonuçları, okul öncesi dönemde uygulanan bu yöntemlerin çocukların kelime hazinesi, metin anlama ve harf-ses eşleştirme gibi temel beceriler üzerinde pozitif etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Araştırma, erken yaşta sunulan çeşitli okuryazarlık ortamlarının çocukların ileriki akademik gelişimlerini doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır.

2.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yurt dışında yapılan çalışmalar, erken yaşta verilen okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin ilkokul sürecine akademik olarak daha hazırlıklı başlamalarını sağladığını ortaya koymaktadır. Özellikle çok dilli veya dilsel olarak dezavantajlı çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemde yapılan müdahalelerin, okuma ve yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. (AltunbaşYavuz, 2016)

Engel de Abreu, Fricke ve Wealer (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, çok dilli çocuklara uygulanan 12 haftalık erken okuryazarlık programının etkileri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, bu çocukların harf bilgisi, fonolojik farkındalık ve kelime bilgisi alanlarında kayda değer ilerlemeler kaydettikleri bulunmuştur. Bu durum, erken dönemde yapılan hedefli müdahalelerin, çocukların ilkokula daha hazır başlamalarına katkı sağladığını göstermektedir.

Wealer, Fricke ve Loff (2022) ise iki dalgalı bir uzunlamasına çalışma yürüterek, çok dilli bir bağlamda okul öncesi çocukların erken okuma-yazma becerilerini incelemiştir. Araştırma, bilişsel öncüllerin ve dil gelişiminin okuryazarlık becerilerinin kazanımında belirleyici olduğunu ortaya koymuş, erken dönemde yapılan müdahalelerin özellikle dilsel farklılık gösteren öğrenciler için kritik olduğunu göstermiştir.

Okul öncesi dönemde yapılandırılmış okuma yazma etkinlikleri, çocukların kelime tanıma ve yazma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca bu etkinliklerin, çocukların okuma motivasyonunu artırdığı bilinmekte (Tsao, 2008; Coşkun ve Deniz, 2017).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, anasınıfında okuma yazma eğitimi almış öğrenciler ile okul öncesi dönemde bu eğitimi almamış ve okuma yazmayı ilk kez ilkokul birinci sınıfta öğrenen öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini karşılaştırmak amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan "durum çalışması" deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olay ya da durumu derinlemesine incelemek ve çok yönlü analiz yapmak için tercih edilen bir yöntemdir. Gerring'e (2006) göre, durum çalışmaları birden fazla senaryoyu açıklamak ve bunları sistematik bir biçimde analiz etmek için etkili bir araçtır. Özellikle birden fazla durumu aynı anda incelemenin zorlukları göz önüne alındığında, bu yöntem daha avantajlı hale gelmektedir. Ayrıca bu yaklaşım, karmaşık ve çok boyutlu konuları anlamada araştırmacılara farklı veri kaynaklarını birlikte kullanma olanağı sunar. Bu da araştırmanın kapsamlı ve derinlemesine yürütülmesini sağlar. Tüm bu nedenlerle, erken okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılmasında durum çalışması deseni uygun bir yöntem olarak değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada kullanılan çoklu durum deseni, birbirine benzer ya da karşılaştırılabilir birden fazla durumun ayrı ayrı ele alınarak detaylı biçimde incelenmesini ve ardından bu durumlar arasında benzerlikler ile farklılıkların analiz edilmesini sağlar (Yin, 2014). Tek bir durumun ayrıntılı incelenmesinden farklı olarak, çoklu durum deseni daha geniş bir genelleme olanağı sunar ve elde edilen bulguların güvenilirliğini artırır. Araştırmada, okuma yazma eğitimi almış anasınıfı öğrencileri ile

bu eğitimi ilk kez ilkokul birinci sınıfta alan öğrenciler, iki ayrı durum olarak ele alınmıştır. Her iki grubun okuryazarlık gelişimleri, kendi bağlamları içinde değerlendirilmiş ve ardından karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır.

Elde edilen veriler, içerik analizi ve doküman analizi teknikleriyle analiz edilmiştir. İçerik analizi; öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, gözlem notları ile öğrencilerin yazılı ürünlerinden hareketle tema ve alt temalar oluşturularak gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi kapsamında ise öğrencilerin yazı defterleri, çizimleri, etkinlik kâğıtları ile gözlem sırasında elde edilen ses kayıtları gibi çeşitli belgeler detaylı biçimde incelenmiştir.

Bu çoklu durum deseni sayesinde, her iki öğrenci grubunun deneyimleri kendi iç dinamikleriyle değerlendirilmiş; erken okuryazarlık eğitiminin etkileri daha bütüncül bir yaklaşımla ortaya konulmuştur. Ayrıca bu desen, araştırmaya karşılaştırmalı ve derinlemesine bir bakış açısı kazandırarak elde edilen bulguların geçerlilik ve güvenilirliğine önemli ölçüde katkı sağlamıştır.

3.2. Araştırma Grubu

Bu araştırmanın temel amacı, anasınıfında okuma yazma eğitimi almış öğrenciler ile okul öncesi dönemde bu eğitimi almamış ve ilk kez ilkokul birinci sınıfta okuma yazma öğrenen öğrencilerin erken okuryazarlık düzeylerini karşılaştırmaktır. Araştırma, Erzincan ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel bir okulda öğrenim gören 5 anasınıfı ve 5 birinci sınıf öğrencisi ile bu öğrencilerin velileri ve sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. Görüşme sürecine toplamda 10 öğrenci, 10 veli ve 2 öğretmen katılmıştır. Katılımcı öğretmenlerden biri birinci sınıf, diğeri ise anasınıfı öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmada gizliliği sağlamak amacıyla, birinci sınıf öğrencileri Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5; anasınıfı öğrencileri ise ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4 ve ÖA5 şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenler, birinci sınıf öğretmeni için “Ört1”, anasınıfı öğretmeni için ise “ÖrtA” kodlarıyla ifade edilmiştir. Veli görüşmeleri ise birinci sınıf velileri için V1–V5, anasınıfı velileri için ise VA1–VA5 kodlarıyla belirtilmiştir.

3.2.1. Araştırma Grubunun Belirlenmesi

Araştırma grubunu oluşturan 5 birinci sınıf ve 5 anasınıfı öğrencisi, çalışmanın yürütüldüğü kurumda görev yapan öğretmenlerin uzman görüşleri doğrultusunda

belirlenmiştir. Öğrenciler, öğretmenlerin gözlem ve değerlendirmeleri temel alınarak; bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan araştırmaya uygunlukları gözetilerek seçilmiştir. Bu süreçte, öğrencilerin iletişim becerileri ve araştırma sürecine etkin katılım gösterebilecek potansiyele sahip olmaları dikkate alınmıştır.

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenler

Öğretmen	Sınıfı	Öğrenim Durumları	Hizmet Yılı
Ört1	1.Sınıf Öğretmeni	Yüksek Lisans	6
ÖrtA	Anasınıfı Öğretmeni	Lisans	20

Tabloda, öğretmenlerin öğrenim durumları ve görev süreleri yer almaktadır. Birinci sınıf öğretmeni, yüksek lisans mezunu olup hizmet yılı 6 yıldır. Anasınıfı öğretmeni ise lisans mezunu olup hizmet yılı 20 yıldır. Ört1 birinci sınıf öğretmeni olarak görev yaparken, ÖrtA anasınıfı öğretmeni olarak çalışmaktadır.

Tablo 3.2: Araştırmaya katılan öğrenciler

Öğrenci	Sınıf Kademesi	Cinsiyet	Okula Başlama Ayı
Ö1	1.sınıf	Erkek	73 ay
Ö2	1.sınıf	Kız	68 ay
Ö3	1.sınıf	Kız	91 ay
Ö4	1.sınıf	Erkek	72 ay
Ö5	1.sınıf	Erkek	80 ay
ÖA1	Anasınıfı	Erkek	60 ay
ÖA2	Anasınıfı	Erkek	68 ay
ÖA3	Anasınıfı	Erkek	68 ay
ÖA4	Anasınıfı	Kız	69 ay
ÖA5	Anasınıfı	Kız	63 ay

Yukarıda verilen tablo 3.2'ye göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sınıf kademeleri, cinsiyetleri ve okula başlama aylarına dair veriler şu şekildedir. Öğrencilerin bilgileri şu şekildedir: Ö1, 1. sınıf, Erkek, okula başlama ayı 73; Ö2, 1. sınıf, Kız, okula başlama ayı 68; Ö3, 1. sınıf, Kız, okula başlama ayı 91; Ö4, 1. sınıf, Erkek, okula başlama ayı 72; Ö5, 1. sınıf, Erkek, okula başlama ayı 80; ÖA1, Anasınıfı, Erkek, okula başlama ayı 60; ÖA2, Anasınıfı, Erkek, okula başlama ayı 68; ÖA3,

Anasınıfı, Erkek, okula başlama ayı 68; ÖA4, Anasınıfı, Kız, okula başlama ayı 69; ÖA5, Anasınıfı, Kız, okula başlama ayı 63. Bu veriler, öğrencilerin gelişimsel seviyelerinin ve okula başlama yaşlarının birbirinden farklı olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler arasında 1. sınıf öğrencileri ve anasınıfı öğrencileri bulunmaktadır. 1. sınıfta eğitim gören 3 erkek ve 2 kız öğrenci yer alırken, anasınıfında ise 3 erkek ve 2 kız öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin okula başlama ayları arasında farklılıklar gözlemlenmektedir. Bu başlama ayları 60 ile 91 arasında değişmektedir. Okulda başlamada en düşük başlama ayı 60, en yüksek ise 91'dir. Bu veriler, öğrencilerin okul öncesi ve birinci sınıf kademelerinde farklı yaş ve gelişim seviyelerinden geldiklerini ve okula başlama sürelerinin de bireysel farklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tablo 2 incelendiğinde, 68 aylık olan Ö2 adlı öğrencinin anasınıfı çağına olmasına rağmen (Millî Eğitim Bakanlığı'nın tanımladığı yasal sınıflandırmaya göre) birinci sınıfa başladığı görülmektedir. ÖA4' ün ise yaş itibarıyla birinci sınıfa başlama hakkına sahip olmasına rağmen hâlâ anasınıfında eğitimine devam ettiği belirlenmiştir. Bu durum, velilerin devlet tarafından tanınan esneklik hakkını kullandığını göstermektedir.

Tablo 3.3: Araştırmaya Katılan Veliler

Veli	Sınıf Kademeleri	Öğrenim Durumları
V1	1.sınıf	Hemşire
V2	1.sınıf	Memur
V3	1.sınıf	Öğretmen
V4	1.sınıf	Öğretmen
V5	1.sınıf	Öğretmen
VA1	Anasınıfı	Öğretmen
VA2	Anasınıfı	Doktor
VA3	Anasınıfı	Öğretim Görevlisi
VA4	Anasınıfı	Ev Hanımı
VA5	Anasınıfı	Hemşire

Yukarda verilen tablo 3.3'e göre Araştırmaya katılan velilerden V1, 1. sınıfa devam eden Ö1'in annesi olup hemşire olarak görev yapmaktadır. V2, 1. sınıf öğrencisi Ö2'nin annesidir ve memur olarak çalışmaktadır. V3, 1. sınıf öğrencisi Ö3'ün annesi olup öğretmendir. V4, yine 1. sınıfa devam eden Ö4'ün annesi ve öğretmendir. V5, 1.

sınıf öğrencisi Ö5’in annesidir ve öğretmenlik yapmaktadır. Anasınıfı düzeyinde eğitim gören öğrencilerin velilerine bakıldığında; VA1, anasınıfı öğrencisi ÖA1’in annesi olup öğretmen olarak görev yapmaktadır. VA2, anasınıfına devam eden ÖA2’nin annesidir ve doktor olarak çalışmaktadır. VA3, anasınıfı öğrencisi ÖA3’ün annesi olup üniversitede öğretim görevlisidir. VA4, anasınıfına devam eden ÖA4’ün annesidir ve ev hanımıdır. Son olarak VA5, anasınıfı öğrencisi ÖA5’in annesi olup hemşirelik mesleğini sürdürmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, anasınıfında okuma yazma eğitimi almış öğrenciler ile okul öncesi dönemde okuma yazma eğitimi almamış bu eğitimi ilk defa ilkokul birinci sınıfta alan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini karşılaştırmak amacıyla çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak, öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmek için Akyol’un (2012) geliştirdiği "Yanlış Analiz Envanteri" kullanılmıştır. Yazma hatalarını belirlemek amacıyla ise Ayten ve Ekmekçi’nin (2022) oluşturduğu "Yazma Hataları Değerlendirme Formu"ndan yararlanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerini almak için yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Kullanılan araçlara ilişkin detaylı bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Yanlış Analizi Envanteri

Bu araştırmada, okuma hatalarını ve okuduğunu anlama becerilerini ölçmeye yönelik araçlar kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma sürecinde yaptıkları hataları belirlemek amacıyla Akyol (2012) tarafından geliştirilen “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılmıştır. Bu envanter; öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları atlama, ekleme, tekrar, heceleme ve yanlış okuma gibi hataların sistematik biçimde gözlemlenmesine ve kaydedilmesine olanak sağlamaktadır.

Araştırma kapsamında kullanılan okuma metinleri, ilkokul düzeyine uygun milli Eğitim Bakanlığının ders kitaplarından seçilmiştir. Birinci sınıf öğrencileri için “Momo” adlı, 21 kelimeden oluşan bir metin; anasınıfı öğrencileri için ise “Mine” adlı, 23 kelimelik bir metin tercih edilmiştir. Çalışma, öğretim yılının güz döneminde yürütülmüştür. Bu dönemde anasınıfı öğrencileri, ikinci grup harflerin öğretimini henüz yeni tamamlamış; birinci sınıf öğrencileri ise okumayı yeni öğrenmeye başlamıştır. Bu nedenle, her iki gruba da düzeylerine uygun, basit içerikli metinler sunulmuştur.

Özellikle anasınıfı öğrencileri için hazırlanan metinler, öğrenmiş oldukları e, l, a, k, i, n, o, m, t, ü ve y harflerinden oluşan kelimelerle oluşturulmuştur.

Öğrencilerin okuma performanslarının yanı sıra, okuduklarını anlama becerileri de değerlendirilmiştir. Akyol (2012)'a göre okuduğunu anlama becerisi, öğrencilerin okudukları metni kavrama, metindeki bilgileri zihinde yapılandırma ve metne ilişkin sorulara yanıt verebilme yeterliliklerini kapsar. Anasınıfı öğrencilerinin ikinci grup harfleri yeni öğrenmiş olmaları ve birinci sınıf öğrencilerinin okumaya yeni başlamış olmaları nedeniyle, üst düzey soruların öğrenciler için bilişsel olarak uygun olmayacağı ve geçerli sonuçlar vermeyeceği öngörülmüştür. Bu nedenle her iki grup için de yalnızca metinde doğrudan yer alan bilgilere yönelik temel anlama düzeyinde, birinci sınıf öğrencileri için 3, anasınıfı öğrencileri için 2 tane soru hazırlanmıştır.

Bu sorulara verilen yanıtlar, Akyol (2012)' un önerdiği puanlama sistemine göre değerlendirilmiştir. Soruyu doğru yanıtlayan öğrenciye 2 puan, destekle doğru cevaba ulaşan ya da eksik yanıt veren öğrenciye 1 puan, yanlış yanıt veren öğrenciye ise 0 puan verilmiştir. Bu sistem, öğrencilerin mevcut okuma-anlama yeterliliklerini daha güvenilir biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

3.3.2. Yazma Becerilerini Değerlendirme

Bu araştırmada, yazma becerilerini değerlendirmek için Ayten ve Ekmekçi (2022) tarafından geliştirilen “Yazma Hatası Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Formun kullanımına ilişkin yazılı izin alınarak uygulama gerçekleştirilmiştir. EK 6’da sunulan bu form, öğrencilerin yazma hatalarını dört ana düzeyde incelemektedir: harf düzeyi, kelime düzeyi, yazı ve sayfa düzeni düzeyi ile imla ve noktalama düzeyi.

Harf düzeyinde, öğrencilerin dik temel harfleri doğru şekilde yazmaları, harfleri uygun büyüklükte oluşturmaları, ek ve uzantı içeren harfleri doğru yazmaları, benzer harfleri karıştırmadan kullanmaları ve harfleri eğik değil, dik biçimde yazmaları beklenmektedir.

Kelime düzeyinde, kelimelerde harf ya da hece eksikliği/fazlalığı olmaması, cümlelerde eksik ya da fazla kelime kullanılmaması ve kelimelerin doğru yazılması değerlendirilir. Yazı ve sayfa düzeni düzeyinde, sayfa temizliği ve düzeni, satır çizgilerine ve satır başlarına dikkat edilmesi, okunaklı bir yazı ile harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluk bırakılması ölçüt olarak alınmaktadır.

İmla ve noktalama düzeyinde ise, başlıkların doğru konumlandırılması ve büyük harfle yazılması, cümle başı ve özel isimlerin büyük harfle başlaması, ayrıca nokta, virgül, soru işareti, ünlem, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işareti gibi noktalama işaretlerinin doğru kullanımı beklenmektedir.

Formda her ölçüt “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” şeklinde derecelendirilmiştir. Bu çalışmada, “Evet” olarak işaretlenen durumlar yazma hatası olarak kabul edilmemiştir. “Kısmen” ve “Hayır” olarak işaretlenen ölçütler ise yazma hatası kapsamında değerlendirilmiştir.

3.3.3. Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşme Formu

Bu araştırmada, anasınıfında okuma yazma eğitimi almış öğrenciler ile okul öncesi dönemde okuma yazma eğitimi almamış bu eğitimi ilk defa ilkokul birinci sınıfta alan öğrencilerin erken okuryazarlık seviyelerini karşılaştırmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak tercih edilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce tüm öğretmen, öğrenci ve velilere araştırmanın amacı hakkında ayrıntılı bilgilendirme yapılmış; ayrıca katılımcıların konuya ilişkin herhangi bir sorularının olup olmadığı ve eklemek istedikleri görüşler araştırmacı tarafından dinlenmiştir. Bu ön bilgilendirme süreci, öğretmenlerin ve velilerin kendilerini daha rahat ve güvende hissetmelerini sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Görüşme sürecine toplamda iki öğretmen, on veli ve on öğrenci katılım sağlamıştır. Katılımcı öğretmenlerden biri birinci sınıf öğretmeni, diğeri ise anasınıfı öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde birinci sınıf öğrencileri sırasıyla Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5; anasınıfında okuma yazma eğitimi alan öğrenciler ise ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4 ve ÖA5 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcı öğretmenler, tezin tamamında birinci sınıf öğretmeni için "Ört1", anasınıfı öğretmeni için ise "ÖrtA" kodlarıyla belirtilmiştir. Veli görüşmeleri ise birinci sınıf velileri için V1, V2, V3, V4 ve V5; anasınıfı velileri için ise VA1, VA2, VA3, VA4 ve VA5 kodlarıyla ifade edilmiştir.

Uzman görüşü alınarak hazırlanan öğrenci görüşme formu Ek 1, öğretmen ve veli görüşme formları ise Ek 2'de ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

3.3.4. Öğrenciler ile Görüşme Sırasında Kullanılan Metinler

Bu araştırmada, öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini değerlendirmek üzere kullanılan metinlere Ek 1'de yer verilmiştir. Bu metinler, Millî Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış Türkçe ders kitaplarından aynı zamanda iki sınıf öğretmeni ve bir alan uzmanının görüşü alınarak titizlikle seçilmiştir. Bu sayede öğrencilerin ilgili becerilerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Metinler hazırlanırken öğrencilerin okuma yazma öğretiminde bulundukları harf öğretim aşamaları dikkate alınarak içerikler bu doğrultuda yapılandırılmıştır. Özellikle anasınıfı öğrencileri için hazırlanan metinler ve sorular, bu öğrencilerin ikinci harf grubunu henüz tamamlamış olmaları göz önünde bulundurularak uyarlanmıştır. Bu düzenlemenin temel nedeni, anasınıfı öğrencileriyle yapılan görüşmelerin ikinci harf grubunun tamamlandığı dönemde; birinci sınıf öğrencileriyle yapılan görüşmelerin ise ikinci dönemin sonunda, daha ileri bir düzeyde gerçekleştirilmesidir. Bu durumun, elde edilecek verilerin karşılaştırmalı olarak daha anlamlı ve değerlendirilebilir olmasını sağlayacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda, görüşmelerin birinci dönemde yapılmasının, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından daha uygun olacağına karar verilmiştir.

Ayrıca, okuma metinlerinin seçim sürecinde, öğrencilerin dil gelişimlerini sağlıklı biçimde analiz edebilmek amacıyla esnek bir değerlendirme süreci benimsenmiştir. Bu süreç, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alacak şekilde yapılandırılmış; böylece daha kapsamlı bir değerlendirme yapılmasına imkân tanınmıştır. Bu yaklaşım sayesinde, araştırma bulgularının hem geçerliliği hem de güvenilirliği artırılarak daha sağlam sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır. Aynı zamanda, öğrencilerin dil becerilerinin gelişim sürecine ilişkin pedagojik olarak tutarlı ve isabetli geri bildirimler sunulması hedeflenmiştir.

Araştırma kapsamında, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde Akyol'un (2012) geliştirmiş olduğu ölçütlerden yararlanılmıştır. Bu ölçütler doğrultusunda, okuduğunu anlama soruları iki düzeyde sınıflandırılmaktadır: basit düzey ve üst düzey sorular. Bu çalışma özelinde yalnızca basit düzey okuduğunu anlama soruları kullanılmıştır. Bu tercih, araştırmanın hedef kitlesi olan öğrencilerin bilişsel düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Ayrıca, çalışmanın

kapsamı doğrultusunda, öğrencilerin metin içeriğine dayalı, doğrudan anlamaya yönelik ve yüzeysel bilgi edinimini ölçmek amaçlanmıştır. “Basit” kavramı, bu bağlamda metin içerisinde açık biçimde yer alan bilgilerin anlaşılmasına yönelik soruları ifade etmektedir (Akyol, 2012). Üst düzey anlama becerilerine yönelik değerlendirme ise bu araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

Öğrencilere, belirlenen metinleri bireysel olarak okumalarının ardından, bu metinlere ilişkin basit düzeyde okuduğunu anlama soruları yöneltmiştir. Her öğrenci metni kendi başına okuyarak soruları yanıtlamıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar, Akyol’un (2012) tanımladığı 2-1-0 puanlama sistemi esas alınarak değerlendirilmiştir. Bu sistemde; tam ve doğru cevaplar 2 puan, kısmen doğru veya eksik cevaplar 1 puan, yanlış ya da yanıtsız bırakılan sorular ise 0 puan ile derecelendirilmiştir.

Puanlamanın objektifliğini sağlamak amacıyla, her bir öğrencinin cevabı yalnızca araştırmacı tarafından değil, aynı zamanda iki sınıf öğretmeni ve bir alan uzmanı tarafından da bağımsız olarak değerlendirilmiş ve puanlayıcılar arası tutarlılık sağlanmıştır. Böylece ölçüm sürecinde puanlayıcı güvenilirliği artırılmıştır. Değerlendirme sürecinde yalnızca doğru cevabın verilmesi değil; aynı zamanda öğrencinin cevabının içerik bütünlüğü, anlamı doğru yorumlayabilme ve temel fikri kavrayabilme düzeyleri de dikkate alınmıştır. Bu kapsamlı değerlendirme süreci ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiş; her bir öğrencinin mevcut düzeyi somut olarak ortaya konulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada, anasınıfında okuma yazma eğitimi almış öğrenciler ile okul öncesi dönemde bu eğitimi almamış ve ilk kez ilkokul birinci sınıfta okuma yazma öğrenen öğrencilerin erken okuryazarlık düzeylerini karşılaştırmak amacıyla, veri toplama süreci 2023–2024 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılında, Erzincan’da Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel bir okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin dil becerilerini kapsamlı bir biçimde değerlendirebilmek amacıyla çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış Türkçe ders kitaplarından seçilen metinler kullanılmıştır. Bu metinler, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak belirlenmiş ve okuma sürecinde metnin içeriği

üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Okuma hatalarını ölçmek için öğrencilere Akyol'un (2012) "Yanlış Analizi Envanteri" uygulanmıştır. Bu formda, öğrencilerin okuma sırasında yaptığı telaffuz hataları ve kelime atlamaları gibi faktörler değerlendirilmiştir. Okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla ise, Akyol'un (2012) geliştirdiği "Basit Düzeyde Okuma-Anlama Soruları" kullanılmıştır. Bu sorular, öğrencilerin metni ne derece doğru anladığını ölçmek için 2-1-0 puanlama sistemiyle değerlendirilmiştir. Doğru cevaplar için 2 puan, kısmen doğru veya eksik cevaplar için 1 puan, yanlış ya da yanıtı bırakılan sorular için ise 0 puan verilmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin metni anlama ve açıklama becerileri objektif bir şekilde analiz edilmiştir. Yazma becerileri, öğrencilere basit düzeyde kelimeler ve cümleler verilerek değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazılı ifadeleri, Ayten ve Ekmekçi (2022)'nin "Yazma Hataları Değerlendirme Formu" kullanılarak incelenmiştir.

Bu formda, öğrencinin yazma becerilerini kapsamlı bir şekilde değerlendiren çeşitli kriterler yer almaktadır. Kriterler, harf biçimi, kelime yazımı, genel bakış, imla ve noktalama olarak dört ana başlık altında toplanmıştır. Harf biçimi kısmında, öğrencinin dik temel harfleri doğru şekilde yazması, harflerin uygun büyüklükte olması, eklentili ve uzantılı harflerin doğru kullanılması gibi faktörler göz önünde bulundurulmuştur. Benzer harflerin karıştırılmaması ve dik temel harflerin eğik yazılmaması da önemli değerlendirme unsurlarıdır. Kelime yazımı bölümünde, öğrencinin kelimeleri eksik veya fazla harf ve hece olmadan doğru yazması beklenmiştir. Kelime hatasız yazılmalı ve cümle içinde eksik veya fazla kelime bulunmamalıdır. Genel bakış kısmında, öğrencinin sayfa düzenine, temizliğine, satır çizgilerine, satır başlarına dikkat etmesi, harfler ve kelimeler arasındaki uygun boşlukları bırakması gerekir. Ayrıca, cümleler arasındaki boşluklar ve paragrafın doğru yerden başlaması da bu değerlendirmeye dahildir. İmla ve noktalama bölümünde, başlıkların uygun konumda ve büyük harflerle yazılması, cümle başlarının büyük harfle başlaması, özel isimlerin doğru yazılması ve noktalama işaretlerinin yerinde kullanılması beklenir. Nokta, virgül, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işareti gibi işaretlerin de doğru ve yerinde kullanılması gerekmektedir. Bu değerlendirme, öğrencilerin yazılı anlatımlarının içerik düzeyinde olduğu kadar biçimsel açıdan da analiz edilmesini sağlamıştır. Yazılı çalışmalar, harflerin netliği, biçimi, kelime aralıkları, yazının düzgünlüğü ve hizalanması gibi kriterlere göre analiz

edilmiştir. Veri toplama süreci boyunca, katılımcılara ses kaydı alınacağı bilgisi önceden verilmiş, öğretmen ve velilerden yazılı rızaları alınmış ve katılımcı onamları etik ilkelere uygun şekilde temin edilmiştir. Öğrencilerin gizliliği korunarak veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.5. Veri Analizi

Bu araştırma okuma, okuduğunu anlama ve yazma alanlarında ortaya çıkan farklılıkları nitel veriler aracılığıyla analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda betimsel analiz ve doküman analizi teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenen temalar çerçevesinde sistematik bir şekilde çözümlenmesini ve yorumlanmasını esas alırken; doküman analizi, araştırmaya dâhil edilen yazılı materyallerin belirli ölçütler doğrultusunda yapılandırılmış biçimde incelenmesini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma kapsamında elde edilen okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine ilişkin veriler bu iki analiz tekniği aracılığıyla yorumlanmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesinde, Millî Eğitim Bakanlığı onaylı Türkçe ders kitaplarından seçilen ve öğrencilerin düzeyine uygun olarak hazırlanan kısa metinler kullanılmıştır. 1. sınıf öğrencileri için “Momo” adlı 21 kelimelik metin, anasınıfı öğrencileri için ise yalnızca öğrendikleri harflerle oluşturulmuş “Mine” adlı 23 kelimelik metin tercih edilmiştir. Öğrencilerin bireysel olarak gerçekleştirdikleri sesli okumalar sırasında ses kaydı alınmış ve bu kayıtlar üzerinden analiz yapılmıştır. Okuma performansı, Akyol’un (2012) geliştirdiği “Yanlış Analizi Envanteri” esas alınarak incelenmiştir. Bu değerlendirme formu; harf atlama, harf ekleme, Öğretmen tarafından verilen kelimeler, tekrarlar, yanlış okuma, ters okuma gibi hata türlerini içermektedir. Her öğrencinin yaptığı hatalar kayıt altına alınarak analiz edilmiş ve hata türlerinin sıklığına göre öğrencilerin bireysel okuma profilleri oluşturulmuştur. Okuma hataları, atlamalar, eklemeler, öğretmen tarafından verilen kelimeler, tekrarlar, yanlış okuma, ters okuma şeklinde sınıflandırılmıştır (Akyol, 2012). Okuduğunu anlama becerileri, öğrencilerin okudukları metinlere ilişkin sorulan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar üzerinden değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede Akyol’un (2012) geliştirdiği “Basit Düzeyde Okuma Anlama Soruları” formu temel alınmıştır. Objektiflik sağlamak amacıyla değerlendirme sürecine araştırmacının yanı sıra iki sınıf öğretmeni ve alan uzmanı da dâhil edilmiş, verilen

yanıtlar karşılaştırmalı olarak puanlanmıştır. Bu uygulama, puanlayıcılar arası güvenilirliği sağlamaya ve değerlendirme sürecini daha tutarlı hâle getirmeye katkı sunmuştur. Yazma becerilerinin analizinde ise öğrencilere verilen basit kelime ve cümle örneklerini yazmaları istenmiş, elde edilen yazılı veriler Ayten ve Ekmekçi'nin (2022) "Yazma Hataları Değerlendirme Formu" çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu form, dört temel başlıktan oluşmaktadır: harf biçimi, kelime yazımı, genel görünüm, imla-noktalama. Harf biçimi bölümünde öğrencinin harfleri doğru biçimde yazıp yazmadığı, büyüklük, yön ve eklentili harflerin kullanımı incelenmiştir. Kelime yazımı kısmında kelimelerin eksiksiz, doğru hecelerle ve anlam bütünlüğü içerisinde yazılması beklenmiştir. Genel görünüm değerlendirmesinde sayfa düzeni, satır çizgilerine uyum, temiz yazı ve kelimeler arası boşluklar dikkate alınmıştır. Son olarak, imla ve noktalama alanında ise büyük harf kullanımı, özel adların yazımı ve noktalama işaretlerinin doğru yerde ve uygun şekilde kullanılması değerlendirme kapsamına alınmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında ayrıca anlatım bütünlüğü, kelime seçimi ve düşüncelerini ifade etme biçimleri de nitel olarak analiz edilmiştir. Tüm bu süreç boyunca elde edilen yazılı dokümanlar, nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırma sürecinde toplanan öğrenci yazıları, defterleri, ses kayıtları ve fotoğraflar bağlam içinde incelenmiş; öğrencilerin bireysel gelişimlerine ilişkin belirgin göstergeler tespit edilmiştir. Ses kayıtları, öğrencilerin dilsel gelişim düzeylerini ve okuma davranışlarını analiz etmeye olanak sağlarken; yazılı materyaller, öğrencilerin yazma becerilerindeki ilerlemeleri, düzenli yazı alışkanlıklarını ve dil bilgisel yetkinliklerini ortaya koymuştur. Bu dokümanların içeriklerinin analiz edilmesiyle bireysel düzeyde anlamlı örüntüler saptanmış, nitel veri analizine dayalı güvenilir sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın bilimsel güvenilirliği, verilerin bütünlüğü ve elde edilen bulguların geçerliliği doğrultusunda sistematik bir biçimde sağlanmıştır.

3.6. Uygulama Ortamı

Uygulama süreci, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda yürütülmüştür. Uygulamanın zamanlaması, okul müdürü, öğretmenler ve öğrenci velileriyle yapılan görüşmeler doğrultusunda planlanmış; çalışmalar, öğrencilerin etüt saatleri içinde gerçekleştirilecek şekilde düzenlenmiştir. Okul yönetimi ve öğretmenler, bazı öğrencilerin okuma ve yazma alanlarında yaşadıkları güçlüklerin ve sınıf ortamında dikkat dağınıklığına yol açmalarının, uygulamanın etüt saatlerinde

gerçekleştirilmesini gerekli kıldığı kanaatine varmıştır. Uygulama süreci, ilgili okullarda bulunan rehberlik servislerinin odalarında gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar, öğrencilerle birebir oturumlar şeklinde planlanmış ve rehberlik odası, uygulama için uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Ortam, öğrencilerin dikkatlerini toplamasına ve sürece aktif katılım göstermelerine olanak tanıyacak şekilde sade ve düzenli tutulmuştur. Uygulama sırasında kullanılan materyaller arasında, öğrenciler ve öğretmenlerle yapılan görüşmelere ait formlar, ses kaydı almak amacıyla kullanılan telefon cihazı ve belge niteliğinde kullanılmak üzere çekilen fotoğraflar yer almıştır. Tüm araç gereçler, uygulama başlamadan önce hazır hâle getirilmiş ve sürecin sağlıklı ilerleyebilmesi için gerekli tüm önlemler alınmıştır. Ortamın sessiz, güvenli ve tanıdık bir alan olması, öğrencilerin doğal tepkilerinin gözlenebilmesine ve veri toplama sürecinin verimli şekilde yürütülmesine katkı sağlamıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, " Anasınıfında okuma yazma eğitimi almış öğrenciler ile okul öncesi dönemde okuma yazma eğitimi almamış bu eğitimi ilk defa ilkokul birinci sınıfta alan öğrencilerin erken okuryazarlık seviyeleri nasıl bir farklılık göstermektedir? " sorusuna yönelik elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırma sürecinde, her iki grup arasında erken okuryazarlık becerileri bakımından gözlemlenen farklılıklar, okuma hataları, okuduğunu anlama becerileri ve yazma becerileri üzerinden değerlendirilmiştir. Bu bulgular, öğrenci gruplarının eğitim süreçlerinin ve gelişim seviyelerinin karşılaştırılması amacını taşımaktadır.

Araştırma, anasınıfında okuma yazma eğitimi almış öğrenciler ile okul öncesi dönemde bu eğitimi almamış ve okuma yazmayı ilk kez ilkokul birinci sınıfta öğrenen öğrencilerin erken okuryazarlık seviyelerine ilişkin okuma ve okuduğunu anlama becerilerine ait bulgular, yazma becerilerine ait bulgular, erken okuryazarlık becerileri hakkındaki ilgi ve tutumlarına ait bulgular; bu öğrencilerin veli görüşlerine ait bulgular ile anasınıfı öğretmeni ve birinci sınıf öğretmeni arasında yapılan görüşmeye ait bulgular olmak üzere beş alt problemten oluşmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmanın alt problemleri ile bu problemlere ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

4.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi, “Anasınıfı ve 1. sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri nasıldır ve bu becerilere ilişkin ortaya çıkan durumların nedenlerine dair görüşler nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla ele alınmıştır. Öğrencilerin okuma sürecinde karşılaştıkları hatalar ve okuduğunu anlama sorularına verdikleri yanıtlar, detaylı bir şekilde ele alınarak bu durumların olası nedenlerine dair bulgular ortaya konulacaktır.

Okuma hatalarının türleri ve bu hataların öğrenme sürecine etkileri, Akyol (2012) tarafından geliştirilen "Yanlış Analiz Envanteri" aracılığıyla değerlendirildi. Durum çalışması kapsamında, öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları hatalar, Akyol'un (2012) okuma hataları sınıflandırmasına göre analiz edildi. Her öğrencinin okuma sürecine dair ses kayıtları doğrultusunda ortaya çıkan hata türleri betimsel bir şekilde ele alındı. Ayrıca, okuma sonrasında yöneltilen açık uçlu anlama sorularına verilen yanıtlar içerik analiziyle değerlendirildi; öğrencilerin metni anlama düzeylerine ilişkin bulgular, temalar ve örnek yanıtlarla desteklenerek sunuldu. Bulgular, her öğrenci özelinde derinlemesine incelendi ve ilgili temalar aşağıda verilen tablo 5 aracılığıyla yapılandırıldı.

Tablo 4.1: Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Ait Bulgular

Öğrenci	Atlama	Ekleme	Ters çevirme	Tekrar	Yanlış Okuma	Toplam Hata Sayısı	Basit düzeyde okuduğunu Anlama Puanları
Ö1				Giderken-ziyarete	Kuzeni	3	6
Ö2			Zeynep	Giderken-teyzesine		3	6
Ö3		Oynadılar		Giderken		2	6
Ö4	Tavşanının			Giderken		2	6
Ö5			Adını	Teyzesine-ziyarete		3	6
ÖA1					Tane-ekmek-Annen	3	0
ÖA2						0	0
ÖA3			On-onat		Kilo-Annen-tane	4	0
ÖA4					Tane	1	0
ÖA5				On	Onat-Ekmek	3	0

Yukarıda verilen okuma ve okuduğunu anlama becerilerine ait Tablo 4.1 incelendiğinde Ö1, toplam 3 tane okuma hatası yapıp basit düzeyde sorulan okuduğunu anlama sorularının hepsini doğru cevaplayıp 6 puan almıştır. Ö2, toplam 3 tane okuma hatası yapıp basit düzeyde sorulan okuduğunu anlama sorularının hepsini doğru cevaplayıp 6 puan almıştır. Ö3, toplam 2 tane okuma hatası yapıp basit düzeyde sorulan

okuduğunu anlama sorularının hepsini doğru cevaplayıp 6 puan almıştır. Ö4, toplam 2 tane okuma hatası yapıp basit düzeyde sorulan okuduğunu anlama sorularının hepsini doğru cevaplayıp 6 puan almıştır. Ö5, toplam 3 tane okuma hatası yapıp basit düzeyde sorulan okuduğunu anlama sorularının hepsini doğru cevaplayıp 6 puan almıştır,

ÖA1, toplam 3 tane okuma hatası yapıp basit düzeyde sorulan okuduğunu anlama sorularının hiçbirini doğru cevaplayamamıştır. Bu nedenle toplamda 0 puan almıştır. ÖA2, okuma hatası yapmamıştır. Fakat bütün sesleri tekrara ederek birleştirmiştir. Basit düzeyde sorulan okuduğunu anlama sorularının hiçbirini doğru cevaplayamamıştır. Bu nedenle toplamda 0 puan almıştır. ÖA3, toplam 4 tane okuma hatası yapıp basit düzeyde sorulan okuduğunu anlama sorularının hiçbirini doğru cevaplayamamıştır. Bu nedenle toplamda 0 puan almıştır. ÖA4, toplam 1 tane okuma hatası yapıp basit düzeyde sorulan okuduğunu anlama sorularının hiçbirini doğru cevaplayamamıştır. Bu nedenle toplamda 0 puan almıştır. ÖA5, toplam 3 tane okuma hatası yapıp basit düzeyde sorulan okuduğunu anlama sorularının hiçbirini doğru cevaplayamamıştır. Bu nedenle toplamda 0 puan almıştır.

4.2. Öğrencilerin Yazma Becerilerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğrencilerin yazma becerilerinde yaptıkları hatalar nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla ele alınmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin yazma sürecinde yaptıkları hatalar, Ayten ve Ekmekçi (2022) tarafından geliştirilen “Yazma Hatası Değerlendirme Formu” temel alınarak incelenmiştir. Değerlendirme; harf biçimi, kelime yazımı, genel sayfa düzeni ve imla–noktalama olmak üzere dört ana başlık altında gerçekleştirilmiştir. Her bir hata türüne ilişkin bulgular ayrıntılı olarak sunulmuştur. Veriler, "Evet (E)", "Kısmen (K)" ve "Hayır (H)" şeklinde kodlanarak analiz edilmiştir.

Tablo 4.2: Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Ait Bulgular

YAZMA HATASI DEĞERLENDİRME FORMU						
HARF BİÇİMİ	Maddeler	Ö1 E K H	Ö2 E K H	Ö3 E K H	Ö4 E K H	Ö5 E K H
	Dik temel harfleri şekline uygun doğru yazar.	X	X	X	X	X
	Harfi uygun büyüklükte yazar.	X	X	X	X	X
	Eklentisi olan harflerin eklentilerini doğru yazar.	X	X	X	X	X
	Uzantısı olan harflerin uzantısını doğru yazar.	X	X	X	X	X

Tablo 4.2: (Devamı)

	Benzer harfleri karıştırmadan yazar.	X	X	X	X	X
	Harflerin yazım yönüne dikkat ederek doğru yazar.	X	X	X	X	X
KELİME YAZIMI	Kelime içinde eksik harf bulunmadan yazar.	X	X	X	X	X
	Kelime içinde fazla harf bulunmadan yazar.	X	X	X	X	X
	Kelime içinde eksik hece bulunmadan yazar.	X	X	X	X	X
	Kelime içinde fazla hece bulunmadan yazar.	X	X	X	X	X
	Kelimayı hatasız ve doğru yazar.	X	X	X	X	X
	Cümle içinde eksik kelime bulunmadan yazar.	X	X	X	X	X
	Cümle içinde fazla kelime bulunmadan yazar.	X	X	X	X	X
	Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat ederek yazar.	X	X	X	X	X
	Satır çizgisine dikkat ederek yazar.	X	X	X	X	X
GENEL BAKIŞ	Satır başına dikkat ederek yazar.	X	X	X	X	X
	Okunaklı yazar.	X	X	X	X	X
	Harfler arası uygun boşluğu bırakarak yazar.	X	X	X	X	X
	Kelimeler arası uygun boşluğu bırakarak yazar.	X	X	X	X	X
	Cümleler arası uygun boşluğu bırakarak yazar.	X	X	X	X	X
	Paragrafı uygun yerden başlayarak yazar	X	X	X	X	X
	Başlığı uygun konumlandırır.					
İMLA/ NOKTALAMA	Başlığı büyük harfle yazar.					
	Cümle başı büyük harf kullanarak yazar.	X	X	X	X	X
	Özel isimlerin baş harfini büyük yazar.	X	X	X	X	X
	Noktayı yerinde kullanır.	X	X	X	X	X

Tablo 4.3: Anasınıfı Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Ait Bulgular

YAZMA HATASI DEĞERLENDİRME FORMU						
HARF BİÇİMİ	Maddeler	Ö1 E K H	Ö2 E K H	Ö3 E K H	Ö4 E K H	Ö5 E K H
	Dik temel harfleri şekline uygun doğru yazar.	X	X	X	X	X
	Harfi uygun büyüklükte yazar.	X	X	X	X	X

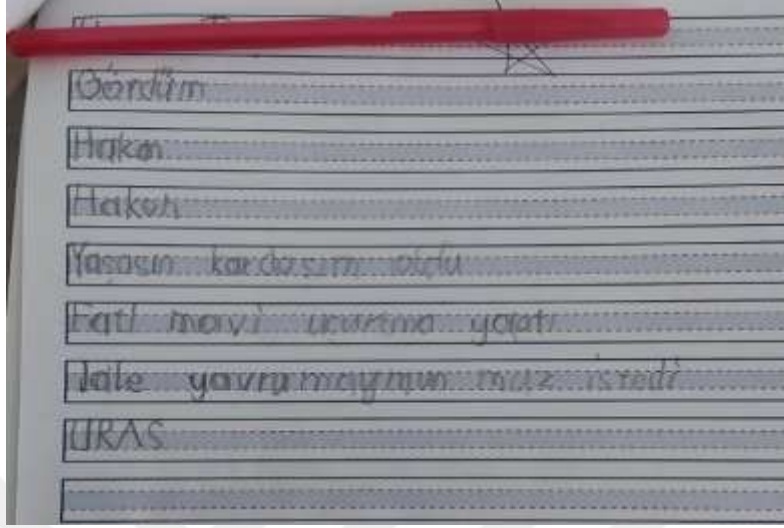
Tablo 4.3: (Devamı)

	Eklentisi olan harflerin eklentilerini doğru yazar.	X	X	X	X	X
	Uzantısı olan harflerin uzantısını doğru yazar.	X	X	X	X	X
	Benzer harfleri karıştırmadan yazar.	X	X	X	X	X
	Harflerin yazım yönüne dikkat ederek doğru yazar	X	X	X	X	X
KELİME YAZIMI	Kelime içinde eksik harf bulunmadan yazar.	X	X	X	X	X
	Kelime içinde fazla harf bulunmadan yazar.	X	X	X	X	X
	Kelime içinde eksik hece bulunmadan yazar.	X	X	X	X	X
	Kelime içinde fazla hece bulunmadan yazar.	X	X	X	X	X
	Kelimayı hatasız ve doğru yazar.	X	X	X	X	X
	Cümle içinde eksik kelime bulunmadan yazar.	X	X	X	X	X
	Cümle içinde fazla kelime bulunmadan yazar.	X	X	X	X	X
	Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat ederek yazar.	X	X	X	X	X
	Satır çizgisine dikkat ederek yazar.	X	X	X	X	X
	Satır başına dikkat ederek yazar.	X	X	X	X	X
GENEL BAKIŞ	Okunaklı yazar.	X	X	X	X	X
	Harfler arası uygun boşluğu bırakarak yazar.	X	X	X	X	X
	Kelimeler arası uygun boşluğu bırakarak yazar.	X	X	X	X	X
	Cümleler arası uygun boşluğu bırakarak yazar.	X	X	X	X	X
	Paragrafı uygun yerden başlayarak yazar	X	X	X	X	X
	Başlığı uygun konumlandırır.					
İMLA/ NOKTALAMA	Başlığı büyük harfle yazar.					
	Cümle başı büyük harf kullanarak yazar.	X	X	X	X	X
	Özel isimlerin baş harfini büyük yazar.	X	X	X	X	X
	Noktayı yerinde kullanır.	X	X	X	X	X

Öğrencilerin yazma becerilerindeki hatalar, yazma sürecindeki güçlükleri anlamak ve bu becerilerin gelişimine katkı sağlamak amacıyla incelenmiş; elde edilen bulgular, her bir kategoride yapılan hatalar ve bu hataların öğrencilerin yazma

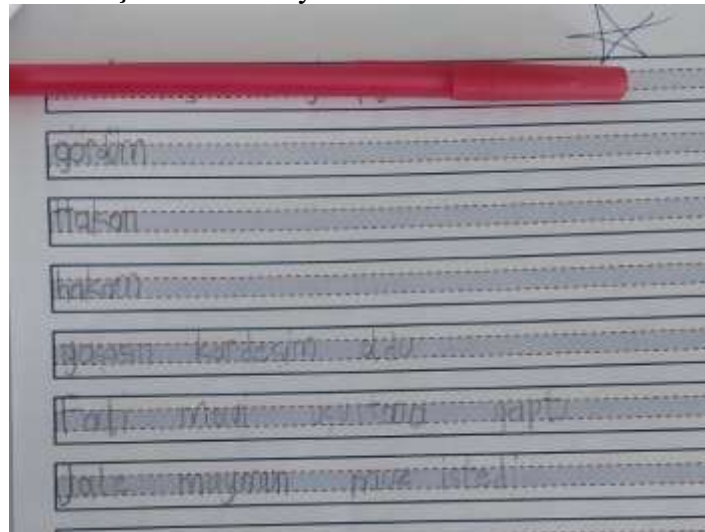
yetenekleri üzerindeki etkileri üzerine yorumlarda bulunulmuştur. Aşağıda, öğrencilere ait yazma hatalarına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Şekil 4.1: Ö1'e Ait Yazma Becerileri



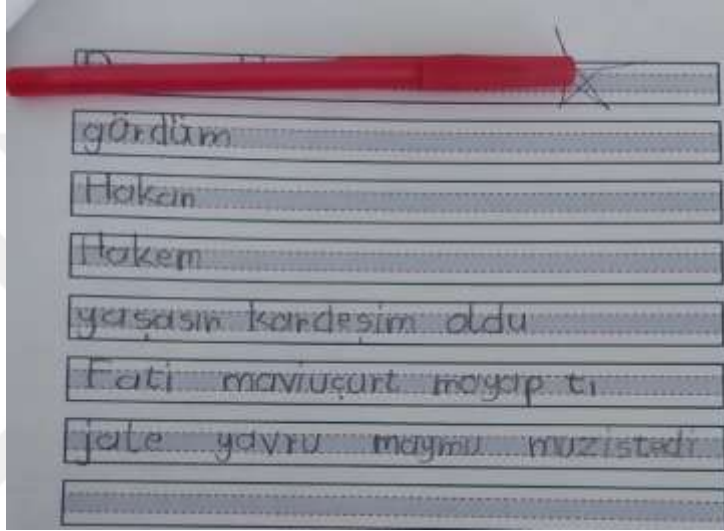
Tablo 4.2 ve şekil 4.1 incelendiğinde Ö1' de harf biçimi, kelime yazımı ve genel bakış alanlarında herhangi bir problem gözlemlenmemiştir. Ancak, imla ve noktalama alanında, cümle başlarında büyük harf kullanımı ve özel isimlerin baş harflerinin doğru yazımı konusunda hata yapılmamıştır. Noktalama işaretlerinde, nokta işareti doğru yerde kullanılmamıştır. Bu bilgiler doğrultusunda öğrenci, harf biçimi ve kelime yazımında başarılı olup, yazım kurallarına genel olarak uyum sağlamıştır. Ancak, noktalama işaretlerinin doğru kullanımında eksiklikler gözlemlenmiştir.

Şekil 4.2: Ö2'ye Ait Yazma Becerileri



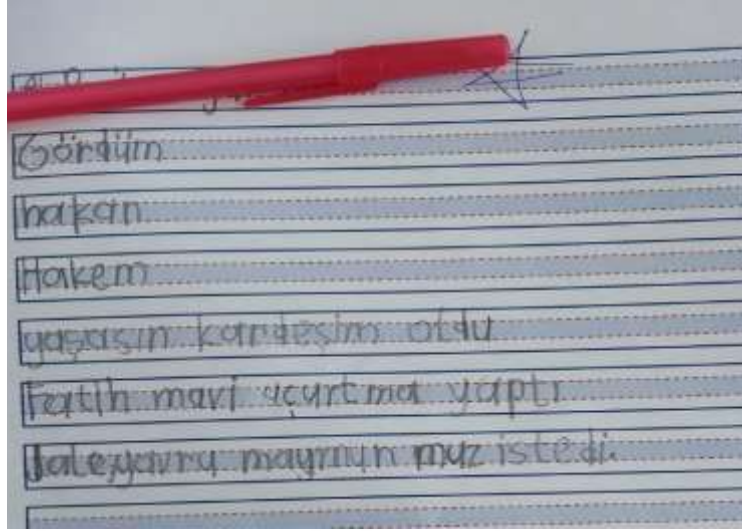
Tablo 4.2 ve şekil 4.2 incelendiğinde Ö2’ de harf biçimi, kelime yazımı ve genel bakış alanında herhangi bir problem gözlemlenmemiştir. İmla ve noktalama kısmında, özel isimlerin baş harflerinin doğru yazılması sağlanmış, ancak cümle başlarında büyük harf kullanımı kısmi olarak doğru yapılmıştır. Noktalama işaretlerinde ise nokta işareti doğru yerde kullanılmamıştır. Bu bilgiler doğrultusunda öğrencinin genel yazım kurallarını takip etme konusunda başarılı olduğu görülmektedir. Ancak, cümle başlarında büyük harf kullanımında eksiklikler vardır.

Şekil 4.3: Ö3’e Ait Yazma Becerileri



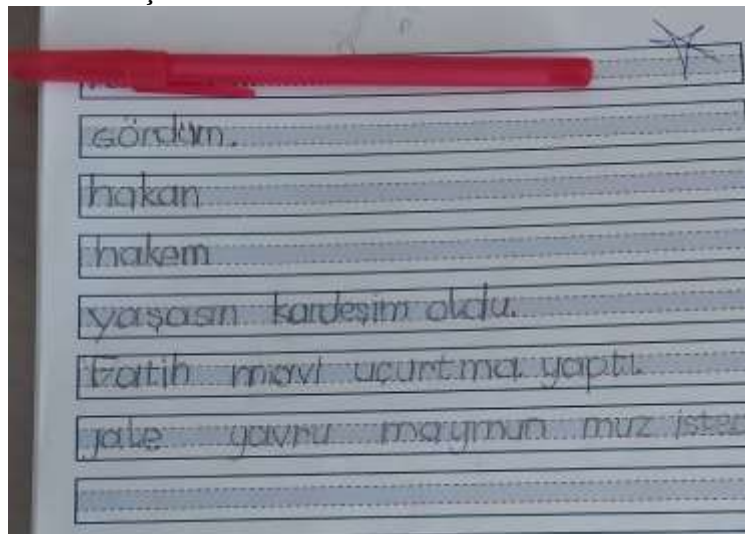
Tablo 4.2 ve şekil 4.3 incelendiğinde Ö3’ te harf biçimi konusunda herhangi bir sorun yaşanmazken, kelime yazımı kısmında eksik harf kullanımı gözlemlenmiştir. Bu nedenle, kelimenin doğru yazımı kısmi olarak işaretlenmiştir. Kelimelerde fazla harf bulunması da hatalı yazım olarak değerlendirilebilir. Genel bakış kısmında, harfler arasında ve kelimeler arasında kısmi boşluk bırakma hatası gözlemlenmiştir. İmla ve noktalama kısmında ise özel isimlerin baş harflerinin yazımında eksiklikler bulunmuş, ayrıca noktalama işaretlerinde nokta yanlış konumlandırılmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda öğrenci, harf biçimi konusunda başarı sağlamakla birlikte, kelime yazımında hem eksik hem de fazla harf kullanımıyla ilgili sorunlar yaşanmıştır. Bu durum, yazının okunabilirliğini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, harfler ve kelimeler arasındaki boşlukların doğru yerleştirilmesi, yazının daha anlaşılır olmasına katkı sağlayabilir. İmla ve noktalama hataları da metnin anlamını bozan önemli unsurlar olup, bu konuda dikkat edilmesi gerekmektedir.

Şekil 4.4: Ö4'e Ait Yazma Becerileri



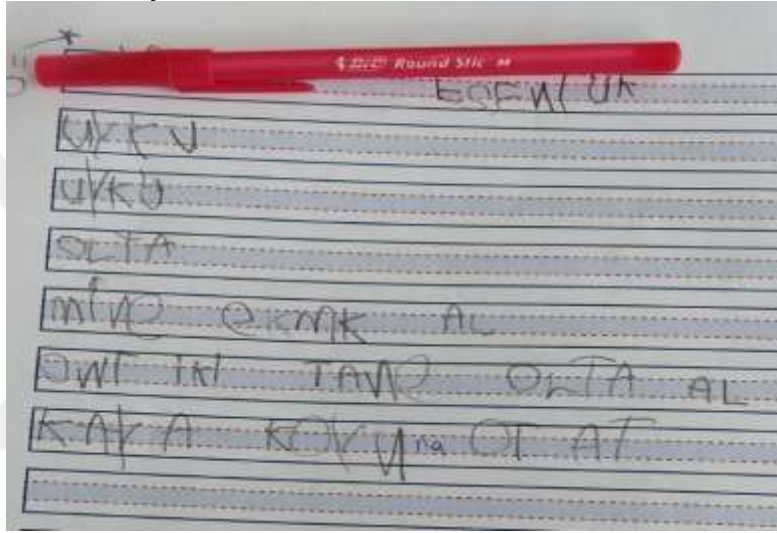
Tablo 4.2 ve şekil 4.4 incelendiğinde Ö4' de harf biçimi, kelime yazımı ve genel bakış kısmında herhangi bir problem gözlemlenmemiştir. İmla ve noktalama kısmında, cümle başlarında büyük harf kullanımı kısmi olarak doğru yapılmış, özel isimlerin baş harflerinin yazımında kısmi doğruluk gözlemlenmiş ve nokta işareti de kısmi olarak doğru konumlandırılmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda öğrenci, genel yazım kurallarını büyük ölçüde doğru bir şekilde uygulamaktadır, ancak imla ve noktalama kısmında kısmi hatalar gözlemlenmiştir. Özellikle cümle başlarında büyük harf kullanımı ve özel isimlerin yazımına dikkat edilmesi önemlidir. Noktalama işaretlerinin doğru kullanımı ise anlam kaymalarını önlemek adına gereklidir.

Şekil 4.5: Ö5'e Ait Yazma Becerileri



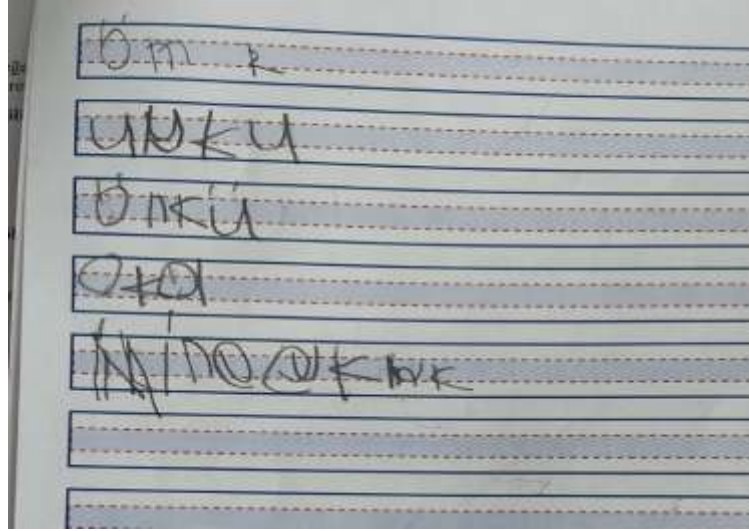
Tablo 4.2 ve şekil 4.5 incelendiğinde Ö5’ de harf biçimi, kelime yazımı ve genel bakış alanında herhangi bir problem gözlemlenmemiştir. İmla ve noktalama kısmında, cümle başlarında büyük harf kullanımı kısmi olarak doğru yapılmış, özel isimlerin baş harflerinin yazımı ise kısmi olarak doğru yapılmıştır. Noktalama işaretlerinde ise nokta işareti doğru bir şekilde kullanılmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda öğrenci, yazım ve harf biçimi konusunda başarılı olup, cümle başlarında büyük harf kullanımı ve özel isimlerin baş harflerini yazarken kısmi hatalar yapmaktadır. Bu hatalar, dilbilgisel açıdan önemli olup, yazının doğruluğunu etkileyebilir.

Şekil 4.6: ÖA1’e Ait Yazma Becerileri



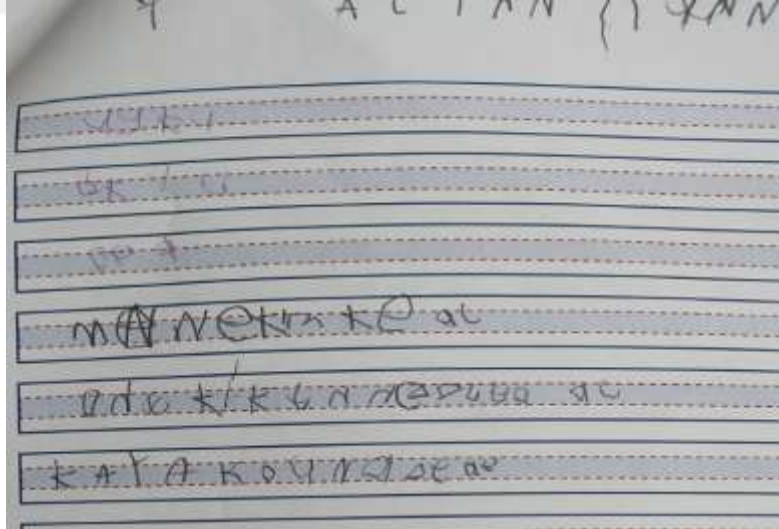
Tablo 4.3 ve şekil 4.6 incelendiğinde ÖA1’ de öğrenci, harf biçimi kısmında dik temel harflerin şekline uygun doğru yazma ve harf büyüklüğü gibi temel becerilerde başarı göstermemiştir. Benzer harfleri karıştırma konusunda kısmi doğruluk göstermiştir. Dik temel harfleri eğik yazmama konusunda başarısız olmuştur. Kelime yazımında kelime içinde eksik harf bulunmadan yazmayı kısmen başarmış, fazla harf veya hece eklemekten yazabilmiştir. Cümle yazımında ise eksik veya fazla kelime bulunmadan yazabilmiştir. Ancak kelimeleri hatasız ve doğru yazma konusunda kısmi başarı göstermiştir. İmla ve noktalama kurallarında ise, cümle başlarına büyük harf koyma, özel isimlerin baş harflerini büyük yazma ve noktalama işaretlerini kullanma konusunda eksiklikler görülmüştür. Genel olarak bakıldığında öğrenci, harf biçiminde ve kelime yazımında belirli ölçüde başarılı olsa da yazının genel düzeni ve imla kuralları konusunda önemli eksiklikler yaşamaktadır.

Şekil 4.7: ÖA2'e Ait Yazma Becerileri



Tablo 4.3 ve şekil 4.7 incelendiğinde ÖA2' de öğrenci, harf biçimi, kelime yazımı ve genel yazı düzeni açısından ciddi zorluklar yaşamıştır. Harf biçimi ve kelime yazımı alanlarında doğru yazım gösterememiştir. Ayrıca, imla ve noktalama kurallarında da dikkat eksiklikleri gözlemlenmiştir. Öğrenci, bu alanlarda neredeyse hiç doğru bir uygulama gösterememiştir

Şekil 4.8: ÖA3'e Ait Yazma Becerileri



Tablo 4.3 ve şekil 4.8 incelendiğinde ÖA3 öğrenci, harf biçimi kısmında başarısız olmuş ve kelime yazımında yalnızca kelime içinde fazla hece bulunmadan yazma konusunda başarılı olmuştur. Ancak kelime içinde fazla kelime bulunmadan yazma kısmında yanlışlık yapmış ve kelime hecelerinde eksiklikler ile yanlışlıklar gözlemlenmiştir. Genel yazı düzeni konusunda ise doğru bir yazı ortaya koyamamıştır. İmla ve noktalama kurallarında da dikkat edilmemiştir. Genel olarak bakıldığında

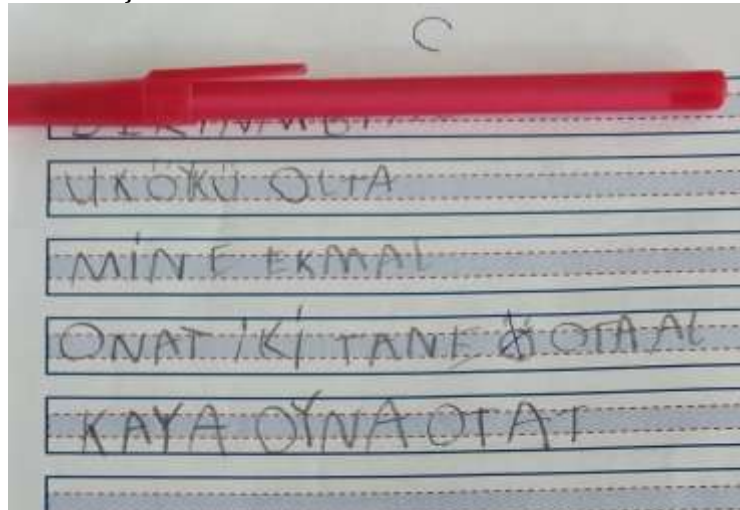
öğrenci, kelime yazımı ve yazı düzeni konusunda bazı hatalar yapmış ve imla-noktalama kurallarını ihmal etmiştir.

Şekil 4.9: ÖA4'e Ait Yazma Becerileri



Tablo 4.3 ve şekil 4.9 incelendiğinde ÖA4’ de harf biçimi konusunda başarısız olmuş, ancak kelime yazımında cümle içinde eksik kelime bulunmadan yazma kısmında kısmi başarı göstermiştir. Cümle içinde fazla kelime bulunmadan yazma konusunda ise başarılı olmuştur. Yazı düzeninde ise harfler ve kelimeler arasındaki boşluklar yanlış kullanılmış, paragraflarda uygun başlama yerleri belirlenmemiştir. Ayrıca, imla ve noktalama kuralları (büyük harf kullanımı ve noktalama işaretleri) konusunda hatalar yapılmıştır. Genel olarak bakıldığında öğrencinin kelime yazımı konusunda belirli kısımlarda başarı göstermesi, ancak yazı düzeni ve imla kurallarında eksiklikler yaşaması, yazma becerilerinde gelişim göstermesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Şekil 4.10: ÖA5'e Ait Yazma Becerileri



Tablo 4.3 ve şekil 4.10 incelendiğinde ÖA5’ de harf biçimi konusunda hatalı yazımlar yapmış ve kelime yazımında bazı eksiklikler göstermiştir. Kelime içinde eksik harf bulunmadan yazma kısmında kısmi başarı sağlarken, kelime içinde fazla harf bulunmadan yazma konusunda başarı göstermiştir. Cümle yazımında eksik kelimeler kullanmış ve kelime hatalarını azaltamamıştır. İmla ve noktalama kurallarında da eksiklikler mevcuttur; cümle başlarına büyük harf koyma ve özel isimleri doğru yazma gibi temel kurallar ihmal edilmiştir. Genel olarak bakıldığında öğrencinin yazım hataları ve imla eksiklikleri, yazılı anlatım becerilerinde gelişim sağlaması gerektiğini göstermektedir.

1.sınıf öğrencileri ve anasınıfı öğrencileri ile görüşme sırasında yapılan yazı çalışmalarının fotoğrafları, defter duruşu ve kalem tutuşları açısından incelendiğinde; öğrencilerin yazma alışkanlıkları ve fiziksel yazma becerilerine ilişkin gözlemlere ulaşılmıştır.

Şekil 4.11: Birinci Sınıf Öğrencilerine Ait Defter Duruşu ve Kalem Tutma



Şekil 4.12: Birinci Sınıf Öğrencilerine Ait Defter Duruşu ve Kalem Tutma



İlkokul birinci sınıfta, öğrencilerin yazı yazma becerilerini geliştirmeleri için doğru kalem tutma ve defter tutuşu büyük önem taşır. Bu becerilerin kazanılması, hem motor becerilerinin gelişimini hem de yazma alışkanlıklarının sağlıklı bir şekilde oluşmasını sağlar. Bilimsel açıdan bakıldığında, kalem tutma ve defter tutuşu, el-göz koordinasyonunun ve ince motor becerilerin gelişimi için kritik bir rol oynar. Doğru tutuşlar, yazı yazarken oluşabilecek aşırı kas gerilmelerini ve potansiyel ağrıları önler, böylece uzun süreli yazma aktiviteleri sırasında bile rahatlık sağlar.

Kalemin doğru biçimde tutulması, özellikle yazı yazma becerilerinin sağlıklı gelişimi açısından oldukça kritiktir. Genellikle “üç parmak tutuşu” olarak adlandırılan yöntemde, baş parmak, işaret parmağı ve orta parmak bir arada kullanılarak kalem dengede tutulur. Bu tutuş stili, öğrencilerin kalem üzerinde yeterli kontrol sağlamasına imkân tanırken, aynı zamanda parmak kaslarının gereğinden fazla yorulmasını önlemeye yardımcı olur (Tseng & Cermak, 1993). Bunun yanı sıra, ergonomik bir kalem tutuşu, hem yazma hızını hem de yazının düzenliliğini olumlu yönde etkileyerek süreci daha akıcı ve konforlu hale getirir (Feder & Majnemer, 2007).

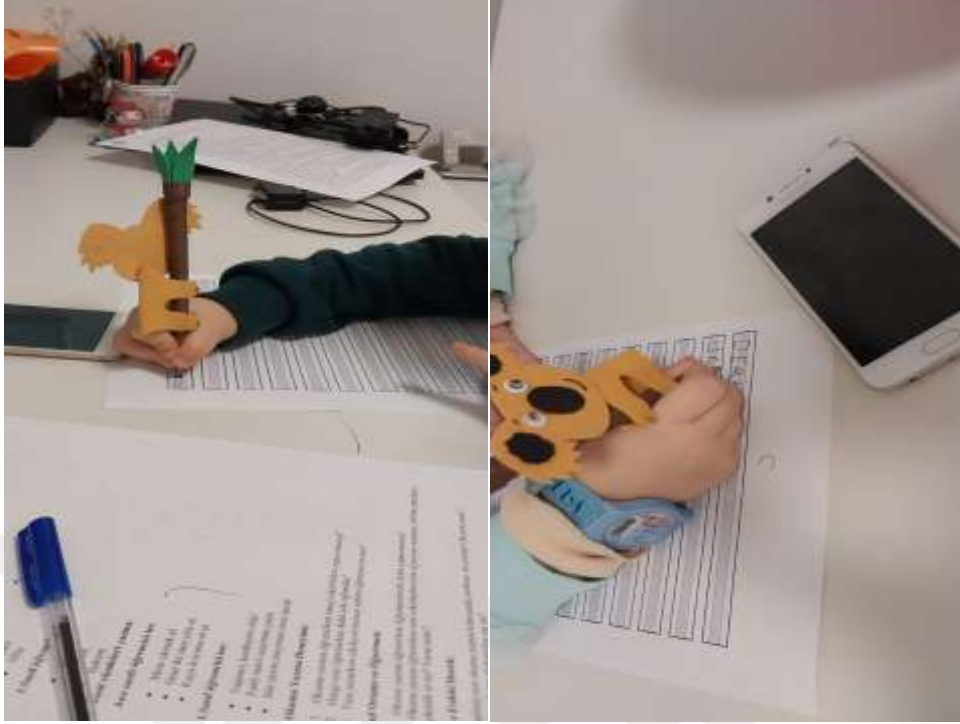
Şekil 4.11 ve şekil 4.12’ de görülen çocuklar(Ö1-Ö5), kalemlerini doğru bir şekilde tutmuşlardır. Kalemin tutuluşu, baş parmak, işaret parmağı ve orta parmak arasında düzgün bir şekilde yerleştirilmiş, bu da "üç parmak tutuşu" olarak bilinen teknikle uyumludur. Bu tutuş, öğrencilerin kalemi rahatça kontrol etmelerini sağlar ve yazma sırasında kasların doğru bir şekilde çalışmasına yardımcı olur. Doğru kalem

tutuđu, yazı yazarken kas yorgunluđunu engeller ve harflerin dűzgűn yazılmasına olanak tanır. Ayrıca, bu tutuđu sayesinde űđrenciler, yazarken kalemın hareketini daha rahat yűnlendirebilir, bu da yazı hızını ve okunabilirliđini artırır.

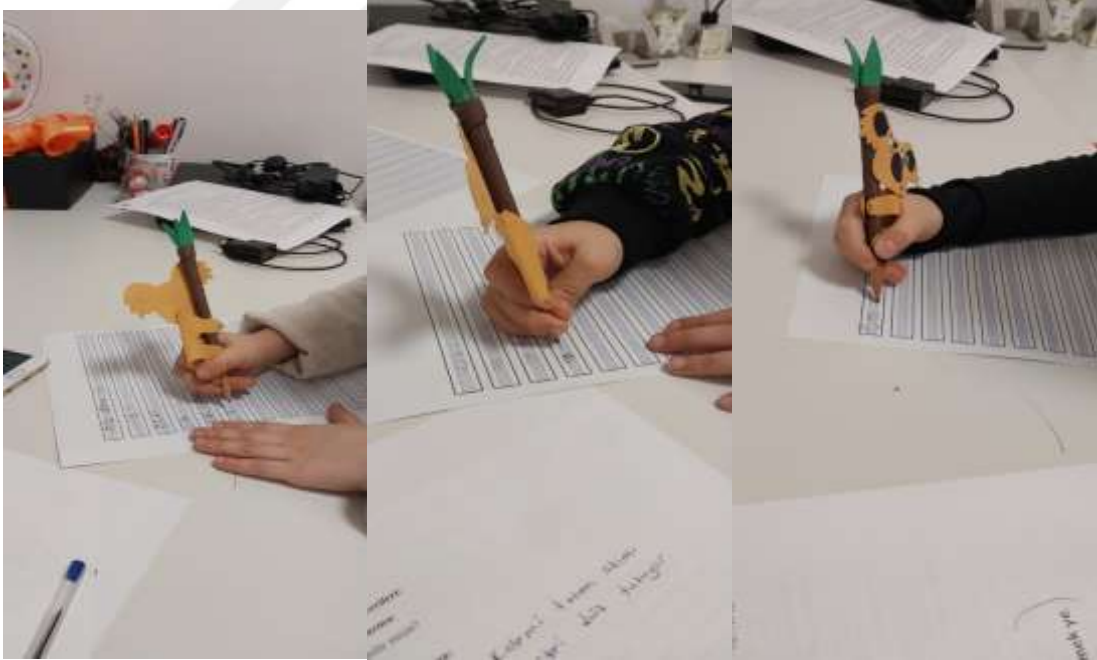
Şekil 4.11 ve şekil 4.12’ de gűrűlen çocukların(ű1-ű5) defterlerini dođru tutmaları, yazma sűrecinde fiziksel rahatlıklarını ve verimliliklerini artırır. Defter, gűz seviyesinin biraz altına yerleştirlmiű ve yaklaşık 15-30 derecelik bir açıyla tutuluyor. Bu tutuđu, boyun ve sırt sađlıđını korur, yazı yazarken vűcutta gereksiz gerginlik oluűmasını engeller. Ayrıca, dođru defter duruűu, űđrencilerin yazma sırasında rahatça odaklanmalarını sađlar. Vűcutlarının dođal bir pozisyonda olması, uzun sűreli yazı yazma seanslarında fiziksel yorgunluđun űnűne geçer. Bu dođru kalem ve defter tutuűu, űđrencilerin yazma becerilerinin sađlıklı bir şekilde geliűmesine olanak tanır. Hem motor becerilerinin gűlenmesine yardımcı olur hem de fiziksel sađlıklarını korur. Erken yaűta dođru yazma alışkanlıklarının kazandırılması, űđrencilerin yazılı ifade becerilerini geliűtirmelerine ve gelecekte daha verimli bir şekilde yazı yazmalarına katkı sađlar.

Anasınıfı űđrencileri ile gűrűűme sırasında yapılan yazı alıűmalarının fotođrafları incelendiđinde, űđrencilerin kalem tutuűları, defter kullanımları ve yazı yűnelimi gibi fiziksel yazma becerilerine dair eűitli gűzlemlere ulaűılmıűtır.

Şekil 4.13: Ana Sınıfı Öğrencilerine Ait Defter Duruşu ve Kalem Tutma



Şekil 4.14: Ana Sınıfı Öğrencilerine Ait Defter Duruşu ve Kalem Tutma



Şekil 4.13 ve şekil 4.14 incelendiğinde, yanlış kalem tutuşu gösteren bazı öğrenciler(ÖA1-ÖA5) ise kalemi ya çok sıkı tutmakta ya da parmaklarını yanlış bir şekilde konumlandırmaktadır. Kalemın fazla sıkı tutulması, parmak kaslarının gereksiz yere yorulmasına yol açar ve yazı yazarken rahatsızlık yaratabilir. Ayrıca, kalemın yanlış tutulması, yazı hızını ve kalitesini olumsuz yönde etkileyebilir. Bazı öğrenciler,

kalemi parmaklarının tümüyle kavrayarak yazı yazmaya çalışmaktadırlar ki bu da kalemin düzgün bir şekilde kontrol edilmesini zorlaştırır. Ayrıca, defterin çok dik veya çok yatay tutulması da yazma sırasında boyun ve sırt ağrılarına neden olabilir. Bu duruşlar, öğrencinin yazma sürecinde rahatlık yerine fiziksel zorlanma yaşamasına sebep olabilir. Doğru kalem tutma ve defter duruşu, çocukların yazma becerilerini geliştirmek için temel unsurlardır. Bu becerilerin erken yaşlarda doğru şekilde kazandırılması, öğrencilerin yazı yazarken daha verimli ve sağlıklı olmalarını sağlar. Yanlış kalem tutuşu ve defter duruşu ise, öğrencilerin yazı yazarken fiziksel yorgunluk yaşamasına ve yazı kalitelerinin düşmesine yol açabilir. Anasınıfı öğretmenlerinin ve velilerinin, çocukları doğru tutuş ve duruş konusunda yönlendirmeleri, öğrencilerin sağlıklı bir yazma alışkanlığı edinmelerine yardımcı olacaktır.

4.3. Anasınıfında ve İlk Kez 1. Sınıfta Okuma Yazma Eğitimi Alan Öğrencilerin Erken Okuryazarlık Hakkındaki İlgisi ve Tutumlarına Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın üçüncü alt problemi öğrencilerin erken okuryazarlık becerileri hakkındaki ilgi ve tutumları nelerdir? Sorusuna yanıt aramak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ek 1 formu aracılığıyla toplanan veriler, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine ilişkin deneyimlerini çok boyutlu bir şekilde analiz edebilmek amacıyla tematik bir yapı içerisinde ele alınmış ve sekiz ana tema çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu temalar şunlardır: Okuma Becerisi Gelişimi (Ad, Kelime, Cümle), Yazma Becerisi Gelişimi (Ad, Kelime, Cümle), Okuma Yazma Süreci ve Öğretmenlerle Yapılan Etkinlikler, Okuma ve Yazma Deneyimi, 1. Sınıflar İçin Anasınıfında Okuma Yazma Öğrenme İsteği, Anasınıfında Okuma Yazma Öğrenme Deneyimi, Yazma Etkinlikleri: Zorluklar ve Eğlenceli Yönler, Evde Kitap Okuma Alışkanlığı.

Belirlenen temalar, öğrencilerin erken çocukluk dönemindeki okuryazarlık becerilerinin gelişimini anlamlandırmaya yönelik bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bu doğrultuda oluşturulan tablo, araştırma bulgularının sistematik biçimde sınıflandırılmasına olanak sağlamış; verilerin temalar doğrultusunda analiz edilmesine ve yorumlanmasına temel oluşturmuştur. Her bir tema altında toplanan bulgular, ilgili başlıklar kapsamında ayrıntılı şekilde sunulmuş; bu bulgulara dayalı olarak yapılan

yorumlar aracılığıyla hem alan yazınla ilişkiler kurulmuş hem de uygulamaya yönelik çıkarımlar yapılmıştır.

Temalara detaylı olarak bakıldığında öğrencilerin, kendi adlarını, formda geçen kelime ve cümleleri okuma ve yazma süreçlerine ilişkin gözlemler, “Okuma Becerisi Gelişimi” ve “Yazma Becerisi Gelişimi” temaları kapsamında değerlendirilmiştir. Bir diğer tema ise öğrencilere, öğretmenlerle sınıf içinde gerçekleştirdikleri okuma yazma etkinlikleriyle ilgili yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar, “Okuma Yazma Süreci ve Öğretmenlerle Yapılan Etkinlikler” teması altında incelenmiştir. Bir diğer tema öğrencilerin genel okuma ve yazma deneyimlerine ilişkin görüşleri ise “Okuma ve Yazma Deneyimi” kapsamında analiz edilmiştir. Bir diğeri 1. sınıf öğrencilerinin anasınıfında okuma yazma eğitimi almadan doğrudan bu eğitimi 1. sınıfta almaya başlamalarına ilişkin memnuniyet düzeyleri, “1. Sınıflar İçin Anasınıfında Okuma Yazma Öğrenme İsteği” teması kapsamında değerlendirilmiştir. Anasınıfında okuma yazma eğitimi alan öğrencilerin bu deneyime yönelik görüşleri ise “Anasınıfında Okuma Yazma Öğrenme Deneyimi” teması altında ele alınmıştır. Yazı etkinliklerine yönelik öğrenci ilgisi, yaşanan güçlükler ve eğlenceli yönler ilişkin veriler ise “Yazma Etkinlikleri: Zorluklar ve Eğlenceli Yönler” başlığı altında analiz edilmiştir. Son olarak, öğrencilerin evde kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin görüş ve davranışları “Evde Kitap Okuma Alışkanlığı” teması çerçevesinde sunulmuştur.

Tablo 4.4: Anasınıfında ve İlk Kez 1. Sınıfta Okuma Yazma Eğitimi Alan Öğrencilerin Erken Okuryazarlık Hakkındaki İlgi ve Tutumlarına Ait Bulgular

Tema	1.sınıf	Frekans	Anasınıfı	Frekans
Okuma becerisi gelişimi (Ad, kelime, cümle)	Okuyabildi	5	Okuyabildi	4
			Okuyamadı	1
Yazma becerisi gelişimi (Ad, kelime, cümle)	Yazabildi	5	Yazabildi	4
			Yazamadı	1
Okuma yazma süreci ve Öğretmenlerle Yapılan Etkinlikler	Video	2	Video	1
	Yazı	3	Yazı çalışmaları	2
	çalışmaları		Sanat ve eğlence(resim)	2
Okuma ve Yazma Deneyimi	Mutluluk	3	Mutluluk	2
	İyi	1	İyi	1
	Hiçbir şey	1	Güzel	2
1.sınıflar için Ana sınıfında Okuma Yazma Öğrenme İsteği	İsterdim	4		
	İstemezdim	1		
Ana sınıfında Okuma Yazma Öğrenme Deneyimi			Güzel	4
			Mutlu	1

Tablo 4.4: (Devamı)

Yazma Etkinlikleri: Zorluklar ve Eğlenceli Yönler	Zorlanıyorum Eğleniyorum	4 1	Zorlanıyorum Eğleniyorum	2 3
Evde Kitap Okuma	Var	4	Var	4
Alışkanlığı	Bazen	1	Bazen	1

Tablo 4.4 incelendiğinde, Okuma becerisi gelişimi açısından, 1. sınıf öğrencilerinin tamamı kendi adlarını okuyabildiklerini belirtmiştir. Anasınıfı öğrencilerinden ise yalnızca 4'ü adını okuyabildiğini ifade etmiş, 1 öğrenci ise okuyamadığını belirtmiştir. Yazma becerisi gelişimi açısından, 1. sınıf öğrencilerinin tamamı harf, kelime ve cümle yazabilirken, ana sınıfı öğrencilerinden 4'ü yazabilmiş, 1'i ise yazamamıştır.

Okuma yazma süreci ve öğretmenlerle yapılan etkinliklere dair öğrencilere sorulan “Okuma yazma öğrenirken öğretmeninizle hangi etkinlikleri yapıyorsunuz?” sorusuna 1. sınıf öğrencilerinin tamamı video izleme ve yazı çalışmaları gibi etkinlikleri belirtmişken, ana sınıfı öğrencilerinden 1'i video, 2'si yazı çalışmaları yaparken, 2 öğrenci ise sanat ve eğlence temalı resim çalışmaları yapmıştır. Bu bulgulara bakıldığında ana sınıfta daha çeşitli etkinliklerle öğretim yapıldığı görülmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmiştir:

Ö1: “Yazı çalışmaları, video izledik.”

Ö4: “Harf yazdık, kelimeler yazdık, doğru cümleler kurduk, boyama yaptık.”

Ö5: “Kitaptan harfleri yaptık.”

Tablo 4.4 incelendiğinde, Anasınıfında okuma yazma öğrenme sürecinde yapılan etkinliklerde ise, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. ÖA1 okuma yazma ve gizli şeyler bulma etkinliği, çocukların okuma becerilerini güçlendirirken, dikkatli olma ve keşfetme yeteneklerini de artırabilir. Öğrenciler, gizli harf veya kelimeleri bularak yazma sürecine aktif katılım sağlarlar. ÖA2 , kitaptaki harfleri yapma ve boyama etkinliği ile harflerin görsel tanınması sağlanırken, aynı zamanda motor beceriler de gelişebileceği düşünülmektedir. Boyama aktiviteleri, çocukların öğrendikleri harfleri somut hale getirmelerini sağlayabilir. ÖA3, yazı yapma ve çizgi film izleme gibi etkinliklerle, yazılı ifade ve görsel hikaye anlatımı

birleştirilir. Çizgi film, öğrencilere dil bilgisi ve kelime bilgisi kazandırmanın eğlenceli bir yoludur. ÖA4, kesme, boyama ve balon oynama gibi etkinlikler, çocukların okuma yazma becerilerini oyun yoluyla geliştirirken, el-göz koordinasyonunu ve ince motor becerilerini de pekiştirileceği düşünülmektedir. Son olarak, ÖA5, resim yapma ve kitap çalışması ile öğrenciler, okudukları kitapları görsel olarak ifade eder ve yazma becerilerini geliştirirler. Bu etkinlikler, öğrencilerin okuma yazma süreçlerine aktif katılımını sağlar, farklı öğrenme yolları sunar ve dil gelişimlerini destekler. Bu çeşitlilik, öğrencilerin öğrenme süreçlerini eğlenceli hale getirir ve onların okuma yazma becerilerinde önemli ilerlemeler kaydetmelerine yardımcı olur.

Bir diğer tema olan yazma deneyimleri kapsamında, öğrencilere “Okuyup yazarken başarılı olduğunda neler hissedersiniz?” sorusu yöneltilmiştir. 1. sınıf öğrencilerinden 3’ü bu durumda kendini “mutlu”, 1’i “iyi”, 1’i ise “hiçbir şey” hissetmediğini belirtmiştir. Ana sınıfı öğrencilerinden ise 2’si “mutlu”, 1’i “iyi”, 2’si ise “güzel” hissettiğini ifade etmiştir. Bu yanıtlar, öğrencilerin okuma yazma sürecinde yaşadıkları duygusal deneyimlere dair çeşitli geri bildirimler sunmaktadır.

Okuma yazma sürecine yönelik istekleri ele alan bir diğer tema ise, okuma yazma öğrenme isteğidir. 1. sınıf öğrencilerine yöneltilen “Anasınıfında okuma yazma öğrenmek ister miydin?” sorusuna 4 öğrenci “isterdim”, 1 öğrenci ise “istemezdim” şeklinde yanıt vermiştir. Ana sınıfı öğrencilerine sorulan “Anasınıfında okuma yazma öğrenmek nasıl bir duygu?” sorusuna ise 4 öğrenci bu deneyimi “güzel”, 1 öğrenci ise “mutlu” olarak tanımlamıştır. Bu yanıtlar, öğrencilerin erken yaşta okuma yazma sürecine yönelik algılarının ve duygularının olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Anasınıfında okuma yazma öğrenmek ister miydin? Sorusuna 1. Sınıf öğrencileri nedenleri ile birkaçı şöyle demiştir:

Ö1: "isterdim, her şeyi okumak için."

Ö2: "İsterdim. Birinci sınıfta da okumamı biraz daha geliştirebilmek için. "

Ö4: "İstemezdim. "

1.sınıf öğrencileri, anasınıfında okuma yazma öğrenme süreciyle ilgili farklı düşüncelerini dile getirmişlerdir. Ö1 okuma yazma öğrenmek istemesinin nedenini "her şeyi okumak için" olarak belirtmiştir. Bu, öğrencinin okuma yazmanın, dünyayı keşfetme ve bilgi edinme isteğiyle bağlantılı olduğunu gösterebilir. Ö2 okuma yazma

öğrenmenin "Birinci sınıfta da okumamı biraz daha geliştirebilmek için" faydalı olacağını ifade etmiştir. Bu, öğrencinin mevcut okuma becerilerini geliştirerek daha ileri seviyelere ulaşma amacını yansıttığı düşünülmektedir. Ö3 okuma yazma öğrenmeyi "çok eğlenceli" bulduğunu söylemiş, bu da öğrenme sürecinin keyifli ve ilgi çekici olduğuna dair bir görüşü ifade eder. Ö4'te, bir öğrenci ise okuma yazma öğrenmeyi istemediğini belirtmiştir. Bu, her öğrencinin öğrenme sürecine ve bu sürece yaklaşımına farklı tepkiler verdiğini göstergesi olabilir. Ö5'te ise bir öğrenci, okuma yazma öğrenmenin "daha çok matematik yapmalarına" yardımcı olacağını düşündüğünü ifade etmiştir. Bu, okuma yazma becerilerinin diğer derslerle bağlantılı olarak daha fazla imkan sunduğu düşüncesini yansıtmaktadır. Öğrencilerin bu farklı görüşleri, okuma yazma öğrenmenin onlara sağladığı fırsatlar ve avantajlarla ilgili çeşitli düşüncelerini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu anasınıfında okuma yazma öğrenmeyi istemiştir, bu da sürecin çoğu çocuk için istekli ve ilgi çekici bir deneyim olduğunu gösterir. Ancak, çalışmaya katılan bir öğrencinin okuma yazma öğrenmeyi istemediğini belirtmesi, bireysel farkların ve her çocuğun öğrenme sürecine karşı farklı tutumlar geliştirebileceğinin bir göstergesidir. Anasınıfı öğrencileri ise Ana sınıfında okuma yazma öğrenmek nasıl bir duygu? sorusuna öğrencilerin birkaçı şöyle demiştir:

ÖA6: "Eğlenceli."

ÖA7: "Mutlu hissediyorum. "

ÖA10: "Güzel şeyler. "

Anasınıfı öğrencileri, okuma yazma öğrenme sürecine dair farklı duygular ifade etmişlerdir. ÖA6, okuma yazma öğrenmenin "eğlenceli" bir süreç olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğrenme sürecinin öğrenciler için keyifli ve ilgi çekici geçtiğini göstermektedir. ÖA7 ise okuma yazma öğrenirken "mutlu" hissettiğini ifade etmiştir. Bu da öğrencinin öğrenme sürecine olumlu bir yaklaşım sergilediğini ve süreçten keyif aldığını göstermektedir. ÖA8 ve ÖA9, okuma yazma öğrenmenin "güzel" bir deneyim olduğunu dile getirmiştir. Bu ifadeler, öğrencilerin öğrenme sürecinden memnun olduklarını ve elde ettikleri başarıların onları mutlu ettiğini göstermektedir. Son olarak, ÖA10 "güzel şeyler yapma" deneyimi yaşadığını belirtmiştir. Bu da okuma yazma öğrenme sürecinin öğrencinin ilgisini çektiğini ve pozitif bir öğrenme deneyimi

sunduğunu göstermektedir. Tüm bu cevaplar, okuma yazma öğrenme sürecinin anasınıfı öğrencileri için keyifli, mutlu ve olumlu bir deneyim olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Bir diğer tema olan yazma etkinlikleri kapsamında, öğrencilere “Yazı yazarken zorlanıyor musun?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya 1. sınıf öğrencilerinden 4’ü yazı yazarken zorlandıklarını belirtirken, 1 öğrenci ise bu süreçte eğlendiğini ifade etmiştir. Ana sınıfındaki öğrencilerden ise 2’si zorlanmış, 3’ü eğlenmiştir. Bu bulgular, yazma sürecinin bazı öğrenciler için daha zorlayıcı olabileceğini, ancak birçok öğrencinin bu süreçten keyif aldığını ortaya koymaktadır. “Yazı yazarken zorlanıyor musun?” sorusuna 1. sınıf öğrencilerinden bazıları şu şekilde yanıt vermiştir:

Ö2: "Hayır."

Ö5: "Zorlanmadım. "

Öğrenciler, yazı yazarken zorlanıp zorlanmadıklarına dair farklı görüşler belirtmişlerdir. Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5 numaralı öğrenciler yazı yazarken zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, yazma sürecinin bu öğrenciler için sorunsuz ve kolay geçtiğini göstermektedir.

Yazı yazarken zorlanıyor musun? Sorusuna anasınıfı öğrencilerinin birkaçı şöyle cevap vermiştir:

ÖA1: " Evet zorlanıyorum. "

ÖA3: "Zorlanmıyorum. Sıkıldığım zamanlarda zorlanıyorum. "

ÖA5: "Hayır. Zorlanmıyorum. "

Anasınıfı öğrencileri, yazı yazarken karşılaştıkları zorluklarla ilgili farklı görüşler belirtmişlerdir. ÖA1 yazı yazarken zorlandığını ifade etmiştir. Bu, yazı yazma sürecinin bazı öğrenciler için zorlayıcı olabileceğini gösterir. ÖA2 yazı yazarken zorlanmadığını belirtmiştir. Bu, öğrencinin yazma becerisinin daha güçlü olduğunu ve sürecin onun için kolay olduğunu gösterir. ÖA3 yazı yazarken genellikle zorlanmadığını, ancak sıkıldığında zorlanabileceğini söylemiştir. Bu, öğrencinin motivasyon ve ilgisinin yazı yazma sürecindeki zorluklarla ilişkili olduğunu gösterir. ÖA4 yazı yazarken zorlandığını belirtmiş. ÖA5 yazı yazarken zorlanmadığını, sürecin onun için sorunsuz olduğunu belirtmiştir. Bu çeşitlilik, yazı yazma sürecinin her öğrenci

için farklı deneyimler sunduğunu göstermektedir. Çocukların yazma aktivitelerine olan ilgisi ise değişkenlik göstermektedir. Bazı çocuklar yazma etkinliklerini severken, diğerleri bu süreçte zorlanmaktadır.

Son olarak, evde kitap okuma alışkanlığı açısından, evde kitap okuma alışkanlığın var mı? Sorusuna 1. sınıf öğrencilerinden 4'ü düzenli olarak kitap okuduğunu, 1'i ise bazen kitap okuduğunu belirtirken, ana sınıfı öğrencilerinden de 4'ü düzenli, 1'i bazen kitap okuduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, her iki grupta da kitap okuma alışkanlığının yaygın olduğunu göstermektedir.

4.4. Veli Görüşlerine Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Okuma yazma eğitimi almış birinci sınıf ve anasınıfı öğrencilerinin velilerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde, okuma yazma eğitimi almış birinci sınıf ve anasınıfı öğrencilerinin velileriyle yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen veriler sunulmuştur.

Bulgular, her bir temaya ait örnek veli ifadeleriyle desteklenerek betimsel bir biçimde sunulmuştur. Bu sayede, velilerin çocuklarının okuma yazma eğitimine yönelik algıları ve deneyimlerine dair derinlemesine bir değerlendirme yapılması hedeflenmiştir.

Tablo 4.5: Veli Görüşlerine Ait Bulgular

Tema	Anasınıfı velisi	Frekans	1.Sınıf Velisi	Frekans
Çocuğun Okuma ve Yazma Etkinliklerine İlgili Düzeyi	Zorlanıyor	2	Hevesli	3
	Seviyor	3	İlgili	1
			Yeterince	1
Okuma Yazma Süreci	Keyifli	2	Olumlu Sıkıntısız	2
	Zor	1		3
	Sistemli	2		
Okuma Yazma Sürecinde Yaşanan Olumsuz Deneyimler	Birleştirmede zorlanma	4	Birleştirmede zorlanma	4
	Yazmada Zorlanma	1	Yazmada zorlanma	1
Okuma Yazma Sürecinde Yaşanan Olumlu Deneyimler	Okuyabilme Mutluluğu	5	Okuyabilme Mutluluğu	5
Ana Sınıfında Okuma Yazma Öğretilmesinin/Öğretilmemesinin İstenip İstenmediği	Evet	2	Evet	4
	Zorunluluk	3	Zorunluluk	1

Tablo 4.5: (Devamı)

Ana Sınıfı Okuma Yazma Eğitimi almas 1. Sınıf ise almaması	Memnun	5	Memnun Memnun değil	3 2
Ev Ödevine İsteklilik	İstekli Biraz istekli	4 1	İstekli	5
Evde Ebeveynle Birlikte Kitap Okuma Alışkanlığı	Var Yok	4 1	Var	5

Tablo 4.5 incelendiğinde velilerle yapılan görüşmelerde, çocukların okuma ve yazma etkinliklerine olan ilgi düzeylerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anasınıfı düzeyinde, görüşülen velilerden ikisi çocuklarının bu tür etkinliklerde zorlandığını ifade ederken, üç veli ise çocuklarının okuma yazma çalışmalarını severek ve isteyerek gerçekleştirdiğini belirtmiştir. 1. sınıf velileriyle yapılan görüşmelerde ise üç veli, çocuklarının okuma yazma etkinliklerine hevesle katıldığını dile getirirken, bir veli çocuğunun bu etkinliklere yeterli düzeyde ilgi gösterdiğini aktarmıştır. Bu bulgular, çocukların gelişimsel düzeyleri ve bireysel farklılıklarına bağlı olarak okuma yazma etkinliklerine karşı ilgilerinin değişkenlik gösterebildiğini ortaya koymaktadır.

1. sınıf velileriyle yapılan görüşmelerde, çocukların okuma yazma sürecine genel olarak olumlu yaklaştıkları durumu ortaya çıkmıştır. Görüşmelere katılan velilerin çoğunluğu (V2, V4) çocuklarının bu süreci “olumlu” ve “sorunsuz” olarak değerlendirmiştir. Bu durum, öğrencilerin okuma yazma öğrenme sürecine karşı olumlu bir tutum geliştirdiklerini ve bu süreci zorlanmadan, istekli bir şekilde geçirdiklerini göstermektedir. Elde edilen bulgular, erken yaşta başlatılan okuma yazma eğitiminin, çocukların öğrenme sürecine olan ilgilerini artırabileceğini ve öz güvenlerini destekleyici bir rol üstlenebileceğini düşündürmektedir. Velilerin ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmiştir:

V1: ‘‘İlk hafta zorlandı, sonradan istekli oldu bu yüzden kolay ve sorunsuz geçti.’’

V2: ‘‘Düzenli okumalar yapıldı. Hevesli ve olumlu ilerliyor.’’

V3: ‘‘Yazma konusunda üşengeç geçti. Diğer kısımlar rahat ve sıkıntısızdı.’’

Anasınıfı velileriyle yapılan görüşmelerde, çocukların okuma yazma sürecine ilişkin deneyimlerinin farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Velilerin çoğunluğu, bu

süreci “keyifli” ve “sistemli” olarak tanımlarken (2 veli(V4,V5) keyifli, 2 veli(V2,V3) sistemli), bir veli(V1)ise süreci “zor” olarak nitelendirmiştir. Bu farklı yaklaşımlar, çocukların bireysel öğrenme hızları ve okuma yazma becerilerindeki gelişim düzeylerinin çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, öğretim süreçlerinin öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda planlanması gerektiğini ve tek tip bir yaklaşımın her çocuk için etkili olmayabileceğini göstermektedir. Velilerin ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmiştir:

V1: ‘Okuma kolay ama yazma kaslar gelişmediği için zor.’

V3: ‘İlk başlarda zorlandı şimdi sistemli ve yavaş yavaş ilerliyoruz.’

V5: ‘Destek ve etkinliklerle ilerliyor.’

1. sınıf velileriyle yapılan görüşmelerde, çocukların okuma yazma sürecinde bazı güçlüklerle karşılaştıkları ifade edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen dört veli, özellikle kelimeleri birleştirme ve yazma aşamalarında çocuklarının zorlandığını belirtmiştir. Okuma yazma sürecinde yaşanan bu tür zorlanmalar, aslında çocukların dil gelişiminin doğal bir parçası olarak değerlendirilebilir. Yazma sırasında karşılaşılan güçlükler; kelimeleri birleştirme, anlamlı cümleler kurma ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme becerilerinin henüz tam olarak gelişmemiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu durum, okuma yazma öğretiminin sabır gerektiren bir süreç olduğunu ve her çocuğun bireysel gelişim hızına uygun şekilde desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Velilerin ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmiştir:

V1: ‘Hiç bir problem olmadı, olumsuzluk olarak sadece dışarda yaşadığı olayları bana anlatmıyor.’

V2: ‘Olumlu olarak, yolda geçerken yazıları okuyunca mutlu oluyor. Olumsuz olarak ilk başlarda sıkılıyordu.’

V3: ‘Yazma konusunda üşengeç ve isteksizdi.’

Anasınıfı velileriyle yapılan görüşmelerde, çocukların okuma yazma sürecinde hem olumlu hem de olumsuz deneyimler yaşadıkları görülmüştür. Çalışmaya dahil edilen dört veli, çocuklarının özellikle kelimeleri birleştirme ve yazma aşamalarında zorlandıklarını belirtmiştir. Bu tür zorluklar, okuma yazma öğretiminin başlangıç aşamalarında sıkça karşılaşılan ve dil gelişiminin doğal bir parçası olarak

değerlendirilebilecek sorunlardır. Harfleri birleştirme ve yazılı ifade becerilerinde yaşanan güçlükler, çocukların bilişsel ve dilsel gelişim süreçlerinin henüz erken evrede olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Bununla birlikte, velilerin büyük çoğunluğu (4 veli), çocuklarının okuma becerisini kazandıklarında yaşadıkları mutluluk ve çözümleme yeteneklerinin gelişmesini olumlu deneyimler olarak ifade etmiştir. Bu durum, erken yaşta edinilen okuma becerilerinin çocuklarda içsel motivasyonu artırdığını ve dil becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir. Okuma yazma sürecinde elde edilen başarıların, çocukların özgüvenlerini pekiştirdiği ve öğrenmeye karşı daha istekli bireyler olmalarına katkı sunduğu söylenebilir. Bu bulgular, okuma yazma öğretimi sürecinde hem bireysel destek hem de pratik yapma fırsatlarının artırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Çalışmaya dahil edilen velilerin ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmiştir:

VA1: “Harfleri tanıması rahat çözümlemesine yardımcı oldu. Birleştirme sırasında n sesine ne dediği için zorlandı.”

VA3:”.....Harf birleştirmede zorlandı Leyla ne ile başlar dediğimizde l ile başlar mevzusunu kavrayamadı.”

VA4: “.....Büyük küçük harflerin yazımında karıştırmalar oldu, Kelimeleri yazarken eksik yazıp demorilize oluyor. Etraftaki yazıları okuyunca mutlu oluyor.”

1. sınıf velilerine, çocuklarının okuma yazma eğitimini anasınıfı yerine ilk kez 1. sınıfta almalarının kendi tercihleri mi yoksa bir zorunluluk mu olduğu sorulmuştur. Görüşme yapılan velilerden dört tanesi, bu tercihin kendi istekleri doğrultusunda yapıldığını ve çocuklarının okuma yazma eğitimine 1. sınıfta başlamasını uygun gördüklerini belirtmiştir. Buna karşılık bir veli, çocuğunun okuma yazma eğitimini aslında anasınıfında almasını istediğini ancak çeşitli nedenlerden dolayı 1. sınıfta bu sürece başlandığını ifade etmiştir. Bu durum, velilerin büyük bir kısmının bilinçli tercihler yaptığını gösterirken, bazı ailelerin ise sistemsal ya da çevresel koşullar nedeniyle istedikleri eğitim sürecini uygulayamadıklarını ortaya koymaktadır. Velilerin ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmiştir:

VI: “..... sübyan mantıklı geldi. Dini bilgiler ve okul öncesi dersleri aynı anda verildiği için mantıklı geldi.”

V2: “..... zaten öğrenecekti. Anasınıfına gitsin eğlensin istedik.”

V5: “Eşim asker gittiğimiz yerde ki özel okulda okuma yazma eğitimi verilmiyordu. Ama biz verilmesini itiyorduk.”

Anasınıfı velilerine, çocuklarının okuma yazma eğitimini anasınıfında almaları hakkında görüşleri sorulmuştur. Görüşülen velilerden ikisi (VA1,VA4), çocuklarının bu eğitimi anasınıfında almalarını desteklerken, üç veli (VA2,VA3,VA5) ise çocuklarını mecbur kaldıkları için anasınıfında okuma yazma eğitimi almaya göndermiştir. Ebeveynlerin çoğunluğu erken yaşta okuma yazma becerilerinin kazandırılmasının önemli olduğunu düşünse de, bazı veliler okul öncesi dönemde okuma yazma eğitimine daha esnek ve çocuğun bireysel gelişim düzeyine uygun bir şekilde yaklaşılması gerektiğini savunmaktadır. Çalışmaya katılan velilerin ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmiştir:

VA1: “Evet. 1. Sınıfta rahat etmesi için.”

VA3: “Çalışıyordum, çocuğu alacak zamanım yoktu yüzden gönderdim. Hem de yavaş yavaş bir yıla yayarak öğreysin diye.”

VA4: “Evet isteyerek gönderdim.”

1. sınıf velilerine, çocuklarının anasınıfında okuma yazma eğitimi alıp almamalarının memnuniyet düzeyleri sorulmuştur. Görüşülen beş veliden üçü, çocuklarının anasınıfında okuma yazma eğitimi almamalarından memnun olduklarını belirtirken, iki veli(V1, V5) ise bu durumdan memnun olmadıklarını ifade etmiştir.

V2: “Evet memnunum. Herhangi bir sıkıntı yaşamadık.”

V4: “Memnunum, olması gerektiği gibi.”

V5: “Memnun değilim. Ne kadar erken o kadar iyi.”

Anasınıfı velilerine, çocuklarının anasınıfında okuma yazma eğitimi alıyor olmasından ne kadar memnun oldukları sorulmuştur. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu (5/5), ana sınıfındaki okuma yazma programından memnun olduğunu belirtmiştir. Bu durum, mevcut okuma yazma öğretim programlarının genel olarak başarılı olduğunu ve ebeveynlerin çocuklarının eğitime dair olumlu bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Diğer bir tema olan ev ödevlerine isteklilik kapsamında, 1. sınıf velilerine çocuklarının ev ödevlerine karşı ilgisi sorulmuştur. Görüşülen beş velinin tamamı (5/5), çocuklarının ev ödevlerine istekli olduklarını belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldıklarını ve evde çalışma alışkanlıklarının olumlu yönde geliştiğini göstermektedir. Velilerin ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmiştir:

V2: "...Evet istekli. "

V3: "Sorumluluğunu biliyor. Hafta sonu rehavete kapılıyor ama yapmama durumunu kabul etmiyor. "

Ev ödevlerine isteklilik kapsamında anasınıfı velilerine, çocuklarının ev ödevlerini yapma konusundaki tutumları sorulmuştur. Görüşülen beş veliden dördü, çocuklarının ev ödevlerini zorlanmadan yapabildiğini belirtirken; bir veli (VA5) ise çocuğunun ödevlere karşı yalnızca bir miktar istekli olduğunu ifade etmiştir. Çocukların ev ödevlerine gösterdiği ilgi, farklı şekillerde yorumlanabilmektedir. Bazı öğrenciler ev ödevlerini severek ve zorlanmadan tamamlarken, bazıları daha sınırlı bir motivasyon sergilemiştir. Bu durum, öğrencilerin evdeki eğitim süreçlerine katılım düzeylerinin farklılık gösterdiğini ve ev ödevlerine karşı tutumlarının bireysel özelliklere göre değişebileceğini ortaya koymaktadır. Velilerin ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmiştir:

VA2: " Seviyor kendi başına yazma etkinliği yapıyor. "

VA5: " Biraz istekli zorla başına oturtmuyorum ama erteliyor. "

Diğer bir tema olan evde ebeveynlerle kitap okuma alışkanlığı kapsamında, 1. sınıf velilerine çocuklarının evde aileleriyle birlikte düzenli olarak kitap okuyup okumadıkları sorulmuştur. Görüşülen beş velinin tamamı, çocuklarının bu alışkanlığa sahip olduğunu belirtmiştir. Bu durum, çocukların erken yaşlarda aile desteğiyle kitap okuma alışkanlığı kazandığını ve bu alışkanlığın dil gelişimi üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Ailelerin çocuklarıyla birlikte kitap okuma etkinliklerine katılması, dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayan önemli bir unsur olabilir.

Evde ebeveynlerle kitap okuma alışkanlığı kapsamında anasınıfı velilerine, çocuklarının evde ebeveynleriyle birlikte kitap okuma alışkanlığına sahip olup olmadıkları sorulmuştur. Görüşülen beş veliden dördü, çocuklarının bu alışkanlığa sahip

olduğunu belirtirken; bir veli ise böyle bir alışkanlıklarının bulunmadığını ifade etmiştir. Bu durum, çocukların dil becerilerinin erken yaşta desteklendiğini ve kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesinin okuma-yazma sürecine olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir.

4.5. Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın amacı anasınıfında okuma yazma eğitimi almış öğrenciler ile okul öncesi dönemde okuma yazma eğitimi almamış bu eğitimi ilk kez ilköğretim birinci sınıfta alan öğrencilerin erken okuryazarlık seviyelerini karşılaştırmaktır. Araştırmanın beşinci alt problemi "Okuma yazma eğitimi sürecinde anasınıfı öğretmeni ile 1. sınıf öğretmenin görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aramak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde, okuma yazma eğitimi almış birinci sınıf ve anasınıfı öğrencilerinin öğretmenleriyle yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma sürecine ilişkin görüşleri, gözlemleri ve deneyimleri temalar altında sınıflandırılmıştır.

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, öğretmenlerin okuma yazma sürecine dair yaklaşımlarını yansıtacak şekilde belirli temalar altında yapılandırılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin Okuma yazma eğitim yöntemleri, bireysel öğrenme ihtiyaçları yönetimi, okuma yazmaya geçiş aşamaları, hazır hissetme, hece oluşturma, okuma yazma becerisi kazanmaya hazır oluş, okuma yazma becerilerindeki ilerleme değerlendirmesi, farklı seviyelerdeki öğrencilerin yönetimi, ebeveynlerle işbirliği, ev ödevlerini yapma konusunda öğrencilerin istekliliği, karşılaşılan zorluklar ve etkili stratejiler, okuma yazma öğrenme sürecinde zorlanılan aşamalar, 1. sınıf ve ana sınıfı düzeyinde okuma yazma eğitimi hakkında genel görüşler, başarı ve gelişim değerlendirmesinde kullanılan kriterler, okuma yazma eğitiminin etkinliğini artırmaya yönelik iyileştirme önerileri. temaları doğrultusunda görüşleri analiz edilmiştir. Bu temalar, öğretmen ifadelerinden elde edilen doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Tablo 4.6: Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Tema	Ö1	ÖA
Okuma Yazma Eğitimi Yöntemleri	Dijital içerikli ortamlar	Drama yöntemi
Bireysel Öğrenme İhtiyaçları Yönetimi	Gözlem	Bireysel değerlendirme

Tablo 4.6: (Devamı)

Okuma Yazmaya Geçiş Aşamaları Hazırlık Hissetme Hece oluşturma	İnce Motor Etkinlikleri Şarkı Materyal Kullanımı	İnce Motor Etkinlikleri Şarkı Yazma
Okuma Yazma Becerisi Kazanmaya Hazır Oluş	Kısmen	Kısmen
Okuma Yazma Becerilerindeki İlerleme Değerlendirmesi	Veli ile işbirliği Okuma Yaptırma	Çocuğun hızına göre
Farklı Seviyelerdeki Öğrencilerin Yönetimi	Bireysel çalışma Veli ile işbirliği	Bireysel çalışma
Ebeveynlerle İşbirliği	Ev ödevleri hakkında yönlendirme	Ev ödevleri hakkında yönlendirme Rehberlik etme
Ev Ödevlerini Yapma Konusunda Öğrencilerin İstekliliği	Öğrenciye göre değişiklik gösterme	Aile desteği ile ilerleme
Karşılaşılan Zorluklar ve Etkili Stratejiler	Bireysel farklılıklar.	Plan ve programın oturtulması
Okuma Yazma Öğrenme Sürecinde Zorlanılan Aşamalar	Hece aşaması	Yazma aşaması
1. Sınıf ve Anasınıfı Düzeyinde Okuma Yazma Eğitimi Hakkında Genel Görüşler	Okuma yazmanın 1. sınıfta verilmesi gerekliliği	Günümüz çocukları hazır olduğu için bu soruyu olumlu yönde
Başarı ve Gelişim Değerlendirmesinde Kullanılan Kriterler	Gözlem Süreç değerlendirmesi	Gözlem Akademik performans değerlendirmesi
Okuma Yazma Eğitiminin Etkililiğini Artırmaya Yönelik İyileştirme Önerileri	Harf verilme süresinin biraz daha zamana yayılması	Disiplinler arası çalışmalar yapılması gerekliliği

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntemler çeşitlilik göstermektedir. Ört1 (1. Sınıf Öğretmeni), okuma yazma öğretiminde şarkılar, çizgi filmler, interaktif oyunlar ve dijital içerikler gibi çeşitli medya araçlarından yararlandığını ifade etmiştir. Bu yöntemler, öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenme sürecini daha eğlenceli ve etkili hâle getirir; özellikle görsel ve işitsel uyarıcılar sayesinde öğrencilerin motivasyonunu artırabilir. ÖrtA (Anasınıfı Öğretmeni) ise, drama yöntemini kullanarak öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağladığını belirtmiştir. Drama etkinlikleri sayesinde öğrencilerin hem yaratıcı düşünme becerileri gelişmekte hem de sürece daha istekli ve etkileşimli şekilde

katılabilirler. Her iki öğretmenin de kullandığı yöntemlerin öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak seçildiği ve öğrenmeyi desteklediği anlaşılmaktadır. Birinci sınıf ve anasınıfı öğretmenin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ört1: *"MORPA kullanıyoruz. Görsel, şarkılar, çizgi filmler, akıllı tahta çalışmaları, interaktif oyunlar ve dijital oyunlarla destekleniyoruz. Ayrıca, Word ve Word valf gibi materyalleri kullanıyoruz. "*

ÖrtA: *"Ben daha çok drama yöntemiyle çalışıyorum. Özellikle, sesli giriş yaparken drama yöntemini kullanarak çocukların sesleri pekiştirmesini sağlıyorum. "*

Bir başka tema olan bireysel öğrenme ihtiyaçları kapsamında, öğretmenler okuma yazma sürecini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak şekillendirmektedir. Ört1, kullandığı yöntemlerle özellikle seslerin pekiştirilmesini hedeflediğini ve bu süreçte öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak ilerlediğini belirtmiştir. Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarının sınıf içi gözlemler yoluyla belirlendiğini ifade eden öğretmen, bu sayede her öğrenciye uygun destek sağlayabildiğini vurgulamıştır. ÖrtA ise, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkan bireysel farklılıkların dikkate alındığını ve eğitim sürecinin bu doğrultuda kişiselleştirildiğini ifade etmiştir. Her iki öğretmenin de, öğrencilerin bireysel özelliklerini tanıyarak öğretim yöntemlerini esnek biçimde uyarladığı ve bu yaklaşımın, öğrenme sürecinin verimliliğini artırdığı görülmektedir. Birinci sınıf ve anasınıfı öğretmenin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ört1: *"Gözlem yaparak öğrencilerin hangi konularda zorlandığını belirliyoruz. Bazı çocuklar telaffuz, bazıları harf tanıma, bazıları okuma, bazıları da yazma konusunda zorlanıyor. "*

ÖrtA: *"Öğrencilerin bireysel öğrenme stillerini biliyorum ve hangi yöntemin daha etkili olduğunu belirleyerek ona göre ilerliyorum. "*

Bir başka tema olan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, öğrencilerin temel becerilerini desteklemek ve okuma yazma sürecine altyapı oluşturmak amacıyla çeşitli etkinliklerle yürütülmektedir. Ört1 bu süreçte çizgi çalışmaları ile öğrencilerin ince motor becerilerini geliştirdiklerini; ayrıca mandal asma, bakliyat ayıklama gibi günlük yaşam temelli etkinliklerle bu süreci desteklediklerini ifade etmiştir. Öğretmen, akıllı tahta ve dil çubukları gibi somut araçlar kullanarak öğrenme ortamını daha etkileşimli

ve görsel hâle getirmeyi hedeflediğini belirtmiştir. ÖrtA ise, öğrencilerin işitsel ve dilsel becerilerini geliştirmek amacıyla şarkılar ve bilmece gibi eğlenceli etkinlikler kullandığını, ayrıca açık ve kapalı hece çalışmalarıyla öğrencilerin hece oluşturmaya yönelik farkındalık kazanmalarını sağladığını belirtmiştir. Her iki öğretmenin de, öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak süreci yapılandırdığı ve okuma yazmaya geçişi kolaylaştıracak etkinlikleri bilinçli şekilde planladığı görülmektedir. . Birinci sınıf ve anasınıfı öğretmenin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ört1: *"Çizgi Çalışmaları: İnce motor becerilerini geliştirmek için başlıyoruz. Mandal, bakliyat ayıklama gibi etkinlikler yapıyoruz. Sesi Hissetme aşamasında şarkılar ve ninnilerle sesi tanıtıyoruz. Çocukların aynı sesi söylemesini sağlıyoruz. Hece oluşturma aşamasında materyaller: Her harfi ayrı kartona yazıp, pipete bağlıyoruz. Sesli ve sessiz harfleri ayrı ayrı öğretiyoruz. "*

ÖrtA: *"Öncelikle sesli hissetme şansı veriyorum. Daha sonra hece oluşturma ve yazma çalışmaları yapıyoruz. "*

Bir başka tema olan Hazır oluş düzeyleri, okuma yazma öğrenme sürecinde öğrencilerin gelişim durumlarının önemli bir belirleyicisi olarak değerlendirilmektedir. Ört1 yaşı tek başına hazır oluş düzeyini belirlemede yeterli olmadığını; bazı öğrencilerin ince motor becerilerinde eksiklikler yaşadığını ve bu durumun öğrenme sürecini etkileyebileceğini vurgulamıştır. ÖrtA ise, bazı çocukların okuma yazmaya başlamak için uygun gelişim seviyesinde olduğunu; ancak bazı öğrencilerin henüz daha fazla gelişim göstermeye ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Bu görüşler doğrultusunda, hazır oluş düzeylerinin bireysel farklılıklar gösterdiği ve öğretim süreçlerinin bu farklılıklara göre esnetilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Birinci sınıf ve anasınıfı öğretmenin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ört1: *"Kendi başına belirlenecek bir unsur değil, yaşını dolduran öğrenciler var ama ince motor olarak eksik yani yaş belirleyici unsur değil, bazı öğrencilerim ince motor becerisi olarak zorlanıyor, kimisi zorlanmıyor. "*

ÖrtA: *"Bazı çocuklar hazır, bazıları değil. Çocukları genellemek doğru değil, her çocuğun gelişimi farklı. "*

Bir başka tema olan okuma yazma becerilerindeki ilerleme değerlendirmesi, öğrencilerin gelişiminin okuma yazma sürecinde bireysel farklılıkların önemini ortaya

koymaktadır. Ört1 öğrencilerin okuma seviyelerinin düzenli gözlemlerle belirlendiğini, eksikliklerin tespit edilmesi durumunda ailelerle iletişim kurularak destek sağlandığını ifade etmiştir. ÖrtA ise, her öğrencinin öğrenme hızının farklı olduğunu; bazı öğrencilerin hece oluşturma sürecinde daha hızlı ilerlerken, bazılarının daha yavaş ilerlediğini belirtmiştir. Bu durum, öğretim sürecinin öğrencilerin bireysel gelişim hızlarına göre esnek şekilde planlanmasının önemini göstermektedir. Birinci sınıf ve anasınıfı öğretmeninin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ört1: "Okuma yaptırıyorum, olması gerekenden aşağı varsa onları belirleyip aileleriyle konuşuyoruz, eksiklerini belirliyorum hangi aşamada sıkıntıları varsa bu konuda veliler ile iletişime geçiyorum. "

ÖrtA: "Her çocuğun kendi hızı farklıdır, kimi hece oluştururken kimi bu durumda yarı yarıya. "

Bir başka tema olan ebeveynlerle işbirliği, öğrencilerin okuma yazma sürecinde okul ve ev ortamı arasındaki bağı güçlendiren önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Ö1 (1. Sınıf Öğretmeni), evde yapılacak okuma etkinlikleri göndererek ailelerle işbirliği içinde çalıştığını ve öğrencilerin eksiklikleri tespit edildiğinde velilerle birebir görüşmeler gerçekleştirerek destek sağladığını belirtmiştir. ÖrtA ise, ödevlerle ilgili olarak velilere rehberlik ettiğini ve bu sayede çocukların sürece daha aktif şekilde katılım gösterdiğini ifade etmiştir. Her iki öğretmenin de ebeveyn katılımını teşvik ederek öğrencilerin gelişim sürecini desteklemeyi hedeflediği görülmektedir. Birinci sınıf ve anasınıfı öğretmeninin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ört1: "Evde okunacak yazıları gönderip okutmaları gerektiğini söylüyorum. Gelmeyen çocuklara yapmaları için çalışmalar atıyorum. Okumakta zorlanan ya da direnen varsa benimle iletişime geçsin diyorum. Bu şekilde paslaşarak ilerliyoruz. "

ÖrtA: "Ödevlerle alakalı velileri yönlendiriyorum, rehberlik ediyorum. "

Başka bir tema olan ev ödevlerini yapma konusunda öğrencilerin istekliliği, ev ödevlerinin öğrencilerin öğrenme sürecini pekiştirmeleri ve bağımsız çalışma alışkanlıkları kazanmaları açısından önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Ört1 öğrencilerin ev ödevlerini yapma konusunda zaman zaman değişken tutumlar sergilediklerini, ancak verilen ödevlerin öğrenme hedefleriyle uyumlu olduğunu belirtmiştir. ÖrtA ise, öğrencilerin genellikle ödevlerini isteyerek yaptıklarını, fakat

zaman zaman unutkanlık yaşanabildiğini ifade etmiştir. Buna rağmen ödevlerin, çocukların sorumluluk bilinci ve bağımsız çalışma becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı vurgulanmıştır. Her iki öğretmenin de ödevleri sadece bilgi pekiştirme aracı olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin kişisel gelişimini destekleyici bir unsur olarak değerlendirdiği görülmektedir. Birinci sınıf ve anasınıfı öğretmenin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ört1: "Öğrenciden öğrenciye değişiyor, bazısı hemen yapıyor, bazısında da "hocam saat kaç oldu hala ödev yaptıramadım" şeklinde mesajlar alıyorum. "

ÖrtA: " Evet destek alıyorlar ve istekliler. Bazen unutmalar oluyor, haliyle çocuklar yaş gereği dalgın ama ertesi gün istiyorum geri getiriyorlar. "

Bir başka tema olan Zorluklar ve çözümler, öğretmenlerin okuma yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükler karşısında geliştirdikleri stratejileri ortaya koymaktadır. Ört1 öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları yönetmenin ve özellikle kalem tutma gibi ince motor becerilerle ilgili fiziksel zorlukların öğretim sürecinde en sık karşılaşılan problemlerden olduğunu belirtmiştir. Bu tür durumlar karşısında farklı materyallerin kullanılması ve ek etüt çalışmalarıyla öğrencilere bireysel destek sağlanmaya çalışıldığı ifade edilmiştir. ÖrtA ise, eğitim planının başlangıçta tam olarak oturmamasının bazı zorluklar yarattığını, ancak zamanla sınıf içinde düzen sağlandıkça farklı öğretim yöntemlerini denemeye yönelik daha esnek ve yenilikçi bir yaklaşım geliştirdiğini belirtmiştir. Her iki öğretmenin de karşılaştıkları güçlükleri fark ederek çözüm üretmeye yönelik yapıcı stratejiler geliştirdikleri ve süreci uyarılama konusunda esnek davrandıkları anlaşılmaktadır. Birinci sınıf ve anasınıfı öğretmenin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ört1: "Bireysel farklılıklara ayak uydurmak zor, kalem tutmada direktme oldu, ezberden okumalar oldu. Kalem tutmak için lastik kullandım, duygusallık için aile ile iletişime geçtim, bireysel zorlanmalarda etütler yaptım. "

ÖrtA: "Plan ve program oturtana kadar sıkıntılıydı. Oturtuktan sonra zorlanmaktan ziyade farklı neler yapabilirim diye düşünmeye başladım. Zorluklar, plan ve program düzene girince oturdu ve ortadan kalktı. "

Bir diğer tema olan okuma yazma öğrenme aşamalarındaki zorluklar, öğrencilerin bu sürecin belirli basamaklarında karşılaştıkları güçlükleri ortaya

koymaktadır. Ört 1 öğrencilerin özellikle hece mantığını oluşturma sürecinde zorlandıklarını ve sesleri doğru anlamlandırma konusunda sıkıntılar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durum, ses birimlerinin fark edilmesi ve birleştirilmesi gibi temel becerilerde bazı öğrencilerin daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. ÖrtA ise, öğrencilerin sesleri hissetme aşamasında güçlük çektiklerini ve yazma becerilerinde ince motor gelişiminin yetersizliğinin bu süreci olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Her iki öğretmenin de vurguladığı üzere, okuma yazma öğrenme süreci öğrenciden öğrenciye farklılık gösterebilmekte; özellikle ses, hece ve motor becerilere dayalı aşamalarda daha fazla bireysel destek gerekebilmektedir. Birinci sınıf ve anasınıfı öğretmenin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ört1: "Hece mantığını oluştururken zorlandılar. Yanlış hazır oluşluk, l sesine le deme oldu. "

ÖrtA: "Ses hissetmeme, hece oluşturmada sorun olmadı, yazma çalışmalarında kaslar daha gelişmediği için satır aralarına sığdırmada zorlandılar. "

Bir başka tema olan okuma yazma eğitimi hakkında genel görüşler ile başarı ve gelişim değerlendirmesi, öğretmenlerin sürece dair deneyimlerini ve öğrencilerin kaydettiği gelişimlerin öğretmenler açısından taşıdığı anlamı yansıtmaktadır. Ört1 okuma yazma sürecinin oyunlar ve eğlenceli etkinliklerle daha verimli hâle geldiğini ve öğrencilerin öğrendiklerini okuyabilmelerinin kendisi için önemli bir başarı göstergesi olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerdeki bu ilerlemenin, öğretim sürecinin ne kadar etkili olduğunu gösterdiği vurgulanmıştır. ÖrtA ise, okuma yazma öğretme sürecinin yalnızca karalama öğretmenin ötesine geçtiğini, daha anlamlı ve yapılandırılmış bir öğrenme deneyimine dönüştüğünü ifade etmiştir. Öğrencilerin bu süreci öğrenmeleri, öğretmen açısından da keyifli ve tatmin edici bir deneyim olarak değerlendirilmiştir. Her iki öğretmenin de öğrenci başarısını sadece akademik çıktı olarak değil, aynı zamanda sürecin anlamlılığı ve öğrencide yarattığı farkındalık üzerinden değerlendirdiği görülmektedir. Birinci sınıf ve anasınıfı öğretmenin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ört1: "Süreç değerlendirmesinden yanayız özellikle kullandığımız bir değerlendirme aracı yok gözlem yapıyoruz. Ortaya koymuş olduğu ürüne bakıyoruz bir çalışma yapıyor kesme çalışması yapabilir, yapboz vesaire oradaki performansına

bakıyoruz, ... Aslında ürünlere gözlemi üzerinden bakabiliriz. Ama özellikle baktığım bir ölçüm aracı yok. "

ÖrtA: "Gözlem kullanıyorum belli aralıklarla çocukların akademik performans değerlendirme çalışması yapıyorum ve ben öğrenciyi gözlemliyorum. Bunların yanı sıra evden gelen ödevler doğrultusunda yaptığım süreç onları gözlemleme ve değerlendirme hakkında yardımcı oluyor. "

Bir başka tema olan okuma yazma eğitimi – anasınıfı mı, 1. sınıf mı? sorusu, öğretmenlerin sürece ilişkin yaklaşımlarında farklı bakış açılarını ortaya koymaktadır. Ört1 okuma yazma öğretiminin 1. sınıf düzeyinde verilmesinin daha verimli olduğu görüşündedir. Bu düzeydeki öğrencilerin yazı yazmaya hem bilişsel hem de duyuşsal olarak daha hazır olduklarını, anasınıfında yapılan yönlendirme hatalarının ise sonraki süreçte düzeltilmesinin zor olabileceğini ifade etmiştir. Bu nedenle, okuma yazma öğretiminin yapılandırılmış bir biçimde 1. sınıfta başlanmasının daha sağlıklı sonuçlar doğuracağını savunmaktadır. ÖrtA ise başlangıçta anasınıfı düzeyinde okuma yazma öğretmenin gereksiz gibi görünebileceğini, ancak günümüzde çocukların gelişim düzeylerinin erken yaşta bu sürece başlamaya uygun olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla, anasınıfında yapılan okuma yazma çalışmaları da günümüz çocukları için etkili ve uygun bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Bu görüşler, öğretmenlerin hem gelişimsel yeterliliklere hem de uygulamadaki deneyimlere dayalı olarak farklı eğitim anlayışlarına sahip olduklarını göstermektedir. Birinci sınıf ve anasınıfı öğretmenin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ört1: "Okuma yazmanın 1. sınıfta verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Anasınıfında yapılan yanlışlıkların düzeltilmesi zor oluyor. Yazı yazma işi sadece bilişsel değil, duyuşsal olarak da çocuğun hazır olması gerekiyor. İnce motor olarak da hazır olamayabiliyor. Bunların geliştirilmesine ağırlık verilmeli. "

ÖrtA: "Beş yıl önce sorulsaydı gerek yok derdim. Fakat günümüz çocukları hazır olduğu için bu soruyu olumlu yönde değerlendiriyorum. "

Bir başka tema olan okuma yazma eğitiminin etkililiğini artırmaya yönelik iyileştirme önerileri, öğretmenlerin sahadaki deneyimlerine dayanarak süreci geliştirmeye yönelik sundukları fikirleri yansıtmaktadır. Ört1 harf öğretimi sürecinin daha zamana yayılması gerektiğini, sürecin bir yarışa dönüşmesinin öğrenciler üzerinde

baskı oluşturduğunu ve bu durumun öğrenme motivasyonunu olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle, öğretim sürecinin bireysel öğrenme hızlarına uygun olarak planlanmasının daha sağlıklı olacağı ifade edilmiştir. ÖrtA ise, okuma yazma öğretiminin disiplinler arası etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Müzik, resim gibi diğer derslerde de okuma ve yazma çalışmalarına yer verilmesinin, öğrencilerin bu becerileri günlük yaşantılarında daha işlevsel biçimde kullanmalarına katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Her iki öğretmenin önerileri, sürecin hem pedagojik hem de uygulama boyutunda iyileştirilmesine yönelik değerli katkılar sunmaktadır. Birinci sınıf ve anasınıfı öğretmenin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ört1: *".....okuma yazma öğretiminin yavaş ilerlemesi gerektiğini düşünüyorum. Böyle olursa öğretmen de öğrencileri Veli de rahat edecektir bazen öğretmen acele ediyor Bazen velide ne zaman bitecek bitmedi diye sıkıştırıyor. "*

ÖrtA: *"Disiplinler arası çalışmalar yapılmalı. Örnek veriyorum bu hafta tanıdığımız sesi görsel saltanatlar dersinde pekiştirilse müzik dersini pekiştirirse de veya diğer Türkçe dersinde de bütünleştirilse işte o zaman gerçekten sarmal bir eğitim olacak ve çocuklar bazı şeyleri sarmal bir şekilde öğrenecek Bunların hepsi sarmaldır. Hem onları çok yönlü öğrenmeleri hem de sesi tüm alanlarda pekiştirmeleri sağlanır. "*

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında, anasınıfında okuma yazma eğitimi almış öğrenciler ile okul öncesi dönemde okuma yazma eğitimi almamış bu eğitimi ilk kez ilköğretim birinci sınıfta alan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerini karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile bu becerilerin gelişim sürecine ilişkin deneyimlerine odaklanılmış; öğretmen ve velilerin görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu bölümde, ulaşılan sonuçlar ilgili alan yazınla karşılaştırılarak tartışılmış; mevcut bulguların literatürle olan benzerlikleri ve farklılıkları değerlendirilmiştir.

5.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisine Ait Sonuç ve Tartışmalar

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında her öğrencinin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bu çalışmada anasınıfında okuma yazma eğitimi alan öğrenciler ile bu eğitimi ilk kez birinci sınıfta alan öğrencilerin erken okur-yazarlık becerileri karşılaştırılmıştır. Bulgular, iki grup arasında okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Birinci sınıf öğrencileri, temel okuma becerilerinde daha gelişmiş olmakla birlikte hâlâ tekrar, ekleme ve yanlış okuma gibi hatalar yapabilmektedir. Örneğin, Ö1 ve Ö2'nin kelimelerde yaptığı hece tekrarı ve ekleme hataları, okuma sürecinde bilişsel yükün arttığını ve otomatikleşmenin henüz tam sağlanmadığını göstermektedir. Buna rağmen, bu öğrenciler okuduğunu anlama sorularında yüksek performans göstermiştir. Bu durum, sesli okuma doğruluğu ile anlama becerileri arasında birebir paralellik olmadığını desteklemektedir. Perfetti ve Hart (2001) da benzer şekilde, mekanik okuma

performansının düşük olduğu durumlarda dahi anlam kurma becerisinin gelişmiş olabileceğine dikkat çekmektedir.

Anasınıfı öğrencilerinde ise daha temel sesli okuma hataları ve harf-ses eşleştirme sorunları yaygındır. ÖA1, ÖA3 ve ÖA5 gibi öğrencilerde görülen yanlış okuma, eksik hece okuma ve harfleri doğru birleştirmede yaşanan zorluklar, bu grubun fonolojik farkındalık ve bilişsel okuma süreçlerinin henüz erken gelişim aşamasında olduğunu ortaya koymaktadır. Ehri (2005) de erken okuryazarlık sürecinde fonolojik farkındalık ve harf-ses ilişkisinin kritik olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, anasınıfı öğrencilerinin okuduğunu anlama sorularına verilen düşük yanıt oranları, okuma öncesi dönemdeki çocukların anlam kurma becerilerinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

Araştırmada dikkat çekici bir diğer nokta, erken okuryazarlık dönemindeki öğrencilerin okuma hatalarının, anlam kurma sürecini her zaman olumsuz etkilemediğidir. Snow (2002) gibi araştırmacı da, okuma süreçlerinde teknik okuma (deşifre) ve anlam oluşturma becerilerinin birbirinden kısmen bağımsız gelişebileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle, erken dönem okuma değerlendirmelerinde her iki becerinin ayrı ayrı ele alınması ve desteklenmesi önemlidir.

Erken yaşta sistematik okuma yazma eğitimi alan birinci sınıf öğrencilerinin, anasınıfı öğrencilerine göre hem okuma teknikleri hem de okuduğunu anlama becerilerinde ilerleme göstermesi, öğretimin bu gelişimi olumlu etkilediğini düşündürmektedir. Bu bulgu, National Reading Panel (2000) raporunda da belirtildiği gibi, erken okuryazarlık eğitiminin çocukların fonolojik farkındalık, kelime tanıma ve anlama becerilerinin gelişiminde belirleyici rol oynadığını desteklemektedir.

Genel olarak, bu çalışma erken okuma döneminde öğrencilerin bilişsel ve dilsel gelişim düzeylerine uygun öğretim yöntemlerinin önemini ortaya koymaktadır. Hem mekanik okuma becerilerinde hem de anlam kurma süreçlerinde destek sağlayacak bireyselleştirilmiş yaklaşımlar, çocukların erken okuryazarlık becerilerini güçlendirecektir.

Bu durum çalışması, anasınıfında ve birinci sınıfta okuma yazma eğitimi alan öğrenciler arasında erken okur-yazarlık becerilerinde anlamlı farklar olduğunu göstermiştir. Birinci sınıf öğrencileri, temel okuma ve anlama becerilerinde daha yüksek

performans sergilerken, anasınıfı öğrencilerinde fonolojik farkındalık ve okuma tekniklerinde belirgin eksiklikler saptanmıştır.

Çalışma, erken dönemde sesli okuma hatalarının anlam kurma becerilerini her zaman doğrudan etkilemediğini ve okuma değerlendirmelerinde bu iki becerinin ayrı ayrı ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, erken yaşta sistematik okuma yazma eğitiminin okuma ve anlamada olumlu gelişmelere katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular, erken okuryazarlık eğitiminin bireysel gereksinimlere göre yapılandırılması ve hem teknik okuma hem de anlamaya yönelik becerilerin eş zamanlı desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Gelecek çalışmalarda, okuma sürecindeki bilişsel ve duyuşsal faktörlerin daha derinlemesine incelenmesi ve farklı öğretim modellerinin karşılaştırılması önerilmektedir.

5.2. Yazma Becerilerine Ait Sonuç ve Tartışmalar

Yapılan incelemeler, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin (Ö1–Ö5) yazma becerilerinin, harf biçimi, kelime yazımı ve yazı düzeni açısından genellikle başarılı olduğunu, ancak imla ve noktalama kurallarına uyumda bazı eksikliklerin bulunduğunu göstermiştir. Özellikle cümle başlarında büyük harf kullanımı, özel isimlerin yazımı ve noktalama işaretlerinin yerinde kullanımı konularında eksiklikler dikkat çekmektedir. Buna karşılık anaokulu öğrencileri (ÖA1–ÖA5), harf biçimi, kelime yazımı ve yazı düzeni konularında daha fazla hata yapmakta ve imla ile noktalama kurallarına dair farkındalık geliştirme sürecinin henüz başlangıç aşamasında olduklarını göstermektedir. Bu durum, yazılı anlatım becerisinin sadece yaşla değil, bilişsel olgunluk, ince motor gelişimi, sistematik öğretim ve uygulamalı yazı pratiğiyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Neumann, 2016).

Özellikle Ö1, Ö2 ve Ö4 gibi öğrenciler, harfleri doğru ve tutarlı bir biçimde yazarak okunabilir, düzenli metinler oluşturmuşlardır. Ancak bu öğrencilerde dahi noktalama işaretlerinin yerleştirilmesinde ve büyük harf kullanımında küçük hatalar gözlemlenmiştir. Ö3 gibi bazı öğrencilerde ise harf eksiltme, harf fazlalığı ya da harfler arası boşluk bırakmada düzensizlik gibi yazım hataları dikkat çekmektedir. Bu hatalar, öğrencilerin yazılı anlatımı bütünlüklü ve kurallara uygun bir şekilde gerçekleştirme konusunda hâlen gelişim aşamasında olduklarını göstermektedir.

Anaokulu öğrencileri arasında ise özellikle ÖA2, ÖA3 ve ÖA5, yazı yazma sürecinde hem teknik hem de dil bilgisel açıdan önemli zorluklar yaşamışlardır. Harf biçimleri genellikle eksik ya da hatalı yazılmış; kelime bütünlüğü sağlanamamış ve yazı düzeni tutarsız kalmıştır. Harfler arası boşluk bırakma, kelimeler arası ayırım yapma ve cümle başı kurallarına uyma gibi temel yazılı anlatım öğeleri ya gelişmemiş ya da rastlantısal düzeyde kalmıştır. Bu bulgular, okul öncesi dönemde yapılandırılmış yazma eğitiminin önemine işaret etmektedir. Araştırmalar, erken çocukluk döneminde uygulamalı okuma yazma etkinliklerinin, çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynadığını göstermektedir (Piasta et al., 2012). Dolayısıyla bu süreçte sadece harf öğretimi değil, ifade becerilerini geliştirici ve anlam üretimine dayalı yazma etkinlikleri sunulması büyük önem taşımaktadır.

Bu bağlamda dikkat çekici iki örnek olan Ö2 ve ÖA4'ün karşılaştırılması, gelişimsel düzeyin okul başarısında belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Henüz anasınıfı çağında olmasına rağmen birinci sınıfa başlayan 68 aylık Ö2'nin yazılı anlatım performansı, birçok yaşıttan ileri düzeyde bir yeterlilik sergilemektedir. Harf biçimi, kelime yazımı ve genel yazı düzeni açısından oldukça başarılı olan öğrenci, yalnızca noktalama işaretlerinde kısmi eksiklikler göstermiştir; bu hatalar ise yaş düzeyi açısından olağan karşılanabilecek türdendir. Buna karşılık yaş olarak birinci sınıfa başlama çağında bulunan ancak hâlâ anasınıfına devam eden ÖA4, harf biçimi ve yazı düzeni konularında ciddi eksiklikler göstermektedir. Harfler ve kelimeler arası boşlukların yanlış yerleştirilmesi ve paragrafa uygun başlangıçların yapılmaması, öğrencinin yazılı anlatım bütünlüğünü kurmakta zorlandığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencinin bilişsel ya da motor gelişimi açısından henüz yeterli hazırbulunuşluk düzeyine ulaşmadığını göstermektedir.

Bu örnekler ışığında, bireysel gelişim düzeyinin okul başarısı açısından yaş faktöründen daha belirleyici olduğu söylenebilir. Yazma becerilerinin gelişimi için yaş tek başına açıklayıcı bir değişken olmamakta; çocuğun bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimi ile öğrenme ortamındaki yapısal destek belirleyici olmaktadır (Sulzby & Teale, 1987). Bu nedenle okul öncesi dönemde yazılı anlatım becerilerine yönelik uygulamaların niteliksel olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Benzer şekilde Neumann (2016) da çocukların küçük yaşlardan itibaren yazı ortamlarıyla etkileşime geçmelerinin, yazılı anlatım becerilerinde kalıcı gelişmeler sağladığını belirtmektedir.

Genel olarak, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım sürecinde eksiklerini çoğunlukla yazım kuralları ve teknik becerilerde yaşarken; anasınıfı öğrencileri, henüz temel düzeyde yazı üretmeye çalışmakta ve ön becerilerde yoğun desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda, yazma öğretimi sadece harf öğretimi ile sınırlandırılmamalı, çocuklara anlam üretecekleri yapılandırılmış ve rehberli yazma etkinlikleri sunulmalıdır. Yazma süreci, çocuklara mekanik bir görev olarak değil, bir düşüncüyü yazılı olarak ifade etmenin anlamlı ve yaratıcı bir yolu olarak benimsetilmelidir. Yazma becerilerinin gelişimi, hem pedagojik planlama hem de bireysel farklılıkların dikkatle izlenmesini gerektiren çok yönlü bir süreçtir.

5.3. Anasınıfında ve İlk Kez 1. Sınıfta Okuma Yazma Eğitimi Alan Öğrencilerin Erken Okuryazarlık Hakkındaki İlgi ve Tutumlarına Ait Sonuç ve Tartışmalar

Bu araştırmanın bulguları, anasınıfında okuma yazma eğitimi alan öğrencilerin, bu sürece karşı olumlu, istekli ve meraklı bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Öğrencilerin "eğlenceli", "mutlu" ve "güzel" gibi ifadelerle tanımladığı bu süreç, onların öğrenmeye karşı içsel motivasyon geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Sanat temelli ve oyunla desteklenen etkinlikler, öğrencilerin ilgisini canlı tutmakta ve öğrenme sürecine aktif katılımı artırmaktadır. Bu durum, erken çocukluk döneminde yapılandırılmış fakat baskıdan uzak bir öğrenme ortamının çocuklarda okuma yazmaya karşı olumlu tutumları beslediğini göstermektedir (Dikmen & Kartal, 2021).

Öte yandan, okuma yazma eğitimini ilk kez 1. sınıfta alan öğrenciler de sürece yüksek oranda olumlu yaklaşmış, bu eğitimin gelişim düzeylerine daha uygun olduğunu ve yazma-okuma becerilerinde daha hızlı ilerleme sağladıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bazı öğrenciler, okuma yazmayı daha erken öğrenmenin faydalı olacağını düşünerek, sürece geç başlamaktan dolayı sınırlı bir memnuniyet duygusu da dile getirmiştir. Bu durum, erken yaşta okuma yazma eğitiminin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olarak planlanmasının önemini vurgulamaktadır (Bilir, 2005).

Her iki grupta da yazılı anlatım sürecine yönelik genel tutum olumlu olmakla birlikte, anasınıfı öğrencilerinde oyun ve görsellik destekli öğrenme yaklaşımı motivasyonu artırırken; 1. sınıf öğrencilerinde sorumluluk ve akademik başarıya yönelik farkındalığın daha belirgin olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, okuma yazma

eğitiminin hem öğrencilerin gelişimsel özelliklerine hem de bireysel farklılıklarına göre planlanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Yurtbakan, 2024).

5.4. Veli Görüşlerine Dayalı Sonuç ve Tartışmalar

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında okuma yazma eğitimi almış birinci sınıf öğrencilerinin velilerinin görüşleri analiz edilmiş ve bu doğrultuda çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışma kapsamında velilerle yapılan görüşmeler, çocukların okuma ve yazma etkinliklerine yönelik ilgilerinin ve bu süreçte yaşadıkları deneyimlerin gelişimsel farklılıklara bağlı olarak çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymuştur. Anasınıfı düzeyinde çocukların okuma yazma etkinliklerine karşı duydukları ilgi ve motivasyon, bireysel gelişim hızı ve okul öncesi beceri kazanımları doğrultusunda farklılık arz etmektedir. Bu durum, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı kapsamında çocukların somut işlemler dönemi öncesinde soyut kavramları anlamada zorluk yaşayabileceklerini desteklemekte, dolayısıyla okuma yazma öğrenimine yönelik ilgilerinin ve beceri kazanımlarının heterojen olabileceğini göstermektedir (Piaget, 1972).

Velilerden alınan ifadeler, 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecine genel olarak olumlu yaklaştıklarını ve bu süreci “sorunsuz” ve “hevesli” biçimde geçirdiklerini belirtmektedir. Bu bulgu, erken yaşta başlatılan sistematik okuma yazma eğitiminin çocukların öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesinde etkili olduğunu ve eğitim sürecinde başarıyı destekleyen içsel motivasyonun oluştuğunu göstermektedir (Deci & Ryan, 1985). Özellikle düzenli okuma alışkanlıklarının kazandırılması, çocukların dil becerilerini güçlendirmekte ve akademik özgüvenlerini artırmaktadır (Bandura, 1997).

Öte yandan, hem anasınıfı hem de 1. sınıf düzeyindeki çocuklarda okuma yazma öğrenimi sürecinde karşılaşılan zorlukların yaygın olduğu görülmüştür. Harflerin birleştirilmesi, yazılı ifade ve kelime çözümleme aşamalarındaki güçlükler, çocukların bilişsel ve motor becerilerinin gelişim hızlarına paralel olarak farklılık göstermektedir. Bu durum, Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı kavramıyla uyumlu olup, çocukların öğrenme süreçlerinde bireysel destek ve rehberlik gerekliliğini vurgulamaktadır (Vygotsky, 1978). Eğitimcilerin, çocukların gelişim düzeylerini dikkate alarak öğrenme

materyallerini ve yöntemlerini bireyselleştirmesi, başarı düzeyini olumlu yönde etkileyecektir.

Velilerin, okuma yazma eğitime başlama yaşına yönelik görüşlerinde farklılıklar dikkat çekmektedir. Bir kısım veli, eğitim sürecinin 1. sınıfta başlamasını tercih ederken, diğer bir kesim ise anasınıfında okuma yazma becerilerinin erken yaşta kazandırılmasını savunmaktadır. Bu farklılık, eğitim politikalarının ve ailelerin sosyo-kültürel arka planlarının okuma yazma eğitime yaklaşımını şekillendirdiğini göstermektedir (Bronfenbrenner, 1979). Örneğin, asker eşi olan bir veli, bulunduğu özel okulda anasınıfında okuma yazma eğitiminin verilmemesinden dolayı sürecin 1. sınıfa ertelendiğini belirtmiş; bu durum çevresel faktörlerin eğitim sürecine etkisini ortaya koymaktadır.

Ev ödevlerine karşı 1. sınıf öğrencilerinin yüksek düzeyde istekli olmaları, erken yaşta sorumluluk bilincinin geliştiğinin ve evdeki öğrenme alışkanlıklarının olumlu yönde şekillendiğinin göstergesidir. Bu sonuç, sosyal öğrenme teorileri ve motivasyon kuramlarıyla desteklenmektedir (Deci & Ryan, 1985). Anasınıfı çocuklarında ise ödevlere karşı motivasyonun daha değişken olduğu, bazı çocukların zorlanmadan ödevlerini tamamladığı, bazılarının ise isteksiz davrandığı görülmüştür. Bu durum, okul öncesi dönemde çocukların gelişimsel özelliklerine ve aile içi eğitim desteğine bağlı olarak farklılık gösteren öğrenme alışkanlıklarının altını çizmektedir.

Kitap okuma alışkanlığının ev ortamında aileler tarafından desteklenmesi, çocukların dil gelişimi ve okuma motivasyonunun artmasında kritik bir rol oynamaktadır. Velilerin büyük çoğunluğunun çocuklarıyla düzenli kitap okuduğunu belirtmesi, ailelerin eğitim sürecine aktif katılımını göstermekte ve çocukların okuma becerilerinin güçlendirilmesinde önemli bir destek unsuru olarak değerlendirilmektedir (Epstein, 2002). Bu bulgu, okul-aile iş birliğinin eğitim başarısı üzerindeki olumlu etkisini destekleyen literatürle paralellik arz etmektedir.

Velilerin genel olarak mevcut okuma yazma programlarından memnuniyet duymaları, uygulanan müfredatın ve öğretim yöntemlerinin çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına büyük ölçüde cevap verdiğini göstermektedir. Ancak, bazı velilerin daha erken yaşta okuma yazma eğitiminin başlamasını istemeleri, programların esnekliğinin ve bireyselleştirilmiş yaklaşımın önemine işaret etmektedir. Eğitimde “tek tip”

uygulamalardan uzaklaşarak, çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alan yöntemlerin benimsenmesi, öğrenme güçlüklerinin aşılmasında etkili olacaktır.

Velilerin eğitim sürecine yönelik memnuniyet ya da memnuniyetsizlik ifadeleri, okul öncesi dönemde okuma yazma becerilerinin kazandırılma biçimi ve zamanlaması konusunda farklı algı ve beklentilerin varlığını göstermektedir. Bu farklılıkların dikkate alınmaması, eğitim programlarının etkinliğini olumsuz etkileyebilir ve çocukların bireysel gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasını güçleştirebilir. Bu nedenle, okuma yazma eğitimi programlarının ailelerle iş birliği içinde, esnek ve bireyselleştirilmiş biçimde tasarlanması önem taşımaktadır (Epstein, 2002).

Velilerin okuma yazma sürecine yönelik tutumları, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini etkileyen önemli bir faktördür. Bu çalışmada, birinci sınıf velilerinin okuma yazma sürecine daha hevesli yaklaştığı, anaokulu velilerinin ise daha düşük bir ilgi gösterdiği gözlemlenmiştir. Velilerin çocuklarının okuma yazma sürecine olan katılımı, öğrencilerin daha fazla pratik yapmasını sağlar ve yazılı anlatım becerilerini geliştirebilir. Bu bağlamda, velilerin okuma yazma sürecine daha aktif katılımlarının sağlanması, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

Çalışmada ayrıca, çocukların okuma yazma eğitimini anasınıfında alıp almamalarına ilişkin velilerin memnuniyet düzeyleri de değerlendirilmiştir. Anasınıfında okuma yazma eğitimi alan öğrencilerin velileri arasında, süreci destekleyerek memnuniyetini belirtenler olduğu gibi, zorunluluk nedeniyle çocuklarını bu eğitime yönlendirmek durumunda kalan ve bu durumdan memnun olmayan veliler de mevcuttur. Bu durum, ailelerin eğitim tercihleri ile sistemsal veya çevresel zorunluluklar arasında farklılaşan tutumlarını ortaya koymaktadır. Örneğin, bazı veliler iş ve zaman kısıtlamaları nedeniyle çocuklarını mecburen anasınıfında okuma yazma eğitimine katmak zorunda kalırken, bu zorunluluğun çocuklarının gelişim sürecine olumlu katkı sağlamadığını düşünmekte ve memnuniyetsizlik ifade etmektedirler. Bu bulgu, eğitimde ailenin bilinçli tercihler yapmasının yanı sıra, çevresel faktörlerin de ailelerin memnuniyetini önemli ölçüde etkilediğine işaret etmektedir (Bronfenbrenner, 1979).

Öte yandan, okuma yazma eğitimini ilk defa 1. sınıfta almaya başlayan öğrencilerin velileri ise büyük oranda bu durumdan memnuniyet duyduklarını

belirtmişlerdir. Veliler, 1. sınıfta başlayan eğitim sürecinin çocuğun gelişim hızına uygun olduğunu, bu sayede okulda daha rahat bir öğrenme deneyimi yaşandığını ifade etmektedir. Ancak, bazı veliler çocuklarının erken yaşta okuma yazma becerilerini kazanmasının daha avantajlı olacağı görüşünü savunmakta ve bu nedenle eğitim sürecinin 1. sınıfa ertelenmesinden memnuniyetsizlik duyduklarını belirtmektedirler. Bu durum, eğitim politikalarının ve müfredat yapılarının esnekliğinin artırılması gerekliliğini ve bireysel farklılıkların daha fazla dikkate alınmasını zorunlu kılmaktadır (Tomlinson, 2005).

Genel olarak, okuma yazma öğreniminde çocukların gelişimsel düzeyleri, aile desteği, çevresel koşullar ve eğitim politikaları belirleyici rol oynamaktadır. Velilerin deneyimleri ve görüşleri, eğitim programlarının yapılandırılmasında dikkate alınmalı; bireyselleştirilmiş, esnek ve destekleyici eğitim modelleri geliştirilmelidir. Ayrıca, ailelerin eğitim sürecine aktif katılımını teşvik edecek stratejilerin yaygınlaştırılması, çocukların okuma yazma becerilerinin gelişiminde uzun vadeli başarıyı garanti altına alacaktır.

5.5. Öğretmen Görüşlerine Dayalı Sonuç ve Tartışmalar

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında, anasınıfı ve 1. sınıf öğretmenlerinin okuma yazma eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiş ve elde edilen veriler doğrultusunda çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Her öğretmenin okuma yazma eğitimi hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Öğretmen görüşmeleri, öğretmenlerin okuma yazma eğitimi sürecine dair farklı yaklaşımlarını ve karşılaştıkları zorlukları gözler önüne sermektedir. Anasınıfı öğretmeni, okuma yazma sürecine hazırlık olarak şarkı ve ince motor etkinliklerine ağırlık verirken, bireysel öğrenme ihtiyaçlarını gözlem yoluyla yönetmektedir. 1. sınıf öğretmeni ise daha çok bireysel değerlendirme ve veli iş birliği ile öğrencilerin ilerlemesini izlemekte, okuma yazma becerisinin hızına göre düzenlemeler yapmaktadır.

Her iki öğretmen de öğrencilerin okuma yazma süreçlerinde bireysel farklılıklar ve zorluklarla karşılaştıklarını, özellikle hece oluşturma ve yazma aşamalarında zorlanma yaşandığını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki yeterlik algıları ile öğrencilerin yazılı beceri gelişimleri arasındaki ilişkinin önemini ortaya koymuştur.

Eğitim sürecinin etkinliğini artırmak için her iki öğretmen de çeşitli iyileştirme önerilerinde bulunmuş; anasınıfı öğretmeni harf verilme süresinin uzatılmasını, 1. sınıf öğretmeni ise disiplinler arası çalışmalar yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu öneriler, öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları güçlükleri aşmak için çözüm arayışında olduklarını ve öğretim sürecini sürekli geliştirme çabası içinde bulunduklarını göstermektedir.

Bu görüşmeler, öğretmenler arasındaki iş birliğinin önemini ve öğrencilerin gelişimi için farklı düzeylerde uygulanan yöntemlerin birbirini nasıl tamamladığını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin okuma yazma öğretimi sürecindeki yaklaşımları da öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini etkileyen bir diğer faktör olarak değerlendirilmektedir. Araştırmanın tüm bulgularına genel olarak baktığımızda araştırmanın genel sonuçları, anasınıfında okuma yazma eğitimi alan çocukların, 1. sınıfta bu eğitimi almaya başlayan akranlarına kıyasla okuma ve yazma becerilerinde belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Anasınıfında erken yaşta okuma yazma eğitimi alan çocukların okuma hızlarının düşük, okuma sırasında hata oranlarının yüksek ve okuduklarını anlama becerilerinin sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, yazılı anlatımda noktalama işaretlerinin kullanımı, satır aralıklarının düzeni ve harflerin büyük-küçük yazımı gibi yazı yazma kurallarına dikkat edilmediği ve kalem tutuşu gibi ince motor becerilerinin henüz gelişmediği belirlenmiştir.

Bu bulgular, erken yaşta okuma yazma eğitiminin çocukların gelişimsel düzeyleriyle uyumlu olması gerektiğini göstermektedir. Literatürde, erken dil gelişiminin okuma ve yazma becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin, Hammer ve arkadaşlarının (2014) yaptığı bir çalışmada, anasınıfında dil becerileri gelişen çocukların, birinci sınıfta okuma becerilerinde daha başarılı oldukları bulunmuştur .

Genel olarak, erken yaşta okuma yazma eğitiminin, çocuğun bilişsel ve motor gelişim düzeyi göz önünde bulundurularak planlanması gerekmektedir. Bu bağlamda, Hammer ve arkadaşlarının (2014) çalışmasında, anasınıfında dil becerileri gelişen çocukların, birinci sınıfta okuma becerilerinde daha başarılı oldukları bulunmuştur. Bu bulgular, erken yaşta başlanan okuma yazma eğitimlerinin, çocukların gelişimsel düzeyleriyle uyumlu olması gerektiğini desteklemektedir.

Bu çalışmanın bulguları, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin genellikle olumlu yönde geliştiğini, ancak noktalama işaretleri ve yazım kurallarına uyumda bazı eksikliklerin bulunduğunu göstermektedir. Özellikle noktalama işaretlerinin doğru kullanımı, yazının anlam bütünlüğü açısından kritik öneme sahiptir (Temel & Katrancı, 2019). Bu bağlamda, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için noktalama işaretlerinin doğru kullanımı konusunda daha fazla uygulamalı çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum, öğrencilerin yazılı anlatımlarında anlam karmaşalarını engelleyebilir ve metnin daha açık bir şekilde anlaşılmasını sağlar.

Anaokulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ise daha düşük seviyelerde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, erken yaşta okuma yazma eğitiminin önemini vurgulamaktadır. Araştırmalar, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma yazma becerilerinin daha iyi geliştiğini göstermektedir (Yıldız & Kayılı, 2023). Bu nedenle, okul öncesi dönemde okuma yazma eğitiminin güçlendirilmesi, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

Velilerin okuma yazma sürecine yönelik tutumları, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini etkileyen önemli bir faktördür. Bu çalışmada, birinci sınıf velilerinin okuma yazma sürecine daha hevesli yaklaştığı, anaokulu velilerinin ise daha düşük bir ilgi gösterdiği gözlemlenmiştir. Literatürde, aile desteğinin öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Öztürk & Aksu, 2019). Bu bağlamda, velilerin okuma yazma sürecine daha aktif katılımlarının sağlanması, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlerin okuma yazma öğretimi sürecindeki yaklaşımları da öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini etkileyen bir diğer faktördür. Bu çalışmada, anaokulu öğretmenlerinin okuma yazma sürecine hazırlık olarak şarkı ve ince motor etkinliklerine ağırlık verdiği, bireysel öğrenme ihtiyaçlarını gözlem yoluyla yönettiği, birinci sınıf öğretmenlerinin ise bireysel değerlendirme ve veli işbirliği ile öğrencilerin ilerlemesini izlediği tespit edilmiştir. Literatürde, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre öğretim yöntemlerini uyarlamalarının, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde etkili olduğu vurgulanmaktadır. Baştuğ ve Demirtaş (2017) Öğretmenlerin esnek ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlar benimsemeleri, öğrencilerin yazılı anlatım

becerilerini geliştirebilir ve bu yaklaşım, öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerinde karşılaştıkları güçlükleri aşmalarına yardımcı olabilir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için noktalama işaretlerinin doğru kullanımı konusunda uygulamalı çalışmaların artırılması, okul öncesi dönemde okuma yazma eğitiminin güçlendirilmesi, velilerin okuma yazma sürecine daha aktif katılımlarının sağlanması ve öğretmenlerin bireyselleştirilmiş yaklaşımlar benimsemeleri gerekmektedir. Bu önlemler, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları, okuma yazma öğretiminin çocuğun gelişimsel hazırbulunuşluk düzeyiyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Anasınıfında verilen erken okuma yazma eğitimi bazı durumlarda öğrencilerin sürece daha hevesli yaklaşmasına ve sembollerle erken tanışmasına olanak tanısa da, bu yaş grubundaki çocukların motor becerilerinin, dikkat sürelerinin ve kavramsal olgunluklarının henüz yeterince gelişmemiş olması, öğrenmenin kalıcılığını ve anlamlılığını olumsuz etkileyebilmektedir. Erken yaşta yapılan öğretim girişimleri, eğer gelişimsel uygunluk gözetilmeden planlanırsa, çocukta öğrenmeye karşı isteksizlik, kaygı ve yetersizlik duygusu yaratabilmektedir. Buna karşın, ilkokul birinci sınıfta okuma yazma öğretiminin başlanması, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal olarak daha hazır oldukları bir döneme denk geldiğinden, okuryazarlık becerilerinin hem daha hızlı hem de daha sağlam temellerle gelişmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda, eğitim politikalarının çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun biçimde yapılandırılması, erken müdahalelerin pedagojik ilkeler ışığında değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, okuma yazma süreci yalnızca teknik bir beceri kazandırma süreci olarak değil, aynı zamanda çocuğun dil gelişimi, düşünme becerileri, kendini ifade etme yetisi ve özgüveniyle doğrudan bağlantılı çok yönlü bir öğrenme alanı olarak ele alınmalıdır. Dolayısıyla, hem ailelerin hem de öğretmenlerin bu sürece aktif, bilinçli ve iş birliğine dayalı bir şekilde katılması, öğrencilerin okuryazarlık yolculuğunda karşılaşılabilecekleri güçlükleri en aza indirerek, daha nitelikli bireyler yetişmesine katkı sağlayacaktır.

5.6. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, okuma yazma eğitiminin hem anasınıfı hem de birinci sınıf düzeylerinde çocukların gelişimsel özelliklerine uygun ve

yapılandırılmış şekilde planlanmasının önemi ortaya çıkmıştır. Anasınıfında okuma yazmaya hazırlık sürecinde, çocukların görsel, işitsel ve motor gelişimlerini destekleyen oyun temelli etkinliklere daha fazla ağırlık verilmesi gerekmektedir. Ayrıca, anasınıfı ile birinci sınıf öğretmenleri arasında güçlü bir iletişim ve iş birliği kurulması, öğrencilerin okuma yazma sürecine sağlıklı ve uyumlu bir şekilde geçiş yapmalarını sağlayacaktır.

Öğrencilerin bireysel gelişim hızlarının farklı olduğu göz önünde bulundurularak, birinci sınıfta esnek ve bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımları benimsenmeli, çocukların motivasyonunu artıracak yaratıcı ve ilgi çekici yöntemlerle desteklenmelidir. Bunun yanı sıra, ailelerin okuma yazma eğitim sürecine aktif olarak katılımının sağlanması, evde yapılan etkinliklerin desteklenmesi ve öğretmen-veli iş birliğinin güçlendirilmesi sürecin başarısını artıracaktır. Okuma yazma öğretimi konusunda çocukların duygusal tepkileri dikkate alınarak sürecin eğlenceli ve çocuk merkezli bir yaklaşımla yürütülmesi, öğrenme isteğini ve başarısını olumlu yönde etkileyecektir.

Eğitim politikalarında ise çocukların gelişimsel hazırbulunuşluk seviyeleri göz önünde bulundurularak, okul öncesi dönemde zorunlu okuma yazma öğretimi yerine hazırlık çalışmaları yapılması, asıl öğretimin birinci sınıfta gerçekleştirilmesi daha uygun olacaktır. Son olarak, öğretmenlerin erken okuryazarlık ve oyun temelli öğretim alanlarında mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, hizmet içi eğitim programlarının yaygınlaştırılması bu alandaki eğitim kalitesini artırmaya katkı sağlayacaktır. Bu öneriler doğrultusunda okuma yazma eğitiminin çocukların gelişimine uygun, bütüncül ve iş birliği içinde yürütülmesi, başarı ve motivasyonun artırılmasına önemli katkılar sunacaktır.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Anı Yayınları.
- Altun, D., & Tantekin-Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Journal of Kirşehir Education Faculty*, 17(1), 241–261. <https://izlik.org/JA45JB46UC>
- Altunbaş Yavuz, S. (2016). *Okuma yazma güçlüklerini gidermede Orton-Gillingham yaklaşımının etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26. <https://izlik.org/JA35TC35CS>
- Arıcı, A. (2008). *Okuma Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Ay, F. (2012). Erken çocukluk döneminde okuma–yazma: Bir Celestin Freinet okulu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 213–222. <http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/22z.ay.pdf>
- Aydın, E. (2013). Erken çocukluk döneminde okuma. In A. Okur (Ed.), *Yaşam boyu okuma eğitimi* (ss. 47-134). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A., Fırat, Z., & Kök, M. (2019). Okuma yazma bilerek ilkokula başlayan çocuklar hakkında ilkokul öğretmenlerinin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 48-63. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.569763>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Baştuğ, M., & Demirtaş, G. (2017). *İlk okuma ve yazma öğretimi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Bay, Y. (2010). İlk okuma yazmayı öğrendiği yönetime göre ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hatalarının karşılaştırılması. *Millî Eğitim*, 187, 23-38. <https://izlik.org/JA42GF87GA>
- Bilge, H., & Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-88. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/327385>
- Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(1), 1-14. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TmpJd05qTXo>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Büyükkaradağ, B. (2017). *Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde bilişsel ve psikososyal etkenlerin rolü* (Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Coşkun, L., & Deniz, Ü. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaları (Teksas eyaleti

- örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(3), 233–260. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/31708/347493>
- Cullinan, B. E. (2000). Independent reading and school achievement. American Association of School Librarians.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma yazma programı ve öğretimi. Anı Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2007). İlk okuma yazma programı ve öğretimi. Pegem Akademi.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okullarında birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 83-90.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Demiral, Y., Kartal, M., Karadağ, M., & Özmen, Ş. (2023). Okul öncesi eğitimin ilköğretim öğrencilerinin hazır bulunuşluklarına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 71-85. <https://izlik.org/JA32XZ93ZH>
- Dikmen, N., & Kartal, H. (2021). Çocukların okuma becerileri, motivasyonu ve tutumlarının şiirsel anlatıma dayalı eserlerle geliştirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 45-66. <https://doi.org/10.35233/oyea.890859>
- Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1(1), 42–53. <https://izlik.org/JA33AR76LL>
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ekmekci, S., & Kasa Ayten, B. (2022). İlkokul öğrencilerinin yazma hatalarının düzeltilmesi: Bir eylem araştırması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 31, 227–255. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1220784>
- Emmioğlu, N., & Tanrıkulu, H. (2018). Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlamış öğrencilerin karşılaştıkları sorunların öğretmen ve veli gözüyle değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 56-69. <https://izlik.org/JA93FE25FB>
- Engel de Abreu, P. M. J., Fricke, S., & Wealer, C. (2020). Effects of an early literacy intervention for linguistically diverse children: A quasi-experimental study. *Frontiers in Psychology*, 11, 569854.
- Epstein, J. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Erdoğan, T., Özde Altınkaynak, Ş., & Erdoğan, Ö. (2013). An analysis of the literacy activities provided by preschool teachers. *Elementary Education Online*, 12(4), 1188-1199.
- Feder, K. P., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(4), 312–317. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x>Digital Object Identifier (DOI)
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Heinemann.

- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172–178. 10.1002/TRTR.01024
- Genç-Ersoy, B. (2021). Erken okuryazarlığın ve okuma yazmanın okul öncesi dönemdekazandırılmasına ilişkin paydaş görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 263-294. doi: 10.14689/enad.25.11
- Gerring, J. (2006). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge University Press.
- Göçer, A. (2008). Etkinlik temelli ilk okuma yazma öğretimi. Anı Yayıncılık.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2014). İlk okuma ve yazma öğretimi. Pegem Akademi.
- Gökçe, O. (2006). İçerik analizi: Kurumsal ve pratik bilgiler. Siyasal Kitabevi.
- Güneş, F. (2000). Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi. Ocak Yayıncılık.
- Güneş, F. (2015). Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama. Pegem Akademi.
- Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D. C., & Sandilos, L. E. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 623–638. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.008>
- Idris, M. O., Che Mustafa, M., Wong, K.-T., Hunpegan, H. D., & Ismail, A. O. (2024). Systematic review of reading proficiency among preschool pupils using PRISMA. *Asian Journal of Assessment in Teaching and Learning*, 14(2), 5.
- Johnson, P. A. (2017). Okuma ve yazma öğretimi (Çev: A. Benzer). Pegem Akademi.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99–113. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030101>
- Kandır, A., & Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *GEFAD / GUJGEF*, 36(3), 451-488. <https://izlik.org/JA22AB29CB>
- Karatay, H. (2018). Okuma eğitimi kuram ve uygulama (3). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Keleş, F., & Batur, E. (2024). İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi. *Hakkari Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 46-57. <https://izlik.org/JA87CX59XK>
- Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2nd ed.). Heinemann.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596–613.

- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. NIH Publication No. 00-4769.
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (Eds.). (2003). *Handbook of early literacy research* (Vol. 1). Guilford Press.
- Neumann, M. M. (2016). Young children's use of touch screen tablets for writing and reading at home: Relationships with emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*.
- Öz, M. F. (1999). İlk okuma yazma öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 14(114).
- Özbay, M. (2005). Bilim ve kültür aktarıcısı olarak yazı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi (HÜTAD)*, (2), 67–74. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkiyat/article/329865>
- Parlak yıldız, B. (2014). Okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarılarının karşılaştırılması. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. (s. 107-124).
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2001). The lexical quality hypothesis. In L. Verhoeven, C. Elbro, & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of Functional Literacy* (ss. 189–213). John Benjamins Publishing Company.
- Piaget, J. (1972). *The Psychology of the Child*. Basic Books.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01754.x>
- Sağlam, C. (2020). Okul öncesi dönemde çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Snow, C. E. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. RAND Corporation.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Sulzby, E., & Teale, W. H. (1987). Young children's written language development. In D. A. Hayes (Ed.), *Reading and writing: Language and literacy in the early years* (pp. 50–89). National Council of Teachers of English.
- Tsao, Y. L. (2008). Using guided play to enhance children's conversation, creativity, and competence in literacy. *Education*, 128(3), 515–520. http://s3.amazonaws.com/arena_imagestemp/uploads/do3x8lao/tsao_using_guided_play.pdf
- Taşkın, N., Sak, R., & Şahin Sak, İ. T. (2015). Okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi: Öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2). <https://izlik.org/JA53KD92AX>
- Temel, S., & Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri Yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmaları Dergisi*, 17(7), 322–356.
- Tomlinson, C. A. (2005). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.

- Tosunoğlu, M. (2010). Farklı yazı stillerinin okuduğunu anlama sürecine etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 679–690. <https://izlik.org/JA58AG95KM>
- Tseng, M. H., & Cermak, S. A. (1993). The influence of ergonomic factors and fine motor skills on handwriting performance. *Occupational Therapy Journal of Research*, 13(3), 133–146.
- Turan, F., & Topcu, Z. G. (2018). Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü: Okul ve ev ortamı açısından etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 33–51. <https://dergipark.org.tr/pub/husbfd/issue/36798/369491>
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması* (4. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ünal, Ü., & Yılmaz, M. (2022). Eşli okuma yönteminin okuma güçlüğü gidermedeki önemi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(61), 1231–1240. Doi. [10.29228/smryj.63573](https://doi.org/10.29228/smryj.63573)
- Üstün, E. (2007). Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wealer, C., Fricke, S., Loff, A., et al. (2022). Preschool predictors of learning to read and spell in an additional language: A two-wave longitudinal study in a multilingual context. *Reading and Writing*, 35, 1265–1288.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 294–305. <https://izlik.org/JA68MF25CR>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., Açıkan, M., Berber, V., Bulut, S. & Zalımlıhan, R. (2015). İlkokul Öğrencilerinin Yazma Sürecindeki Ergonomik Tercihleri: Kalem Tutma, El Tercihi, Oturuş ve Kâğıt Pozisyonu. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 40, 61-71.
- Yıldız, F. Ü., & Kayılı, G. (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarının temel okul becerilerinin incelenmesi*. Yaşadıkça Eğitim, 37(1), 203–219.
- Yılmaz, M. (2006). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarının düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, M., & Darıcan, A. (2015). Okumaya hazırloluğun ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 97–110. <https://dergipark.org.tr/pub/buefad/issue/3817/51340>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE Publications.

Yurtbakan, E. (2025). Etkileşimli okumanın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutum ve motivasyonlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (63), 150–175. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1396108>



EKLER

Ek 1. İlkokul 1. Sınıf ve Ana Sınıf Öğrencilerinin Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Formu

GİRİŞ

Bu görüşme formu, ilkokul 1. Sınıf ve ana sınıfı öğrencilerinin okuryazarlık becerilerini değerlendirmek ve karşılaştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilecek veriler, okuryazarlık sürecindeki farklılıkları anlamak ve öğrenci ihtiyaçlarına odaklanmak için kullanılacaktır.

Bölüm 1: Kişisel Bilgiler:

1. Öğrenci Adı:
2. Sınıf Seviyesi:
 - () İlkokul 1 sınıf
 - () Ana Sınıfı

Bölüm 2: Okuma Becerileri:

1. Kendi Adını Okuma:

Kendi adını okuyabilir misin?

2. Basit Kelimeleri Okuma:

Ana sınıfı öğrencisi ise:

- Toka
- Onat
- Mine

1.Sınıf öğrencisi ise:

- Hakem
- Yağmur
- Funda

3. Basit Cümleleri Okuma:

Ana sınıfı öğrencisi ise:

- Oya etli ekmek ye.
- Kaya uykuya yat.
- Oya ekmek yeme, yemek ye.

1.Sınıf öğrencisi ise:

- Funda kırmızı valiz aldı.
- Vildan yavru tavşan havuç yedi.
- Gölde iki kuğu gördüm.

Bölüm 3: Yazma Becerileri:

1. Kendi Adını Yazma:

Kendi adını yazabilir misin?

2. Basit Kelimeleri Yazma:

Anasınıfı öğrencisi ise:

- Uyku
- Öykü
- Olta

1.Sınıf öğrencisi ise:

- Gördüm.
- Hakan
- Hakem

3. Basit cümleleri yazma:

Ana sınıfı öğrencisi ise:

- Mine ekmek al.
- Onat iki tane olta al.
- Kaya koyuna ot at.

1.Sınıf öğrencisi ise:

- Yaşasın, kardeşim oldu!
- Faith mavi uçurtma yaptı.
- Jale yavru maymun muz istedi.

Bölüm 4: Okuma Yazma Deneyimi:

1. Okuma yazma öğrenirken hangi etkinlikleri yapıyorsunuz?
2. Hangi sesi öğrenirken daha çok eğlendin?
3. Yazı yazarken sıkılıyor musun yoksa eğleniyor musun?

Bölüm 5: Sınıf Ortamı ve Öğretmen:

1. Okuma yazma öğrenirken öğretmeninizle neler yapıyorsunuz?
2. Okuma yazma öğrenirken sınıf arkadaşlarınızla eğleniyor musunuz, birlikte yaptığınız etkinlik ar mı? Varsa neler?

Bölüm 6: Aile ve Evdeki Destek:

1. Evde aileniz size okuma yazma konusunda yardımcı oluyor mu? Oluyorsa nasıl?
2. Evde kitap okuma alışkanlığın var mı?

Bölüm 7: İlgi ve Motivasyon:

1. Yazı yazarken zorlanıyor musun?
2. Okuma duygusu sende neler hissettiriyor?
3. Okuyup yazarken başarılı olduğunda neler hissedersin?

4. Ana sınıfında okuma yazma öğrenmek nasıl bir duygu?(Anasınıfı öğrencisi)
5. Ana sınıfında okuma yazma öğrenmek ister miydin? (1. Sınıf öğrencisi)

Bölüm 9: Okuma ve Anlama:

1.Sınıf Öğrencisi ise:

MOMO

Babası Esma' ya oyuncak bir tavşan aldı. Esma tavşanının adını Momo koydu. Teyzesine ziyarete giderken Momo'yu da götürdü. Kuzeni Zeyneple birlikte oynadılar.

Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

- 1) Esma tavşanının adını ne koydu?
- 2) Esma kimi ziyarete gitti?
- 3) Esma'nın kuzeninin adı neydi?

Ana sınıfı öğrencisi ise:

MİNE

Mine, Onat ile iki kutu toka, on tane ekmek, on iki kilo un ile 1 tane elek al. Annen ile unu ele kutuya koy.

Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

- 1) Mine onat ile iki kutu ne al?
- 2) Mine unu kiminle ele?

Ek 2. Ana Sınıfı Veli Görüşme Formu

Bölüm 1: Genel Bilgiler:

1. Adınız soyadınız:
2. Çocuğunuzun Adı:
3. Çocuğunuzun Doğum Tarihi:
4. Sınıf kademesi:

Bölüm 2: Okuma Yazma Süreci:

1. Çocuğunuzun okuma yazma süreci nasıl ilerliyor?
2. Okuma yazma sürecinde çocuğunuzun yaşadığı olumlu ve olumsuz deneyimleri paylaşabilir misiniz?
3. Çocuğunuzun okuma yazma sürecindeki ilerlemesini nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Ana sınıfında okuma yazma öğrenilmesi istediğiniz bir durum mu? Bu eğitimi alması için isteyerek mi gönderdiniz?
- 5.Çocuğunuzun anasınıfında okuma yazma eğitim almasından memnun musunuz?

Bölüm 3: Okuma Yazma İlgisi:

1. Evde Çocuğunuzla birlikte kitap okuma alışkanlığınız var mı?
2. Çocuğunuzun kendi başına ya da sizinle birlikte yazma aktivitelerine ilgisi var mı?
- 3.Çocuğunuzun okuma ve yazma ile ilgili etkinliklere ne kadar ilgi gösterdiğini düşünüyorsunuz?
4. Çocuğunuz anasınıfına gelmeden önce okuma yazmaya hazıroluşluğu nasıldı? (Siz öğrettiniz mi hevesi ve ilgisi var mıydı?)

Bölüm 4: Okul ve Öğretmenlerle İletişim:

1. Okulunuzun okuma yazma programı hakkında bilgi sahibi misiniz?
2. Ana sınıfı öğretmeninizle çocuğunuzun okuma yazma süreci hakkında nasıl bir işbirliği içindesiniz?
3. Evde çocuğunuzun okuma yazma becerilerini desteklemek için neler yapıyorsunuz?
4. Çocuğunuzun okuma yazma sürecinde ihtiyaç duyabileceği ek destek veya kaynaklara ihtiyaç duyduunuz mu?(özel ders, kitaplar vs.)
5. Çocuğunuz genellikle ev ödevlerini yapma konusunda istekli mi? Ödevleri tamamlayabilmesi için yardımınıza ihtiyaç duyuyor mu?

Bölüm 5: Çocuğunuzun İlerlemesi:

1. Çocuğunuzun okuma yazma becerilerindeki ilerlemeyi nasıl değerlendiriyorsunuz?

2. Eğer ocuğunuz okuma yazma konusunda zorluklar yaşıyorsa, bu konuda şretmeninizden destek alıyor musunuz?

Bölüm 6: Genel Görüşler ve neriler:

1. Ana sınıfındaki okuma yazma programından memnun musunuz?(memnun değilseniz neden?)
2. Ana sınıfında okuma yazma süreci ile ilgili önerileriniz var mı?
3. Çocuğunuzun okuma yazma becerilerini geliştirmek adına önerileriniz var mı?

Teşekkür Ederiz!



Ek 3. 1. Sınıf veli görüşme formu

Bölüm 1: Genel Bilgiler:

1. Adınız soyadınız:
2. Çocuğunuzun Adı:
3. Çocuğunuzun Doğum Tarihi:
4. Sınıf kademesi:

Bölüm 2: Okuma Yazma Süreci:

1. Çocuğunuz okuma yazma süreci nasıl ilerliyor?
2. Okuma yazma sürecinde çocuğunuzun yaşadığı olumlu ve olumsuz deneyimleri paylaşabilir misiniz?
3. Çocuğunuzun okuma yazma sürecinde ki ilerlemesini nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Çocuğunuzun okuma yazma sürecinde karşılaştığı zorluklar hakkında bilgi verebilir misiniz?
5. Ana sınıfında okuma yazma öğrenmemesi istediğiniz bir durum mu?
6. Çocuğunuzun ana sınıfından okuma yazma eğitimi almamasından memnun musunuz?

Bölüm 3: Okuma Yazma İlgisi:

1. Evde çocuğunuzla birlikte kitap okuma alışkanlığınız var mı?
2. Çocuğunuzun kendi başına ya da sizinle birlikte yazma aktivitelerine ilgisi var mı?
3. Çocuğunuzun okuma ve yazma ile ilgili etkinliklere ne kadar ilgi gösterdiğini düşünüyorsunuz?
4. Çocuğunuz 1. Sınıfa gelmeden önce okuma yazmaya hazıroluşluğu nasıldı? (Siz öğrettiniz mi hevesi ve ilgisi var mıydı?)

Bölüm 4: Okul ve Öğretmenlerle İletişim:

1. Okulunuzun okuma yazma programı hakkında bilgi sahibi misiniz?
2. Okulda ki öğretmeninizle çocuğunuzun okuma yazma süreci hakkında düzenli olarak iletişim kuruyor musunuz?
3. Evde çocuğunuzun okuma yazma becerilerini desteklemek için neler yapıyorsunuz?
4. Çocuğunuzun okuma yazma sürecinde ihtiyaç duyabileceği ek destek veya kaynaklara ihtiyaç duyduunuz mu?(özel ders, kitaplar vs.)
5. Çocuğunuz genellikle ev ödevlerini yapma konusunda istekli mi? Ödevleri tamamlayabilmek için yeterli destekte bulunuyor musunuz?

Bölüm 5: Çocuğunuzun İlerlemesi:

- 1 Çocuğunuzun okuma yazma becerilerindeki ilerlemeyi nasıl değeriendiriyorsunuz?
2. Eğer çocuğunuz okuma yazma konusunda zorluklar yaşıyorsa, bu konuda öğretmeninizden destek alıyor musunuz?

Bölüm 6: Genel Görüşler ve Öneriler:

1. Sınıfın okuma yazma süreci hakkında ki genel görüşleriniz nelerdir?
2. Çocuğunuzun okuma yazma becerilerini desteklemek için önerileriniz var mı?

Teşekkür ederiz!



Ek 4. Ana Sınıfı Öğretmeni Görüşme Formu

Bölüm 1: Kişisel Bilgiler:

1. Adınız Soyadınız:
2. Mesleki kıdeminiz:
3. Lisans mezuniyetiniz:
4. Kaç yıldır anasınıfında okuma yazma eğitimi veriyorsunuz?

Bölüm 2: Eğitim Programı:

1. Okuma yazma eğitimi ile ilgili bir eğitim aldınız mı?
2. Sizce üniversitelerde okul öncesi bölümünde okuma yazma eğitimi dersi olmalı mı?
3. Ana sınıfında okuma yazma eğitimi verirken hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?
4. Öğrencilerinizin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek ve yönetmek için hangi stratejileri kullanıyorsunuz?
5. Sınıfınızda okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında ne tür etkinlikler yapıyorsunuz? (Sesi hissetme, yazma, hece oluşturma aşamalarını kapsayacak şekilde açıklar mısınız?)

Bölüm 3: Öğrenci İlerlemesi:

1. Sizce ana sınıfı öğrencileri olgunlaşma ve hazırbulunuşluk düzeyleri açısından okuma yazma becerisi kazanmaya hazır mı?
2. Öğrencilerinizin okuma yazma becerilerindeki ilerlemeyi nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Ana sınıfındaki öğrencileriniz arasında okuma yazma konusunda farklı seviyelerde olanlar var mı? Varsa bu durumu nasıl yönetiyorsunuz?

Bölüm 4: İşbirliği ve İletişim:

1. Ebeveynlerle işbirliği içinde çalışarak çocukların okuma yazma sürecini nasıl destekliyorsunuz?
2. Ebeveynler çocukların okuma yazma süreci hakkında düzenli olarak bilgi veriyor musunuz?
3. Öğrenciler genellikle ev ödevlerini yapma konusunda istekli mi? Ödevleri tamamlayabilmek için yeterli destek alabiliyor mu?
4. Ev ödevleri, sınıf içindeki öğrenme hedeflerine uyumlu mu? Ve çocukların bağımsız çalışma becerilerini geliştirmelerine yardımcı oluyor mu?

Bölüm 5: Zorluklar ve Çözüm Önerileri:

1. Okuma yazma eğitimi verirken zorluklarla karşılaşılıyor musunuz? Nelerdir?
2. Bu zorluklarla başa çıkmak için kullandığınız etkili stratejiler nelerdir?

3.Çocuklar okuma yazma öğrenirken en çok hangi aşamada zorlanıyorlar?

Bölüm 6: Genel Görüşler:

1. Ana sınıfında okuma yazma eğitimi hakkında ki genel görüşleriniz nelerdir?
2. Öğrenci başarılarını ve gelişimini değerlendirirken hangi kriterleri kullanıyorsunuz?
3. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının önemi hakkındaki görüşleriniz nedir?
4. Okuma yazma eğitimimde gördüğünüz başarıları ve öğrenci gelişimini paylaşabilir misiniz?

Bölüm 7: İyileştirmeler ve Öneriler:

1. Okuma yazma eğitimini daha etkili hale getirmek için yapılacak iyileştirmeler konusunda önerileriniz var mı?

Teşekkür ederiz!

Ek 5. 1. Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu

Bölüm 1: Kişisel Bilgiler:

1. Adınız Soyadınız:
2. Mesleki kıdeminiz:
3. Lisans mezuniyetiniz:
4. Kaç kere 1. Sınıf okuttunuz?

Bölüm 2: Eğitim Programı:

1. Sınıfta okuma yazma eğitimi verirken hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?
2. Öğrencilerinizin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek ve yönetmek için hangi stratejileri kullanıyorsunuz?
3. Sınıfınızda okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında ne tür etkinlikler yapıyorsunuz? (Sesi hissetme, yazma, hece oluşturma aşamalarını kapsayacak şekilde açıkla mısınız?)

Bölüm 3: Öğrenci İlerlemesi:

1. Birinci sınıf öğrencileri olgunlaşma ve hazırbulunuşluk düzeyleri açısından okuma yazma becerisi kazanmaya hazır mı?
1. Öğrencilerinizin okuma yazma becerilerinde ki ilerlemeyi nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Sınıfınızda okuma yazma konusunda farklı seviyelerde olan öğrenciler var mı? Varsa, bu durumu nasıl yönetiyorsunuz?

Bölüm 4: İşbirliği ve İletişim:

1. Ebeveynlerle işbirliği içinde çalışarak çocukların okuma yazma sürecini nasıl destekliyorsunuz?
2. Ebeveynlere çocukların okuma yazma süreci hakkında düzenli olarak bilgi veriyor musunuz?
3. Öğrenciler genellikle ev ödevlerini yapma konusunda istekli mi? Ödevleri tamamlayabilmek için yardımınıza ihtiyaç duyuyor mu?
4. Ev ödevleri, sınıf içindeki öğrenme hedeflerine uyumlu mu? Ve çocukların bağımsız çalışma becerilerini geliştirmelerine yardımcı oluyor mu?

Bölüm 5: Zorluklar ve Çözüm Önerileri:

1. Okuma yazma eğitimi verirken karşılaştığınız zorluklar var mı? Neler?
2. Bu zorluklarla başa çıkmak için kullandığınız etkili stratejiler nelerdir?
3. Çocuklar okuma yazma öğrenirken en çok hangi aşamada zorlanıyorlar?

Bölüm 6: Genel Görüşler:

1. Sınıf düzeyinde okuma yazma eğitimi hakkında ki genel görüşleriniz nelerdir?

- 2.Öğrenci başarılarını ve gelişimini değerlendirirken hangi kriterleri kullanıyorsunuz?
3. Ana sınıfında verilen okuma yazma sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Bölüm 7: İyileştirmeler ve Öneriler:

- 1.Okuma yazma eğitimini daha etkili hale getirmek için yapılacak iyileştirmeler konusunda önerileriniz var mı?

Teşekkür ederiz!



Ek 6. Yazma Hatası Değerlendirme Formu

Ek. 6 YAZMA HATASI DEĞERLENDİRME FORMU

YAZMA HATASI DEĞERLENDİRME FORMU				
	Maddeler	Evet	Kısmen	Hayır
Harf Biçimi	Dik tizmel harfleri şekline uygun doğru yazar.			
	Harfi uygun büyükükte yazar.			
	Eklentisi olan harflerin eklenmelerini doğru yazar.			
	Uzunluğu olan harflerin uzunluğunu doğru yazar.			
	Bentler harfleri kayırmaz yazmaz.			
	Dik tizmel harfleri eğik yazmaz.			
	Kelime içinde eksik harf bulunmaz yazmaz.			
	Kelime içinde fazla harf bulunmaz yazmaz.			
Kelime Yazımı	Kelime içinde eksik hece bulunmaz yazmaz.			
	Kelime içinde fazla hece bulunmaz yazmaz.			
	Kelime içinde eksik harf bulunmaz yazmaz.			
	Kelime içinde fazla harf bulunmaz yazmaz.			
	Kelimeyi hatasız ve doğru yazar.			
	Cümle içinde eksik kelime bulunmaz yazmaz.			
	Cümle içinde fazla kelime bulunmaz yazmaz.			
	Sayı düzene ve temizliğine dikkat ederek yazar.			
Genel Bakış	Satır çizgisine dikkat ederek yazar.			
	Satır başına dikkat ederek yazar.			
	Okunaklı yazar.			
	Harfler arası uygun boşluğu bırakarak yazmaz.			
	Kelimeler arası uygun boşluğu bırakarak yazmaz.			
	Cümleler arası uygun boşluğu bırakarak yazmaz.			
	Paragrafı uygun yerden başlayarak yazmaz.			
	İmla/Noktalama	Başlığı uygun konumlandırır.		
Başlığı büyük harfle yazmaz.				
Cümle başı büyük harf kullanmaz yazmaz.				
Özel isimlerin baş harfini büyük yazmaz.				
Noktaya yerinde kullanmaz.				
Virgülü yerinde kullanmaz.				
Soru işaretini yerinde kullanmaz.				
Ünlem yerinde kullanmaz.				
Kısa çizgiyi yerinde kullanmaz.				
Konuşma çizgisini yerinde kullanmaz.				
Kesme işaretini yerinde kullanmaz.				

Ek 7. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu

ERZINCAN BINALI YILDIRIM UNIVERSİTESİ İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulu Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu (BGOF)

“İlkokul birinci sınıf öğrencileri ile ana sınıfı öğrencilerinin okuryazarlık durumlarının karşılaştırılması” adlı çalışma ana sınıfı ve ilkokul birinci sınıf dönemlerinde okuma yazma eğitimi alan bireyleri okuma yazma becerileri bakımından karşılaştırmayı amaç edinmiştir.

Çalışmanın veri toplama süreci 19 Ocak 2024 tarihinde Erzincan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel okulda gerçekleştirilecektir. Çalışmada okuma yazma eğitimi alan beş birinci sınıf öğrencisi ve velileri, beş ana sınıf öğrencisi ve velileri ile bir sınıf öğretmeni ve bir Ana sınıfı öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılması planlanmaktadır. Ayrıca birinci sınıf ve ana sınıfı öğrencileri ile okuma yazma çalışmalarının ve okuduğunu anlama metin çalışmalarının yer aldığı bir görüşme yapılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayalı olup istenildiği zaman, bir cezaya veya yaptırıma maruz kalmaksızın araştırmadan çekilebilir veya araştırmaya katılım reddedilebilir. Çalışmanın amacına ulaşması için katılımcıdan beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, kendisine en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamasıdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılımı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup ve kişisel bilgiler gizli tutulacak olup; ancak veriler yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya adresinden numaralı araştırmacıya telefondan ulaşabilirsiniz. Olur bölümünde; “BGOF”taki tüm açıklamaları okudum. Bana, konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama, aşağıda adı belirtilen kişi tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi ve kendi isteğime bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum.” şeklinde gönüllünün özgür iradesiyle verdiği oluru içeren bilgilere yer verilmelidir. 19.01.2024

Açıklamaları Yapan Araştırmacının Adı / Soyadı / İmzası

Hazal GÖKTEKİN

Gönüllünün Adı / Soyadı / İmzası / Tarih

Ek 8. Etik Kurulu Kararı



T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	26/01/2024
Protokol No	01/10
Araştırma Başlığı	İlkokul Birinci Sınıf Öğrencileri İle Ana Sınıf Öğrencilerinin Okuryazarlık Durumlarının Karşılaştırılması
Araştırma Türü	Nitel- Diğer (Durum Çalışması)
Araştırmacılar	Hazal GÖKTEKİN (Sorumlu Araştırmacı) Dr. Öğr. Üyesi Seda ALTUNBAŞ YAVUZ (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama:	1. Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. 2. Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad: Hazal GÖKTEKİN	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans	
Üniversite	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Enstitü Adı	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Temel Eğitimi Ana Bilim Dalı
Programı	Sınıf Eğitimi
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
-	