

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKİYE’DE İLK OKUMA YAZMA ALANINDA YAPILMIŞ
TEZLERİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

İZZET KARACA

AMASYA
Ocak – 2023

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKİYE’DE İLK OKUMA YAZMA ALANINDA YAPILMIŞ
TEZLERİN İNCELENMESİ

Hazırlayan
İzzet KARACA

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Cengiz YILDIRIM

AMASYA – 2023

TEZ ONAY SAYFASI

İzzet KARACA tarafından hazırlanan “TÜRKİYE’DE İLK OKUMA YAZMA ALANINDA YAPILMIŞ TEZLERİN İNCELENMESİ” başlıklı çalışma aşağıdaki jüri tarafından 12/01/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman : Prof. Dr. Cengiz YILDIRIM

.....

Üye : Prof. Dr. Asım ÇOBAN

.....

Üye : Doç. Dr. Mehmet YAKIŞAN

.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. .../.../.....

.....

Doç. Dr. Hasan YERKAZAN

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN SAYFASI

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

12/01/2023

İzzet KARACA

İmza

ÖZET

TÜRKİYE’DE İLK OKUMA YAZMA ALANINDA YAPILMIŞ TEZLERİN İNCELENMESİ

İzzet KARACA

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Ocak/2023

Danışman: Prof. Dr. Cengiz YILDIRIM

Temel eğitimin ilk yıllarında kazanılması gereken becerilerin başında ilk okuma yazma becerisi gelir. Bu becerinin kazanılması akademik ve sosyal olarak tüm hayatı etkilemektedir. Toplumsal birikimin sonraki nesillere aktarılması ve sosyo-kültürel düzeyin artmasında ilk okuma yazma büyük bir öneme haizdir. Bu derece önemli bir alan olan ilk okuma yazma araştırmacıların her zaman ilgisini çekmiştir. Bu çalışma ile ilk okuma yazma üzerinde yapılan tezlerin incelenmesi hedeflenmiştir. Elde edilecek araştırma sonuçları ile bu alanda ileriki zamanda çalışma yapacak araştırmacılara bir fikir vermesi beklenmektedir. Bu amaçla 2017-2022 yıllarında yapılan tezler; lisansüstü düzeyi, çalışma yılı, yazım dili, erişebilirlik, konu, yapıldığı üniversiteler ve statüleri, katılımcılar, çalışma yöntemi, örneklem grupları, veri toplama aracı ve öneriler alt başlıkları altında sınıflandırılarak incelenmiştir. Betimsel içerik analizi ile yapılan çalışmada elde edilen veriler frekans ve yüzde ile ifade edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen 81 tezin; 69’u yüksek lisans, 12’si doktora düzeyindedir. Bu çalışmalar; en çok 2019, en az ise 2017 yılında yapılmıştır. Yapılan çalışmaların 78’i Türkçe, 3’ü İngilizce dilinde yazılmıştır. Doktora düzeyinde İngilizce teze rastlanmamıştır. Bu çalışmalar 40 farklı devlet üniversitesinde ve 7 farklı vakıf üniversitesinde yapılmıştır. Gazi Üniversitesi en çok çalışmanın yapıldığı üniversitedir. Akademik birimler olarak sıraladığımızda ise; Enstitü olarak Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ana bilim dalı olarak Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, bilim dalı olarak Sınıf Eğitimi Bilim Dalı ilk sırada yer almaktadır. Tez danışmanı olarak en çok Doçent Doktor ünvanına sahip danışmanların olduğu, öğretmenlerin örneklem olarak ilk sırada yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel çalışma yönteminin diğer yöntemlere nispeten daha çok tercih edildiği, araştırma deseni olarak durum çalışması, veri toplama aracı olarak ise anketin en çok tercih edildiği belirlenmiştir. İlk okuma yazmaya etki eden faktörler en çok çalışılan konu olarak ilk sırada yer almıştır. Öneriler olarak grupladığımızda ise araştırmacılara farklı örneklem grubu ile aynı çalışmanın tekrarlanması

önerilmektedir. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak ise en çok öğretmenlere öneride bulunulurken, eğitim öğretim faaliyetlerinde düzenleme ve iyileştirme önerisi ilk sırada yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; İlk okuma yazma alanında doktora düzeyinde tez çalışma sayısının artırılması, İngilizce yapılan çalışma sayısının artırılması, yapılan tezlerin üniversitelere göre dağılımının homojenleşmesi, çalışma yöntemi olarak karma yöntemin daha çok fazla tercih edilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: ilköğretim, lisansüstü, okuma yazma, tez



ABSTRACT

INVESTIGATION OF THESIS MADE IN THE FIELD OF PRIMARY READING AND WRITING IN TURKEY

İzzet KARACA

Amasya University, Institute of Social Science

Department of Elementary Education, M.Sc., January / 2023

Supervisor: Prof. Dr. Cengiz YILDIRIM

At the beginning of the skills that should be acquired in the first years of basic education, the first literacy skill comes. The acquisition of this skill affects the whole life academically and socially. The first literacy is of great importance in transferring the social accumulation to the next generations and increasing the socio-cultural level. Early literacy, which is such an important field, has always attracted the attention of researchers. With this study, it is aimed to examine the theses on the first reading and writing. It is expected that the research results to be obtained will give an idea to the researchers who will work in this field in the future. For this purpose, theses made in 2017-2022; graduate level, years of study, language of writing, accessibility, subject, universities and their status, participants, study method, sample groups, data collection tool and suggestions were classified under sub-headings. The data obtained in the study conducted with descriptive content analysis were expressed with frequency and percentage. Of the 81 theses included in the research; 69 of them are at master's level and 12 of them are at doctorate level. These studies; the most in 2019, the least in 2017. 78 of the studies were written in Turkish and 3 of them were written in English. No English thesis was found at the doctoral level. These studies were carried out in 40 different state universities and 7 different foundation universities. Gazi University is the university with the most studies. When we list them as academic units; As an institute, the Institute of Educational Sciences, the Department of Basic Education as the department, and the Department of Classroom Education take the first place as the branch of science. It has been concluded that the most number of consultants with the title of Associate Professor as thesis advisors are the teachers, and the teachers are in the first place as a sample. It was determined that the qualitative study method was preferred more than the other methods, the case study as the research design and the questionnaire as the data collection tool were the most preferred. The factors affecting the first literacy took the first place as the most studied subject. When grouped as recommendations, researchers are advised to repeat the same study with a different sample group. Depending on

the results of the research, while most suggestions are made to teachers, the proposal for regulation and improvement in education and training activities is in the first place. According to the research results; It can be suggested to increase the number of doctoral thesis studies in the field of primary literacy, to increase the number of studies in English, to homogenize the distribution of theses according to universities, and to prefer the mixed method more as a study method.

Keywords: primary education, graduate, literacy, thesis



ÖNSÖZ

Araştırmanın her aşamasında çok değerli öneri ve katkıları ile her türlü bilimsel desteği sağlayan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Cengiz YILDIRIM hocama teşekkürlerimi sunarım.

Bu günlere gelmemde en büyük katkıya sahip olan sevgili annem ve babam başta olmak üzere, her zaman benim yanımda olan sevgili eşim Nahide, kızım Zeynep Sare ve oğlum Ahmet Salih ve tüm aileme de sonsuz teşekkür ediyorum.

İzzet KARACA

12/01/2023



İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN SAYFASI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xii

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Araştırmanın Problemi	3
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Araştırmanın Varsayımları	4
1.7. Tanımlar	5

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi	6
2.2. İlk Okuma Yazma Öğretimin Amacı	6
2.3. İlk Okuma Yazma Öğretimine Etki Eden Faktörler	7
2.3.1. Öğrenci.....	7
2.3.2. Öğretmen.....	9
2.3.3. Aile.....	10
2.3.4. Okul.....	11
2.3.5. Program.....	12
2.3.6. Çevre	12
2.4. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri	12
2.4.1. Harf Yöntemi	13

2.4.2.	Ses Yöntemi (Fonetik Yöntem)	14
2.4.3.	Hece Yöntemi	14
2.4.4.	Sözcük Yöntemi.....	14
2.4.5.	Cümle Yöntemi.....	14
2.4.6.	Öykü Yöntemi.....	15
2.4.7.	Karma Yöntem.....	15
2.4.8.	Karma Harflerle Öğrenim Yöntemi	15
2.4.9.	Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	15
2.4.10.	Ses Esaslı Okuma Yöntemi.....	16
2.5.	Türkiye’de İlk Okuma Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi	16
2.5.1.	1924 Yılı İlkokul Programı.....	16
2.5.2.	1926 Yılı İlkokul Programı.....	16
2.5.3.	1936 Yılı İlkokul Programı.....	16
2.5.4.	1948 Yılı İlkokul Programı.....	17
2.5.5.	1968 Yılı İlkokul Programı.....	17
2.5.6.	1982 Yılı İlkokul Programı.....	17
2.5.7.	2004 Yılı İlkokul Programı.....	17
2.5.8.	2018 Yılı İlkokul Programı.....	17
2.6.	İlgili Araştırmalar	17

III. BÖLÜM

3.	YÖNTEM.....	21
3.1.	Araştırma Modeli.....	21
3.2.	Evren ve Örneklem.....	21
3.3.	Veri Toplama.....	22
3.4.	Verilerin Analizi.....	22

IV. BÖLÜM

4.	BULGULAR.....	23
4.1.	Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	23
4.2.	İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	24
4.3.	Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	25
4.4.	Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	26
4.5.	Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	29
4.6.	Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular	32
4.7.	Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	33
4.8.	Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	34

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular	34
4.10. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular	36
4.11. On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	37
4.12. On İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	38

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA	43
-------------------	----

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER	48
6.1. Sonuçlar	48
6.2. Öneriler	48
6.2.1. Araştırmacılara Öneriler	48
6.2.2. Araştırma Sonuçlarına Bağlı Öneriler	49

KAYNAKÇA	51
----------------	----

EKLER	58
-------------	----

Ek 1. Örnekleme Dâhil Edilen Tezler	59
---	----

ÖZ GEÇMİŞ	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
-----------------	---

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Tezlere Ait Bilgiler	21
Tablo 2. Tezlerin Yapıldığı Düzey	23
Tablo 3. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı.....	24
Tablo 4. Tezlerin Yayımlanma Dili	25
Tablo 5. Tezlerin Yapıldığı Üniversiteler	26
Tablo 6. Tezlerin Enstitü, Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı Bakımından Dağılımı	29
Tablo 7. Tez Danışmanlarının Akademik Ünvan Bakımından Dağılımı	32
Tablo 8. Birden Fazla Çalışmada Danışmanlık Yapanlar.....	32
Tablo 9. Tezlerin Katılımcıları Dağılımı	33
Tablo 10. Tezlerin Çalışma Yöntemi Dağılımı.....	34
Tablo 11. Tezlerin Araştırma Tasarımı Dağılımı	35
Tablo 12. Tezlerin Veri Toplama Aracı Dağılımı	36
Tablo 13. Tezlerin Konu Dağılımı.....	37
Tablo 14. Araştırmacılara Öneriler	38
Tablo 15. Araştırma Sonuçlarına Bağlı Öneriler	40
Tablo 16. Benzer Çalışmaların Karşılaştırılması	43

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. İlk Okuma Yazma Yöntemleri.....	13
Şekil 2. Tezlerin Yapıldığı Akademik Düzey	23
Şekil 3. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı.....	24
Şekil 4. Tezlerin Yayımlanma Dili	26
Şekil 5. Tezlerin Yapıldığı Üniversiteler	28
Şekil 6. Tezlerin Yapıldığı Üniversitelerin Statüleri	29
Şekil 7. Tezlerin Enstitü, Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı Bakımından Dağılımı	31
Şekil 8. Tez Danışmanlarının Akademik Ünvan Bakımından Dağılımı.....	32
Şekil 9. Tezlerin Katılımcıları Dağılımı	33
Şekil 10. Tezlerin Çalışma Yöntemi Dağılımı.....	34
Şekil 11. Tezlerin Araştırma Tasarımı Dağılımı.....	35
Şekil 12. Tezlerin Veri Toplama Aracı Dağılımı.....	36
Şekil 13. Tezlerin Konu Dağılımı	37
Şekil 14. Araştırmacılara Öneriler	39
Şekil 15. Araştırma Sonuçlarına Bağlı Önerilerin Hedef Kitle	39

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklama
Meb	Milli Eğitim Bakanlığı
Yök	Yükseköğretim Kurumu
Oecd	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
Eba	Eğitim Bilişim Ağı



I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan için okuma yazma, yaşamını kolaylaştıran en önemli becerilerden birisidir. Okuma yazma becerisi bireylerin günlük hayatta birçok işi rahatlıkla yapabilmeleri (Durna, 2014) ve yaşam kalitelerinin yükseltilmesine önemli katkılar sağlamaktadır (Kapur, 2019). Çünkü günümüz şartlarında, bireylerin iş hayatını ve yaşam şartlarını düzenleyebilmesi, kendini topluma ait hissedebilmesi ve katkı sağlayabilmesi, özgür ve katılımcı bir kişiliğe sahip olabilmesi, kendine ait bir dünya görüşü kazanabilmesinde okuryazar olmasının payı yüksektir (Çelenk, 2005). Okuma yazma bireylerin, toplumsal bir hayatın gereği olarak birbirleri ile anlaşabilmesi ve konuşabilmesini sağlar. Aynı zamanda etkili bir iletişim aracı olarak kullanılan okuma yazma becerisi (Öz, 1999) ile bireyler arası problemler de en aza indirilir. Okuma yazma becerisine sahip olan bireyler başkalarının yönlendirmeleriyle değil kendi üst bilişsel farkındalığına göre problemleri fark eder, varsa hatalarını düzeltir ve öz değerlendirmeler yaparak kendi öğrenme sürecini kendisi denetler (Collins, 1994). Gelişen ve değişen teknoloji ile yaygınlaşan haberleşme ve bilgi paylaşımı da okuma yazma becerisini bir zaruret haline getirmiştir. Toplumun bilgi birikimini, yeteneklerini ve toplumsal değerleri anlama, birbirleri ile paylaşma, anlamlandırma ve gelecek nesillere ulaştırma aracı (Altun, 2005) olarak da okuma yazmanın önemi yadsınamaz. Tüm bu durumları dikkate alan ülkeler vatandaşlarını zorunlu eğitime tabi tutmaktadırlar. Okul çağı dışında yer alan bireylere de okuma yazma öğrenmeleri için imkânlar sunmaktadırlar. Çünkü zorunlu eğitim uygulamasına daha önce geçen ülkelerin sonra geçen ülkelere göre gelişmişlik açısından çok ileride olduğu görülmektedir (Coşkun, 2020). İlkokul döneminde, öğrencinin; okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi ve okuduğunu anlayan, eleştiren, tartışan, bilgiler arasında ilişki kuran ve okuduklarını yorumlayarak yeni anlamlar çıkaran bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008).

Okuma birçok araştırmacı olarak farklı yönleri ile ele alınarak tanımlanmıştır. Literatüre baktığımızda; Akyol (2015), belli bir amaç doğrultusunda ön bilgilerden hareketle yazar ve okuyucu arasındaki etkileşime dayalı bir anlam kurma süreci olarak tanımlar. Güneş (2009), ön bilgilerden yola çıkarak metindeki bilgileri bütünleştirip yeni anlamlar ortaya çıkarma süreci; Kurudayıoğlu (2011) da, kulak ve ses ile algılanan işaretler ve sembolleri beyinde yorumlayıp değerlendirerek anlama ulaşılma süreci olarak tanımlamaktadır. Aytaş (2005) ise, okumayı; duyu organları ile algılanan yazılı işaretleri, zihinsel süreçlerden

geçirerek anlama, kavrama ve ifade etme süreci olarak tanımlar. Tüm bu tanımların ortak noktası okumanın bir anlamlandırma süreci olduğudur. Bireylerin günlük hayatlarında karşılaştıkları imgeleri ve olayları anlama dönüştürmeleri okuma olarak adlandırılırken bu durum okul hayatı ile birlikte bir disiplin şeklinde uygulanarak öğrenilir.

Yazma; zihinde biriktirilen bilgi, duygu ve düşüncenin düzenlenerek bilişsel düzeye getirilme işi (Flower ve Hayes, 1980) olarak tanımlanır. Bireyler için yazma; hayal dünyası oluşturabilmek, öyküler anlatabilmek, bilgi paylaşımı yapabilmek, kendini keşfedebilmek, yalnızlıkla başa çıkabilmek ve yaşantılarını kayıt altına alabilmek için gerekli ve bir o kadar da önemlidir (Graham, Gillespie ve McKeown, 2013). Harflerin doğru yazılması ve metin üretilmesi aşamalarından oluşan (Güneş, 2019) yazma eylemi okumadan sonra gelir. Yazma becerisini yönler, oturuş pozisyonu, boşluk bırakma, sağ veya sol el kullanımı ve motor becerileri gibi faktörler etkiler. Yazma becerisi okul başarısı ile ilişkili bir beceri (Ülkeroğlu, 2022) olup sonradan eğitimle elde edilir (Duran ve Akyol, 2010). İlkokulun ilk yıllarından itibaren doğru ve işlevsel yazma etkinlikleri yapılmalı ve yazmaya ağırlık verilerek bu beceri kazandırılmalıdır (Susar Kırmızı ve Ünal, 2017).

İlk okuma yazma dönemi bireylerin sözlü dil ile birlikte yazılı dile geçiş yaptığı dönem (Ferah 2004, s. 9). olan okul öncesi eğitimle başlayıp, yaşamları boyunca devam eden bir süreçtir. Dolayısıyla okuma yazma belli bir zaman dilimi ile sınırlandırılmaz. Ancak ilk okuma yazma öğretimi resmi olarak ilkokul ile başlar. Okul öncesi dönemde daha çok sözlü dil gelişimi, sosyal uyum gibi yetileri geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılır. Eğitim hayatının temeli (Güneş, Uysal ve Taç, 2016) olarak nitelenen ilk okuma yazma süreci, kişinin hem akademik hem de sosyal hayatında (Akyol ve Temur, 2008) önemli bir yer tutar. Öğrencinin hayatına etki edecek bu dönemde; öğrencide ortaya çıkan olumlu davranışlar pekiştirilerek geliştirilmeli ve olumsuz davranışlar ise söndürülmelidir (Cemaloğlu, 2000).

Okuma yazma öğretiminin amacını, bireylerin okul öncesi dönemde kazandığı konuşma, dinleme, izleme ve anlama becerilerinden hareketle yaşamları boyunca kullanacakları okuma yazma becerisini kazandırmak (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008) olarak tanımlayabiliriz. İlk okuma yazma öğretimi süreci okuma ve yazma becerisinin kazandırılmasıyla birlikte; bireylere düşünme, anlama, sıralama, gruplandırma, sorgulama, ilişki kurma, çözümleme, birleştirme ve değerlendirme gibi becerilerin kazandırılmasını da kapsamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019).

Bilimsel çalışmaların analizi ile bir alanda çalışılan konunun derinlik ve yaygınlığına hakkında bilgiler elde etmek ve ilgili alan üzerine yapılan çalışmaların genel görünümünü

ortaya çıkarmak amaçlanır (Turan ve diğerleri, 2014). Dolayısıyla, alanı tanımak, gelişmesine katkı sağlamak ve araştırmacılara yapacakları çalışmalarda destek olmak açısından bu tür çalışmaların büyük öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Daha önce yapılan ilk okuma yazma alanındaki tez inceleme çalışmaları incelendiğinde kategori başlıkları ve farklı yılları kapsamı bakımından bu çalışma farklılık arz etmektedir. Dolayısıyla yapılan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı ve araştırmacılara yeni çalışmalar için fikir verebileceği düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile Türkiye’de ilk okuma yazma konusunda yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemek ve bu çalışmalar ile ortaya çıkan genel yönelimler ile çalışmalarda eksik kalan yönleri belirlemektir. Böylelikle bu alanda çalışacak bilim insanlarına temel kaynak olması hedeflenmektedir. Yapılan çalışmada ulaşılan tezler; lisansüstü düzeyi, çalışma yılı, yazım dili, erişebilirlik, konu, yapıldığı üniversiteler ve statüleri, katılımcılar, çalışma yöntemi, örneklem grupları, veri toplama aracı ve öneriler alt başlıkları altında incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi

İlköğretime başlayan öğrencilerin kazanması gereken becerilerin başında okuma yazma becerisi gelmektedir. Bu becerinin kazanılması sürecinin farklı yönleri ve değişkenleri ile incelenmesi araştırmacılar için geniş bir araştırma alanının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Türkiye’de ilk okuma yazma alanında yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezleri; çalışma yılı, yazım dili, erişebilirlik, konu, yapıldığı üniversiteler ve statüleri, katılımcılar, çalışma yöntemi, örneklem grupları, veri toplama aracı ve öneriler bağlamında incelendiğinde, tez sayılarının farklı olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların irdelenmesinin; bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara yol haritası olması beklenmektedir.

1.3. Araştırmanın Problemi

Türkiye’de ilk okuma yazma alanında yapılmış olan doktora ve yüksek lisans tezlerindeki genel eğilimler nelerdir?

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Türkiye’de ilk okuma yazma alanında yapılan tez çalışmalarının; türü bakımından dağılımı nedir?
2. Türkiye’de ilk okuma yazma alanında yapılan tez çalışmalarının; yapıldığı yıllara göre dağılımı nedir?
3. Türkiye’de ilk okuma yazma alanında yapılan tez çalışmalarının; yazım diline göre dağılımı nedir?
4. Türkiye’de ilk okuma yazma alanında yapılan tez çalışmalarının; yapıldığı üniversiteler ve statüleri bakımından dağılımı nedir?
5. Türkiye’de ilk okuma yazma alanında yapılan tez çalışmalarının; enstitü, anabilim dalı ve bilim dalı bakımından dağılımı nedir?
6. Türkiye’de ilk okuma yazma alanında yapılan tez çalışmalarının; tez danışmanlarının akademik ünvan bakımından dağılımı nedir?
7. Türkiye’de ilk okuma yazma alanında yapılan tez çalışmalarının; katılımcılar bakımından dağılımı nedir?
8. Türkiye’de ilk okuma yazma alanında yapılan tez çalışmalarının; çalışma yöntemi bakımından dağılımı nedir?
9. Türkiye’de ilk okuma yazma alanında yapılan tez çalışmalarının; araştırma deseni bakımından dağılımı nedir?
10. Türkiye’de ilk okuma yazma alanında yapılan tez çalışmalarının; veri toplama aracı bakımından dağılımı nedir?
11. Türkiye’de ilk okuma yazma alanında yapılan tez çalışmalarının; konu dağılımı nedir?
12. Türkiye’de ilk okuma yazma alanında yapılan tez çalışmalarının; önerilerin dağılımı nedir?

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışma 2017-2022 yılları arasında yapılan tezleri kapsamaktadır.
2. Bu çalışmada yer alan tezler; Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanı kullanılarak sınırlandırılmıştır.
3. Araştırmanın amacına uygun olmayan veya alt problemleri analizleri için yeterli veri içermeyen tezler örneklem dışı bırakılmıştır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada ilk okuma yazma ile ilgili yapılan tezlerin tamamının, alt problemler bakımından yeterli veri içerdđi varsayılmıştır.

1.7.Tanımlar

İlk Okuma Yazma: Temel eğitimin ilk basamağı olan, okul ve ailenin iř birliği içinde sürdürölen, erken çocukluk dönemiyle birlikte başlayan dil becerilerine, okuma ve yazma becerilerinin de kazandırılması hedeflenen dil öğretimi sürecidir (Baş, 2006).

Okuma: Ön bilgilerden hareketle, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişimin kurulduğu, uygun yöntem ve teknikler ile hedefe yönelik, düzenli bir eğitim ortamında gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2005).

Yazma: Duyduklarımızı, düşöncelerimizi, tasarladıklarımızı ve yaşantılarımızı yazıyla anlatmaya denir (Sever, 2004).

Temel Eğitim: Toplumdaki vatandaşların tamamının sahip olması gereken en az ve ortak olan bilgi, beceri ve davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Kılıç, 2015).

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi

İlk okuma yazma dönemi bireyin çevresi ile iletişimini yazılı hale getirmeye başladığı dönem olarak adlandırılabilir. Diğer bir ifade ile bireyin yazılı dilin işaretlerini seslendirebildiği, söylenenleri veya kendi düşüncelerini yazabildiği dönemdir (Aktürk,2009). Anlamlı işaretler ile kodlama ve bu işaretlerin kodlarının çözülüp anlamlandırılmasının öğretimi İlk okuma yazma süreci ile gerçekleşir (Kayıkçı, 2008).

Bireye yaşamı boyunca ihtiyaç olacak olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunum yapma gibi temel becerilerin gelişimi ilk okuma süreci ile sistematik bir şekilde kazandırılır (Bay, 2008). Dolayısıyla ilk okuma yazma süreci bireyin başarı durumuna etki eden temel unsurlardandır. Yine çocukluk döneminde kalıtım ve çevre etkisi ile öğrenilen dilin belirli kurallar çerçevesine oturtulması ile toplumun ana dilinin muhafaza edilmesi açısından da ilk okuma yazma öğrenimi dönemi önemli bir süreçtir.

2.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amacı

İlk okuma yazma öğretimi ile bireylere sadece okuma ve yazma becerileri kazandırmayı hedeflediği algılansa da gerçekte daha geniş bir amaç hedeflenmiştir. İlk okuma yazma öğretimi süreci ile elde edinilen dinleme, görsel okuma, görsel sunu ve konuşma dil becerilerinden yola çıkarak ve etkinlikler ile geliştirilerek hayatı boyunca kullanabileceği, okul ve sosyal hayatında başarısını artıracak düzeyde okuma yazma bilgi ve becerisine sahip olunması ilk okuma yazmanın amacıdır (Sağırlı, 2015). Göçer (2000) de birinci sınıf öğrencisinin psikolojisine göre seçilen yöntem, teknik ve materyallerle, çocuğun hayatı her anında kullanacağı okuma ve yazma becerilerinin temelini kazandırmanın ilk okuma yazmanın amacı olduğunu belirtmiştir. Akyol (2003) ise bu amaçları şu şekilde sıralamıştır:

1. Birinci sınıf öğrencisinin sözcük dağarcığında yer alan kelimelerin okunuş ve yazılışlarının doğrusunu öğretmek.
2. Noktalama işaretlerini ve kullanıldığı yerleri öğretmek.
3. Öğrencilerin, yazılı anlatımlarına hazırlamak amacıyla sözlü anlatımlarını geliştirmek.
4. Büyük ve küçük temel seslerin yazılım şekilleri ile yönleri kavramaları ile yazma becerilerinin geliştirmesini sağlamak.

5. Kelime, hece ve seslerin doğru öğrenilmesini sağlayarak, hızlı ve anlamlı okuma yapabilmeyi geliştirmek.
6. Okuma ve yazmayı alışkanlık haline getirtmek ve zevk almalarını sağlamak.
7. Sözcük dağarcığını zenginleştirmek.
8. Ön öğrenme ile sahip olduğu ve yeni öğrendiği sözcükleri birlikte kullanarak, seviyesine göre bir öykü, metin ya da masalı anlayabilme ve anlatabilme becerilerini geliştirmek.
9. Okuma ve yazmaya yönelik olan araç, gereç ve materyalleri amacına uygun ve ekonomik olarak kullanabilme yetenekleri kazanmalarını sağlamak.
10. Resimler ve benzeri görseller ile ilgili üzerinde konuşmaları ile anlatma ve gözlem becerilerini kazanıp, geliştirmelerini sağlamak.
11. Öğrencilerin okuma ve yazmayı beceri haline getirmelerini sağlamak.
12. Türkçeyi doğru ve etkili kullanmamı için gerekli olan; okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel becerileri kazandırarak, Türkçeyi sevdirmektir.

2.3. İlk Okuma Yazma Öğretimine Etki Eden Faktörler

İlk okuma yazma öğretimi süreci çok yönlü ve dinamik bir süreçtir. Bu süreci etkileyen faktörlerin bilinmesi ve dikkate alınması öğrencinin başarılı olma ihtimalini yükseltmektedir. Bireyin akademik hayatı başta olmak üzere tüm hayatına etki eden okuma yazma sürecini etkileyen faktörleri; öğrenci, öğretmen, aile, okul, program ve çevre olarak sıralayabiliriz.

2.3.1. Öğrenci

İlk okuma yazma öğretim sürecini etkileyen faktörlerin başında öğrenci gelmektedir. Öğrencinin; okula başlama yaşı ve okul öncesi eğitim alıp almama durumu sürecin verimliliği açısından büyük önem taşır.

Türkiye’de ilkokula başlama yaşı, 2019 yılında yapılan düzenleme ile kayıtların yapıldığı yılı eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayı doldurmak olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte yine eylül ayının sonu itibari ile 66, 67 ve 68 aylık olan çocukların da velisinin yazılı isteğiyle ilkokul birinci sınıfa kaydı yapılır. Ancak, velisinin yazılı talebi bulunması halinde, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 69, 70 ve 71 aylık olanlar okul öncesi eğitime yönlendirilmesi yapılır veya kayıtları bir yıl ertelenir (MEB, 2019). Okula başlamak her ne kadar takvim yaşı ile belirlenmiş olsa da bu durumun yeterli olmadığı bunun yanında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak da okula hazır olunması gerekmektedir (Baştuğ ve Demirtaş, 2018). Bu

sebeple oluşabilecek sorunları en aza indirebilmek için Türkiye’de geniş bir yaş aralığı olarak 66-71 ay arası isteğe bağlı bırakılmıştır. Çocuğun okula erken başlaması başarısızlık yaşamasına sebep olur. Gelişimsel olarak hazır olmayan çocuklarda; idrak edememe ve adaptasyon sağlayamama, erken sıkılma, disiplin kurmada zorluk yaşama, okuma hızının düşük olması, okula ve derse karşı alakasızlık, derse hazırlıksız gelmek, öz bakım becerilerinde yetersizlik (Bektaş, 2013; Çetin, 2010; Demir ve Ersöz, 2016), öğrenememe, bıkkınlık, ümitsizlik ve fiziksel yorgunluk gibi durumlar gerçekleşir. Dolayısıyla çocukların hazırbulunuşluk durumunun iyi tespit edilmesi ve birinci sınıfa başlamasına buna göre karar verilmesi gerekir. Çocuğun velinin göndermemesi ile sürekli devamsızlık durumu meydana gelmesi ve maddi sebeplerle birinci sınıfa geç başlaması ise daha çok duygusal sorunlar meydana getirebilir. Sosyal uyumsuzluk, arkadaş edinememe, oyunlara katılamama gibi durumların meydana gelmesi çocuğu duygusal olarak olumsuz etkileyecektir.

Tüm bu durumlar göz önünde bulundurularak, çocuğun okula başlatılması için hazırbulunuşluk durumunu iyi tespit etmek gerekir. Erken ya da geç başlatmak çocuğun hayatını olumsuz şekilde etkileyecek sonuçlar meydana getirebilir.

Okul öncesi eğitim Türkiye’de önemli bir gündem maddesi haline gelmiştir. Gerek yöneticiler gerekse veliler okul öncesi eğitime büyük önem vermektedirler. Milli Eğitim Bakanı Mahmut Özer, en büyük önceliklerinden birinin; okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarını 2022 yılında OECD ülkelerinin ortalamalarına yükseltmek olduğunu belirterek, “Bu kapsamda 3 bin tane yeni anaokulunu yapmak üzere Emine Erdoğan hanımefendi himayesinde yeni bir proje başlattık. Şu ana kadar bin 710 adet yeni bağımsız anaokulunu 2022-2023 eğitim ve öğretim yılına yetiştirdik. Türkiye’deki 5 yaşındaki okullaşma oranlarını 10 ay gibi kısa sürede yüzde 78’den yüzde 94’e çıkardık” (URL-1, 2022) açıklamasını yaptı. Bununla birlikte yönetmelikle de gerekli kolaylık sağlanarak kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 36-71 aylık olan çocukların, anaokulu, ana sınıfı veya uygulama sınıflarına kaydı yapılabilir (MEB, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı arasında imzalanan protokol ile sosyal yardımlardan yararlanan hanelerdeki 3 ila 5 yaş arasındaki çocukların anaokulu ücretlerinin 2022 yılından itibaren Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığınca karşılanmasını karara bağlandı (URL-2,2022). Böylelikle ihtiyaç sahibi ailelere maddi destek sağlanarak, çocukların okul öncesi eğitim almalarının sağlanması hedeflenmektedir. Çocuğun bir program dahilinde hareket etmesi, görevler yerine getirmesi ve disipline olabilmesi açısından öncelikle okulöncesi eğitim alması ilkokulda işini kolaylaştıracaktır (Erdoğan, 2013). Nitekim okulöncesi eğitim almayan çocuklar ilkokulda daha da zorlanmaktadır (Bozgün ve Sağır, 2018). Dolayısıyla ilk okuma yazma sürecine okul öncesi eğitimin olumlu katkısı vardır.

Bu durum veliler tarafından dikkate alınarak çocukların mutlaka okul öncesi eğitim almaları sağlanmalıdır.

2.3.2. Öğretmen

Öğrencinin okuma yazma öğrenmesinde öğretmen en önemli rehber olup aileden sonra çocukların yetişmesinde en önemli kişilerdir (İnandı, 2011). Çocuğun okulu ve okumayı sevmesi öğretmeni ile kuracağı bağa bağlıdır. Bu yüzden sınıf öğretmenlerine büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. İlk okuma ve yazma öğretimi, itinalı bir hazırlık, planlama ile sabırlı çalışma isteyen bir çalışma alanı (Tabak,2021) olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulun ilk gününden itibaren, son gününe kadar, birçok ayrıntının özenle uygulanması gerekir (Öz, 2011). Öğretmenlerin, akademik ve formasyon bilgileri, motivasyonu, deneyimi, tutum ve davranışları okuma yazma sürecini etkilemektedir. Bu sürecin daha verimli olabilmesi için Keskinçilic (2005) öğretmenlere şu tavsiyelerde bulunmaktadır:

- Öğretme süreci içerisine, uyarıcıları sunma, uyarıcıların algılanmalarını sağlama ve uyarıcıları alan öğrencilerin bunlara göre hareket etmeleri aşamalarını sırası ile gerçekleştiriniz.
- Öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini ders etkinliklerine çekip, ilgi ve dikkat düzeylerinin sürekliliğini sağlayınız.
- Öğretme ilkelerini uygulayınız. (Somuttan soyuta, yakından uzağa...)
- Öğrenciler ile etkili iletişim içinde olunuz. Öğrencilerin size yaklaşmalarına fırsat veriniz. Sevilme ve değer verilme ihtiyaçlarının olduğunu unutmayınız.
- Öğrencilerin öğrendiklerini uygulama ve kalıcılığı sağlamaları için fırsatlar oluşturun. Öğrencilere öğrenmelerine olanak oluşturan pekiştireçler veriniz.
- Eğitim etkinliklerinde ders araç ve gereçleri ile öğretim yöntem ve tekniklerinden amaca uygun olanını seçiniz. Özellikle, ilk okuma yazma etkinliklerinde eğitim ortamının öğrencinin oyun alanı gibi düzenlenmesine dikkat ediniz.
- Öğrencilere sorular yöneltmek onların derse etkin katılımlarını sağlayınız. Soru sormalarına fırsat tanıyınız ve öğrencilerin düşünmeleri için zaman veriniz.
- Öğrencilerin güdülenmişlik düzeylerinin yüksek olmasının etkin bir şekilde öğrenmeleri için gerekli olduğunu akıldan çıkarmayınız. Bundan dolayı öğrencileri öğrenme ürününe güdüleyiniz ve güdü düzeyini üst seviyede koruyunuz.
- Etkili bir sınıf yönetimi eğitim öğretimin amaçlarına ulaşması için gerekli şartlardandır. Bu sebeple formasyon bilgisi ve alan hâkimiyeti, amaca yönelik davranış sergileme,

davranışları yönetip yönlendirebilme, etkili iletişim kurma becerisi ve zaman yönetimi konusundaki yeterliliklerinizi artıracak yaşantılara yer verin.

- Ölçme ve değerlendirme esasları çerçevesinde hedeflerin öğrenci davranışlarına dönüşüp dönüşmediğini belirleyiniz. Bu sınavın sonucunu öğrencilerinize dönütler vererek öğrenme düzeylerini bilmeleri ve kendilerini yetiştirmelerine fırsat sağlayınız.

2.3.3. Aile

Toplumun temel taşı olan aile ilk okuma yazma sürecini etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Eğitim ailede başlayıp okulda şekillenir. Çocuk günlük yaşamının dörtte birini okulda geçirirken, dörtte üçünü aile içerisinde geçirmektedir (Çelenk, 2010). Dolayısıyla çocuğun gelişimi açısından aileye önemli görevler düşmektedir. Ailenin eğitime bakış açısı çocuğun ilk okuma yazma başta olmak üzere tüm akademik hayatını etkiler. Kültürel bir ev ortamı, öğrencinin ilk okuma yazma başarısını etkilemekle birlikte, anne ve babanın çocukla etkileşim içinde olmaları çocuğun bilişsel, dilsel ve düşünsel gelişimini sağlamakla (Şerefli, 2008) birlikte bunun yanında etkileşimli okuma çalışmalarının olduğu bir ortam çocuğun karşılıklı konuşma, anlama ve anlatma becerisini olumlu yönde etkileyip geliştirecektir (Akyol, 2012). İlk okuma yazma öğretiminde, evde çocuğuna eğitim konusunda yardımcı olan ve bunun için okulla sıkı bir iş birliği içinde olan ailelerin çocukları okuduğunu anlama başarıları diğer çocuklara göre daha yüksektir. (Çelenk, 2002). Zira ilk okuma yazma sürecinde ailelerin öğretmen ile iletişim ve işbirliği içinde bulunmaları, çocuklarına zamanında ve doğru rehberlik etme, evde yapılan çalışmalarda verimli sonuçlar elde etmelerine katkı sağlamış olabileceklerdir (Göçer, 2014). Çocukları okula başlayan ebeveynler, çocuğa, okulu ve öğretmeni sevdirecek tutum ve davranışlar sergilemelidir (Sarı, 2008). İlk okuma yazma sürecinde aileler çocuklarına şu şekilde yardımcı olabilirler:

- Aile olarak çocukların daha fazla uyarıcı ile temas kurabilmesi için onlarla birlikte alışveriş merkezlerine, kitapçılara, hayvanat bahçelerine, yürüyüşlere, parklara gitmeliyiz. Birlikte olduğumuz zaman onlara gittiğimiz yerler ile ilgili bilgilendirme yapmalıyız. Gördükleri ve dinledikleri hakkında onlarla konuşmalıyız. Bu şekilde çocukların diyalog kurma ve gözlem yapma becerilerinin gelişmesini sağlamış oluruz.
- Çocuğa sesli okuma yapmalıyız. Çocuklar ile birlikte resimli kitaplar incelemeli, okumalı ve geçen olayları bir disiplin içinde ele alarak üzerinde konuşmalıyız. Bu şekilde okuma ve konuşmalar ile çocuk kitabın ne anlama geldiğini ve mahiyetinin ne

olduğunu, nasıl tutulup okunması gerektiğini, sayfaların açılmasının nasıl olacağını da öğrenmiş olacaktır.

- Çocuklar serbest okuma yapmaya yönlendirilmelidir. Çocukların okul dışı ortamlarda yaptıkları okumaları, okul içi başarılarına olumlu katkı sağlamaktadır. Bu sebeple çocuklar, kütüphanelere üye olmaya özendirilmeli, seviyesine uygun dergilere abone yapılmalıdır. Evde çocuklarla beraber onlar için kütüphaneler oluşturmak, farklı türlerden kitaplar bulundurmak da faydalı bir yöntemdir.
- Çocukların karşılaştığı olaylar hakkında düşünceleri sağlanmalıdır. Çocukların olaylar ile ilgili düşünme ve konuşmaya yönlendirmelerini sağlamak, edindikleri izlenimlerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Bu şekilde hikâyelerin yapıları ile ilgili bilgi edinmiş olurlar ve hikâye anlatma becerisini kazanmış olurlar.
- Çocuğun okuldaki durumu izlenmelidir. Okulu belli aralıklarla ziyaret ederek çocuğun öğretmeni ile görüşülmelidir. Çocuğun akademik başarısının gelişimi için öğretmenin önerileri doğrultusunda evde uygulama yapmak, çocukta okul çalışmaları ile ilgili olumlu tavırların oluşmasına yol açacaktır.
- Çocuğun seviyesine göre yazma materyalleri sağlanmalıdır. Hem kas gelişimine yardımcı olmak hem de harf şekilleri oluşturmak için plastik harflerle oyunlar oynatılmalı, oyun hamurları ile çalışmalar yaptırılmalıdır. Çocukların okula başladıkları dönemlerde onlara geniş kâğıtlar verilip üzerinde büyük boy boya kalemleri kullanılarak çalışma yapmaları sağlanabilir. Böylece çocuğun doğru kalem tutma becerisini kazanmasına yardımcı olunacaktır.
- Süresi iyi ayarlanmak şartıyla eğitsel değeri olan televizyon programları ya da videolar çocuklarla beraber izlenmelidir. İzlenenler ile ilgili sorular sorulmalı, olay hakkında çocukların düşünmesi ve konuşması sağlanmalıdır.
- İlk okuma yazma sürecinde ailelere düşen en önemli görevlerin başında çocuğa rol model olunması gelmektedir. Aile olarak kendimiz gazete, dergi, kitap gibi materyaller okumalıyız ki çocuk da bizim yaptığımızı kendine örnek alarak bu davranışları kazanmış olsun (Akyol, 2007).

2.3.4. Okul

İlk okuma yazma sürecine etki eden faktörlerden birisi de okuldur. Okulun fiziki ve sosyal ortamı eğitim öğretimin verimliliğini etkiler. Donatım malzemesi açısından iyi durumda olan bir okulda öğretmenin kullanacağı öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirecektir. Bu

da öğrenciye olumlu katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte yeterli ısı ve ışık alan sınıflar verimliliği artıracaktır. Sınıflarda yer alan öğrenci sayısının artması ise birebir ilgi isteyen ilk okuma yazma sürecini olumsuz etkilemektedir.

Okulda görev yapan öğretmen, yönetici ve personeller arasında olan işbirliği, iletişim ve dayanışma, olumlu bir okul iklimi meydana getirmede bu durum da öğrenci başarısına yansımaktadır.

2.3.5. Program

İlk okuma yazma sürecinde öğretmene kılavuzluk eden, belli eğitim kademelerinde öğrenilmesi hedeflenen ders içeriklerini içeren, zaman ve süre unsurları dikkate alınarak hazırlanmış olan ve ilgili okul ve alanların hedef ve standartlarına göre geliştirilmiş etkinliklerin oluşturduğu bütün (Aydiner, 2011) olarak tanımlanır. Program sürekli geliştirilen ve güncellenen bir özelliğe sahiptir. İlk okuma yazma programının bölgesel farklılıkları göznetmeden hazırlanması öğrencilerin başarı durumunu etkilemektedir (Emeç 2011). Tüm öğrencilerden aynı davranışı beklemek eğitimin ilkeleri ile çelişmektedir. Dolayısıyla ilk okuma yazma öğretim programının demografik özellikleri dikkate alarak hazırlanması öğrenci başarısına olumlu katkılar sunacaktır.

2.3.6. Çevre

Bireyin gelişimde kalıtım ile birlikte etkili olan çevre (Ummanel ve Dilek, 2016), okuma yazma sürecinde etkili olan faktörler arasında yer alır. Çevrenin okuma yazmaya verdiği önem öğrencinin başarısını etkiler. Zengin uyarıcıların olduğu bir çevrede büyüyen çocuk için okuma yazma süreci kolay ve başarılı geçecektir. Bu sebeple öğrencinin geldiği çevre iyi analiz edilmeli ve buna göre stratejiler geliştirilmelidir.

Okuma yazma sürecinde önemli bir yer tutan dil gelişiminde çevrenin etkisi oldukça fazladır. Çocukların dil edinmeleri, büyük ölçüde yakın çevre ile olumlu etkileşimine bağlıdır (Calp, 2010). Çocuğun çevresinde konuşulan anadil, farklı dillerin varlığı, ailenin eğitim seviyesi, rol model olacak kişilerin varlığı, okuma yazma sürecini etkilemektedir.

2.4.İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

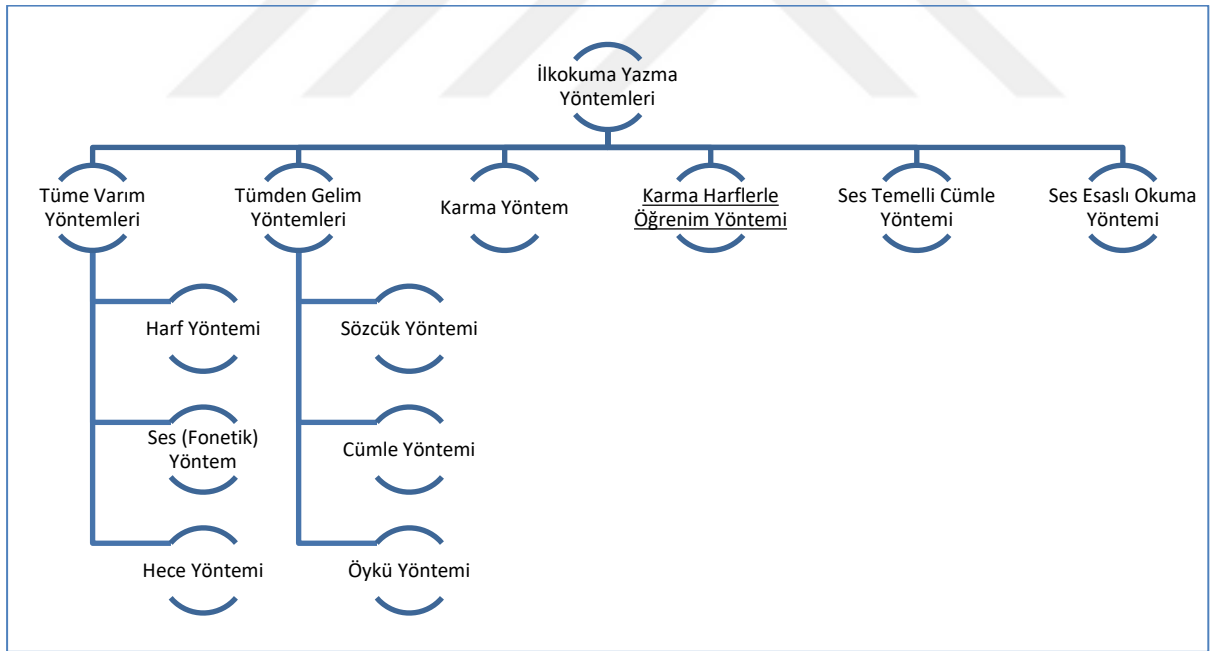
İlk okuma yazma öğretim yöntemleri, hareket noktaları ve okuma yazmaya geçiş özellikleri bakımından farklılık göstermektedir (Akyol ve Temur, 2008). Birbirinden ayrı

özelliklere sahip bu yöntemlerin başarıya ulaşabilmesi için öncelikle şu genel ilkelere dikkat etmek lazımdır:

- İlk okuma yazma öğretiminde planlı çalışma esastır.
- Öğrencilerin ilk okuma ve yazma öğretimi sürecine etkin katılımı sağlanmalıdır.
- İlk okuma yazma öğretimi diğer ders ve etkinliklerle de ilişkilendirilmelidir.
- Çocuğun içinde bulunduğu yaş özelliğinin bir gereği olarak ilk okuma yazma öğretiminde oyunlardan yararlanılmalıdır.
- İlk okuma yazma öğretiminde öğrenciler arasında yer alan bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir.
- İlk okuma ve yazma öğretiminde bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, yakından uzağa, somuttan soyuta doğru bir yol takip edilmelidir (Güleryüz, 2004; Çelenk, 2013).

Uzmanlar hedef kitleye göre en uygun yöntemi bulmak için çeşitli yöntemler geliştirip denemişlerdir. Bu yöntemlerden bazıları genel bilgi edinilmesi amacıyla Şekil - 1 'de gösterilerek kısaca açıklanmaktadır:

Şekil 1. İlk Okuma Yazma Yöntemleri



2.4.1. Harf Yöntemi

İlk okuma yazma öğretiminde en eski yöntem olan harf yönteminde, önce sesli sonra sessiz harflerin öğrenilmesi esastır. Harflerin öğrenilmesinden sonra hece-kelime-cümle

öğretilir. Birçok araştırma ile bu metodun çocuk psikolojisine uygun olmadığı ortaya konulmuştur (Karagöz, 1976).

2.4.2. Ses Yöntemi (Fonetik Yöntem)

Harflerin adının öğrenilmesi yerine sesinin tanınmasına dayanan yöntemdir. Önce sesli harfler öğretilir, daha sonra yanlarına sessiz harfler getirilerek seslendirme yapılır. Fonetik olmayan diller için uygun bir yöntem değildir. Fonetik dillerde kullanırken ise sadece ses değil, anlam, şekil ve yapıya dikkat edilmelidir (Güneş, 2000). Çünkü tüm dikkat harflerin sesi üzerinde olduğu için öğrenci okuduğu metni anlayamaz (Öz, 1998; Akt. Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008).

2.4.3. Hece Yöntemi

Öğretimin temeline heceleri alan bu yöntemde; heceler, belli bir sırada ve resimler ile bağ kurularak öğretilmeye çalışılır. Hecelerden kelime ve cümlelere ulaşılır. Öğrenciler heceleri çatarak okumayı öğrendikleri için okuma hızları yavaş olur ve okudukları metni anlamakta zorlanırlar. Bu yöntemde öğrencilerin anlamlı okuma becerisini kazanması kolay olmaz (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008).

2.4.4. Sözcük Yöntemi

Bu yöntemde okuma yazma süreci tüm öğrencilerin bildiği kelimelerin (anne, baba gibi) öğretimi ile başlanır. Daha sonra bu kelimeler hece ve seslere ayrılır. Bu ses ve hecelerden yeni kelime ve cümleler oluşturulur. Öğrenciler dilin bütün seslerini bu yöntemde uygulanan “Temel sesler yöntemi” ile çok kısa zamanda öğrenebilmektedir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008).

2.4.5. Cümle Yöntemi

1981 yılından 2004 yılına kadar Türkiye’de uygulanan bu yöntem; kısaca sözcük yönteminin cümleden başlamasıdır. Tüm öğrencilerin anlayabileceği cümlelerin öğretimi ile başlanır. Daha sonra bu cümleler, kelime, hece ve seslere ayrılır. Bu ses, hece ve kelimelerden yeni hece, kelime ve cümleler oluşturulur. Öğrencilere anlamsız heceler yerine anlamlı cümlelerin öğretilmesi, bu yöntemin öğrencilerin eğitimsel yaşantılarına, psikolojisine, dil becerilerine, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerine uygun bir yöntem olmasını sağlamıştır. İlk okuma ve yazma öğretiminin uzun zaman alması ise bu yöntemin

sakıncalarındandır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008). Günümüzde öğrencilerin çoğunun okula harfleri bilerek gelmesi ise bu yöntemi zorlaştırmaktadır (Güneş,2005).

2.4.6. Öykü Yöntemi

Cümle yönteminin tüm aşamalarını içeren bu yöntemde; cümle, kısa bir öykü ile kavratılır. Daha sonra bu öykü üzerinde yapılacak çalışmalar ile sözcük, hece ve harflerin, dolayısı ile de okuma ve yazmanın kavratılmasına çalışılır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever 2005). Birinci sınıftaki bir öğrenci için öykülerin akılda tutulup sonra bu öykülere, cümle yönteminin aşamalarının uygulanması karmaşık ve zor bir süreçtir (Değirmenci,2008).

2.4.7. Karma Yöntem

Okuma yazmanın kısa sürede öğretilmesi hedeflenen (Şahbaz, 2013) bu yöntem; kelime ve cümlelerin öğretilmesi ile başlar. Daha sonra öğrencilerin cümle, kelime, hece ve harf birlikte kavratmaları için harf ve hecelerin tanıtılıp öğretilmesine hemen geçilir. Birkaç cümle öğretdikten sonra harfler ve heceler aynı anda öğretilmeye çalışılır (Calp, 2003).

2.4.8. Karma Harflerle Öğrenim Yöntemi

İlk okuma yazma sürecine küçük temel harfler ile devam edip; gerektiğinde de büyük harflerin kullanılmasıdır (İçelli, 1967; Akt. Keskinlik 2002).

2.4.9. Ses Temelli Cümle Yöntemi

İlk okuma yazma öğretiminin seslerle başladığı ses temelli cümle yönteminde; önce anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verilir. Daha sonra bu seslerden heceler, kelimeler ve cümleler oluşturulur. Okuma ve yazma çalışmaları, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ilk okuma yazma sürecinde eş zamanlı olarak devam eder (Akyol, 2006). Okunan her öge yazılıp; yazılan öğelerin de okunduğu bu yöntemde, yazmalar bitişik eğik yazı harfleri ile yapılır (Akbayır, 2006). Ses temelli cümle yöntemi ile öğrencilerin okumaya daha hızlı geçebilmesi ve bu durumun süreci motive edici olması, yöntemin ezbere değil de anlamaya dayalı olması, öğretmen açısından okuma yazmayı öğretmenin daha kolay ve yönteminin olumlu yönleridir (Akıncı, Bektaş, Gülle, Kurt ve Kurt, 2016). Bunun yanında anlayarak, hızlı, akıcı ve düzgün bir okuma yazma alışkanlığı kazandırılması (Akman ve Aşkın, 2012) ve bütünü anlayabilmekte zorlanma ve heceleme yanlışlarının yapılması (Akıncı, Bektaş, Gülle, Kurt ve Kurt, 2016) ses temelli cümle yönteminin olumsuz yönleridir.

2.4.10. Ses Esaslı Okuma Yöntemi

Ses esaslı okuma öğretimi temelde ses temelli cümle yönteminin aynısı gibi görünse de; kapalı hecelerden hemen sonra açık hecelerin öğretilmesi, öğretimi yapılmamış kelimelerin görselinin kullanılmaması ve bitişik dik temel harfler yerine dik temel harflerin kullanılması özellikleri ile farklılaşmaktadır (Sağırlı ve Atik, 2022). Bununla birlikte harf gruplarının sayısı (5 grup) ve sıralaması ile de farklılık gösterir.

2.5.Türkiye’de İlk Okuma Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de ilk okuma yazma öğretimi ile günümüze kadar birçok değişiklik yapılmıştır. 15 Temmuz 1921 yılında Ankara’da toplanan Maarif Kongresi ile Türkiye’de eğitim sisteminin temelini oluşturan ilköğretimle ilgili temel anlayış şekillenmiştir. İlk okuma yazma öğretimi ile ilgili önemli adımlardan bir tanesi de 1924 yılında toplanan Alfabe Kongresi olmuştur. Kongre 1924 ilkokul programına temel oluşturmuştur. İlk okuma yazma öğretiminin Türkiye’de gelişimi şu şekildedir:

2.5.1. 1924 Yılı İlkokul Programı

Öğretmenlerin ses veya sözcük yönteminden seçtiği yöntemlerin biriyle ilk okuma yazma öğretimi yapması istenilirken, harfle okuma yazma öğretimi yasaklanmıştır (Güleryüz, 2002). Bu programın genel hedefleri arasında; akıcı okuma, okuduğunu anlama, ahlaki ve edebi metinlerden yararlanılması ve çocukların seviyelerine göre kısa metinlerin ezberletilmesi yer almıştır (Sönmez, 2022).

2.5.2. 1926 Yılı İlkokul Programı

1 Kasım 1928 tarihinde çıkarılan bir kanun ile Latin Alfabesine geçiş yapılmıştır. Yayınlanan İlkokul Programıyla Harf ve Ses Yöntemleri yasaklanırken; sözcük yöntemiyle karma yöntemlerinden birinin seçilmesi öğretmenlere bırakılmıştır (Güleryüz,2002).

2.5.3. 1936 Yılı İlkokul Programı

Birleşim ve çözümleme yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin, öğretilmesini öngörülen (Köksal, 2001) 1936 yılı ilkokul programında; kısa, basit cümle ve sözcükler ile başlanarak, sentez ve çözümlemeyle gerçekleştirilmesi esastır (Güleryüz, 2000).

2.5.4. 1948 Yılı İlkokul Programı

Bu program da cümle yöntemini esas almıştır (MEB,1948). Bu tarihten itibaren Türkiye’de uzun süre cümle yöntemi kullanılmıştır. Bu program ile dilin doğru kullanılmasının dilbilgisi başlığı altında ilk üç düzeyde öğretilmesi amaçlanmıştır (Sönmez, 2022).

2.5.5. 1968 Yılı İlkokul Programı

Çözümleme yönteminin esas alındığı 1968 yılı ilkokul programının, 1948 programı ile farkı büyük ve temel harflerin birlikte öğretilmesidir (Değirmenci, 2008). Bu programda; anlama becerisinin yanında dinleme becerisi ve güzel bir yazı yazma becerisi kazandırılması hedeflenmiştir(Sönmez, 2022).

2.5.6. 1982 Yılı İlkokul Programı

1982 ilkokul programında da çözümleme yönteminin savunulduğu görülmektedir (Cemaloğlu, 2000).

2.5.7. 2004 Yılı İlkokul Programı

Pilot uygulaması 2004-2005 eğitim öğretim yılında, dokuz ilde, toplam 120 ilköğretim okulunda gerçekleştirilen, 2005-2006 eğitim öğretim yılı ile birlikte de genele yayılarak tüm ilköğretim okullarında uygulanan program ile ses temelli cümle yöntemine geçilmiştir.

2.5.8. 2018 Yılı İlkokul Programı

2017-2018 yılından itibaren ses esaslı okuma yöntemine geçilmiştir. Bu program ile daha önce 5 olan öğrenme alanları üç (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) başlık altında birleştirilmiştir. Bireyin yaşamı boyunca kullanacağı dinleme - izleme, konuşma, okuma, yazma ile ilgili dilsel ve zihinsel beceriler kazanması amaçlanan 2018 Türkçe Öğretim Programı, kazanılan bu beceriler ile öğrencinin; bireysel ve sosyal olarak gelişebilmesini, etkili iletişim kurabilmesini, Türkçeyi severek isteyerek okuyup yazabilmesini sağlayacak bir şekilde bilgi, beceri ve değerleri barındıran bir bütün olarak yapılandırılmıştır (MEB, 2018).

2.6. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümü daha önce çeşitli konularda yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin çok boyutlu incelenmelerinden oluşmaktadır.

İlk okuma yazma süreci araştırmacıların ilgi gösterdiği ve çalışmalar yaptığı en önemli alanlardandır. Yapılan bu araştırmaların incelenmesi ile ilgili alanda çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır.

Kolaç (2008), Türkiye’de 1987 – 2007 yılları arasında ilk okuma yazma alanında tamamlanmış ve Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan 37 lisansüstü tezi sosyal bilimler araştırmalarını değerlendirme ölçütlerine göre incelemiştir. İnceleme sonuçlarına göre; yüksek lisans düzeyi tez çalışmalarının ağırlıklı olduğu ve en çok çalışmanın 2006 yılında yapıldığını belirtmiştir. Tezlerin başlıklarında kullanılan sözcüklerin sıklıklarına göre; “*yazma, ilk okuma, öğretiminde, ilk, sınıf, ilk okuma, öğretmen, ilköğretim, çözümleme, etkisi*” kelimelerinin ilk sırada geldiği sonucuna ulaşmıştır.

Tok ve Potur (2015), Türkiye’deki 2010-2014 yılları arasında yazma eğitimi alanında yapılmış 164 tez ile 127 makaleyi içerik analizi yöntemi ile incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre yapılan araştırmalarda en fazla ortaokul öğrencilerinin hedef kitle olarak seçildiği, nicel yöntemin, nitel yönteme göre daha fazla tercih edildiği elde edilmiştir. Yöntem olarak tarama modeli en fazla kullanılırken, araştırmacıların yazma yöntemleri ve farklı türlerde metin yazmaya yönelimlerinin olduğu da görülmektedir.

Göksu (2016), yaptığı çalışma ile 2005-2015 yıllarında ilköğretim kademesindeki öğrencilere yönelik yazma becerileri ile ilgili yapılan 63 makalenin ve 101 lisansüstü tezin çok yönlü bir şekilde incelenmesini yapmıştır. Çalışma sonucunda; ilköğretim alanındaki yazma becerileri ile ilgili çalışmalarda deneysel modelin daha fazla kullanılması, nitel yönteme ağırlık verilmesinin yanında, gözlem, mülakat ve diğer yöntemlerin de kullanılması önerisini getirmiştir.

Çiçek (2019) ise 2000-2016 yılları arasında Türkiye’de ilk okuma yazma alanında hazırlanan lisansüstü tezleri incelenmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 92 yüksek lisans ve 16 doktora tezini incelemiştir. Çalışmasını betimsel düzeyde nitel bir araştırma olarak tasarlamıştır. Doküman incelemesi ile elde ettiği verileri içerik analizi yöntemi ile analiz etmiştir. Elde ettiği sonuçlara göre; Türkiye’de ilk okuma ve yazma ile ilgili lisansüstü tezlerin 2006 yılında artış gösterdiği görülmektedir. Yapılan tezler daha çok yüksek lisans düzeyindedir. Çalışmalarda en fazla nicel araştırma yönteminin ve tarama modelinin kullanıldığını belirtmiştir. En sık kullanılan veri toplama yöntemi mülakat, veri toplama aracı ise ankettir. Tezlerin ağırlıklı olarak betimsel istatistik ve parametrik testleri ile analiz edildiğini saptamıştır. Tezlerin ağırlıklı olarak ilk okuma yazmada kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik olarak hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır.

Kemiksiz (2021), çalışması ile yazma becerilerini geliştirilmek için yarı deneysel model

ile yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesini yapmıştır. Nitel araştırma deseninde gerçekleştirdiği çalışmanın verilerini doküman incelemesi tekniği ile toplamıştır. Araştırmanın örneklemini 2005-2020 yılları arasında araştırma amacına uygun yapılan 84 yüksek lisans düzeyinde ve 48 doktora düzeyinde olmak üzere toplam 132 tez oluşturmaktadır. İçerik analizi tekniği ile verileri çözümlediği çalışmasının bulgularına göre konuyla ilgili en fazla tezin 2019'da yayımlandığı belirlenmiştir. Daha çok yüksek lisans düzeyinde hazırlanan tezlerin, üniversite olarak ise Gazi Üniversitesi ile Ankara Üniversitesi ilk sırada yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; tezler daha çok Türkçe Eğitimi Bilim Dallarında hazırlanmıştır. Örneklem seçiminde ortaokul öğrencileri ilk sırada yer almıştır. Yazma yöntem ve teknikleri en çok kullanılan bağımsız değişkendir. Ön test-son test kontrol gruplu desenler çalışmalarda sıkça kullanılmıştır. Çalışma grupları genelde 11-40 kişiden oluşmaktadır. Araştırmaların uygulama zamanının ise 5-8 ile 9-12 hafta arasında gerçekleştiği görülmektedir.

Uysal ve Zorpusan (2021) yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimiyle ilgili 2021 yılına kadar yazılan tezlerin incelenmesi amacı ile yaptıkları nitel çalışmada doküman analizi yöntemini kullanılmışlardır. 47 yüksek lisans, 19 doktora tezi olmak üzere toplam 66 lisansüstü tez analiz edilmiştir. Tezlerin en fazla 2019 yılında yazıldığı, en fazla tez çalışmasının ise Gazi Üniversitesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tezlerde en fazla nitel ve karma yöntemlerinin ve doküman incelemesi deseninin ve kullanıldığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar literatürle karşılaştırma yapılmış ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazma becerisinin öğretimi ile ilgili çalışmaların sayısının daha da çoğaltılması gerekliliği sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmalarla birlikte eğitim alanında farklı konularda yapılan tez analizi çalışmaları da mevcuttur.

Koç (2015) program geliştirme süreçlerine dair önemli dönütler elde edilmesi için, Türkiye’ de ilköğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan lisansüstü çalışmaları incelemiştir. 2005-2014 yılları arasında yapılan 142 tezi örnekleme dahil etmiştir. Öğretmen görüşlerinin veri kaynağı olduğu çalışma ile öğretmenlerin programlara yönelik olumlu bir yaklaşım içerisinde olduklarını ancak program felsefesi hakkında bilgi eksiklikleri nedeniyle uygulamada istenilen verimliliğe ulaşamadığı yönünde görüş bildirdikleri belirtmiştir.

Öner (2019), Tez Merkezi Veri Tabanında erişime açık olan 1990-2017 yıllarını kapsayan eğitim denetimi alanındaki 150 lisansüstü eğitim tezini içerik analizi ile incelemiştir. Araştırma sonucuna göre; alanda deneysel araştırmalara ve kuram geliştirmeye yönelik özgün çalışmalara ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır.

Keleş (2020), 2017-2020 içinde eğitim yönetimi alanında tamamlanan 102 adet doktora tezlerinde üretilen bilgiyi, kategorilere göre dağılımı, işlevleri ve işlevselliğine göre değerlendirmiştir. Bu amaçla Tezlerde Bilgi Üretimini Artırmak Amaçlı Değerlendirme ve Ölçüt Listesi” geliştirmiştir. Elde ettiği bulgular ışığında araştırmacı ve uygulayıcılara öneriler sunmuştur.

Kara (2021), yaptığı çalışma ile Türkiye’de özel yetenek alandaki genel durumu ortaya koymayı amaçlamıştır. Bunun için 2015-2020 yılları arasında yapılan 281 adet lisansüstü eğitim tezini incelemiştir. Konu ile ilgili doktora tezlerinin sayısının oldukça düşük olduğu (n=281, %22.1) ve doktora düzeyinde daha fazla çalışılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Karaca ve Karaca (2021), yaptıkları çalışma ile Türkiye’de eğitim yönetimi disiplinde 2018 - 2020 yılları arasında yayınlanan doktora tezlerinin bibliyometrik analizini yapmışlardır. 2018-2020 yılları arasında yayınlanan eğitim yönetimi konulu 135 doktora tezinin analizinin yapıldığı bu çalışmada tezler; yapıldığı yıl, yazım dili, erişebilirlik, konu, üniversiteler ve statüleri başlıklarında sınıflandırılmıştır. Çalışma sonucunda araştırmacıların doktora düzeyinde tez belirleme aşamasında eğitim yönetimi alanına yönelmeleri gerektiği önerisi getirilmiştir. Bu durumun eğitim yönetimi alanın değer kazanmasıyla birlikte uygulamada yer alan yöneticilere akademik destek sağlama konusunda katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölüm araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizinden oluşmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada Türkiye’de ilk okuma yazma konusunda yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin betimsel içerik analizi yapılmıştır. Betimsel içerik analizi yönteminde; ulaşılan sonuçlar ile hedeflenen konular ile ilgili ileride yapılacak araştırmalara yol göstermesi beklenir (Lune ve Berg, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Belli konularda veya alanlarda yapılmış nitel veya nicel çalışmaların birbirinden bağımsız olarak ayrıntılı bir şekilde incelenip düzenlenmesi anlamına gelen betimsel içerik analizi yöntemi ile araştırma konusu ya da alandaki genel eğilimler belirlenmek amaçlanır (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de ilk okuma yazma konusunda yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmuştur. Örneklem grubunu ise YÖK Tez Merkezinde yer alan ilk okuma yazma ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmuştur. Tezlere ait bilgiler Tablo-1 ‘de sunulmuştur.

Tablo 1. Tezlere Ait Bilgiler

Erişilen Tez Sayısı	Örneklem Dahil Edilen Tez Sayısı	Örneklem Dışı Bırakılan Tez Sayısı
99	81	18

Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yapılan taramada 2017-2022 yılları arasında ilk okuma yazma alanında 99 tez çalışmasının yayımlandığı görülmüştür. Bu tezlerin tamamı erişime açıktır. Tezlerin ön incelenmesi sonucunda; 81 tanesi örneklem dahil edilirken, 18 tanesi ise bu çalışmanın amacını sağlamadığı için örneklem dışı bırakılmıştır.

3.3. Veri Toplama

Bu çalışmada Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanı taranarak ilgili tezlere ulaşılmıştır. Anahtar kelimeler (okuma yazma ve ilk okuma yazma) kullanılarak yapılan taramada elde edilen sonuçlar tasnif edilmiştir. Tezlerin tamamının tam metinlerine ulaşılmış olup erişim kısıtlaması olan tez yoktur.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma ile ilgili verilere Ulusal Tez Merkezinde yapılan detaylı arama ile ulaşılmıştır. Ulaşılan tezler yıllara göre kategorize edilerek bilgisayara aktarılmıştır. Daha sonra alanında uzman akademisyenlerin görüşü ile tezlerin incelemesi için ele alınan başlıklar oluşturulmuştur. Bu başlıklar; tezlerin türü, yapıldığı yıl, yazım dili, yapıldığı üniversiteler ve statüleri, enstitü, anabilim dalı ve bilim dalları, tez danışmanlarının akademik ünvanları, katılımcıları, çalışma yöntemi, araştırma deseni, veri toplama araçları, konu dağılımı ve önerileri şeklinde belirlenmiştir. Microsoft Excel programında bu başlıklarla oluşturulan tabloya tezlerin incelenmesi ile elde edilen verilen işlenmiştir. Elde edilen verilerin hesaplamaları Microsoft Excel programında yapılarak, dağılımları sayı ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Değişkenlerin niteliklerini betimlemek için elde edilen veriler tablo ve şekillerle sunulmuştur.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölüm araştırmaya dahil edilen tezlerin istatistiksel bulgularından oluşmaktadır.

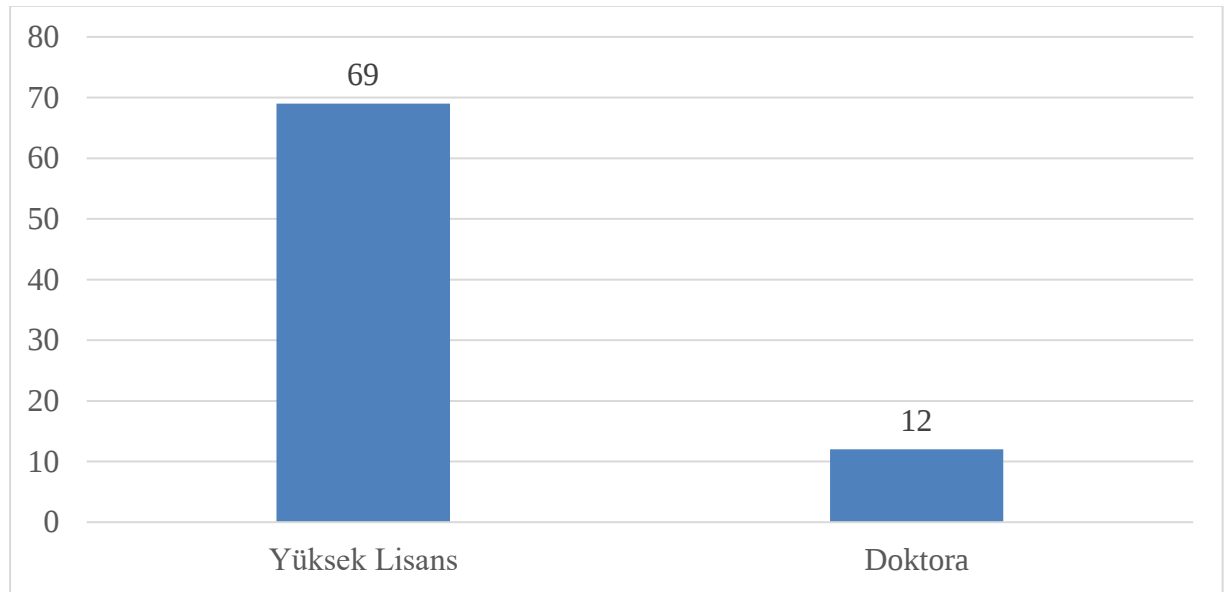
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yapılan tarama sonucu 2017-2022 yılları arasında yapılan ilk okuma yazma alanında 81 teze ulaşılmıştır. Tezlerin yapıldığı düzeye ait veriler Tablo 2 ve Şekil 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Tezlerin Yapıldığı Düzey

Düzey	f	%
Yüksek Lisans	69	85.19
Doktora	12	14.81
Toplam	81	100.00

Şekil 2. Tezlerin Yapıldığı Akademik Düzey



Tezlerin yapılma düzeyine ait veriler incelendiğinde 69 tezin (% 85.19) yüksek lisans 12 tezin (%14.81) tezin ise doktora düzeyinde olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

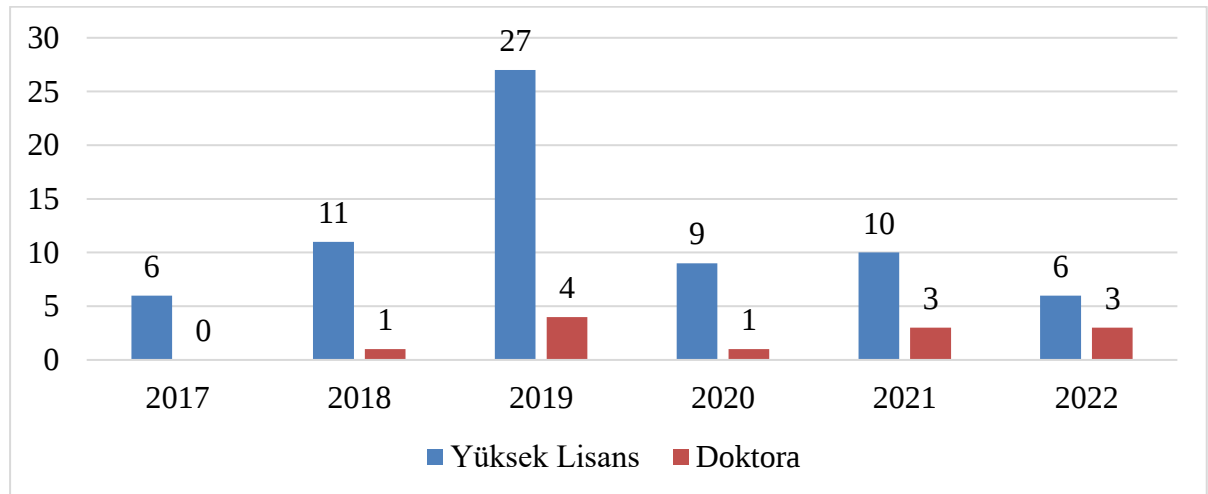
Örnekleme dahil edilen tezlerin yıllara göre dağılımı aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
2017	6	8.70	0	0.00	6	7.41
2018	11	15.94	1	8.33	12	14.81
2019	27	39.13	4	33.33	31	38.27
2020	9	13.04	1	8.33	10	12.35
2021	10	14.49	3	25.00	13	16.05
2022	6	8.70	3	25.00	9	11.11
Toplam	69	100	12	100	81	100.00

Tablo 3 'e göre; ilk okuma yazma alanında 2017 yılında 6 yüksek lisans tezi (%8.70) yapılırken doktora tezi yapılmamıştır. 2018 yılında 11 yüksek lisans tezi (%15.94), 1 doktora tezi (%8.33) yapılmıştır. 2019 yılında 27 yüksek lisans (%39.13), 4 doktora tezi (%13.04) yapılırken, 2020 yılında 9 yüksek lisans tezi (%13.04) ve 1 doktora tezi(%8.33) yapılmıştır. 2021 yılında 10 yüksek lisans tezi (%14.49), 3 doktora tezi (%25.00) yapılırken, 2022 yılında 6 yüksek lisans (%8.70) ve 3 doktora tezi (%25.00) yapılmıştır. Yıllara bağlı değişim Şekil 3'de gösterilmiştir.

Şekil 3. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı



Şekil 3 incelendiğinde; en çok yüksek lisans tezinin 27 tez (%39.13) ile 2019 yılında, en az tezin ise 6'şar tez (%8.70) ile 2017 ve 2022 yıllarında yapılmıştır. Doktora tezlerinde ise en çok tezin 4 tez (%33.33) ile 2019 yılında yapılırken 2017 yılında doktora tezi yapılmamıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

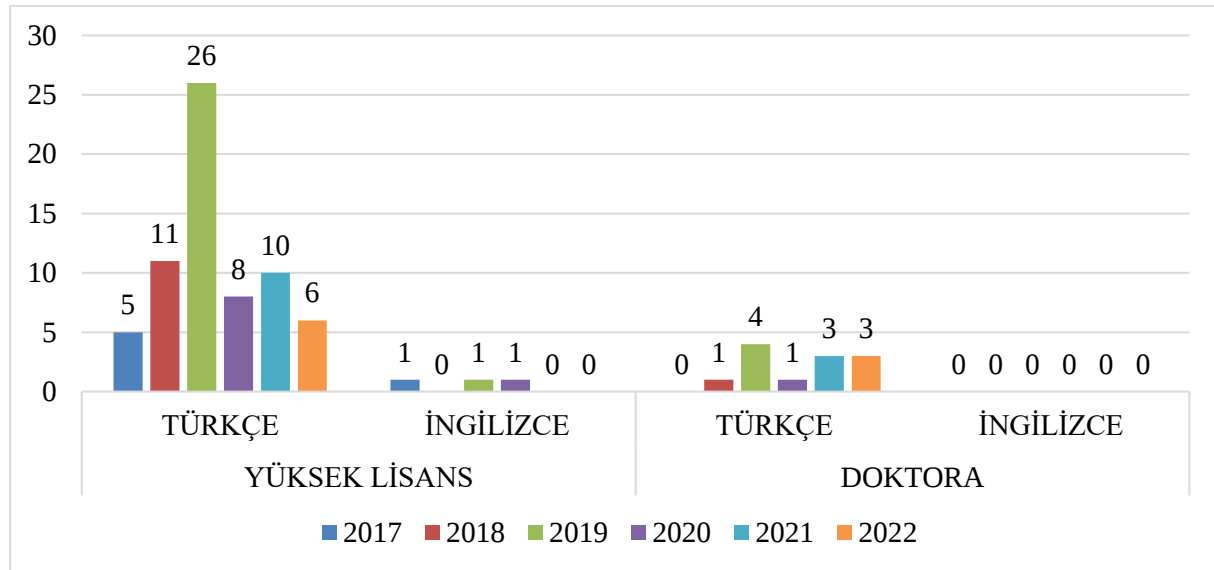
Tezlerin yayımlanma diline ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. Tezlerin Yayımlanma Dili

Yıl	Yüksek Lisans				Doktora			
	Türkçe		İngilizce		Türkçe		İngilizce	
	f	%	f	%	f	%	f	%
2017	5	83.33	1	16.67	0	0.00	0	0.00
2018	11	100.00	0	0.00	1	100.00	0	0.00
2019	26	96.30	1	3.70	4	100.00	0	0.00
2020	8	88.89	1	11.11	1	100.00	0	0.00
2021	10	100.00	0	0.00	3	100.00	0	0.00
2022	6	100.00	0	0.00	3	100.00	0	0.00
Toplam	66	95.65	3	4,35	12	100.00	0	0.00

Tablo 4'e göre; 2017 yılında yayımlanan yüksek lisans tezlerinden 5 tanesi (%83.33) Türkçe dilinde iken, 1 tanesi (%16.67) İngilizce olarak yayımlanmıştır. 2018 yılında yayımlanan tezlerin tamamı Türkçe dilindedir. 2019 yılında 26 tez (%96.30) Türkçe, 1 tez (%3.70) İngilizce olarak yayımlanmıştır. 2020 yılında 8 tez (%88.89) Türkçe, 1 tez (%11.11) ise İngilizce yayımlanmıştır. 2021 ve 2022 yıllarında ise yayımlanan tezlerin tamamı Türkçe'dir.

Şekil 4. Tezlerin Yayımlanma Dili



Şekil 4 incelendiğinde; yüksek lisans düzeyinde Türkçe dilinde en çok 2019 yılında (f=26) tez yapılmıştır. 2018 yılında 11, 2021 yılında 10, 2020 yılında 8, 2022 yılında 6, 2017 yılında 5 tez Türkçe olarak yazılmıştır. İngilizce olarak ise; 2017, 2019, 2020 yıllarında 1'er tez yapılırken, 2018, 2021 ve 2022 yıllarında İngilizce tez yapılmamıştır.

Doktora olarak ise 2019 yılında 4, 2021 ve 2022 yıllarında 3, 2018 ve 2020 yıllarında 1'er çalışma Türkçe olarak yapılırken, 2017 yılında hiç çalışma yapılmamıştır. İngilizce olarak ise örnekleme dahil edilen yıllarda doktora düzeyinde çalışma yapılmamıştır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Tezlerin yapıldığı üniversiteler ile ilgili bulgular Tablo 5 ve Şekil 5'de sunulmuştur.

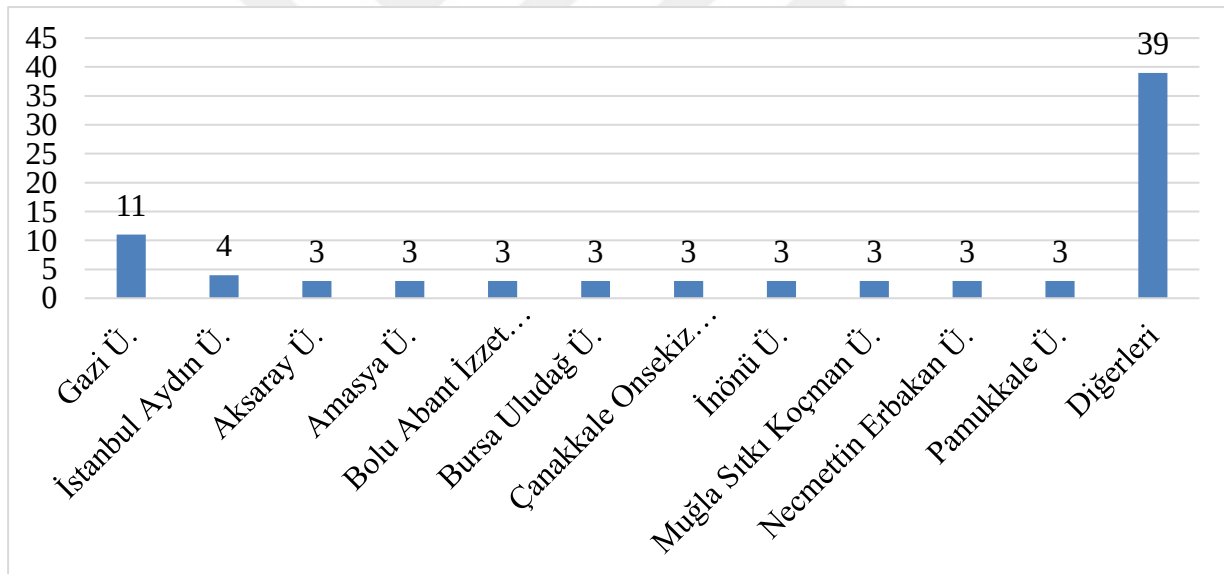
Tablo 5. Tezlerin Yapıldığı Üniversiteler

Üniversite	Statüsü	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Toplam	
								f	%
Gazi Üniversitesi	Devlet		2	5		2	2	11	13.58
İstanbul Aydın Üniversitesi	Vakıf		3	1				4	4.94
Aksaray Üniversitesi	Devlet		1	1	1			3	3.70
Amasya Üniversitesi	Devlet		1			1	1	3	3.70
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Devlet				2	1		3	3.70
Bursa Uludağ Üniversitesi	Devlet	1				1	1	3	3.70

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Devlet		1	1	1		3	3.70
İnönü Üniversitesi	Devlet				3		3	3.70
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Devlet		3				3	3.70
Necmettin Erbakan Üniversitesi	Devlet		1	2			3	3.70
Pamukkale Üniversitesi	Devlet		1		1	1	3	3.70
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Devlet		1	1			2	2.47
Atatürk Üniversitesi	Devlet				1	1	2	2.47
Boğaziçi Üniversitesi	Devlet		1	1			2	2.47
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Devlet	1	1				2	2.47
Çukurova Üniversitesi	Devlet		1		1		2	2.47
Hacettepe Üniversitesi	Devlet		1	1			2	2.47
Marmara Üniversitesi	Devlet		1		1		2	2.47
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Devlet	1	1				2	2.47
Sakarya Üniversitesi	Devlet		1	1			2	2.47
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Devlet		2				2	2.47
Akdeniz Üniversitesi	Devlet		2				1	1.23
Anadolu Üniversitesi	Devlet				1		1	1.23
Ankara Üniversitesi	Devlet	1					1	1.23
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	Vakıf		1				1	1.23
Başkent Üniversitesi	Vakıf		1				1	1.23
Bayburt Üniversitesi	Devlet		1				1	1.23
Dicle Üniversitesi	Devlet		1				1	1.23
Fırat Üniversitesi	Devlet		1				1	1.23
İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa	Vakıf			1			1	1.23

Karabük Üniversitesi	Devlet	1	1	1.23
Kocaeli Üniversitesi	Devlet	1	1	1.23
Koç Üniversitesi	Vakıf	1	1	1.23
Mersin Üniversitesi	Devlet	1	1	1.23
Süleyman Demirel Üniversitesi	Devlet	1	1	1.23
Trabzon Üniversitesi	Devlet	1	1	1.23
Üsküdar Üniversitesi	Vakıf	1	1	1.23
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Devlet	1	1	1.23
Yeditepe Üniversitesi	Vakıf	1	1	1.23
Yıldız Teknik Üniversitesi	Devlet	1	1	1.23

Şekil 5. Tezlerin Yapıldığı Üniversiteler

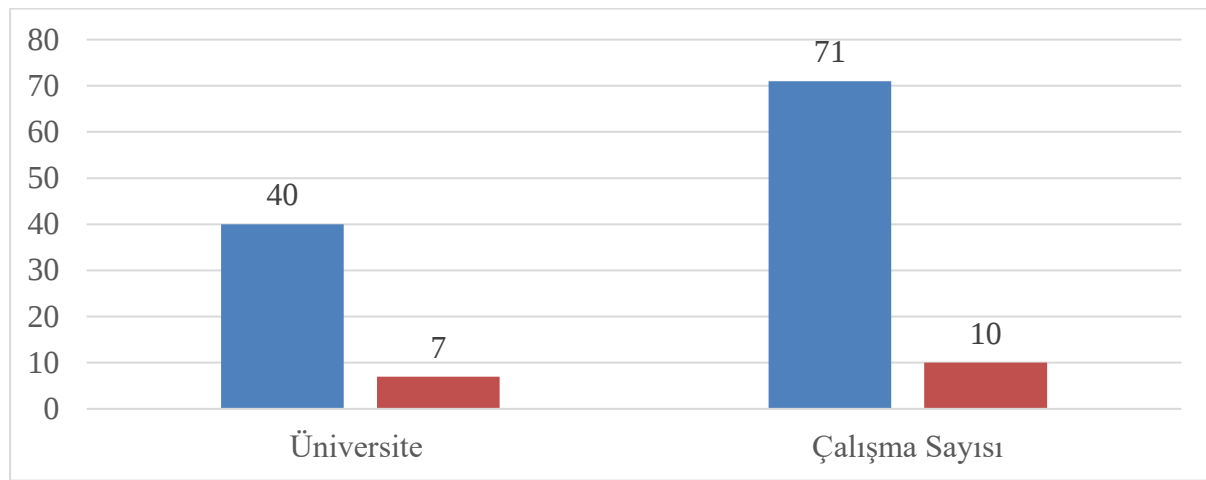


İlk okuma yazma alanında 40 farklı üniversitede tez çalışması yapılmıştır. En çok tez 11 tez (%13.58) ile Gazi Üniversitesi'nde yapılmıştır. Gazi Üniversitesini, 4 tez ile (%4.94) İstanbul Aydın Üniversitesi takip etmektedir. Aksaray Üniversitesi, Amasya Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, 3'er (%3.70) tez çalışması yaparken, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi 2'ser

(%2.47) tez çalışması yapmıştır. Akdeniz Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Bayburt Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Karabük Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Koç Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi, Üsküdar Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ise 1'er (%1.23) çalışma yapmışlardır.

İlk okuma yazma alanında tez çalışması yapılan üniversitelerin statüleri Şekil 6'da verilmiştir.

Şekil 6. Tezlerin Yapıldığı Üniversitelerin Statüleri



Şekil 6'ya göre; 40 farklı devlet üniversitesinde toplam 71 çalışma yapılırken, 7 farklı vakıf üniversitesinde toplam 10 çalışma yapılmıştır.

4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

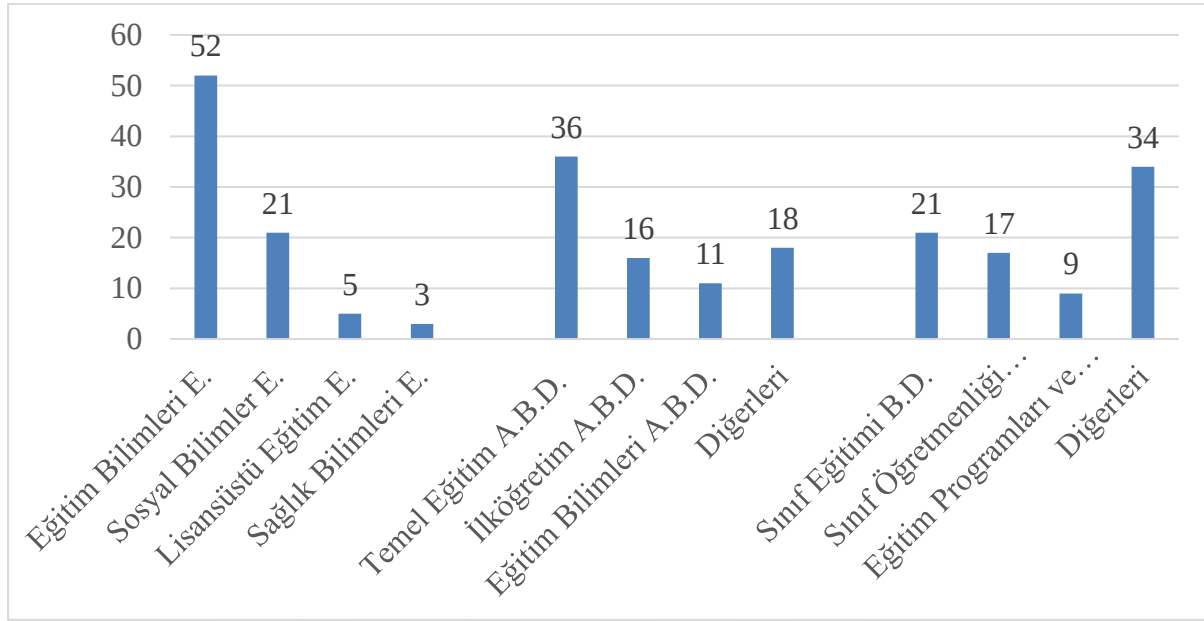
Türkiye'de ilk okuma yazma alanında yapılan tezlerin; enstitü, ana bilim dalı ve bilim dalı bakımından dağılımı Tablo 6 ve Şekil 7'de sunulmuştur.

Tablo 6. Tezlerin Enstitü, Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı Bakımından Dağılımı

Akademik Birim	f	%
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	52 64.20
	Sosyal Bilimler Enstitüsü	21 25.93
	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	5 6.17
	Sağlık Bilimleri Enstitüsü	3 3.70
Ana Bilim	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı	36 44.44

Dalı	İlköğretim Ana Bilim Dalı	16	19.75
	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	11	13.58
	Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı	3	3.70
	Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı	3	3.70
	Özel Eğitim Ana Bilim Dalı	2	2.47
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı	1	1.23
	Drama Eğitimi Ana Bilim Dalı	1	1.23
	Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı	1	1.23
	Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı	1	1.23
	Kulak Burun Boğaz Ana Bilim Dalı	1	1.23
	Psikoloji Ana Bilim Dalı	1	1.23
	Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı	1	1.23
	Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı	1	1.23
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı	1	1.23
	Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Ana Bilim Dalı	1	1.23
Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi Bilim Dalı	21	25.93
	Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı	17	20.99
	Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı	9	11.11
	Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı	8	9.88
	İlköğretim Bilim Dalı	1	1.23
	İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı	1	1.23
	Özel Eğitim Bilim Dalı	1	1.23
	Psikoloji Bilim Dalı	1	1.23
	Radyoloji ve Konuşma Bozuklukları Bilim Dalı	1	1.23
	Yetişkin Eğitimi Bilim Dalı	1	1.23
	Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı	1	1.23
	Belirtilmemiş	19	23.46

Şekil 7. Tezlerin Enstitü, Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı Bakımından Dağılımı



Tablo 6 ve Şekil 7 incelendiğinde; tezlerin yapıldığı enstitülerin dağılımına bakınca, Eğitim Bilimleri Enstitüsü 52 tez (%64.20) en fazla tez yapılan enstitü olarak görülmektedir. Daha sonra sırasıyla; 21 tez ile (% 25.93) Sosyal Bilimler Enstitüsü, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü 5 tez ile (%6.17) ve 3 tez (%3.70) ile Sağlık Bilimleri Enstitüsü gelmektedir.

Tezleri, yapıldığı ana bilim dalı olarak incelediğimizde; en çok tezin 36 tez (% 44.44) ile Temel Eğitim Ana Bilim Dalında yapıldığı görülmektedir. Daha sonra 16 tez (%19.75) ile İlköğretim Ana Bilim Dalı, 11 tez ile (%13.58) Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, 3 tez (%3.70) ile Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı gelmektedir. Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalında 3 tez (%3.70) ve Özel Eğitim Ana Bilim Dalında 2 tez (%2.47) yapılmıştır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Drama Eğitimi Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Kulak Burun Boğaz Ana Bilim Dalı, Psikoloji Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı ve Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Ana Bilim Dallarına ise 1'er (% 1.23) tez çalışması yer almaktadır.

Bilim dalları olarak Sınıf Eğitimi Bilim Dalı 21 tez (%25.93) ile ilk sırada yer almaktadır. 17 tez (%20.99) ile Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı ikinci sırada yer alırken, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 9 tez (%11.11) ile üçüncü, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı 8 tez (%9.88) ile dördüncü sırada yer almaktadır. İlköğretim Bilim Dalı, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Özel Eğitim Bilim Dalı, Psikoloji Bilim Dalı, Radyoloji ve

Konuşma Bozuklukları Bilim Dalı, Yetişkin Eğitimi Bilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dallarında ise 1'er (% 1.23) tez çalışması yapılmıştır.

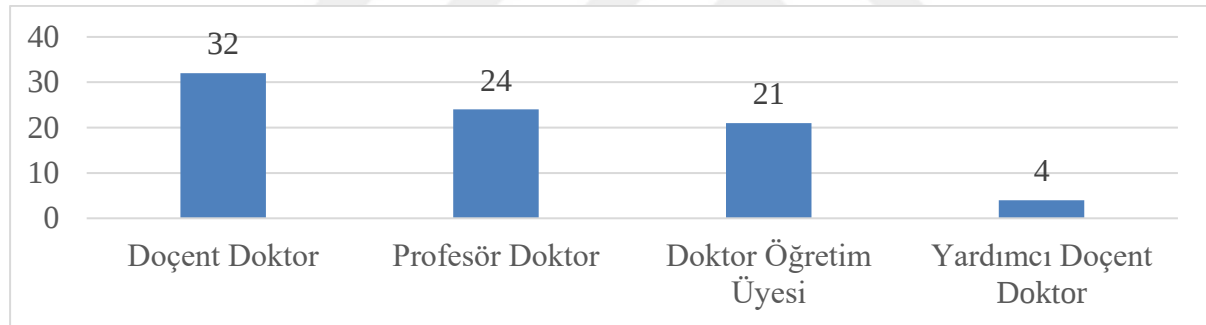
4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Türkiye’de ilk okuma yazma alanında yapılan tezlerin; tez danışmanlarının akademik ünvanı bakımından dağılımı Tablo 7 ve Şekil 8’de sunulmuştur.

Tablo 7. Tez Danışmanlarının Akademik Ünvan Bakımından Dağılımı

Akademik Ünvan	f	%
Doçent Doktor	32	39.51
Profesör Doktor	24	29.63
Doktor Öğretim Üyesi	21	25.93
Yardımcı Doçent Doktor	4	4.94

Şekil 8. Tez Danışmanlarının Akademik Ünvan Bakımından Dağılımı



İlk okuma yazma alanında yapılan tezlerin; tez danışmanlarının akademik ünvanı bakımından incelendiğinde; ilk sırada 32 tez (% 39.51) ile Doçent Doktor ünvanı gelmektedir. Daha sonra sırasıyla; 24 tez (% 29.63) ile Profesör Doktor, 21 tez (%25.93) ile Doktor Öğretim Üyesi ve 4 tez (% 4.94) ile Yardımcı Doçent Doktor ünvanları gelmektedir.

Akademik danışmanlardan birden fazla çalışmada danışmanlık yapanlar Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8. Birden Fazla Çalışmada Danışmanlık Yapanlar

Akademik Ünvan	Adı Soyadı	Danışmanı Olduğu Tez sayısı
Yardımcı Doçent Doktor	Aylin Sözer Çapan	3
Doktor Öğretim Üyesi	Hatice Gözde Ertürk Kara	2

Profesör Doktor	Mustafa Yıldız	2
Doçent Doktor	Ömer Yılar	2
Doktor Öğretim Üyesi	Sevilay Yıldız	2
Doçent Doktor	Seyit Ateş	2

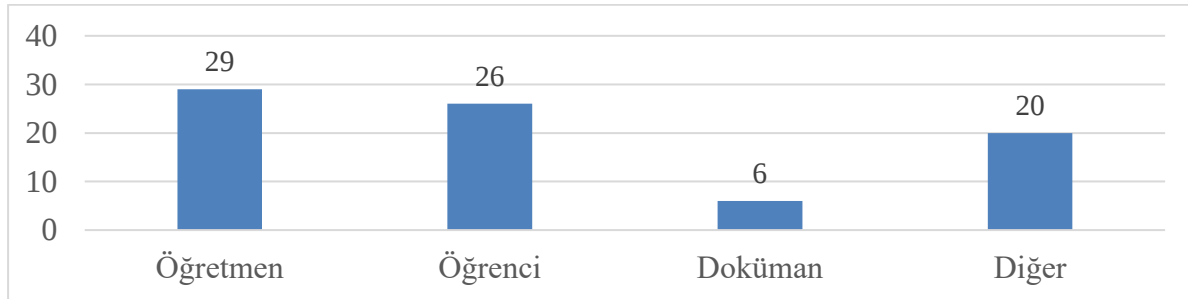
4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Türkiye’de ilk okuma yazma alanında yapılan tezlerin; katılımcılar bakımından dağılımı Tablo 9 ve Şekil 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9. Tezlerin Katılımcıları Dağılımı

Katılımcı	f	%
Öğretmen	29	35.80
Öğrenci	26	32.10
Doküman	6	7.41
Öğretmen, Öğrenci, Veli	4	4.94
Öğretmen Adayı	3	3.70
Öğretmen, Veli	3	3.70
Kursiyer	2	2.47
Öğretmen ve Öğrenci	2	2.47
Veli, Öğrenci	2	2.47
Akademisyen ve Veli	1	1.23
Öğretmen, Alan Uzmanı	1	1.23
Usta Öğretici	1	1.23
Veli	1	1.23

Şekil 9. Tezlerin Katılımcıları Dağılımı



Yapılan tezlerin katılımcıları incelendiğinde; ilk sırada 29 tez (%35.80) ile öğretmenler, ikinci sırada (26 tez (%32.10) ile öğrenciler gelmektedir. 6 tez (%7.41) doküman incelemesi

olarak çalışılmıştır. 4 tezde (%4.94) katılımcı olarak öğretmen, öğrenci ve veli birlikte yer almaktadır. Öğretmen adayları 3 tezde (%3.70), öğretmen ve veliler yine 3 tezde (%3.70) katılımcı olarak yer almaktadır. Kursiyerler, öğretmen ve öğrenciler, veli ve öğrenciler 2'şer tezde (%2.47) katılımcıdır. Akademisyen ve veliler, öğretmen ve alan uzmanı, usta öğretici, veliler ise 1'er tezde (%1.23) katılımcı olarak yer almaktadırlar.

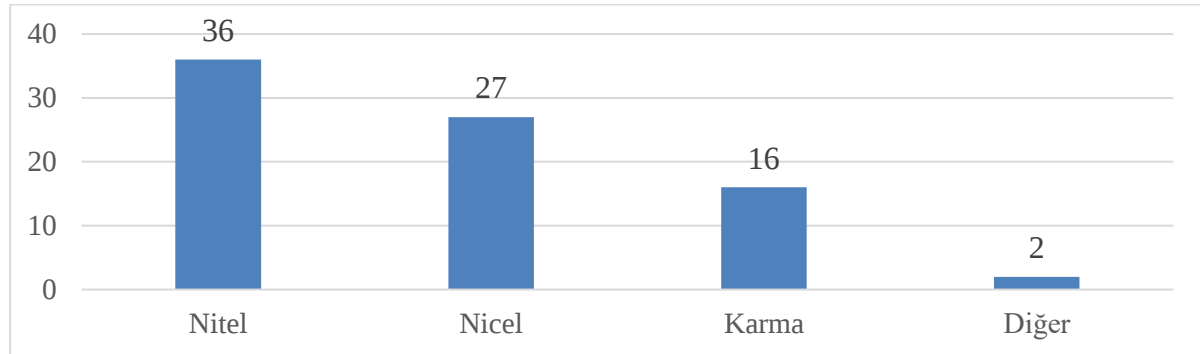
4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Türkiye'de ilk okuma yazma alanında yapılan tezlerin; çalışma yöntemi bakımından dağılımı Tablo 10 ve Şekil 10' da sunulmuştur.

Tablo 10. Tezlerin Çalışma Yöntemi Dağılımı

Çalışma Yöntemi	f	%
Nitel	36	44.44
Nicel	27	33.33
Karma	16	19.75
Ölçek Geliştirme	1	1.23
Tek Denekli Araştırma	1	1.23

Şekil 10. Tezlerin Çalışma Yöntemi Dağılımı



Yapılan tezlerde 36 tez (%44.44) ile en çok nitel çalışma yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir. İkinci sırada 27 tez (%33.33) ile nicel yöntemleri yer alırken, üçüncü sırada 16 tez (%19.75) ile karma yöntemler yer almaktadır. Ölçek geliştirme ve tek denekli araştırma yöntemlerinin ise birer kez (%1.23) tercih edildiği görülmektedir.

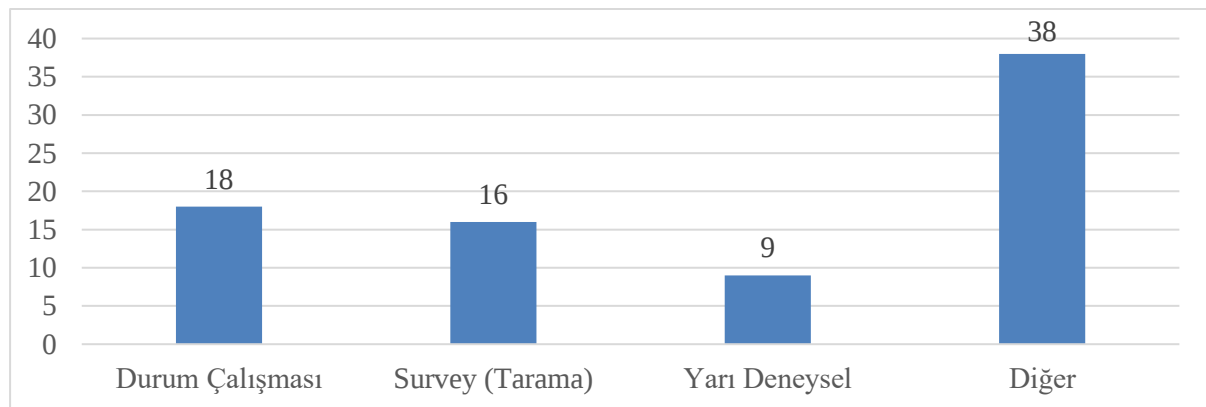
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Türkiye'de ilk okuma yazma alanında yapılan tezlerin; araştırma tasarımı bakımından dağılımı Tablo 11 ve Şekil 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Tezlerin Araştırma Tasarımı Dağılımı

Araştırma Tasarımı	f	%
Durum Çalışması	18	22.22
Survey (Tarama)	16	19.75
Yarı Deneysel	9	11.11
İlişkisel Tarama	8	9.88
Betimsel Analiz	6	7.41
Açıklayıcı Desen	3	3.70
Eylem Araştırması	3	3.70
Olgubilim	3	3.70
Deneysel Çalışma	2	2.47
İçerik Analizi	2	2.47
Üçleme Desen	2	2.47
Yakınsayan Paralel Desen	2	2.47
İç İç Geçmiş Desen	1	1.23
Korelasyonel Araştırma	1	1.23
Müdahale Deseni	1	1.23
Nedensel Karşılaştırma	1	1.23
Sıralı Açıklayıcı Desen	1	1.23
Görüşme	1	1.23
Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli	1	1.23

Şekil 11. Tezlerin Araştırma Tasarımı Dağılımı



Yapılan tezlerde 18 kez (%22.22) durum çalışması kullanılırken 16 kez (%19.75) Survey (Tarama) araştırma tasarımı kullanılmıştır. 9 (%11.11) çalışma yarı deneysel, 8 (%9.88)

çalışma ilişkisel tarama ve 6 (%7.41) çalışma betimsel analiz şeklinde yapılmıştır. Açıklayıcı desen ve eylem araştırması 3 (% 3.70) çalışmada kullanılmıştır. Deneysel çalışma, içerik analizi, olgubilim, üçleme desen ve yakınsayan paralel desen 2'şer kez (%2.47) kullanılmıştır. İç iç geçmiş desen, korelasyonel araştırma, müdahale deseni, nedensel karşılaştırma, sıralı açıklayıcı desen, görüşme ve yoklama evreli çoklu yoklama modelleri ise 1 'er kez (%1.23) kullanılmıştır.

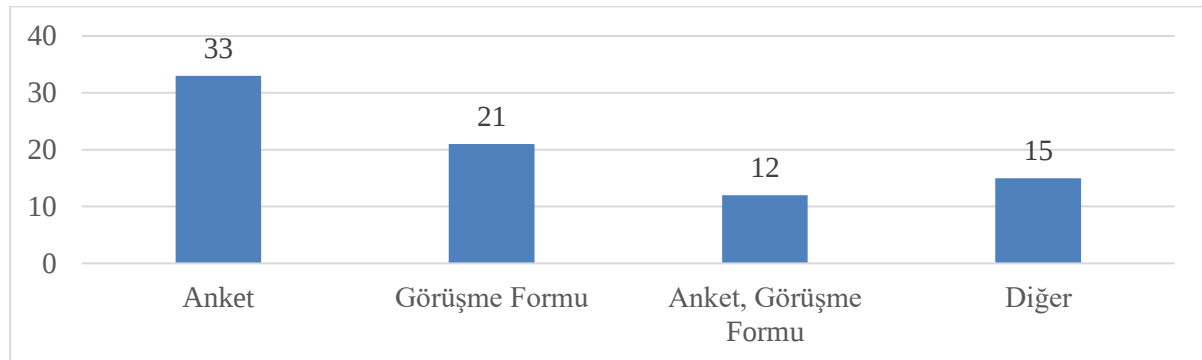
4.10. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Türkiye’de ilk okuma yazma alanında yapılan tezlerin; veri toplama aracı bakımından dağılımı Tablo 12 ve Şekil 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Tezlerin Veri Toplama Aracı Dağılımı

Veri Toplama Aracı	f	%
Anket	33	40.74
Görüşme Formu	21	25.93
Anket, Görüşme Formu	12	14.81
Gözlem Formu, Görüşme Formu, Anket	4	4.94
Doküman İncelemesi	3	3.70
Görüşme Formu, Gözlem Formu	3	3.70
Gözlem Formu	3	3.70
Görüşme Formu, Doküman İncelemesi	1	1.23
Gözlem Formu, Görüşme Formu, Doküman İncelemesi	1	1.23

Şekil 12. Tezlerin Veri Toplama Aracı Dağılımı



Yapılan tezlerde veri toplama aracı olarak 33 tez (%40.74) ile en çok anket kullanılmıştır. İkinci sırada 21 tez (%25.93) ile görüşme formu gelirken, üçüncü sırada 12 tez

(%14.81) ile anket ve görüşme formlarının birlikte kullanıldığı tezler yer almaktadır. 4 tezde (%4.94) gözlem formu, görüşme formu ve anket birlikte kullanılmıştır. Daha sonra ise; 3 tez (%3.70) ile doküman incelemesi, 3 tez (%3.70) ile görüşme ve gözlem formu, yine 3 tez (%3.70) ile gözlem formu, görüşme formu ve doküman incelemesi ve gözlem formu, 1 tez (%1.23) ile görüşme formu ve 1 tez (%1.23) ile doküman incelemesi gelmektedir.

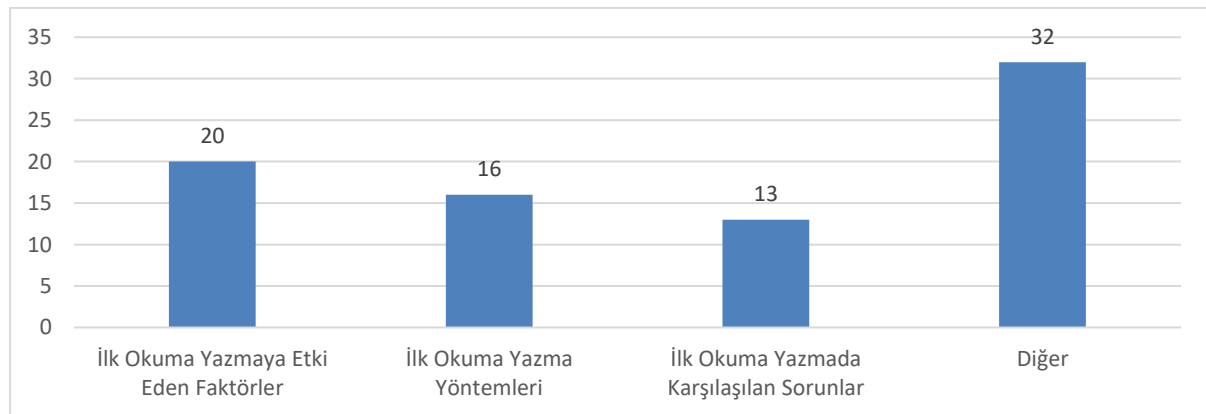
4.11. On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Türkiye’de ilk okuma yazma alanında yapılan tezlerin; konuları bakımından dağılımı Tablo 13 ve Şekil 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Tezlerin Konu Dağılımı

Konu	f	%
İlk Okuma Yazmaya Etki Eden Faktörler	20	24.69
İlk Okuma Yazma Yöntemleri	16	19.75
İlk Okuma Yazmada Karşılaşılan Sorunlar	13	16.05
İlk Okuma Yazma Programları	9	11.11
İlk Okuma Yazma Sürecinin Betimlenmesi	7	8.64
Doküman İnceleme	5	6.17
Öğretmen Bilgi Düzeyi ve Yeterliliği	4	4.94
İlk Okuma Yazmaya Hazırlık	2	2.47
Ölçek Çalışması	2	2.47
Uyum Programı ve İlk Okuma Yazmaya Hazırlık	2	2.47
İçerik Geliştirme	1	1.23

Şekil 13. Tezlerin Konu Dağılımı



İlk okuma yazma alanında yapılan tezlerde konu olarak 20 tez (%24.69) ile en çok ilk okuma yazmaya etki eden faktörler in çalışıldığı görülmektedir. İlk okuma yazma yöntemleri 16 tezde (% 19.75) çalışılırken, ilk okuma yazmada karşılaşılan sorunlar 13 tezde (%16.05) çalışılmıştır. Bununla birlikte ilk okuma yazma programları 9 tezde (%11.11), İlk okuma yazma sürecinin betimlenmesi 7 tezde (%8.64) çalışılmıştır. 5 tezde (%6.17) doküman inceleme yapılırken, 4 tezde (%4.94) öğretmen bilgi düzeyi ve yeterliliği konuları çalışılmıştır. Uyum programı ve ilk okuma yazmaya hazırlık, ilk okuma yazmaya hazırlık ve ölçek çalışması ikişer tezde (%2.47) çalışılırken, 1 tez de (%1.23) içerik geliştirme şeklindedir.

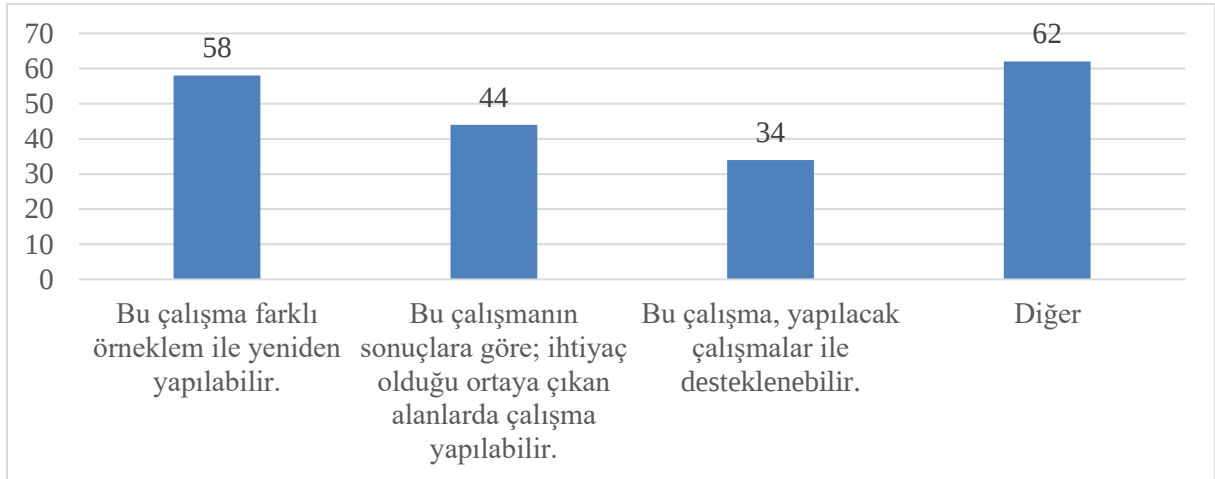
4.12. On İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Türkiye’de ilk okuma yazma alanında yapılan tezlerin önerileri aşağıda sunulmuştur. Tezlerin önerileri araştırmacılara öneriler ve araştırma sonuçlarına bağlı öneriler olmak üzere iki farklı başlık altında incelenmiştir. Araştırmacılara öneriler Tablo 14 ve Şekil 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Araştırmacılara Öneriler

Araştırmacılara Öneriler	f	%
Bu çalışma farklı örneklem ile yeniden yapılabilir.	58	29.29
Bu çalışmanın sonuçlara göre; ihtiyaç olduğu ortaya çıkan alanlarda çalışma yapılabilir.	44	22.22
Bu çalışma, yapılacak çalışmalar ile desteklenebilir.	34	17.17
Bu çalışma farklı araştırma deseni ile yeniden yapılabilir.	23	11.62
Bu çalışma farklı çalışma yöntemi ile yeniden yapılabilir.	14	7.07
Yeni bir program tasarlanabilir.	14	7.07
Bu çalışmanın kapsamı genişletilebilir.	4	2.02
Bu çalışma farklı veri toplama araçları ile yeniden yapılabilir.	4	2.02
Yeni ölçekler geliştirilebilir.	3	1.52

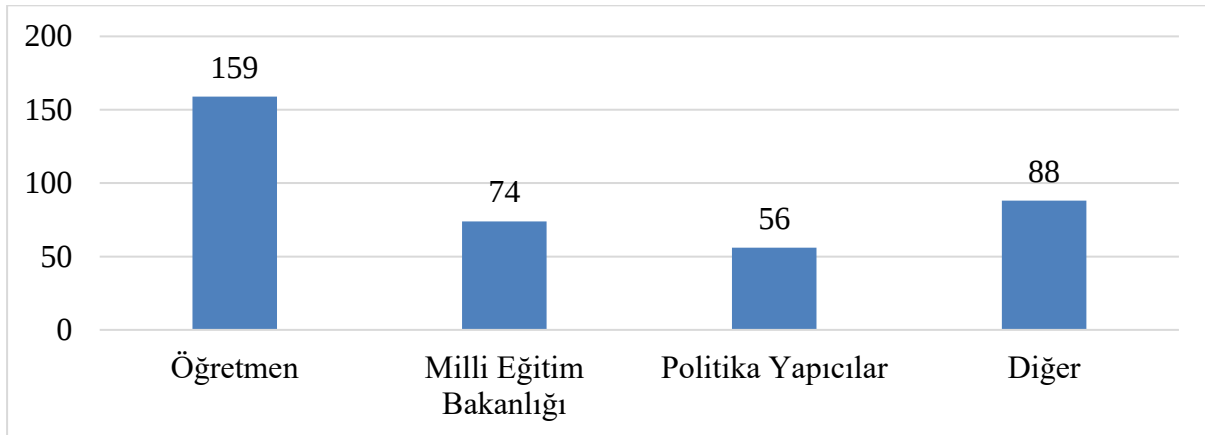
Şekil 14. Araştırmacılara Öneriler



Türkiye’de ilk okuma yazma alanında yapılan tezlerde araştırmacılara yapılan öneriler incelendiğinde; “Bu çalışma farklı örneklem ile yeniden yapılabilir.” önerisi 58 defa (%29.29) yapılarak ilk sırada yer almaktadır. İkinci sırada 44 (%22.22) kez tekrarlanan “Bu çalışmanın sonuçlara göre; ihtiyaç olduğu ortaya çıkan alanlarda çalışma yapılabilir.” önerisi gelmektedir. 34 (%17.17) kez “Bu çalışma, yapılacak çalışmalar ile desteklenebilir.” önerilirken, 23 (%11.62) defa ise “Bu çalışma farklı araştırma deseni ile yeniden yapılabilir.” önerilmektedir. 14’er (%7.07) defa “Bu çalışma farklı çalışma yöntemi ile yeniden yapılabilir.” ve “Yeni bir program tasarlanabilir.” önerileri getirilmektedir. “Bu çalışmanın kapsamı genişletilebilir.” ve “ Bu çalışma farklı veri toplama araçları ile yeniden yapılabilir.” önerileri 4 ‘er (%2.02) defa önerilirken, “Yeni ölçekler geliştirilebilir.” önerisi ise 3 (%1.52) defa getirilmektedir.

Tezlerde araştırma sonuçlarına bağlı önerilen hedef kitle Şekil 15’de ve öneriler Tablo 15’de sunulmuştur.

Şekil 15. Araştırma Sonuçlarına Bağlı Önerilerin Hedef Kitle



Şekil 15'e göre; en çok 159 öneri (%42.18) ile öğretmenlere bulunulmuştur. 74 öneri (%19.63) ile ikinci sırada Milli Eğitim Bakanlığı'na getirilirken, 56 öneri (%14.85) ile politika yapıcılara üçüncü sırada öneri getirilmektedir. Uzmanlara 46 öneri (%12.20) getirilirken, Yüksek Öğretim Kurumu'na 26 öneri (%6.90) getirilmiştir. Okul yönetimine 7 (%1.86), Rehberli Araştırma Merkezi ve velilere 3 'er öneri (%0.80) getirilmiştir. Öğretmen, öğrenci ve velilere 2 öneri (%0.53) ve öğretmen ve velilere 1 öneri (%0.27) getirilmiştir.

Tablo 15. Araştırma Sonuçlarına Bağlı Öneriler

Hedef Kitle	Öneri	f	%
Milli Eğitim Bakanlığı	Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyeti düzenleme	48	64.86
	Eğitim öğretim kurumlarının fiziksel şartlarının iyileştirilmesi	18	24.32
	Velilere yönelik eğitim ve farkındalık faaliyetleri	5	6.76
	Denetim faaliyetlerini sıklaştırma	2	2.70
	Etkili ve verimli personel yönetimi	1	1.35
Yüksek Öğretim Kurumu	Eğitim öğretim faaliyetlerinde düzenleme ve geliştirme	26	100.00
Okul Yönetimi	Sınıfları homojen ve uygun sayıya göre oluşturma	3	42.86
	Fiziki şartlarda düzenleme	3	42.86
	Velilere yönelik rehberlik faaliyetleri	1	14.29
Öğretmen	Eğitim öğretim faaliyetlerinde düzenleme ve iyileştirme	94	59.12
	Veliler ile işbirliği	29	18.24
	Velilere yönelik farkındalık eğitimleri	22	13.84
	Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım	5	3.14
	Rehberlik faaliyetleri	5	3.14
	Öğretmenler arası işbirliği	4	2.52
Öğretmen Ve Veliler	Öğrencileri güdüleme	1	100.00
Öğretmen, Öğrenci ve Veli	Güçlü iletişim bağları meydana getirme	1	50.00
	Kendini geliştirme faaliyetlerine katılım	1	50.00
Politika Yapıcılar	Eğitim politikaları geliştirme, yaygınlaştırma ve yeni eğitim politikaları ortaya koyma	47	83.93

	Mevzuat düzenlemesi	5	8.93
	Eğitim politikaları geliştirme süreçlerinde öğretmen görüşüne yer verme	2	3.57
	Eğitim politikaları hakkında kamuoyu bilgilendirme	2	3.57
	Öğretmen, öğrenci ve velilere danışmanlık hizmeti verilmesi	1	33.33
Rehberlik Araştırma Merkezi	Tanımlama faaliyetlerinde geçerlilik sağlanması	1	33.33
	Tüm paydaşlara psikolojik destek	1	33.33
Uzmanlar	Materyal tasarım ve iyileştirme	44	95.65
	Eba platformunu geliştirme	2	4.35
	Okul ile işbirliği yapma	1	33.33
Veli	Evde eğitim öğretim ortamları oluşturma	1	33.33
	Çocuklar ile birlikte sosyal kültürel faaliyetler yapma	1	33.33

Tablo 15'e göre; araştırma sonuçlarına bağlı getirilen önerilen aşağıda kategorize edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'na 48 (%64.86) defa “Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyeti düzenleme” önerisi getirilerek en çok yapılan öneri olmuştur. Daha sonra “Eğitim öğretim kurumlarının fiziksel şartlarının iyileştirilmesi” 18 (%24.32) defa ve “Velilere yönelik eğitim ve farkındalık faaliyetleri 5 (%6.76) defa önerilmiştir. “Denetim faaliyetlerini sıklaştırma” 2 (%2.70) kez ve “Etkili ve verimli personel yönetimi “ 1 (%1.35) kez önerilerek en az önerilen maddeler olarak ortaya çıkmıştır.

Yüksek Öğretim Kurumu'na yapılan 26 önerinin (%100) tamamı “Eğitim öğretim faaliyetlerinde düzenleme ve geliştirme” şeklindedir.

Okul Yönetimine yapılan önerilerin başında 3' er (%42.86) defa ile “Sınıfları homojen ve uygun sayıya göre oluşturma” ve “Fiziki şartlarda düzenleme” önerileri gelmektedir. Daha sonra ise 1 (%14.29) defa “Velilere yönelik rehberlik faaliyetleri” önerisi gelmektedir.

Öğretmenlere 94 (%59.12) defa “Eğitim öğretim faaliyetlerinde düzenleme ve iyileştirme“ önerisinde bulunulurken daha sonra 29 (%18.24) defa “Veliler ile işbirliği“ ve 22 (%13.84) defa “Velilere yönelik farkındalık eğitimleri“ önerileri gelmektedir. “Hizmet içi

eğitim faaliyetlerine katılım” ve “Rehberlik faaliyetleri” 5’er (%3.14) defa önerilirken, “Öğretmenler arası işbirliği” 4 kez (%2.52) önerilmiştir.

Öğretmen ve velilere “Öğrencileri güdüleme” önerisi 1 kez (%100.00) getirilmiştir.

Öğretmen, öğrenci ve velilere “Güçlü iletişim bağları meydana getirme” ve “Kendini geliştirme faaliyetlerine katılım” önerileri 1’er defa (%50.00) getirilmiştir.

“Eğitim politikaları geliştirme, yaygınlaştırma ve yeni eğitim politikaları ortaya koyma” önerisi 47 (%83.93) kez önerilerek, politika yapıcılara en çok önerilen madde olarak karşımıza çıkmaktadır. “Mevzuat düzenlemesi” 5 defa (%8.93) önerilirken, “Eğitim politikaları geliştirme süreçlerinde öğretmen görüşüne yer verme” ve “Eğitim politikaları hakkında kamuoyu bilgilendirme” ise 2’şer defa (%3.57) önerilmiştir.

Rehberlik Araştırma Merkezlerine “Öğretmen, öğrenci ve velilere danışmanlık hizmeti verme”, “Tanılama faaliyetlerinde geçerlilik sağlanması” ve “Tüm paydaşlara psikolojik destek” maddeleri 1’er defa (%33.33) önerilmiştir.

Uzmanlara 44 (%95.65) defa “Materyal tasarım ve iyileştirme” önerilirken “Eba platformunu geliştirme” 2 defa (% 4.35) önerilmiştir.

Velilere “Okul ile iş birliği yapma”, “Evde eğitim öğretim ortamları oluşturma” ve “Çocuklar ile birlikte sosyal kültürel faaliyetler yapma” önerileri birer defa (%33.33) getirilmiştir.

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Bu bölümde Türkiye’de ilk okuma yazma alanında yapılmış tezlerin incelenmesinde elde edilen bulgular literatür ile tartışılmıştır.

Yapılan literatür taramasında; ilk okuma yazma alanında yapılan çalışmaların analizi yapılan bu çalışma ile benzer 2 çalışmaya daha rastlanmıştır. Kolaç (2008) ve Çiçek (2019) ‘in çalışmaları ile bu çalışmanın karşılaştırılması Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 16. Benzer Çalışmaların Karşılaştırılması

Çalışmalar	Kolaç (2008)	Çiçek (2019)	Karaca(2023)
Çalışma Türü	Bildiri	Yüksek Lisans Tezi	Yüksek Lisans Tezi
İncelediği Yıllar	1987-2007	2000-2016	2017-2022
Lisansüstü Düzey	+	+	+
Çalışma Yılı	+	+	+
Yazım Dili			+
Erişebilirlik			+
Konu		+	+
Yapıldığı Üniversiteler Ve Statüleri	+		+
Enstitü, Anabilim Dalı Ve Bilim Dalı	+		+
Çalışma Yöntemi	+	+	+
Örneklem Grupları	+	+	+
Veri Toplama Aracı	+		+
Öneriler		+	+
Araştırmanın Alt Problemleri		+	
Araştırmacının Cinsiyeti	+		
Tez Danışmanları Ve Akademik Ünvanları			+
Başlık	+		
Toplam Kategori Sayısı	9	7	12

Tablo 15' e göre; benzer çalışmaların karşılaştırılması yapıldığında, Kolaç (2008)'in çalışması bildiri, Çiçek (2019) ve Karaca (2023)' nın çalışmaları yüksek lisans tezidir. Kolaç (2008) 1987 – 2007 yılları arasında yapılan çalışmaları, Çiçek (2019) 2000 – 2016 yılları arasında yapılan tez çalışmalarını incelemiştir. Karaca (2023) ise 2017 – 2022 yılları arasında yapılan çalışmaları incelemiştir. Bu anlamda Karaca (2023)' nın çalışması daha güncel olma özelliğini taşımaktadır. Kolaç (2008) çalışmaları; Lisansüstü Düzey, Çalışma Yılı, Yapıldığı Üniversiteler Ve Statüleri, Enstitü, Anabilim Dalı Ve Bilim Dalı, Çalışma Yöntemi, Örneklem Grupları, Veri Toplama Aracı, Araştırmacının Cinsiyeti ve Başlık olmak üzere 9 kategoride incelemiştir. Çiçek (2019); Lisansüstü Düzey, Çalışma Yılı, Konu, Çalışma Yöntemi, Örneklem Grupları, Öneriler ve Araştırmanın Alt Problemleri olmak üzere 7 kategoride incelemiştir. Karaca (2023) ise; Lisansüstü Düzey, Çalışma Yılı, Yazım Dili, Erişebilirlik, Konu, Yapıldığı Üniversiteler Ve Statüleri, Enstitü, Anabilim Dalı Ve Bilim Dalı, Çalışma Yöntemi, Örneklem Grupları, Veri Toplama Aracı, Öneriler, Tez Danışmanları Ve Akademik Ünvanları olmak üzere 12 kategoride incelemiştir. Buna göre Karaca (2023)' nın çalışmasının, incelenen kategori olarak diğer çalışmalardan daha geniş olduğu görülmektedir.

Örnekleme dâhil edilen 81 tezdten; 69 tez yüksek lisans, 12 tez doktora düzeyindedir. Yapılan tezlerde yüksek lisans tezlerinin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu veriyi, Çiçek (2019)'in yaptığı araştırma desteklemektedir. 2017 yılına kadar yapılan tezleri incelediği çalışmasında 92 yüksek lisans, 16 doktora tezi olduğu görülmüştür. Göksu (2016) ilköğretim düzeyi yazma becerileri ile ilgili lisansüstü tezleri incelediği çalışmasında 79 yüksek lisans düzeyinde, 22 çalışmanın ise doktora düzeyinde olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle yapılan çalışmaların daha çok yüksek lisans düzeyinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ortaya çıkan bu sonuç literatür ile uyumludur.

Yapılan çalışmalar yıllar bağlamında değerlendirildiğinde; hem yüksek lisans hem de doktora düzeyinde en çok çalışmanın 2019 yılında yapıldığı görülmektedir. En az çalışma ise yüksek lisans düzeyinde 2017 ve 2022 yıllarında yapılırken, doktora düzeyinde 2017 yılında hiç çalışma yapılmamıştır. Yapılan çalışmaların yıllara göre sistematik bir şekilde artma ya da azalma göstermediği görülmektedir. Ancak 2019 yılından itibaren başlayan pandemi süreci ile araştırmacıların pandeminin eğitime etkisi ve bu etkiye bağlı olarak ortaya çıkan yeni araştırma konularına yönelmelerine neden olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmaların yazım dili incelendiğinde; ağırlık olarak Türkçe dilinin kullanıldığı görülmektedir. Yüksek lisans düzeyinde 66 tez Türkçe, 3 tez İngilizcedir. Doktora düzeyinde ise tezlerin tamamı Türkçedir. Türkiye'deki üniversitelerin çoğunluğunun eğitim

dilinin Türkçe olmasının yapılan çalışmaların da Türkçe olmasının nedeni olabileceği değerlendirilmektedir.

Yapılan çalışmaların yapıldığı üniversiteler incelendiğinde; 40 farklı devlet üniversitesinde ve 7 farklı vakıf üniversitesinde tez çalışması yapılmıştır. En çok çalışma Gazi Üniversitesi'nde yapılmıştır. Kolaç (2008)'in çalışmasında en çok çalışmanın Hacettepe Üniversitesi'nde yapıldığını, ikinci sırada Gazi Üniversitesi olduğunu belirtmiştir. Türkiye'de üniversite sayılarındaki ilk ciddi artış 2006 yılında olmuştur. 2006 yılında üniversite sayısı 77 den 93'e çıkmış, 2011 yılında 165 olurken (Günay ve Günay, 2011), 2022 yılında ise 208 üniversite vardır (URL-3, 2022). Dolayısıyla kuruluşu eskiye dayanan köklü üniversite tabir edilen üniversitelerde çok çalışma yapılması olağan olarak düşünülebilir.

Yapılan çalışmaların yapıldığı enstitüler incelendiğinde; en fazla tez yapılan enstitü olarak Eğitim Bilimleri Enstitüsü görülmektedir. Ana bilim dalı olarak incelediğimizde; en çok tezin Temel Eğitim Ana Bilim Dalında yapıldığı görülürken, bilim dalları olarak ise Sınıf Eğitimi Bilim Dalı ilk sırada yer almaktadır. Kolaç (2008)'in çalışmasına göre en fazla tez Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapılmıştır. Bu durumun nedenleri arasında sınıf öğretmenliği bilim dallarının önceden Sosyal Bilimler Enstitüsü içinde yer alması olarak gösterilebilir. Daha sonra Eğitim Bilimleri Enstitüsü sayısının artması ile Sınıf öğretmenliği bu enstitü çatısı altına alınmıştır. Zira günümüz itibariyle bile Sosyal Bilimler Enstitüsü sayısı (f=98), Eğitim Bilimleri Enstitüsü sayısından (f=37) oldukça fazladır.

Yapılan çalışmaların tez danışmanlarının akademik ünvanları incelendiğinde; tez danışmanı olarak en çok Doçent Doktor ünvanına sahip danışmanların olduğu görülmektedir. Türkiye'de 2022 yılı itibariyle 184.702 akademik personel olup, bunlardan 20.144 (%10.91)'i Doçent Doktor ünvanına sahiptir(URL-3). Bu sayısı akademik ünvanlar bakımından en az sayının Doçent Doktor ünvanında olduğunu göstermektedir. En az sayıya sahip ünvanda yer alan akademik personelin bu konuda en çok çalışma yaptırması ise tezat bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan çalışmaların katılımcıları incelendiğinde; ilk sırada öğretmenler gelmektedir. Kolaç (2008), Göksu (2016) ve Alim (2019)'in çalışması ile de bu durum desteklenmektedir. En çok araştırmancının, ilk okuma yazma sürecini yöneten, öğrenci ve velilere rehberlik eden öğretmenler ile yapılması, bu çalışmaların alana katkı sağlama olasılığını artırmaktadır. Zira mevcut durumun irdelenmesi ve revize edilmesi için gereken veriyi sağlayabilecek en önemli kaynak öğretmenlerdir. Ancak ilk okuma yazma süreci başta olmak üzere tüm eğitim hayatında öğrencilerin başarısına en önemli katkıyı okul aile işbirliği sağlamaktadır. Dolayısıyla veliler ile yapılan çalışmaların yeteri kadar olmadığı görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak ise

bilimsel bir araştırma için velilere ulaşımın ve katılım konusunda ikna olmalarının nispeten daha zor olması gösterilebilir.

Yapılan çalışmaların çalışma yöntemi incelendiğinde; en çok nitel yöntemin tercih edildiği görülmektedir. Kolaç (2008), Göksu (2016), Alim (2019) ve Çiçek (2019)'in yaptığı araştırmalar ise en çok nicel yöntemin kullanıldığını belirtmektedirler. Her ne kadar bu bulgu literatür ile uyumsuzluk gösterse de nitel araştırmanın amacının; hayatın esnek yapısı içerisinde insanı anlamak (Mason, 2002; Walsh, 2003) olduğundan dolayı sosyal bilimler alanında çalışan eğitimcilerin bilimsel çalışmalarında nitel araştırma yöntemlerini tercih etmeleri olumlu bir gelişme olarak yorumlanabilir.

Yapılan çalışmaların araştırma deseni incelendiğinde; en çok durum çalışmasının tercih edildiği görülmektedir. Göksu (2016) ve Çiçek (2019)'in yaptığı araştırma sonuçlarına göre ise en çok tarama yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin işleyişine dair sistematik bir şekilde bilgi elde etmek amacıyla çoklu veri toplama araçları kullanılarak o sistemin ayrıntılı olarak irdelenmesini içeren bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Dolayısıyla ilk okuma ve yazma alanının farklı açılardan derinlemesine çalışılması, bu çalışmaların etkililiğini artırabileceği söylenebilir.

Yapılan çalışmaların veri toplama aracı incelendiğinde; en çok anketin tercih edildiği görülmektedir. Kolaç (2008), Göksu (2016) ve Çiçek (2019)'in yaptığı araştırmalar da yine anketin en çok tercih edilen veri toplama aracı olduğu görülürken, Çiçek (2019) anketin yanında görüşme formunun da tercih edildiği belirtmiştir. Anket yoluyla nicel ve nitel ölçüm ve analizler yapılabilmektedir (Arıkan, 2018). Anket ile daha geniş örneklemden hızlı bilgi toplamak kolaydır. Bununla birlikte, geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinden geçmiş bir ölçek ile toplanan verilerin çalışmalarda kullanılması çalışmanın sonuçlarını güçlendirecektir.

Yapılan çalışmaların konu olarak incelendiğinde; en çok ilk okuma yazmaya etki eden faktörlerin çalışıldığı görülmektedir. Çiçek (2019)'in yaptığı araştırmada en çok ilk okuma yazmada kullanılan yöntemler konusunda çalışıldığı belirlenmiştir.

Yapılan çalışmaların araştırmacılara yapılan önerileri incelendiğinde; “Bu çalışma farklı örneklem ile yeniden yapılabilir.” önerisi ilk sırada yer almaktadır. Örneklem çerçevesi, araştırmanın geçerliğini ve tutarlığını doğrudan etkiler (Baltacı,2018). Örneklem değişse bile araştırma benzer sonuçlar veriyorsa evrene yansması ve geçerlilik kazanması mümkün olacaktır. Bununla birlikte Türkiye nüfus sayısı ve sosyokültürel farklılıkların üst düzeyde olduğu ülkelerden biridir. Farklı örneklemlemler ile aynı çalışmayı yapmak dikkate değer sonuçlar ortaya çıkarabilecektir.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak ise en çok öğretmenlere öneride bulunulmuştur. Bu

önerilerin başında ise “Eğitim öğretim faaliyetlerinde düzenleme ve iyileştirme” maddesi gelmektedir. Ancak bu öneriye tek başına öğretmenin yapabilecekleri sınırlı olup, diğer kişi ve kurumların da bu duruma destek vermeleri gerekmektedir. Bu durum ise önerilerin sınıflandırılması ile ortaya çıkmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ihtiyaç duyulan alanlarda öğretmenlere yönelik etkili ve verimli hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlemesi, uzmanların yeni materyal tasarımı ve mevcut materyal ve ders kitaplarını iyileştirmesi eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve iyileştirilmesini sağlayabilecektir. Bunula birlikte politika yapıcılarının mevcut eğitim politikalarını geliştirme, yaygınlaştırma ve yeni eğitim politikaları ortaya koymaları da öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini düzenlemelerine yardımcı olacaktır. Yine öğretmen yetiştirmenin en önemli ayağını teşkil eden Yüksek Öğretim Kurumu’nun, üniversitelerdeki eğitim öğretim faaliyetlerinde sahanın ihtiyaçlarına göre düzenleme ve geliştirme yapması buradan mezun olan öğretmen adaylarının mesleğe başlayınca etkililik ve verimliliğini de artıracaktır. Bu konuda okul yönetimlerine düşen en büyük görevlerin başında sınıfları homojen ve uygun sayıya göre oluşturma gelmektedir. Bu durum literatürle de desteklenmektedir. Çiçek (2019) yaptığı çalışma ile “Okullardaki sınıf mevcudunun kalabalık olmasının engellenmesi” önerisinin tez çalışmalarında getirildiğini belirtmiştir.

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu bölüm araştırma sonuçlarından oluşmaktadır.

Türkiye’de ilk okuma yazma alanında yapılan tezlerin incelendiği bu çalışma da 69’u yüksek lisans, 12’si doktora düzeyinde olmak üzere toplam 81 tez incelenmiştir. Bu tezlerin tamamının tam metnine erişilebilir durumdadır. Bu çalışmalar; en çok 2019, en az ise 2017 yılında yapılmıştır. Yapılan çalışmaların yıllara göre belli bir şekilde artma ya da azalma göstermemiştir.

Yapılan çalışmaların 78’inde Türkçe, 3’ünde İngilizce olarak yazılmıştır. Doktora düzeyinde İngilizce teze rastlanmamıştır. Bu çalışmalar 40 farklı devlet üniversitesinde ve 7 farklı vakıf üniversitesinde yapılmıştır. Gazi Üniversitesi en çok çalışmanın yapıldığı üniversitedir. Akademik birimler olarak sıraladığımızda ise; Enstitü olarak Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ana bilim dalı olarak Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, bilim dalı olarak Sınıf Eğitimi Bilim Dalı ilk sırada yer almaktadır. Tez danışmanı olarak en çok Doçent Doktor ünvanına sahip danışmanların olduğu, öğretmenlerin örneklem olarak ilk sırada yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Nitel çalışma yönteminin diğer yöntemlere nispeten daha çok tercih edildiği, araştırma deseni olarak durum çalışması, veri toplama aracı olarak ise en çok anketin tercih edildiği belirlenmiştir. İlk okuma yazmaya etki eden faktörler en çok çalışılan konu olarak ilk sırada yer almıştır. Öneriler olarak grupladığımızda ise araştırmacılara farklı örneklem grubu ile aynı çalışmanın tekrarlanması önerilmektedir. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak ise en çok öğretmenlere öneride bulunulurken, eğitim öğretim faaliyetlerinde düzenleme ve iyileştirme önerisi ilk sırada yer almaktadır.

6.2. Öneriler

Bu çalışma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir.

6.2.1. Araştırmacılara Öneriler

- Bu çalışmada ilk okuma yazma alanında yapılan tezler incelenmiştir. Bu alanda yapılan tezler daha spesifik bir çerçevede incelenebilir.

- Aynı çalışma farklı kategoriler kullanılarak tekrarlanabilir.
- İlk okuma yazma alanında tez çalışması yapacak olan araştırmacılar bu çalışmadan yararlanarak tez konusu belirleyebilir.

6.2.2. Araştırma Sonuçlarına Bağlı Öneriler

- İlk okuma yazma alanında doktora düzeyinde tez çalışma sayısının artırılabilir. Bu amaçla yüksek lisans yapanların doktora yapması için kolaylaştırıcı imkânlar oluşturulabilir. Bununla birlikte yapılacak teşviklerle doktora düzeyinde yapılacak çalışmaların sayısı artırılabilir.
- İngilizcenin uluslararası geçerliliğini göz önünde bulundurularak bu dilde yapılan çalışma sayısının artırılması, yapılan çalışmaların daha kolay uluslararası nitelik kazanmasını sağlayacaktır. Burada öğretim dili İngilizce olan üniversitelere büyük görev düşmektedir.
- Yapılan çalışmaların farklı üniversitelere dağılımının homojene olmadığı, birçok üniversitede bu konuda hiçbir çalışma yapılmadığı hususu göz önüne alındığında bu durumun Türkiye’de akademik olarak dezavantajı bir durum olarak yorumlanabilir. Bu durumun ortadan kaldırılması için diğer üniversitelerinde ilk okuma yazma konusunda tez çalışmaları yapmaları önerilebilir.
- Çalışma yöntemi olarak, araştırmada öne sürülen problemin çözümünde daha etkili öneriler sunmayı sağlayan (Özdemir ve diğerleri, 2021) ve yakın zamanlarda yapılan çalışmalarda çoğunlukla tercih edildiği görülmeye başlayan (Alkan ve diğerleri,2019) karma yöntem daha çok tercih edilebilir.
- Yapılan çalışmalarda örneklem seçiminde daha çok öğretmen ve öğrencilerin tercih edildiği görülmektedir. İlk okuma yazma sürecinin amaçlarına ulaşması için öğretmen, öğrenci ve veli işbirliğinin gerekliliği göz önünde bulundurularak velilerin örneklem olarak tercih edildiği çalışmaların yapılması önerilebilir.
- İlk okuma yazma sürecinin istenilen düzeyde verimli olması için ön hazırlık süreçlerinin etkililiği önem arz etmektedir. Ancak elde edilen sonuçlara göre bu konunun yeteri kadar çalışılmadığı görülmektedir. Bunun için ön hazırlık süreci konulu çalışmalara da ağırlık verilmesi önerisi getirilebilir.
- Araştırmacılara yapılan önerilerde yapılan çalışmanın devamı niteliğinde çalışmaların yapılması önerileri getirilmektedir. Bunun için farklı desen ve örneklem ile tekrarlanması, yapılacak çalışmalar ile desteklenmesi ya da çalışmaların sonuçlarına

göre; ihtiyaç olduğu ortaya çıkan alanlarda çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bilimin süreklilik arz etmesi gerekliliğinden yola çıkarak yeni bir çalışma yapmadan önce mevcut çalışmalar ayrıntılı bir şekilde irdelenerek onları destekleyici veya geliştirici çalışmalar yapılmasının alana katkısı daha fazla olacağı öngörülebilir. Bu amaçla yeni çalışmalar bu minvalde yapılması önerilebilir.

- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlere çok fazla öneri getirilirken, veli, okul yönetimi ve öğrencilere bulunulan öneri sayısı yeterli düzeyde değildir. Zira bu etmenler ilk okuma yazma sürecinde birlikte hareket etmek ve güçlü bir işbirliği içinde olmak zorundadır. Bu durumun çalışmaların öneriler kısmında göz ardı edildiği görülmektedir. Dolayısıyla yapılacak çalışmalarda bu sonucun dikkate alınması önerisi getirilebilir.
- Eğitim öğretim faaliyetlerinin verimliliğinin artırılmasında zümre işbirliği önemlidir. Bu durum mevzuat ile de desteklenerek okul, ilçe ve il düzeyinde birliktelik sağlanarak hedeflere ulaşılmaya çalışılırken arada oluşabilecek farkların asgari düzeyde olması hedeflenmiştir. Yapılan çalışma sonuçlarına bağlı önerilerde ise bu durumun üzerinde fazla durulmadığı görülmektedir. Zümreler arası işbirliğinin artırılması ile birlikte bu konuda yeni çalışmalar yapılabilir.
- Personel yönetimi kurum ve kuruluşların mevcut işgücünü etkili ve verimli kullanmakta en çok dikkat edilmesi gereken konuların başında gelmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı örgün eğitim kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmen sayısı, 2021-2022 eğitim öğretim yılında 1 milyon 139 bin 673' dür (URL-4). Bu sayı personelin yönetiminin önemini ortaya koymaktadır. Günümüzde Türkiye genelinde 50 bin civarı norm fazlası öğretmen olduğu tahmin edilmektedir. Ücret karşılığı çalışan öğretmenlerin de düşünüldüğünde Milli Eğitim Bakanlığı'nın personel yönetimi konusunda çalışma yapması gerekliliği mevcut çalışmalarda öneri olarak yeteri kadar yer almamıştır. Zira özellikle ücret karşılığı veya branş dışı görevlendirmeler ile ilk okuma yazma sürecinin başarıya ulaşma olasılığı zayıflamaktadır. Bu durumun yapılacak çalışmalarda dile getirilerek üzerinde çalışılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbayır, S. (2006). *Türkçe öğretim programı, ilköğretim programları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akıncı, M., Bektaş, S., Gülle, T., Kurt, S. ve Kurt, Y. (2016). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma eğitimi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33(2), 97-115.
- Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18.
- Aktürk, Y., ve Taş, A. M. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi”nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-36.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (4. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol H. ve Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(9),79-95.
- Alim N.S. (2019). *Türkiye’de ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi üzerine yapılan tez çalışmalarının meta-sentezi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Alkan, V., Şimşek, S. ve Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*. 7(2), 559-582. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.5m
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arıkan, R. (2018). Anket yöntemi üzerinde bir değerlendirme. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1 (1), 97-159. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbd/issue/39647/452737>
- Aydiner, N. (2011). Öğretim ile ilgili Temel Kavramlar. *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (Ed. S. Güven). (ss. 9-73). Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 461-470.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* .7(1), 231-274.
- Baş, Ö. (2006). Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretiminde

- alternatif harf sıralaması. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Eğitim Fakültesi Bildiri Kitabı, (C.1, s. 215-224), Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Baştuğ, M., Demirtaş, G. (2018). *İlk okuma ve yazma öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem
- Bay, Y. (2008). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi: Ankara ili örneği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bektaş, E. (2013). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarının karma yöntem aracılığıyla incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bozgün, K. ve Sağır, Ş. U. (2018). Okuma yazmayı öğrenme sürecinde okul öncesi eğitimin etkisi. *SETSCI Conference Indexing System*, 3 (2018), 1110-1115.
- Calp, M. (2003). *İlk okuma-yazma öğretimi: öğretmen ve eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri için*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Cemaloğlu, N. (2000). *İlk okuma yazma öğretimi, (2. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2008). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.
- Collins, N. D. (1994). *Meta cognition and reading to learn*. Eric Clearing House on Reading English and Communication Bloomington IN.
- Coşkun, M. (2020). Ülkelerin zorunlu eğitim süreçlerine ve pısa başarılarına ilişkin bir karşılaştırma. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 124-137.
- Çelenk, S. (2002). İlk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online E-Dergi*, 1(1), 2-11.
- Çelenk, S. (2005). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi (5. baskı)*. Ankara: Anı Yayınevi.
- Çelenk, S. (2010). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Çelenk, S. (2013). İlkokuma ve yazma öğretiminde okulöncesi deneyimler ve aile okul ilişkileri. S. Çelenk (Ed.). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi içinde* (s. 53-71). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çetin, A. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre 1. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi erişim düzeyleri ve ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Çiçek, A.M. (2019). *Türkiye’de ilk okuma yazma alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin*

- incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(5).
- Değirmenci, M. (2008). *İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, O. ve Ersöz, Y. (2016). 4 4 4 Eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal Of Qualitative Inquiry (TOJQI)* 7(1), 1-27.
- Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 8(4), 817-838.
- Durna, Y. (2014). *2012-2013 Eğitim-öğretim yılında 60-66 ay arasında ve 66. ay üzerinde okula kayıt yaptıran 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma dersi öğretim programları kazanımları ile okul yaşantıları sürecinin performans yönünden öğretmen görüşlerine dayalı olarak karşılaştırılması*. Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Emeç, H. (2011). *Türkçe'nin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Erzurum ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Ferah, A. (2004). *Her yönüyle ilk okuma yazma*. İstanbul: MEB.
- Flower, L., ve Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College composition and communication*, 31(1), 21-32.
- Göksu, E. (2016) *İlköğretim Düzeyi Yazma Becerileri İle İlgili Makalelerin Ve Lisansüstü Tezlerin Çok Yönlü İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Graham, S., Gillespie, A., ve McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9395-2>
- Gocer, A. (2014). *Etkinlik temelli ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Günay, D., ve Günay, A. (2011). 1933'den Günümüze Türk Yükseköğretiminde Niceliksel

- Gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 1-22.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları
- Güneş, F. (2005). Ses temelli cümle yöntemi. *Milli Eğitim Dergisi*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Güneş, F., Uysal, H. ve Taç, İ. (2016). İlkokuma yazma öğretimi süreci: öğretmenim bana okuma yazmayı öğretir misin?. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2, 23-33.
- Kapur, R. (2019). *Significance of Basic Literacy Skills*. https://www.researchgate.net/publication/335927482_Significance_of_Basic_Literacy_Skills, Access Date: 05.11.2022.
- Kara, F. (2021). *Türkiye'de özel yetenek/üstün yetenek alanındaki lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi (2015-2020)*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karaca, İ. ve Karaca, N. (2021). Türkiye'de 2018-2020 yılları arasında “eğitim yönetimi” disiplininde yayınlanan doktora tezlerin bibliyometrik analizi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*. 4(1),18-24. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eyyad/issue/64072/941772>
- Karagöz, S. (1976). *Uygulamalı ilk okuma öğretmen kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan F. ve Sever S. (2005). *Türkçe Öğretimi*, (8. Baskı). Ankara: Engin Yayıncılık.
- Kayıkçı, K. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulamasına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 423-457.
- Kemiksiz, Ö. (2021). Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Hazırlanan Tezlere Yönelik Bir İnceleme: Yarı Deneysel Çalışmalar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(41), 3172-3203.
- Keskinkılıç, K. (2002) *İlk okuma yazma öğretimi*, (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keskinkılıç, K. (2005) *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, D. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin 4+4+4 Eğitim Sistemi Hakkındaki Tutumlarının İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 18 (3) , 11-21 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2837/38693>

- Kolaç, E. (2008, Mayıs). İlk okuma yazma alanında yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi, VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Köksal, K.(2001). *Okuma ve yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Lune, H. ve Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. (9th Edition). England, Essex: Pearson.
- Mason, O. J. (2002). Teaching Qualitative Research Methods: Some Innovations and Reflections on Practice. *Psychology Teaching Review*, 10(1), 68-75.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ876450> 09.11.2022.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1948). *İlkokul programı*, İstanbul.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe 1-8. Sınıflar programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik* (10.07.2019).
- Ödemiş Keleş, N. (2020). *Türkiye’de Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında Tamamlanan Doktora Tezlerindeki Bilgi Üretiminin, Tezlerin İncelenmesi ve Katılımcı Görüşleri Üzerinden Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Öner, Ö. (2019). *Türkiye’de eğitim denetimi alanındaki lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi (1990-2017)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Öz, F. (1999). İlk okuma yazma öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 14(114), 3-7.
- Özdemir, A. , Tanoba, T. , Karaokur, Ş. ve Tonyalı, Ö. (2021). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılan karma yöntem tezlerde tipolojik ve yöntemsel eğilimler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 54 (54) , 23-53.
[DOI: 10.15285/maruaebd.826728](https://doi.org/10.15285/maruaebd.826728)
- Sağırlı, M. (2015). İlk okuma Yazma Öğretiminin Önemi, Amacı ve Birinci Sınıf Öğretmenliği. Ömer Yılar (Ed.). *İlk okuma ve Yazma Öğretimi* içinde (s. 1-30). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sağırlı, M. ve Atık, U. (2022). Öğretmen görüşlerine göre ses esaslı ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 376-389. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1057284>

- Sarı, H. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F. ve Ünal, E. (2017). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, A. (2008). *İlk okuma yazma öğretiminde görsel hikayeli heceler yönteminin etkililiği (Yeni bir model önerisi)*. Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Şahbaz, N. K. (2013). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.). *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Şerefli, Y. (2008). *İlkokuma ve yazma öğretiminde ailenin rolü üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tabak (2021). *İlk okuma yazma öğretimine etki eden temel faktörlerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tok, M. ve Potur, Ö. (2015). Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F., ve Yalçın, M. (2014). Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 20(1), 93-119. [doi: 10.14527/kuey.2014.005](#)
- Ummanel, A., ve Dilek, A. (2016). Gelişim ve öğrenme. *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde*, 35-52.
- URL-1, <https://www.milliyet.com.tr/gundem/bakan-ozerden-anaokulu-aciklamasi-yeni-bir-proje-baslattik-6837278> Bakan Özer'den 'anaokulu' açıklaması: Yeni bir proje başlattık. 17 Kasım 2022.
- URL-2, <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/sosyal-yardim-alan-ailelerin-cocuklarına-anaokulu-destegi/2591274> Sosyal yardım alan ailelerin çocuklarına anaokulu desteği. 17 Kasım 2022.
- URL-3, <https://istatistik.yok.gov.tr/> İstatistik. 12 Kasım 2022.
- URL-4, <https://www.meb.gov.tr/2021-2022-orgun-egitimistatistikleriaciklandi/haber/27552/tr> 2021-2022 Örgün Eğitim İstatistikleri Açıklandı. 24 Aralık 2022.
- Uysal, A., ve Zorpuzan, S. (2021). Yabancılarla Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(2), 251-283. [DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i2005](#)
- Ülkeröğlu, O. (2022). *Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunlar ve*

covid-19 sürecindeki ilk okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunların karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Ültay, E., Akyurt, H. ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*. (10), 188- 201.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Qualitative research methods in the social sciences. (11th Edition)*. Ankara: Seçkin.



EKLER



Ek 1. Örnekleme Dâhil Edilen Tezler

Tez Adı	Yazar Adı	Tezin Yapıldığı Üniversite	Tezin Yapıldığı Yıl	Tezin Türü
1 Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda okuma yazma öğretirken öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik çalışma önerileri(Ağrı ili Patnos ilçesi örneği)	Recep Karadaş	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2017	Yüksek Lisans
2 Sınıf Öğretmeninin okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin hizmetiçi eğitim yoluyla giderilmesi	Harun Aydın	Bursa Uludağ Üniversitesi	2017	Yüksek Lisans
3 The role of home literacy environment on the development of reading comprehension skill: A mediation model	Ezgi Aydoğdu	Koç Üniversitesi	2017	Yüksek Lisans
4 Okuma-yazma kurslarındaki öğrenme düzeyi farklılıklarının kursiyer kadınların toplumsal konumlarıyla ilişkisi üzerine bir çözümleme	Güliden Yurtsever	Ankara Üniversitesi	2017	Yüksek Lisans
5 Zihinsel yetersizliği olan	Ahmet Yiğit Palas	Yıldız Teknik	2017	Yüksek

	kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik öğretmen görüşleri		Üniversitesi		Lisans
6	Veli bilgilendirme programının ilk okuma yazma sürecine katkısı hakkındaki veli ve öğretmen görüşleri	Nurcan Ölmez	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	2017	Yüksek Lisans
7	Disleksi olan öğrencilerde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri ile okuma yazma öğretiminin etkililiğinin karşılaştırılması	Emine Seçil Karamuklu	Necmettin Erbakan Üniversitesi	2018	Yüksek Lisans
8	İlkokul 1. sınıf ilk okuma yazma kitabının 'yapım eklerinin kullanılması' açısından değerlendirilmesi	Hülya Çora	İstanbul Aydın Üniversitesi	2018	Yüksek Lisans
9	Anasınıfı öğretmenin okuma yazmaya ilişkin yeterlilik algıları ile okuma yazma öğretiminde oyun kullanımı hakkındaki görüşlerinin karşılaştırılması	Halide Özkaya	İstanbul Aydın Üniversitesi	2018	Yüksek Lisans
10	Sınıf Öğretmeninin ilk okuma yazma öğretimi öz	Özgür Ekin	Çukurova Üniversitesi	2018	Yüksek Lisans

	yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi				
11	Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Ağrı ili örneği)	Alinail Aslan	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	2018	Yüksek Lisans
12	Okul öncesi eğitimde uygulanan okuma yazmaya hazırlık etkinlik planlarının incelenmesi	Merve Koçak	Gazi Üniversitesi	2018	Yüksek Lisans
13	Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Şeyda Kılıç	Aksaray Üniversitesi	2018	Yüksek Lisans
14	Hong Kong ve Türkiye temel dil eğitim programlarının okuma- yazma becerileri açısından karşılaştırılması	Uğur Atık	Hacettepe Üniversitesi	2018	Yüksek Lisans
15	Çoklu ortam materyallerinin okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma-	Ferhat Şahin	Amasya Üniversitesi	2018	Yüksek Lisans

	yazma becerileri üzerinde etkisi				
	Okuma yazmaya				
16	hazırbulunuşluğu belirleme aracının geliştirilmesi	Burak Delican	Gazi Üniversitesi	2018	Doktora
	Okuma yazmaya geçişte drama yönteminin				
17	kullanımına dair ilkökul birinci Sınıf Öğretmeninin görüşlerinin incelenmesi	Figen Gültekin	İstanbul Aydın Üniversitesi	2018	Yüksek Lisans
	Sınıf Öğretmeninin ilk okuma yazma öğretimi ve bu süreçte kullanılan				
18	kitaplara yönelik görüşleri	Sevde Gül Çiftçi	Akdeniz Üniversitesi	2018	Yüksek Lisans
	Okuma yazma problemi olan çocuklarda gazi okuma				
19	yazma eğitim programının etkililiğinin işitsel işleme açısından incelenmesi	Işık Sibel Küçükünal	Gazi Üniversitesi	2019	Doktora
	Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere ilk				
20	okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen öz yeterlik algılarının incelenmesi	Furkan Şahin	İstanbul Aydın Üniversitesi	2019	Yüksek Lisans
	Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlik				
21	inançları ile matematik ve ilk okuma yazma öğretimi	Dilara Yılmaz	Kocaeli Üniversitesi	2019	Yüksek Lisans

öz yeterlik inançları

Okuma yazmaya yönelik

Motor Becerileri

- 22 Değerlendirme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması
- Başak Filikci
- Aksaray Üniversitesi
- 2019
- Yüksek Lisans

Bitişik eğik yazı ve dik

temel harflerle düz yazı

uygulamalarının ilkökul

- 23 3.sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerine etkisi
- Burcu Deniz
- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- 2019
- Yüksek Lisans

Temel eğitimde (1-2-3-4.

sınıflar) bitişik eğik yazı ve

dik temel yazı uygulamaları

- 24 konusunda öğretmen görüşleri (Meram ilçesi örneği)
- Hüseyin Özdemir
- Necmettin Erbakan Üniversitesi
- 2019
- Yüksek Lisans

Öğretmenlerin okuma

yazmaya hazırlık

etkinliklerindeki yeterlik

- 25 algıları ile çocukların yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi
- Nurcan Güven Sancı
- Karabük Üniversitesi
- 2019
- Yüksek Lisans

Okuma yazma güçlüğü

- 26 yaşayan öğrencilerin odyolojik bulguları
- Ganime Saygı
- Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
- 2019
- Yüksek Lisans

- 27 Kavram karikatürleri
- Osman Soy
- Muğla Sıtkı
- 2019
- Yüksek

	aracılığıyla ilkokul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesi		Koçman Üniversitesi		Lisans
28	Sınıf Öğretmeninin ilk okuma -yazma öğretimine ilişkin görüşleri	Tuğçe Ekici Calın	Hacettepe Üniversitesi	2019	Yüksek Lisans
29	Sınıf Öğretmeninin görüşlerine göre okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisi	Emel Salgut	Pamukkale Üniversitesi	2019	Yüksek Lisans
30	Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili kaygı düzeylerinin incelenmesi	Seda Nur Tanışır Özkan	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	2019	Yüksek Lisans
31	Disleksi teşhisi konmuş öğrencilere drama ile okuma yazma öğretimi	Yelda Çolak	Gazi Üniversitesi	2019	Yüksek Lisans
32	Okuma, yazma ve konuşmada akıcılık ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasındaki ilişki	Huzeyfe Bilge	Gazi Üniversitesi	2019	Doktora
33	Türkiye'de ilk okuma yazma alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi	Ayşecik Merve Çiçek	Gazi Üniversitesi	2019	Yüksek Lisans
34	Türkiye'de ses temelli	Nur Seda Alim	Recep Tayyip	2019	Yüksek

	(esasl) cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi üzerine yapılan tez çalışmalarının meta-sentezi		Erdoğan Üniversitesi		Lisans
35	Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilk okuma yazma öğretiminde Sınıf Öğretmeninin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Şanlıurfa ili örneği)	Saliha Çolakoğlu	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2019	Yüksek Lisans
36	Mesleğe yeni başlayan Sınıf Öğretmeninin birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimi üzerine görüşlerinin incelenmesi	Oğuzcan Deniz	Trabzon Üniversitesi	2019	Yüksek Lisans
37	Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma eğitimine anne katılımı: Bir eğitim programı taslağı	Didem Kayahan Yüksel	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2019	Doktora
38	Bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçişe ilişkin öğretmen görüşleri	Nuran Ateş Köysu	Dicle Üniversitesi	2019	Yüksek Lisans
39	Factors that contribute to adult learners' persistence in basic literacy programs	Işık Yılmaz	Boğaziçi Üniversitesi	2019	Yüksek Lisans
40	Okuma yazma öğretiminde dik temel harflerin	Mehmet Çatalcı	Fırat Üniversitesi	2019	Yüksek Lisans

	kullanımının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi				
41	Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan Sınıf Öğretmeninin uyguladıkları okuma-yazma yöntemlerine ilişkin görüşleri	Mustafa Halit Kakşa	Bayburt Üniversitesi	2019	Yüksek Lisans
42	Mesleğe yeni başlayan Sınıf Öğretmeni ile tecrübeli Sınıf Öğretmeninin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunların karşılaştırılması (Mardin ili örneği)	Binnur Anras	Gazi Üniversitesi	2019	Yüksek Lisans
43	Kaynaştırma öğrencilerinin okuma-yazma eğitiminde oyunlaştırma: Bir eylem araştırması	Zahriye Atak	Süleyman Demirel Üniversitesi	2019	Yüksek Lisans
44	İlk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtileri	Gökhan Mert	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2019	Yüksek Lisans
45	Çoklu zekâ kuramı uygulamasının öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenimindeki başarısına ve çoklu zekâ alanlarının gelişimine etkisi	Pınar Özgel	Marmara Üniversitesi	2019	Yüksek Lisans

46	Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma becerisinin gelişimine yönelik rolleri ve uygulamalarının incelenmesi	Emine Eda Bircan	Başkent Üniversitesi	2019	Yüksek Lisans
47	Montessori yöntemine dayalı öğretim tasarımının birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluklarına matematik ve okuma-yazma becerilerine etkisi	Cemal Yıldırım	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2019	Doktora
48	Okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğreniminin okuma-yazma sürecine yansımaları	Zehra Betül Kocamaz	Sakarya Üniversitesi	2019	Yüksek Lisans
49	Yabancılarla (Suriyeli göçmen çocuklara) okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin Sınıf Öğretmeninin görüşleri	Ayşegül Polat	Necmettin Erbakan Üniversitesi	2019	Yüksek Lisans
50	İlk okuma yazma öğretiminde eğitsel oyunların 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine olan etkisinin incelenmesi	Sümeyye Bektaş	Sakarya Üniversitesi	2020	Yüksek Lisans

51	İlk okuma yazmayı farklı yazı türleriyle öğrenen sınıf öğretmenleri adaylarının bitişik eğik yazı ve dik temel yazıyı kullanım durumları	Gözde Güneş	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2020	Yüksek Lisans
52	Birinci sınıfta okuma-yazma başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi	Elife Nur Saydam	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	2020	Yüksek Lisans
53	İlk okuma yazma öğrenme sürecinin yordayıcıları: Görsel algı ve fonolojik farkındalık	Aysel Ferah Özcan	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2020	Doktora
54	Sınıf Öğretmeninin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları	İlknur Kabaş	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2020	Yüksek Lisans
55	Ana dili Türkçe olmayan Suriyeli göçmen öğrencilere ilk okuma yazma öğreten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve öğretmenlerin çözüm önerileri	Sadık Uygun	Çukurova Üniversitesi	2020	Yüksek Lisans
56	Özel gereksinimli	İlknur Kesici	Mersin	2020	Yüksek

	öğrencilere yönelik hazırlanan okuma yazma dersi öğretim programının incelenmesi		Üniversitesi		Lisans
57	İlkokul birinci sınıf ilk okuma yazma ders kitabının öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi	Umut Can Ataş	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2020	Yüksek Lisans
58	İlk okuma yazma öğretim sürecinde serbest el etkileşimli teknolojilerin kullanılabilirliğinin sınıf öğretmeni ve alan uzmanı görüşlerine göre incelenmesi	Halime Yüksel Özkaya	Aksaray Üniversitesi	2020	Yüksek Lisans
59	Critical thinking in adult literacy education: The perceptions and practices of adult educators	Hilal Ayan Karabatman	Boğaziçi Üniversitesi	2020	Yüksek Lisans
60	Okul öncesi dönemde matematik ve okuma yazmaya hazırlık becerilerinin evde desteklenme düzeyinin incelenmesi	Hande Haktanır	Pamukkale Üniversitesi	2021	Yüksek Lisans
61	İlkokul öğrencilerinin okuma-yazma	Kayhan Bozgün	Amasya Üniversitesi	2021	Doktora

	motivasyonunda sosyal- duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluşun rolü				
62	Sınıf dışı okuma yazmaya hazırlık programının okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine etkisi	Rabia Gizem Şimşek	İnönü Üniversitesi	2021	Yüksek Lisans
63	Türkçe'nin yeterince etkin ve güzel kullanılmadığı sınıflarda öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri: Van/Çatak örneği	Burcu Sarıoğlu	Atatürk Üniversitesi	2021	Yüksek Lisans
64	Kırsalda görev yapan Sınıf Öğretmeninin ilk okuma - yazma öğretimine ilişkin görüşleri	Hamza Gönülal	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2021	Yüksek Lisans
65	Türkiye ve Gürcistan'daki ilk okuma yazma öğretim programlarının karşılaştırılması	Patı Vashakmadze	Gazi Üniversitesi	2021	Yüksek Lisans
66	Covid-19 pandemi döneminde ilk okuma yazma sürecine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri	Murat Ercan	İnönü Üniversitesi	2021	Yüksek Lisans

67	Sınıf Öğretmeninin uzaktan eğitimle okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri	Ömer Karanfil	İnönü Üniversitesi	2021	Yüksek Lisans
68	İlk okuma yazma öğretimine etki eden temel faktörlerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi	Büşra Türkücü Tabak	Marmara Üniversitesi	2021	Yüksek Lisans
69	Müzikle eğitimin ilk okuma yazma öğretimine etkisi	Burak Şahin	Anadolu Üniversitesi	2021	Yüksek Lisans
70	Koçluk desteğinin okul öncesi öğretmeninin okuma yazmaya hazırlık uygulamaları ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi	Sevinç Demir Kaya	Gazi Üniversitesi	2021	Doktora
71	Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının incelenmesi	Hatice Burhan	Bursa Uludağ Üniversitesi	2021	Yüksek Lisans
72	Özel gereksinimli bireylere ses temelli cümle yaklaşımıyla okuma-yazma öğretiminde sabit bekleme	Adnan Arı	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2021	Doktora

sürelî öğretimin etkililiği

	Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma öğretimine ilişkin görev algılarını etkileyen faktörler	Nazlı Genç	Yeditepe Üniversitesi	2022	Yüksek Lisans
73	Özgül öğrenme güçlüğü olan 6-10 yaş çocukların okuma, yazma ve dil becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi	Elif İpek Tutuş	Üsküdar Üniversitesi	2022	Yüksek Lisans
74	Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunlar ve COVID-19 sürecindeki ilk okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunların karşılaştırılması	Onur Ülkeroğlu	Pamukkale Üniversitesi	2022	Yüksek Lisans
75	Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma yazma öğretiminin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi	Hamdi Karaman	Atatürk Üniversitesi	2022	Doktora
76	Etkileşimli okuma yazmaya hazırlık eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının matematik	Tuba Mumcu	Gazi Üniversitesi	2022	Doktora
77					

becerilerine etkisi

78	Salgın (covid-19) döneminde ilk okuma yazma öğretimi: Bir köy okulunda durum çalışması	Ayşen Başar Sağlam	Gazi Üniversitesi	2022	Yüksek Lisans
79	Uzaktan ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri	Hanife Şeyda Dudak	Amasya Üniversitesi	2022	Yüksek Lisans
80	Uzaktan eğitim temelli ilk okuma -yazma öğretiminde öğretmen rol ve sorumlulukları	Ali Ülger	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2022	Yüksek Lisans
81	İlk okuma yazma öğretiminde görsel hikayeli heceler yönteminin etkililiği (Yeni bir model önerisi)	Ayfer Sönmez	Bursa Uludağ Üniversitesi	2022	Doktora
