

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

60-72 Aylık Dönemde İlkokula Başlayan Öğrencilerin İlk Okuma- Yazma Öğretimi Sürecindeki Durumlarının Tespit Edilmesine Yönelik Bir Çoklu Durum Çalışması

Onur DUMAN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

Çanakkale
Eylül, 2014

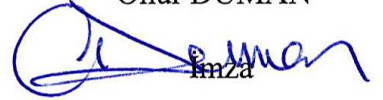
Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “60-72 Aylık Dönemde İlkokula Başlayan Öğrencilerin İlk Okuma- Yazma Öğretimi Sürecindeki Durumlarının Tespit Edilmesine Yönelik Bir Çoklu Durum Çalışması” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

24/09/2014

Onur DUMAN


imza



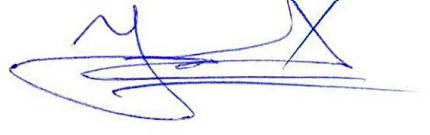
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay


[Onur DUMAN] tarafından hazırlanan çalışma, 24/09/2014 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve [Yüksek Lisans] tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10053649

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Doç. Dr.	Mustafa Yunus ERYAMAN	
Üye	Doç. Dr.	Salih Zeki GENÇ	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Gürkan ERGEN	

Tarih: 28 / 10 / 2014

İmza:


Doç. Dr. Ajda KAHVECİ

Enstitü Müdürü

Özet

60-72 Aylık Dönemde İlkokula Başlayan Öğrencilerin İlk Okuma- Yazma Öğretimi Sürecindeki Yeterliliklerinin Araştırılması

Bu araştırmanın amacı 1. sınıfa değişen yönetmelikle geçmiş yıllara göre erken yaşta başlayan öğrencilerin ilk okuma- yazma sürecindeki durumlarını araştırmak, karşılaşılan güçlükler varsa bunları tespit etmek ve çözüm önerilerinde bulunmaktır. Durum (Örnek Olay) çalışmasının kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Araştırmanın deseni durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum desenidir. Araştırmanın çalışma grubu için 2012-2013 eğitim- öğretim yılında Çanakkale ili, Ezine ilçesinde bulunan bir ilkokuldaki okula başlama yaşları birbirinden farklı olan 62 birinci sınıf öğrencisi seçilmiştir. Gözlem yapılan okuldaki birinci sınıflar yaş grubuna göre 3 sınıfa ayrılmıştı. Sınıfların birinde 60-68 aylık dönemde okula başlayan 18 öğrenci, ikincisinde 69-72 aylık dönemde okula başlayan 20 öğrenci, üçüncüsünde 73 ay ve üzeri dönemde ilkokula başlayan 24 öğrenci bulunmaktaydı. Üç sınıfta aynı haftalarda okuma yazma dersinin olduğu saatlerde gözlemler yapıldı. Bu üç sınıfın öğretmenleriyle ve her sınıftan maksimum çeşitlilik örneklemesine göre seçilen 4'er olmak üzere toplam 12 öğrencinin velileriyle ayrı ayrı görüşmeler yapıp kayıt altına alınmıştır. Ayrıca sene sonunda 3 öğretmenle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Önce görüşme ve gözlem verileri yazıya geçirilmiş, veriler düzenlenmiş, kodlama yapılmış, kodlardan temalara ulaşılmış, kod ve temalara göre veriler organize edilmiş, bunlara dayanarak da veriler betimlenmiş, alıntılara yer verilmiş, örneklendirilip açıklanmış ve görsel hale getirilmiştir.

Araştırmanın sonunda ilk okuma- yazma başarısının yaş büyüdükçe arttığı, küçük yaş gruplarında zorlanan öğrencilerin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ancak okuma yazma başarısının sadece yaşa bağlı olmadığı, aile durumu, gelişim durumu, ön yaşantılar, hazırbulunuşluk gibi faktörlerin de etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okula başlama yaşı öğretmen ve veliler tarafından uygun bulunan fakat okuma yazmada zorlanan öğrenciler olduğu gibi yaşı 1. sınıf için uygun bulunmayan ama oldukça başarılı öğrencilerin olduğu da tespit edilmiştir.

Abstract

A Multi-Case Study Of Identifying Status of 60-72 Months Primary Students During Teaching Process Of Early Literacy

The aim of this study is to find out the status of the students, began to primary school at earlier ages than in previous years due to the changed regulation during of early literacy process, to identify if any difficulties and to offer solutions. This is a qualitative study that Case Study Approach is used. In this study, multiple holistic case study design was used. The study group of this research consists of 62 first grade students at different ages were chosen from a primary in the town of Ezine, Çanakkale at 2012-2013 academic year. The first grades were divided into three classes by age group at this school. In the first one of the classes was composed of 18 students, began to school at 60-68 months period; in the second one of the classes was composed of 20 students, began to school at the 69-72 months period and in the third one of the classes was composed of 24 students, 73 months and older period. The observations were made to these three classes at the reading and writing lesson at the same weeks. It was interviewed separately with the teachers of these three classes and 4 parents of the students for each class, totally 12 parents, were selected by maximum variation sampling. In addition, at the end of year focus group interviews were carried out with three teachers. In the analysis of the data obtained from the study of qualitative content analysis was used for data analysis. Firstly the interview and observation data were put into writing, datas were organized, coding was made, it was reached from codes to themes; by the codes and the themes, datas were organized, based on these, datas were described, quoted explained by sampling and visualized.

At the end of the study, it was determined that the achievement of early reading and writing was increasing with the age increase and younger age group students were forced more. However, it was concluded that literacy success's not only depend on age, but also family status, development status, pre-experiences, which affect the result of factors such as readiness. It was also determined that some of the students' school starting age was eligible for their teachers and parents but they have difficulty in early reading and writing; at the same time some of the students' age were not eligible to start 1st grade but they were really successful.

Önsöz

İlkokul 1. sınıfa başlayan bir öğrenciden başarması beklenen en önemli beceri okuma ve yazmayı tam anlamıyla öğrenmesidir. Bu temel becerilerin yeterince geliştirilememesi, öğrencilerin yaşamları boyunca diğer derslerdeki öğrenmeleri de olumsuz yönde etkileyecektir. Çünkü derslerin çoğu okuma, yazma ve okuduklarından anladıklarıyla işlemler yapma üzerine şekillenmiştir.

Öğrenci için okuma- yazmayı öğrenme süreci rahat geçerse okula gelme isteği artacak ve okul onun için hoşça vakit geçirilen bir yer olacaktır. Başarının ardından takdir edilme ve ödüllerle özgüveni daha da geliştirecektir. Eğer öğrenci okuma- yazma sürecine hazır olmadan başlayıp öğrenmede sıkıntılar yaşıyorsa bu durumda başaramamanın verdiği eziklikle kaygılanmaya başlayacak ve mutsuz bir birey olacaktır. Her ne kadar öğretmenler ve ailesi başarısızlığını yüzüne vurmaya ve onu desteklese de arkadaşlarından geride olduğunu sınıf içinde hissedecektir.

Okuma- yazma öğrenme sürecinde aynı yaş grubuyla da çalışılsa öğrenmede güçlük çeken öğrencilere her sınıfta rastlanmaktadır. Bu zorlanmayı takvim yaşı dışında da etkileyen bir takım sebepler olduğu bilinmektedir. 2012-2013 Eğitim- Öğretim Yılında 60 aylıktan itibaren öğrencilerin 1. sınıfa başlamaları öğrenmede zorlanan öğrencilerin sayısını arttırmadığından yola çıkılarak yapılan çalışmaya her aşamasında yön veren danışman hocam Doç. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN'a, tez komitesi üyelerine, çalışmamı sürdürebilmem için bana zaman tanıyan okul müdürüme, sınıf gözlemlerim süresince istediğim zaman sınıflarının kapısını açan anlayışlı ve destekleyici öğretmenlere katkılarından dolayı teşekkür ederim. Desteği ve anlayışı ile kıymetli eşim Gülsüm DUMAN'a, yüksek lisans eğitimime doğumuyla başladığım canım kızım Yağmur DUMAN'a ve aramıza katılmasını sabırsızlıkla beklediğimiz ikinci çocuğumuz bebek DUMAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İçindekiler

Onay Sayfası.....	i
Özet.....	ii
Abstract.....	iii
Önsöz.....	vi
İçindekiler.....	v
Kısaltma ve Semboller.....	viii
Tablolar ve Şekiller Listesi.....	ix
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	1
Alt Problemler.....	1
Araştırmanın Amacı.....	1
Araştırmanın Önemi.....	1
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	2
Araştırmanın Sayıtlıları.....	2
Tanımlar.....	3
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....	4
Okula Başlama Yaşı.....	4
İlk Okuma- Yazma.....	9
İlk Okuma- Yazmanın Amaçları.....	9
İlk Okuma- Yazma Öğretiminin İlkeleri.....	14
İlk Okuma- Yazmanın Önemi.....	16
Okumanın Tanımı ve İçeriği.....	21
Yazmanın Tanımı ve İçeriği.....	27
Yazmaya Etki Eden Unsurlar.....	29
Okuma- Yazmaya Hazır Olma.....	33
Okuma ve Yazmaya Hazır Oluşu Etkileyen Faktörler.....	34
Fiziksel Faktörler.....	35
Zihinsel Faktörler.....	38
Sosyal Faktörler.....	39
Duygusal Faktörler.....	41
Okuma- Yazma Öğrenim Sürecine Etki Eden Faktörler.....	44

Sosyo- Ekonomik Faktörler.....	44
Kültür Etkisi.....	46
Genel Kültür Bilgisi.....	47
Ev Ortamı.....	47
Aile Katılımı	48
Öğretmenin Rolü.....	49
İlgili Araştırmalar.....	51
Bölüm 3: Araştırmanın Yöntemi.....	59
Araştırmanın Deseni.....	60
Katılımcılar.....	61
Veri Toplama Tekniği.....	63
Verilerin Analizi.....	63
Verilerin Kodlanması	64
Bölüm 4: Bulgular	72
Sınıflardaki İlk Gözlemler.....	73
Okuma Süreci ile İlgili Faktörler.....	88
Okuma Kurallarını Uygulama.....	88
Okuduğunu Anlama ve Söz Varlığını Geliştirme.....	94
Yazma Süreci ile İlgili Faktörler.....	96
Yazma Kurallarını Uygulama.....	97
Yazı Düzeni ve Defter Kullanımı.....	106
Okuma – Yazma Sürecini Etkileyen Çevresel Faktörler.....	114
Gelişim Durumu.....	114
Aile Durumu.....	125
Öğrenme Ortamı, Akran ve Öğretmen Durumu.....	129
Yazı örnekleri.....	142
Tartışma Sonuç ve öneriler.....	149
Tartışma	149
Sonuç.....	151
Öneriler.....	161
Kaynakça	162
Ekler.....	169
Ek 1: Öğretmen görüşme formu.....	169
Ek 2: Veli görüşme formu.....	172

Ek 3: Odak grup görüşme soruları.....	173
Ek 4: Araştırma Değerlendirme Formu.....	174

Kısaltmalar Listesi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

RAM : Rehberlik Araştırma Merkezi

Tablolar ve Şekiller Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Ayak, oturuş, kalem ve defter pozisyonları	32
2	Odak Öğrencilerin Demografik Bilgileri	62
3	Öğretmen Görüşme Kodları	65
4	Veli Görüşme Kodları	66
5	Sınıf Gözlem Kodları	67
6	Kod Yüzde Tablosu	68
7	Tema, Alt Tema ve Araştırma Soruları Matriksi	71

Bölüm I: Giriş

Problem Durumu

60-72 Aylık Dönemde İlkokula Başlayan Öğrencilerin İlk Okuma- Yazma Öğretimi Sürecindeki Durumlarının Tespit Edilmesine Yönelik Bir Çoklu Durum Çalışması.

İlk Okuma- yazma sürecine yaşıtlarına ve geçmiş yıllara göre erken başlayan öğrencilerin okuma-yazma öğrenirken yaşadıkları güçlüklerin olup olmadığının tespit edilmesi, sürece erken yaşta başlayan öğrenciler hakkında öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi.

Alt Problemler

1. 72 aylık ve üzeri yaşlarda olan öğrencilerle 60-72 aylık öğrencilerin okuma becerilerinde belirgin farklar var mıdır?
2. 72 aylık ve üzeri yaşlarda olan öğrencilerle 60-72 aylık öğrencilerin yazma becerilerinde belirgin farklar var mıdır?
3. Okuma- yazma öğretim sürecini etkileyen faktörler nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokula başlama yaşının öne alınmasıyla okula yaşıtlarına göre erken başlamak zorunda kalan öğrencilerin ilk okuma- yazma sürecinde sıkıntılar yaşayıp yaşamadıklarını tespit etmek, tespit edilen problemler hakkında çözüm önerilerinde bulunmaktır.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışma eğitimde kalitenin artırılması amacıyla ilkokul eğitime başlama yaşının küçültülmesinin ve buna bağlı olarak okuma- yazma eğitime başlanmasının 1. sınıfa yaşıtlarına göre erken başlayan öğrenciler üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerinin

araştırması açısından önemlidir. Uygulama 2012-2013 Eğitim- öğretim yılında başladığında öğretmen ve velilerin birtakım kaygıları hissedildiğinden hatta 66-72 aylık dönemde olan bazı öğrenciler için veliler tarafından çocuk doktorlarından gelişimini tamamlamadığına dair rapor alınıp 1. sınıf kaydı bir yıl ertelenen öğrenciler olduğundan bu konu seçilmiştir. 60-72 aylık dönemde ilk okuma-yazma eğitimine başlayan öğrencilerin eğitim öğretim yılı içinde ve sonunda karşılaştığı güçlükleri belirleyip bu güçlüklerin giderilmesine yönelik olarak öğretmen ve veli görüşlerinden yararlanılmak istenmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları:

Bu araştırma;

1. Veri toplama araçları açısından öğretmenler ve velilerle yapılan görüşme, sınıf gözlemi ve öğretmenlerle gerçekleştirilen odak grup görüşmesi ile,
2. Toplanacak veriler 2012–2013 Eğitim-Öğretim yılında Çanakkale ilindeki iki ilkokulda görev yapan 4 birinci sınıf öğretmeni, bir ilkokuldaki 62 birinci sınıf öğrencisi ve 12 öğrenci velisi ile,
3. Birinci sınıf öğrencilerinin sadece ilk okuma-yazma sürecindeki durumlarının tespit edilmesi konusu ile sınırlıdır.

Araştırmanın Sayıltıları

1. Okula başlama yaşı birbirinden farklı olan birinci sınıf öğrencilerinin evreni temsil ettiği,
2. Gözlemi yapılan öğrencilerin hiçbir baskı altında kalmadan ve hiçbir baskı altında bırakılmadan kendi kişilik özelliklerini yansıttığı,
3. Sınıfta bulunan süre içinde öğretmenlerin kendi kişilik özelliklerini yansıttığı,
4. Araştırmada kullanılacak ölçme aracının, konu ile ilgili bilgileri doğru ölçtüğü,

5. Görüşmeler yapılırken sınıf öğretmenlerinin ve velilerin tarafsız ve yansız cevaplar verdiği varsayılmıştır.

Tanımlar

Araştırmada kullanılan bazı temel kavramlar aşağıda tanımlanmıştır.

Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı , yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda , düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir.

Yazma: Düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir.

Hazırbulunuşluk: Bireyin bir işi yapabilmesi için gereken olgunlaşmaya erişmesinin gerekliliği yanında, bu iş için gerekli ön bilgi, beceri ve tutumu da kazanmış olmasıdır.

Olgunlaşma: İnsanın bedensel, devimsel, bilişsel, duyuşsal gibi tüm gelişim alanlarında bir öğrenim görevini yapabilecek büyümeye ulaşmasıdır.

Erken çocukluk dönemi: Çocuğun doğumundan sekiz yaşına kadar olan ve okul öncesi yılları içine alan, gelişim açısından kritik yılları kapsayan dönem (Oktay, 1999, s. 109).

Okul olgunluğu: Çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim açısından belli bir seviyeye gelmesi ve okulda kendisinden beklenilene başarılı bir şekilde yerine getirmeye hazır olmasıdır.

Bölüm II: Kavramsal Çerçeve

Okula Başlama Yaşı

İlkokula başlama yaşı İngiltere’de 5, Amerika’da 6 ve İsveç’te 7’dir. Ülkemizde de çocuklar 6 yaşından itibaren birinci sınıfa alınmaktaydı. Hatta aralık ayı sonuna kadar 72 ayını bitirecek olanlar da kayıt edilmekteydi.

İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir.

Yaşça kayıt hakkını elde eden, ancak bedenen veya zihnen yeterince gelişmemiş olup okula uyum sağlayamayan 66 ay ve üzeri çocuklar da kasım ayı sonuna kadar sağlık kurumlarından verilen bedenen veya zihnen gelişmemiş tıbbi tanımlı rapor üzerine okul öncesi eğitime yönlendirilebilir veya kayıtları bir yıl ertelenebilir (Meb. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2012).

Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 66, 67 ve 68 aylık olanları, velisinin vereceği dilekçe ile; 69, 70 ve 71 aylık olanları ise, ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okul öncesi eğitime yönlendirebilir veya kayıtlarını bir yıl erteleyebilir (Meb. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2012).

Genellikle her ülkede ilköğretime başlamak için belirli bir kronolojik yaş kabul edilir. Ancak okula yeni başlayan bir çocuğun belirli bir yaşa erişmiş olması yeterli değildir. Çocukta bulunması gereken en önemli niteliklerden biri, çocuğun sağlıklı ve normal bir bedensel gelişime sahip olmasıdır. Çocuk okula başladığında yaşlarının boy ve kilosuna yakın bir düzeye ulaşmamışsa, bu durum onun için bir takım sorunlar ortaya çıkarır. Aynı şekilde görme, işitme açısından da çocuğun sağlıklı olması gereklidir. Aksi halde, iyi

göremediği, iyi işitemediği için öğretmenin talimatını iyice anlamayan çocuk, başarısızlığı erken tatmış olacaktır.

Çocuğun beden sağlığı yerinde, el, ayak ve göz hareketleri uyumlu zekâsı yeterli ve herhangi bir duygusal sorunu yoksa, istendiği, sevildiği duygusuna sahipse öğrenmek için istekli, insanlarla rahatça ilişki kurabiliyorsa çevrede sağlanacak olanaklarla okula gitmeye ve okumaya hazır bir duruma rahatlıkla gelebilir. Son yıllarda anne-babaların çocuklarını erken okula göndermek konusunda giderek artan istekleri vardır. Kanımızca tüm saydığımız özellikler bir çocukta varsa çocuğun birkaç ay erken okula gitmesinin büyük bir sakıncası olmayabilir. Ancak bu konuda son derece dikkatli olunması ve yanlış olarak verilecek bir kararın çocukta yaratacağı başarısızlık duygusunun izlerini onun hayatı boyunca taşıyacağını da akıldan çıkarmamak gerekir. Çeşitli araştırmacı ve yazarlar ilkokula başlama için doğumdan sonra çocuğun anneden ikinci kez ayrılışı diye bahsederler. Bu ayrılış bazı çocuklarda kolaylıkla, severek, isteyerek herhangi bir sorun çıkmadan gerçekleşir. Bu çocuklar özlemle girdikleri bu kurumun isteklerini karşılamakta güçlük çekmezler. Kendileri için yepyeni olan sınıf ortamına, buradaki yeni arkadaşlarına ve anne babadan sonra, belki de yaşamlarının en önemli kişisi haline gelecek öğretmene kolayca alışır (Oktay, 1983, s.2).

Ülkemizde ve dünyanın pek çok ülkesinde okula başlamak için başlıca ölçüt takvim yaşıdır. Okuma öğretimine hangi yaşta başlanması gerektiği temel sorunlardan biridir ve bu konuda pek çok farklı görüş vardır.

Konuyu ilk araştıranlardan olan Morphet ve Washburne (1931) yaptıkları araştırmada, zihin yaşı 6,5 olan çocukların okuma becerisi bakımından daha küçük yaştakilere oranla çok daha iyi bir ilerleme kaydettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu doğrultuda okuma öğretiminin

başlangıcının çocuklar 6,5 zihin yaşına ulaşıncaya kadar ertelenmesi gerektiğini savunmaktadırlar (Morphet ve Washburne 1931'den akt. Tatal, 2013).

Adams (1994), okuma eğitiminin çocuğun belli bir zihinsel olgunluğa ulaşmadan başlamaması gerektiğini savunmaktadır. Morphett ve Washburne araştırmasına dayanarak okuma eğitiminin 6,5 zeka yaşı civarında başlamasının uygun olduğunu söylemekte ancak fonolojik bilginin öğretilmesi için 7 zeka yaşı civarının uygun olacağını belirtmektedir (Adams 1994'den akt. Tatal, 2013).

Binbaşıoğlu'na (2004) göre ilk okuma-yazmanın öğrenilebilmesi için belli bir zeka düzeyi gereklidir. Bu düzey yapılan araştırmalara göre 6,5 zeka yaşıdır. Bu normal bir çocuğun - okuma yazma öğrenebilmesi için, 6,5 takvim yaşında olması gerekir demektir. Bu nedenle, zekâ derecesi düşük çocukların ilk okuma- yazma öğrenebilmeleri için bundan daha fazla bir takvim yaşına gerek vardır.

Zeka yaşı 6,5 olan öğrenciler, eğer diğer bakımlardan da okuma öğrenmeye iyi hazırlanmışlar ise genellikle hızlı ilerlemektedirler. Zeka yaşı 6 olan çocuklar, eğer gelişimleri sırasında okumaya hazırlığın diğer gereklerini de yerine getirmişlerse gelişmeleri memnuniyet vericidir. Zeka yaşı 6'nın altında olan bir çok çocuk okuma öğrenebilir. Ancak bu çocuklar için seçilen okuma parçaları çok basit, içeriği ilgi çekici, alışılmış konulardan olmalı ve uygulanan öğretim yöntemi, çocuğun eğitim ortamına uyumunu sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. "Okuma yazma öğrenmenin yaşının altına indirilmesi bir hedef olarak ele alınmalı mıdır?" sorusuna gelince bu durum incelenmelidir (Gray, 1975'den akt. Çelenk, 2006).

Harris ve Sipay'a (1986) göre, kronolojik yaş tek başına önemli bir etken olmamasına karşın hızlı değişimleri içermesi nedeniyle önemlidir. İleri yaştaki çocuklar küçük çocuklara nazaran okumaya hazır oluş yönünden daha ileridirler. Langer, Kalk ve Searls (1984), okula

başlama yaşıyla ilgili yaptıkları araştırmadan elde ettikleri bulgulara göre 9 yaşındaki çocuklardan okula başlama esnasında yaşı büyük olanlar, yaşı küçük olanlardan daha başarılıdır.

Okday (1983), 6 yaşını bitirerek okula başlayan Türk çocuklarının çoğunluğunun öğretim yılı sonundan önce okumayı söktüklerini belirtmektedir. Hatta bazı ana okullarında, uzmanların uygun bulmamalarına rağmen, okuma-yazma öğretiminin programda yer alması ve çocukların büyük bir bölümü tarafından başarılması göz önünde bulundurulursa, seçilmemiş bir kitlede normal zeka gelişimi gösterenlerin çoğunluğu oluşturdukları noktasından hareket edilerek 6 – 6,6 zeka yaşının bu iş için yeterli olabileceği görüşünü ileri sürmektedir.

Giordan (2003) çocuğun her şeyi öğrendiği erken yaşlardan yararlanılması gerektiğini belirtmektedir. Bazıları “Çocukların üzerine böylesine gitmeye, okuma-yazma öğrenmek için acele etmeye gerek yok” diye düşünmektedir. Oysa Giordan, bu yaşlarda çocuğun oyun oynayarak okuma-yazma öğrenebileceğini, okumayı oyunun bir parçası olarak zevkle yapabileceğini açıklamaktadır. Okuma-yazma öğrenmek için 6-7 yaşın çok geç olduğunu, zihin gelişiminin önemli bir bölümünün 6-7 yaşına kadar tamamlandığını söyleyen Giordan hazır bulunuşluk ya da olgunlaşma teorisinin artık eskidiğini, eğitim teorileri ve kavramlarının kendini yenilemesi gerektiğini vurgulamaktadır (Giordan, 2003’den akt. Güneş, 2007).

Avustralya, Lübnan, Uruguay ve İngiltere gibi ülkelerde okuma öğretimine 5 yaşında başlanırken, Amerika Birleşik Devletleri, Portekiz, Norveç, Hollanda, İsviçre gibi ülkelerde 6 yaşında, İsveç, Danimarka gibi ülkelerde ise 7 yaşında başlanmaktadır (Akyol, 2006, s. 24) Ülkemizde ise mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsamakta ve bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlamaktadır (6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2012).

Okuma yazma açısından çocukların yaşlarına göre özellikleri şöyledir (İlg ve Ames'den akt. Akyol, 2007):

Altı yaş çocukları:

- Bu yaştaki çocuk bencilliği öne çıkarır.
- Yaptığı her şeyin övülmeyi hak ettiğini düşünür.
- Bu yaştan itibaren daha sonraki iki yıl içerisinde oyunun aşamalarını kavrayacaktır.
- Güzel çizimler yapabilir, hikâye dinlemeye isteklidir.
- Kalem tutma kuvvetli olan el ile yapılır ve kaleme çok bastırılır. Bundan dolayı sık sık kalemi kırarlar.
- Büyük ve küçük harfleri doğru şekilde kullanabilirler. Fakat harfleri yazmada yakıştırmalar çoktur.

Yedi yaş çocukları:

- Adaletsizlikleri , haksızlıkları görmeye ve anlamaya başlarlar.
- Çizimlerden, özellikle kurşun kalemle çizimlerden hoşlanırlar.
- Yazı yazmaktan hoşlanırlar. Harfleri bu yaşta daha önceki yaşa nazaran daha küçük ve düzenli yazarlar.
- Kalemi sıkıca ve uca yakın tutarlar. Serbest ellerini kâğıt üzerine uygun bir şekilde yerleştirebilirler. Serbest elle kâğıdı tutmak okunaklı yazmaya katkı sağlar.
- İsimlerini tam olarak kâğıt üzerinde uygun yerlere yazabilirler. Büyük ve küçük harfleri kullanabilirler. Harflerin büyüklüğü orta seviyededir ve kelimeler arası boşluklar uygundur.

- Dairesel yazılımlar çoğunluk tarafından gerçekleştirilebilir ve yukarıdan aşağıya, soldan sağa çizimlerde sorun yoktur.

İlk Okuma-Yazma

İlk okuma-yazma dönemi, öğrenenin okur-yazar hale geldiği dönem öncesini ifade eder. Öğrencinin herhangi bir mesajı anlayarak okuyup-yazabilme becerisi olarak anlaşılabilir. İlk okuma-yazma öğretimi, ilk okuma ve yazma olarak iki grupta değerlendirilebilir (Ferah, 2007, s. 14).

İlk okuma-yazma öğretiminin amaçları

Okuma yazmanın amaçları konusunda yapılan çeşitli araştırmalara göre; okuma yazmanın amaçları ülkelerin politik sistemlerine göre değişmektedir. Örneğin, Pazar ekonomisi ülkelerinde iş bulmaya ve üretimi arttırmaya; planlı ekonomi toplumlarında ise kültürel değişime ve ideolojik amaçlara hizmet etmesi beklenmektedir (Bhoia 1989'dan akt. Güneş, 2000).

Bu durum okuma yazmanın, bazı ülkelerde politik amaçlı, bazı ülkelerde ekonomik içerikli ve bazı ülkelerde ise kültürel açıdan ele alındığını göstermektedir. Ancak, bu ülkelerin okuma yazma konusunda birleştiği bazı ortak amaçlar da bulunmaktadır. Bu ortak amaçlar; bireye okuma yazma becerilerinin öğretilmesi, olumlu tutum ve davranışların kazandırılması, dünya ve toplum hakkında genel bilgilerin verilmesi, şeklindedir. Bu ortak amaçlara günümüzde beyin teknolojisi geliştirme de eklenmiştir (Güneş, 2000, s. 6).

Türk Milli Eğitiminin Amaçları ile ilköğretimin amaçları incelendiğinde, ülkemizde de okuma yazma konusunda benzer görüşlerin vurgulandığı görülmektedir. Yukarıda sıralanan amaç ve yaklaşımlardan hareketle Güneş'e göre ilk okuma yazmanın amaçları şunlardır: (Güneş, 1997, s. 13).

- Okuma yazma becerilerinin öğretilmesi,
- Beyin teknolojisinin geliştirilmesi,
- Bireye gerekli temel bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması,
- Bireyin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik rollerine daha iyi hazırlanmasının sağlanmasıdır.

Diğer bir görüşe göre ilk okuma yazmanın amacı, birinci sınıf öğrencisinin psikolojisine uygun yollarla, gerekli öğrenme-öğretme stratejileri, yöntemleri ve teknikleri ile materyalleri kullanarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazma temel becerilerini kazandırmaktır. İlk okuma yazma öğretiminin başarılı sonuçlanmasında öğretmenin rolü büyüktür (Demirel, 2006, s. 8).

Okuma yazma öğretiminde hedef, öğrencinin kısa sürede ve o süre içinde mutlaka okuryazar olması değildir. Hedef, okuryazarlığa ulaştırırken öğrencilerin okuma yazma eylemine karşı olumlu akademik benlik algısı geliştirerek ömür boyu bu eylemleri severek yapmasının temellerinin atılmasıdır. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları özellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin, okuma becerilerini geliştirerek; düşünen, anlayan, tartışan, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucular olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin zihinsel ve üst düzey becerileri geliştirilmelidir. (Keskinkılıç, 2005, s. 159).

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, ilk okuma-yazma öğretiminin amacı; sadece okuma yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir (İlköğretim Türkçe Programı, 2005).

İlk okuma-yazmanın genel amacı, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır (Ünüvar, 2001'den akt. Yurduseven, 2007).

Çocuklara; göze ve kulağa hitap eden ilk okuma yazma, konuşma, dinleme, okuma, anlama Türk alfabesinde yer alan harfleri doğru yazma alışkanlığı kazandırmak, okuma yazma mekanizmasını, tekniğini kavratmak, beş duyusunu kullanabilme alışkanlığını kazandırmaktır ilk okuma-yazmanın amacı (Dikmen, 1986'dan akt. Yurduseven, 2007).

Akyol'a göre ise okuma yazmanın amaçları: (Akyol, 2006, s. 7).

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanmamızı sağlayan okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel becerileri kazandırarak, Türk dilini sevdirmek,
- Noktalama işaretleri ve kullanıldığı yerleri kavratmak,
- Öğrencilerin sözlü anlatımlarını geliştirerek yazılı anlatıma hazırlamak,
- Birinci sınıf çocuğunun kelime hazinesine giren kelimelerin doğru yazılış ve okunuşlarını öğretmek,
- Büyük ve küçük temel harflerin yazılış şekillerini ve yönlerini kavratarak, yazı becerilerini geliştirmek,
- Seslerin doğru çıkarılışını, harf, hece, kelime, cümle ve metinlerin doğru okunuşunu öğretmek, çabuk ve anlamlı okumayı geliştirmek,
- Okuma-yazma zevk ve alışkanlığını kazandırmak,
- Kelime hazinesini geliştirmek,
- Bildiği ve öğrendiği kelimeleri de kullanarak düzeyine uygun bir hikaye metni veya masalı anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak,
- Okuma ve yazmayla ilgili araç gereçleri doğru ve ekonomik şekilde kullanma becerilerini kazandırmak,

- Görseller üzerinde konuşurarak anlatım ve gözlem becerilerini kazandırmak ve geliştirmektir,
- Okuma yazmanın öğrencilerde davranış haline dönüşmesini sağlamaktır.

Bir diğer amaç diline giren kelime ve cümleleri doğru kullanma, kelime hazineleri ile sözlü anlatım becerilerini geliştirme ve yazılı anlatıma hazırlamadır (Ünalın, 2001, s. 21).

Çelenk (2005)'e göre ilk okumanın amacı: Düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme, çevresiyle etkin bir iletişim kurabilmedir (Çelenk 2005'den akt. Yurduseven, 2007).

Okuma öğretiminin amaçlarından biri de kişiyi kendi isteğiyle severek ve boş zamanlarını değerlendirmek için okumaya yöneltebilmektir (Özsoy, 1986'dan akt. Arslan, 2005).

2005- 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında ise ilk okuma-yazma öğretiminin amacı; sadece okuma yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir. Bu süreçte Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle, ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır, şeklinde belirtilmiştir.

İyi bir okuma eğitimi çocuğa akılcı olmak, yazılanları anlamak ve anlatılanı çözümleyebilmek için çeşitli beceriler sağlar. O yüzden öğretene, herhangi bir beceri üzerinde gereğinden fazla durmama konusunda dikkatli olmalı, bu becerilerin birbirine bağımlı

olduklarını ve iyi okuyucuların tüm bilgi kaynaklarını bir araya getirmeleri gerektiğinin önemini göz önünde bulundurmalıdır (Ontorino, 2003'den akt. Yuduseven, 2007).

İlk okuma yazma öğretiminin genel amacı; dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazma temel becerisini verebilmektir.

Çelenk'in (2005) ifade ettiği gibi ilk okuma yazma öğretiminin genel amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme,
- Okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metinleri ve konuşmaları anlayabilme,
- Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme,
- Çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme,
- Kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme,
- Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilmedir.

Anderson ve arkadaşlarına (1985) göre üretime dönük bir okumanın gerçekleşmesinde araştırmalara dayalı olarak ortaya konulan beş temel prensibe dikkat edilmelidir (Anderson vd. 1985'den akt. Akyol, 2006).

- Okuma anlam kurma sürecidir.
- Okuma akıcı olmalıdır.
- Okuma stratejik olmalıdır.
- Çocuk okumaya güdülenmelidir.
- Okuma hayat boyu devam etmelidir

İlk okuma ve yazma öğretiminin genel amacı dinleme, konuşma, izleme ve anlama gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak, psikolojisine ve gelişimine uygun metot ve

materyalleri kullanarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma-yazma eğitimine ilişkin temel bilgi ve becerileri edinebilmesidir (Üredi, 2008, s. 54; Şahin, 2005, s. 7; Kavcar, 1995, s. 27, Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008, s. 3).

İlk okuma-yazma öğretiminin diğer amaçları ise şu şekilde sıralanabilir (MEB., 2009, s. 12; Keskinci, 2011, s. 6; Ünalın, 2001, s. 20; Kavcar, 1995, s. 28):

- Düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme,
- Okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metin ve konuşmaları anlayabilme,
- Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme,
- Çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme,
- Türkçeyi sevmelerini, doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlama,
- Okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirme,
- Başlıca noktalama işaretleri ve kullanıldığı yerleri kavratma,
- Kelime hazineleri ile sözlü anlatım becerilerini geliştirerek, yazılı anlatıma hazırlama,
- Öğrendiği basit kelime ve cümlelerden başlayarak, kelime, hece, ve harflerin okunuşunu öğrenme çabuk ve anlamlı okumaya hazırlama,
- Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazandırma,

İlk okuma-yazma öğretiminin ilkeleri

İlk okuma ve yazma öğretimini verimli bir şekilde gerçekleştirebilmek için göz önünde bulundurulması gereken belli başlı ilkeler bulunmaktadır. Bunların içinde en genel ilke, çocukların öğrenmelerine ve gelişimlerine yardımcı olmak; onlar için elverişli öğrenme ortamları hazırlamaktır (Üredi, 2008, s. 55).

İlk okuma ve yazma öğretiminin diğer ilkeleri şu şekilde sıralanabilir (Güleryüz, 2004, s. 70; Çelenk, 2004, s. 36):

- İlk okuma ve yazma öğretimi Türkçe öğretiminin temelidir.
- İlk okuma ve yazma öğretimi, ana dili temel becerileri üzerinde temellenir.
- Çocuğun dili çevresinin dilidir.
- İlk okuma ve yazma öğretiminde seçilecek okuma parçaları, metinler öğrencilerin sözcük dağarcığına, duygu dünyasına uygun olması ve onların ilgisini çekmesi esas alınır.
- Okuma ve yazma eylemi aynı zamanda bir düşünce eylemidir.
- İlk okuma ve yazma öğretimi, “ezberlemeye” değil; “anlama” temeline dayalı olarak yürütülür.
- İlk okuma ve yazma öğretimi tüm derslerin temelidir.
- İlk okuma ve yazma öğretiminde çocuğun yaşamla ilişkisini kuracak Hayat Bilgisi dersi eksen ders olarak alınır.
- İlk okuma ve yazma öğretiminde, çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanılır.
- İlk okuma ve yazma öğretiminin amacından haberdar olma çocuğun öğrenmeye etkin katılımında ona yardımcı olur.
- İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılabilecek olası başarısızlık çocuğun akademik benlik tasarımı olumsuz etkiler.
- İlk okuma ve yazma öğretiminde toplu öğretim ilkesine uyulmalıdır.
- İlk okuma ve yazma öğretiminde bireysel ayrılıklar dikkate alınmalıdır.
- İlk okuma ve yazma öğretiminde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmelidir.
- İlk okuma ve yazma öğretimine öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalıdır.

- İlk okuma ve yazma öğretiminde oyundan yararlanma çocuğun içinde bulunduğu yaş özelliğinin bir gereğidir.
- İlk okuma ve yazma öğretiminde planlı çalışma esastır.
- İlk okuma ve yazma öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmalıdır.

İlk okuma- yazmanın önemi

Sanayinin gelişmesi, bilim ve teknolojinin ilerlemesi bilgi akışını hızlandırmıştır. Hızlı bilgi akışıyla birlikte nitelikli çalışanlara gereksinim duyulmuş ve bu da okuryazarlığın gelişmesini sağlamıştır. Günümüzde gelişmiş bir ülke olabilmek için okuryazarlığın çok ötesine geçebilen, hızlı bilgi akışını takip etme kapasitesine sahip olan bireyler yetiştirilmesi gerekmektedir (Arslan, 2005, s. 17).

Yirmi birinci yüzyılda okur-yazar olmak, örneğin sadece adını ve soyadını yazıp okumak ya da basit bir mektup yazmak, gelişmiş toplumlar tarafından teknolojik üretim ve bu üretimden faydalanma açılarından yeterli görülmemektedir. Okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma-yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre düzenlenmesi bütün gelişmiş ülkelerce kabul görmektedir (Akyol, 2001'den akt. Arslan, 2005).

Teknoloji ilerledikçe insanoğlunun beklentilerinin artmaya başlaması okuma yazmanın boyutunu değiştirmektedir. Bilgi akışının hızlı olduğu bir zamanda okuma becerisinin doğru kazanılması önemlidir. Daha üstün okuma yeteneği olanlar avantajlı olacaklardır (Townsend, 2002'den akt. Arslan, 2005).

Okuma yazmayı öğrenmek bireyin kendi ayaklarının üstünde durmasını sağlayan bir etkinliktir. Okuryazar olmadan en basit etkinliklerden karmaşık bilimsel teknolojik, siyasi etkinliklere kadar çağdaşlığa ait ne varsa hiç birinden yararlanılamaz. Öyleyse okuma ve

yazmada kazandırılacak bilgi, beceri ve davranışlar bireyin mutluluğunu ve gelişimini büyük bir ölçüde belirleyecektir.

Kişisel ve toplumsal gelişim ve değişim “okumaktan” geçmektedir. Okuma; yaş, zaman, yer vb. değişkenler ile sınırlı değildir ve okul yıllarına hapsedilmeyecek kadar önemlidir. Sadece ilgiler, bireyden bireye ya da gelişim yaşına göre değişmektedir (Arslan, 2005, s. 20).

Çelenk (2003), uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma yazma becerisine sahip olmasıyla mümkün olacağını belirtmektedir. Çünkü çağdaş insanın etkin bir okuma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bir bilgi birikimine sahip olamayacağını, aynı şekilde, etkin bir yazma becerisi kazanmadan da elde ettiği bilgi birikimini çevresiyle paylaşamayacağını belirtmektedir. Bu anlamda insan sadece çevreden okuma yoluyla bilgi edinmenin ötesinde kazanacağı etkin bir yazma becerisiyle çevresini bilgilendirmekten de sorumludur. Okuma, okuldan sonra günlük yaşamın vazgeçilmez parçasını oluşturmaktadır. Ayrıca okuma öğrencinin akademik yaşantısında ve nitelikli bir sosyal yaşam kurmasında hem de mesleki yaşamında önemli bir yere sahiptir. Ayrıca okuma sadece Türkçe derslerinde değil diğer derslerin tümünde gerekli bir beceridir. İyi okumayan, okuduğunu anlamayan bireyin başarılı olması zordur.

İlk okuma-yazma becerisinin kazandırıldığı ilköğretim birinci sınıf, bireylerin ilerleyen öğrencilik yaşantılarını şekillendireceğinden son derece önemlidir (Akman ve Askın, 2011, s. 113).

Uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma-yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür, çünkü çağdaş insan etkin bir okuma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bir bilgi birikimine sahip olamaz (Çelenk, 2007, s. 32).

Anlayarak hızlı okuyan, okuduklarını yorumlayarak sebep-sonuç ilişkisi kuran ve sonuç çıkararak, buldukları seviyeye uygun sözcük dağarcığına sahip sözlü ve yazılı anlatımda etkili, okumayı bir ihtiyaç, bir yaşam biçimi olarak algılayabilen öğrencilerin hem eğitim hayatlarında hem de ilerideki iş hayatlarında başarılı ve mutlu olacakları beklenen bir durumdur (Moats, 2010'dan akt. Babayiğit, 2012).

Okuma ve okunandan anlam çıkarma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır (Akyol, 2010, s. 33).

İlk okuma-yazma eğitimi çocuğun okuduğunu anlaması, anladıklarından çıkarım yapması, çıkarımlarını transfer ederek yeni bilgelere ulaşması ve bilgi üretebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu eğitim, çocuğun iyi bir meslek edinmesinde, kültürel kimliğini kazanmasında, bilinçli anne-baba olmasında, sorumluluklarını bilen bir vatandaş olarak yetişmesinde, kısacası tüm hayatında etkilidir (Damarlı Ocak, 2007, s. 40).

Okuma, öğrenmenin en etkin aracıdır. O nedenle okuma yazma programları, okul programlarının omurgasını oluşturur. Hemen her derste okuma yazmanın önemli bir yeri vardır. Bugün öğretim araçlarının ve eğitim teknolojisinin çok gelişmiş olmasına karşın yine de bilgi edinme sürecinde okuma önemle yerini korumakta, öğrenme günümüzde büyük ölçüde okumaya dayanmaktadır. İyi okumayan ve okuduğunu tam ve doğru olarak anlayamayan öğrencilerin okulda başarılı olacağı söylenemez (Çelenk, 2006, s. 12).

İlk okuma yazma, öğrencinin okulda öğreneceği en temel becerilerden biridir. Çocuğun bütün okul yaşamı ve başarısı, öncelikle, okuma yazmada göstereceği başarıya bağlıdır. Okuma yazmada yeteri kadar beceri ve alışkanlık kazanamamış kimselerin

yaşamı çok sıkıntılı geçer. Bu konuda çocuğun ilk sınıflarda edineceği kötü bir alışkanlık, onu, sürekli olarak rahatsız eder (Binbaşıoğlu, 2004, s. 1).

Okuma, okul programlarının iskeleti niteliğindedir. Hemen her dersin temelinde okumanın önemli bir yeri vardır. Çünkü okuma, bilgilerin insan belleğine aktarılmasında önemli bir araçtır. Günümüzde öğretim araçlarının ve eğitim teknolojisinin çok gelişmiş olmasına rağmen okuma, bilgi edinme sürecinde önemini ve değerini korumaktadır. Öğrenme büyük ölçüde okumaya dayanmaktadır (Arslan ve Aytaç, 2010, s. 842).

Okuma ve yazma insanın kültürlenme sürecine girmesinde ilk basamaktır. Bu sebeple ilk okuma-yazma öğretimi oldukça önemlidir. İnsan, bildiklerinin büyük bir bölümünü okuma yoluyla edinmektedir (Nargül, 2006, s. 11).

Okuma-yazma becerisini kazandıran öğretim faaliyetlerinde, ilk alışkanlıkların dikkatli bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Psikolojik veriler, herhangi bir alanda edinilen ilk alışkanlıkların derine islediğini ve kazanılan yanlış alışkanlıkların sonradan düzeltilmesinin güç olduğunu göstermektedir (Turan, 2007, s. 3).

İnsanın, gelişim sağlayıp içinde bulunduğu topluma ayak uydurabilmesi ve toplumda saygın bir konuma ulaşabilmesi için de iyi bir okuma-yazma becerisine sahip olması gerekmektedir (Bulut, 2010, s. 1).

Eğitimle insan, düşünmeyi, düşünme yeteneğini geliştirebilmeyi amaç edinmiştir. Düşünme yeteneğini geliştirebilmek için ise insanların öncelikle okuma yazmayı tam olarak öğrenmiş olmaları gerekmektedir. Bundan dolayı ilk okuma-yazmanın önemi çok büyüktür. Okuduğunu anlayabilme, anladığını ifade edebilme, okuduğunu yorumlayabilme ve kendi fikrini üretebilme, okuma ve yazmayı iyi bilmeye bağlıdır (Pehlivan, 2006, s. 1).

Juel (1988) tarafından yapılan bir araştırmada, aynı grup öğrencilerin birinci sınıf sonunda ve dördüncü sınıf sonunda okuma ve yazma becerileri test edilmiştir. Test sonuçlarına göre; bir çocuk, birinci sınıf sonunda zayıf bir okuyucu ise, dördüncü sınıfın sonunda zayıf bir okuyucu olma olasılığı %88 olarak bulunmuştur. Zayıf okuyucular, iyi okuyucuların ikinci sınıf sonundaki çözümleme yeteneklerine, dördüncü sınıf sonunda bile erişememişlerdir. İyi okuyucuların okul içinde ve okul dışında okumaya meyilli oldukları görülmüştür. Bu okuma eğilimi sonucunda yazma becerileri de gelişmiştir. Zayıf okuyucuların ise yazma becerilerinin de zayıf kaldığı belirlenmiştir. Bu çalışma ile, ilk okuma-yazma öğretiminin ilerleyen yıllarda ne kadar hayati bir öneme sahip olduğu gözler önüne serilmektedir (Juel, 2009'dan akt. Babayiğit, 2010).

İlk okuma yazma öğretimi; öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerinde önemli değişmelere neden olmaktadır. Bu değişimler öğrencinin hayat boyu kullandığı sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerilerini de geliştirmektedir (MEB. Türkçe Programı, 2005).

Sosyo-kültürel ve bilimsel teknolojik dinamizmin toplumlarda insana yönelik beklentileri, toplumun değişen beklentileri de insanda olması gereken nitelikleri belirlemektedir. Çağımız toplumları hızlı, doğru, anlayarak ve kavrayarak okuyan, okumaktan zevk alan, bilgiyi araştıran, üst düzey zihinsel becerilerini kullanarak bilgiyi keşfeden, yorumlayan ve zihninde inşa ederek bilgiyi kendine mal eden bireylere gereksinim duymaktadır. Bir ülkenin gelişmişlik düzeyinin saptanmasında da; o ülkenin sahip olduğu okur-yazarlık düzeyi, o ülkede basılan kitap sayısı, bu sayının nüfusa oranı, okumaya ayrılan sürenin uzunluğu dikkate alınmaktadır. Bu da okumanın önemini gözler önüne sermektedir (Yurduseven, 2007, s. 4).

Okumanın tanımı ve içeriği

Okuma, zihin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma esnasında duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır (MEB., 2009, s. 16). Okuma; gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama çabasından oluşan oldukça karmaşık bir etkinliktir (Çelik, 2008, s. 147). Bu etkinlik sürecinde; göz resmeder, zihin algılayıp anlamlandırır, ses organları da canlandırır. Bu organlar üçlü bir hareketi eşgüdünsel olarak ortaya koyarlar. Her bir hareket için çeşitli zihinsel süreçler işlemektedir (Çelik, 2006, s. 19).

Biz okurken önce yazıdaki görsel simgeleri, yani sözcüklerin biçimlerini tanımaya çalışırız. Bu tanıma, zihnimize bir takım çağrışımlar yapar, anlamları uyandırır. Bu anlamlarla daha önce edinmiş olduğumuz kavramlar arasında bir bağlantı kurarız, yazıyı seslendiririz. Bu üç işlem –tanıma, anlama ve seslendirme- birbirini tamamlamış olur (Oğuzkan, 1995, s. 41).

Ancak yazılı ya da basılı olan metnin seslendirilmesi ile okuma tam olarak gerçekleştirilmiş sayılmaz. Okumanın asıl amacı bilgi, düşünce ve duygu aktaran yazıları anlamaktır. Bu anlama etkinliği gerçekleştiği zaman okuma başarılı, amacına ulaşmış olur (Ege, 2011, s. 180). Bu etkinliğin gerçekleştirilmesinde kelimelerin doğru tanınması çok önemlidir. Kelime tanıma, öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanarak kelimenin anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir (MEB., 2009, s. 16). Kelime anlamları birleşerek anlam üniteleri ve cümlelerin anlamlarına götürür. Daha sonra da paragraf ve metin anlamlarına ulaşılır (Akyol, 2006, s. 9). Bu sürecin gerçekleşebilmesi için okuyucunun dilin temel prensipleri olan; fonoloji, morfoloji, sentaks ve semantikte uzmanlaşması gerekir (Santrock, 2011, s. 364). Anlamın oluşması için algısal sürecin yanı sıra, pek çok karmaşık psikolojik ve

zihinsel işlem gereklidir; kişi semboller ile ilgili bilgileriyle birlikte, geniş dil bilgisi ve önceki deneyimlerini birleştirerek ileri düzey beceriler geliştirmelidir (Kerem, 2007, s. 44).

Bunun yanı sıra okuma esnasında okuyucu ön bilgilerini, deneyimlerini ve muhakeme becerilerini kullanarak, metinde sunulan görseller ve diğer kavramlardan da yararlanarak yeniden anlam kurmak durumundadır (Akyol, 2006, s. 3). Çünkü okuyucunun fikirlerden faydalanabilmesi için okuduğunu düşünmesi, onun değerini ölçüp ifade edilen düşünce veya sonuçların itibarını takdir etmesi gerekir. Okuduğu şeyleri, karşılaştığı meseleleri halletmek ve hareketlerine yön vermekte kendine yardım edebilmesi için, bu şekilde kazandığı bilgileri uygulamayı da öğrenmelidir (Gray, 1964, s. 68).

Yetişmekte olan bir kişi, geniş ve zengin bilgi kaynaklarına erişmek, bu kaynaklardan kendi ihtiyacına göre yararlanmak ister. Bu da ancak okuma ile olabilir. Bu bakımdan okumanın eğitimdeki yeri ve rolü büyüktür. Çünkü eğitim, büyük ölçüde okumaya dayanır ve hemen hemen bütün dersler, iyi bir okuma beceri ve alışkanlığını kazanmış olmayı gerektirir (Oğuzkan, 1995, s. 41). Bugün öğretim araçlarının ve eğitim teknolojisinin çok gelişmiş olmasına karşın yine de bilgi edinme sürecinde okuma önemle yerini korumaktadır (Çelenk, 2010, s. 33). Bu yüzden, okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır (Akyol, 2011, s. 33).

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları özellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir. Bu becerilerin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir.

Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını günlük gazeteleri etkili bir şekilde okumak, televizyonda izlenen bir programı anlamak, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek, okuma ve anlama becerilerini kullanmayı gerektirmektedir. Bu nedenle okuma

becerilerinin geliştirilmesine ve hayat boyu kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla önce okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar bulunmaktadır. Ardından öğrencilerin okuduklarını anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır (MEB., 2009, s. 16).

Okuma- yazma, beyin teknolojisini geliştirme aracıdır. Okuma; görme, algılama, seslendirme, belleğe kaydetme ve anlama gibi gözlerin, ses organlarının ve beynin çeşitli çalışmalarından oluşan karmaşık bir etkinliktir. Günümüzde kullanılan okuma-yazma kavramı; yaşam boyu eğitimin bir ön koşulu olarak görülmektedir. Bireysel gelişimin, toplumsal bütünleşmenin ve ekonomik büyümenin sağlanması için okuma yazma öğretimi, yaşam boyu eğitim sürecinin başlangıcına yerleştirilmekte ve yaşam boyu eğitimle birleştirilmektedir. Dolayısıyla okuma-yazma, yaşam boyu eğitimi sürdürme ve beyin teknolojisini geliştirme aracı olarak ele alınmaktadır (Güneş, 2000, s. 14).

Harris ve Sipay okumayı “Yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması” ; Anderson ve diğerleri: “Yazılı kaynaklardan anlam kurma (inşa etme)” ; Perfetti : “Yazılı unsurların ışığında düşünme süreci” ; Demirel: “ Yazının anlamlı ses haline dönüşmesi” şeklinde tanımlamıştır (Akt. Demirel, 2006).

Günümüzde okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2005, s. 1).

Okuma, çocukların her bir sözcükteki her harfi analiz ettikten sonra, sözcük düzeyinde telaffuz etmeleri ve oral bir faaliyet olarak algılamayı öğrenmeleridir (Alperen, 1994'den akt. Dündar, 2006).

Okuma, bir yazıyı, kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama eylemi olarak tanımlamıştır. Sesli okuma durumunda buna dudak, dil ve gırtlak gibi ses organlarının işlevi de katılır (Ünalın, 2001, s. 84).

Okuma, “bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da o imlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemidir” ya da “okuma bir yazıyı sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir” (Cemaloğlu, 2000'den akt. Dündar, 2006).

Okuma, “Basılı sembollerin zihinde işlenerek anlam kazanmasını, yeni bilgileri işlemeyi ve değerlendirmeyi sağlayan bir araçtır” (Arıkök, 2001'den akt. Dündar, 2006).

Okuma, ortaya çıkışından bu güne kadar, insanın hayatında eğitimin ve iletişimin temel araçlarından biri olmuştur. Okuma bireyin okul çağına gelmesiyle birlikte kullanmaya başladığı bir anadili etkinliğidir (Arslan, 2005, s. 18).

Anadili bireylerin başlangıçta annesinden, yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin, toplumla en güçlü bağlarını oluşturmaktadır (Aksan, 1987'den akt. Gülerüz, 2001).

Anadili, çocuğun yaşadığı çevrenin ve bağlı olduğu toplumsal ortamın ürünüdür. Çocuk çevresini, toplumunu ve bu toplumun koyduğu ve geliştirdiği kültürel birikimi anadiliyle kavrayıp algılamaktadır. Çocuğun dili yetkinleştikçe çocuğun bilgi ve kültür evreni

de gelişmektedir (Sever, 2004, s. 1). Dil ve düşünce birbiriyle ilişkili iki kavramdır ve insanı diğer canlılardan ayıran iki önemli etkinliktir. Dil, insanlar arası iletişimin önemli bir aracıdır ve toplumsal iletişimden etkilenirken onu etkileme gücüne de sahiptir (Arslan, 2005, s. 18).

Anadili öğretimi; bireyin aile ve yakın çevresinden gelişi güzel kültürlenme süreciyle öğrenilen dilin, okullarda “kasıtlı kültürlenme” yoluyla dilin kurallarının ve doğru kullanımlarının bireye kazandırılması etkinliğidir (Demirel, 1995’den akt. Güler, 2001).

Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı net olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme yeteneğidir (Demirel, 1999, s. 35). Konuşma; duygu, düşünce ve isteklerin bildirilmesidir (Yıldız, 2003. s. 61). Konuşma ve dinleme etkinlikleri bireyin çocukluğundan itibaren ailesinden öğrendiği temel anadili etkinlikleridir. Birey, okula başlamasıyla birlikte dinleme ve konuşma yeteneğini geliştirmeye devam ederken diğer iki anadili etkinliği ile tanışmaktadır. Bunlardan biri “yazma” diğeri ise “okuma”dır. Yazma; düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatmadır (Demirel, 1999’dan akt. Arslan, 2005).

Okuma, bir konuyu öğrenmek için yazıya geçirilmiş bir metni sessizce çözümleyip anlama ya da aynı zamanda seslere çevirme işidir (Uluğ, 2000, s. 30). Basılı ya da yazılı kelimeleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlamadır. Zihinsel ve düşünsel bir edimdir (Özdemir, 2002, s. 11). Okuma, “yazılı işaretlerden anlam çıkarmak” ya da “yazılı işareti, zihinde anlama çevirmek” demektir (Binbaşıoğlu, 2004, s. 39). Kağıt ya da diğer araçlar üzerindeki semboller toplamının görülüp imgelenmesi ya da konuşmaya çevrilmesidir (Moyle, 1972’den akt. Arslan, 2005).

İnsanı diğer canlılardan ayırıcı şekilde üstün kılan dilin getirilerinden, ürünlerinden biri olan okuma en sade ve kısa tanımı ile yazıdaki sembollerini tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir (Yangın, 1999). Daha ayrıntılı bir tanım yapan Demirel’e (1999) göre bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden yola çıkarak

anlam çıkarma etkinliğidir, yazının anlamlı ses haline dönüşmesidir. Okumanın oluşumunu etkileyen anadili eğitimi ailede başlamaktadır. Ailenin okuma alışkanlıkları çocuk üzerinde etkilidir. Kişi belli bir kültür düzeyinde eğitildiği için, içinde bulunduğu çevrenin varlığı çok önemlidir. Okuma eğitiminin gelişiminde aile bireylerinin etkisi çok önemlidir. Aile içindeki bireylerin kültür düzeyleri, okuma alışkanlıkları çocuk üzerinde etki bırakmaktadır (Demirel, 1999'dan akt. Keskinlik, 2002).

Okul ve aile, okuma öğretimi boyunca çocuğa gereken desteği vermezse çocuğun okumaya olan ilgisinin azalmasına neden olabilirler, hatta okuma becerilerini olumsuz etkileyebilirler. Çocuğun çevresel etmenlere bağlı olarak iyi ya da kötü bir okuma alışkanlığına neden olabileceği gibi, yine çevresel etmenlere bağlı olarak okuma hatalarının da ortaya çıktığı bilinmektedir (Tazebay, 1995'den akt. Arslan,2005). Yeleğen (1997)'e göre ilk okuma yazma: Okuryazar olma, okuryazarlık düzeyine gelme yolunda gösterilen çabaların, yapılan çalışmaların tümüdür. Bir başka görüşe göre ise, etkili ilk okuma yazma eğitimi, çocukların okuduğunu anlayan, bilgi ve becerilerini yeni durumlara uygulayabilen ve okuma için güçlü istek duyan iyi okuyucular olmalarını sağlayan bir süreçtir (Ontorino, 2003'den akt. Yurduseven, 2007).

Okuma, sadece bilgi edinme işi değildir. İnsanı bütünüyle, hem kişisel hem de toplumsal yönden etkileyen bir deneydir. Bedensel ve ruhsal gelişimin sağlıklı olmasında, düşünme ve duyarlılığın gelişmesinde, kişiliğin ve insanlığın kurulmasında en önemli etken etkili okuma becerisi edinmektir (Arslan, 2005, s. 20).

Yazmanın tanımı ve içeriği

Yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir. Yazma, algısal ve psiko-motor yanları yüksek düzeyde olan bir beceridir (Toker, 2006, s. 7). Evrensel anlamda duygu, düşünce, deneyim ve izlenimleri kalıcı hale getirme ve karşı tarafa aktarmak amacıyla, toplumlara göre belirlenmiş şekil, sembol ve resimlerin kullanıldığı en etkili ve kalıcı iletişim faaliyetidir (Bay, 2008, s. 7). Yazmada çeşitli harf gruplarının zincirleme olarak bütünleştirilmesi ve harf kodlarının öğrenilmesi söz konusudur. Yazıya anlam vermek için, harfler arasındaki ilişkiler yanında, belirli seslerle zihni bir süreklilik de gereklidir (Ferah, 2008, s. 30). Yazabilmek için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırılmaları gerekmektedir.

Yazma sürecine beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek yazılmaktadır. Bilgilerin doğru olarak yazılması, düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimiyle de ilişkili bulunmaktadır (Keskinılıç ve Keskinılıç, 2007, s. 198).

Yazma, konuşma gibi bir anlatım yoludur. Ancak ondan ayrı beceriler de gerektirir. Öğrencilerin bir konuda istenileni uygun bir biçimde yazması, onların konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır (Demirel, 2000, s. 71). Yazma ile konuşma, aslında zihinde bir olan, fakat yine görünüşte iki farklı dil becerisidir. Yazmada, konuşmadaki ses sembolleri yerine yazı sembollerini kullanırız. Bu yönüyle yazma, sessiz bir konuşmadır (Aşıcı, 2007, s. 160). Yani yazı için harfler ve sesler sadece bir araçtır. Yazı yazma kişinin içinden yaptığı bir konuşmadır (Ferah, 2007, s. 29). Yazma ve konuşma becerileri arasındaki bu benzerlik nedeniyle, yazma çalışmalarının günlük konuşma diline bağlanması, yazılı anlatım çalışmalarının çıkış noktasını oluşturur (Toker, 2006, s. 7). Yazılı anlatım, bireyin kendini

doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir (İşeri, 2008, s. 133). Çağlar boyunca yazılı iletişim, toplumların gelişmişlik düzeylerini gösteren önemli faktörlerden biri olmuştur.

Gelişmişlik düzeyi yüksek ülkelerde yazılı iletişim de fazladır. Teknolojik gelişmeler sonucu artan iletişim araçlarında yazılı anlatımın ağırlık kazandığı görülmektedir. Bu yüzden öğrencilerin yazılı anlatımlarının geliştirilmesi eğitimin her kademesinde temel hedeflerden biri olmuştur (Coşkun, 2007, s. 50). Bu becerinin geliştirilmesi için düzenlenen etkinlikler, ilk sınıflarda öğretmenin rehberliğinde bütün sınıflarda, ortak çalışma olarak başlar. Birinci sınıfta konuşulan konunun bir cümlesi, konuşulandan çıkan sonuç ya da konuşmanın özeti olan bir cümle, daha sonra iki üç cümle olarak birlikte yazılır. Yazılacak cümleyi öğretmen öğrencilerle birlikte belirler. Sonra kelimeleri teker teker söyleyerek cümleyi yazdırır. Bu arada gerekli denetimi yapar. Daha sonraları, cümleyi belirledikten sonra, yazılmasını öğrencilere bırakır (Ünalın, 2001, s. 123).

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin yazma becerileriyle birlikte zihinsel becerilerini de geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Programda öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık öngörülmektedir. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma kazanımlarına yer verilmektedir. Ardından kendini yazılı olarak ifade etme becerileri ele alınmaktadır. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici kazanımlar sıralanmaktadır (MEB., 2009, s. 18).

Okuma yazma öğretiminin ikinci basamağını oluşturan yazı işlemi bilgiden çok beceri ile ilgilidir. Bu beceriler ise uygulayarak edinilmektedir. Okumada olduğu gibi

yazmanında insan yaşamında önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğrencilerin görüp izlediklerini, okuduklarını, düşündüklerini ve tasarladıklarını yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazanmaları gerekmektedir. Bunun için öğrencinin önce okuduğunu iyi anlaması ve belleğine yerleştirmesi gerekmektedir. Çünkü yazma işlemi, belleğe yerleştirilmiş bilgilerin yazıya dökülmesidir. Bu süreçte düşünmenin de önemli bir payı bulunmaktadır (Güneş, 2000, s. 9).

Keskinkılıç (2005), yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için yazma sürecine beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesi ile başlanmaktadır. Yazma; duygu, düşünce, istek ve hayallerin yazılı işaretlerle anlatılmasıdır. Algısal ve psiko-motor yanları yüksek olan bir beceridir.

Yazmaya etki eden unsurlar

Yazı çalışmalarında dikkat etmemiz gereken en önemli nokta çocuğa doğru ve düzgün yazma davranışı kazandırmamızdır. Bu davranışları kısaca şöyle sıralayabiliriz.

Oturuş: Çocuk sıraya oturduğu zaman ayakları yere değmelidir. Defterle göz arasındaki mesafenin ayarlanması ve yazma esnasında kol ile dirsek arasındaki 2/3'lük bölümün sıra üzerinde olmasına dikkat edilmelidir. Oturuşta serbest olan el de masa üzerinde defteri kontrol ediyor şekilde tutulmalıdır.

Kas gelişimi: Parmak, el, bilek, kol ve omuz kasları önemlidir. Yazmaya hazır bulunuşluk düzeyini yükseltici çalışmalarda kasların kuvvetlendirilerek yazma eyleminden doğacak yorgunlukların olmaması sağlanır.

El tercihi: Çocukların çoğu sağ ellerini kullanmaktadır. Öğrencilerin sağ elle yazıyor olması istendik bir davranıştır. Fakat öğrenci sol elini kullanmaya alışmış ise öğrenciye zorlama yapılmamalıdır. Sol elini kullanan öğrencilerin yazdıklarını görmeleri için alçak sıralarda yazı yazmaları önerilir. Ayrıca ışığın da sağdan gelmesi gerekmektedir.

Yazı yönleri: Yönlere dikkat etmeme hem algısal hem de motorsal olarak yaşanabilir. Eğer çocuk sol göz oryantasyonuna sahipse o zaman materyali görsel olarak soldan sağa değil de sağdan sola doğru tarayacaktır. Bu durum hecelerin yanlış yazılmasına neden olduğu gibi kelimelerin de cümle içerisinde doğru dizilmesini olumsuz yönde etkiler. Kuşkusuz bu olumsuzluklar okuma başarısını azaltır (Thomson ve Watkins, 1990'dan akt. Akyol, 2005).

Boşluklar : Yazmada cümleler, kelimeler, harfler arası ve sayfa kenarlarındaki boşluklar dikkate alınmalıdır. Okunabilirlik ve estetik açıdan da önemlidir. Öncelikle sayfa kenarında bırakılması gereken boşluklar vurgulanmalıdır. Daha sonra sırasıyla cümle, kelime ve harf aralarındaki boşluklara çocukların dikkatleri çekilmelidir. Kalem ve parmak kullanılarak cümle ve kelimeler arası boşluklar kavratılmaya çalışılmalıdır.

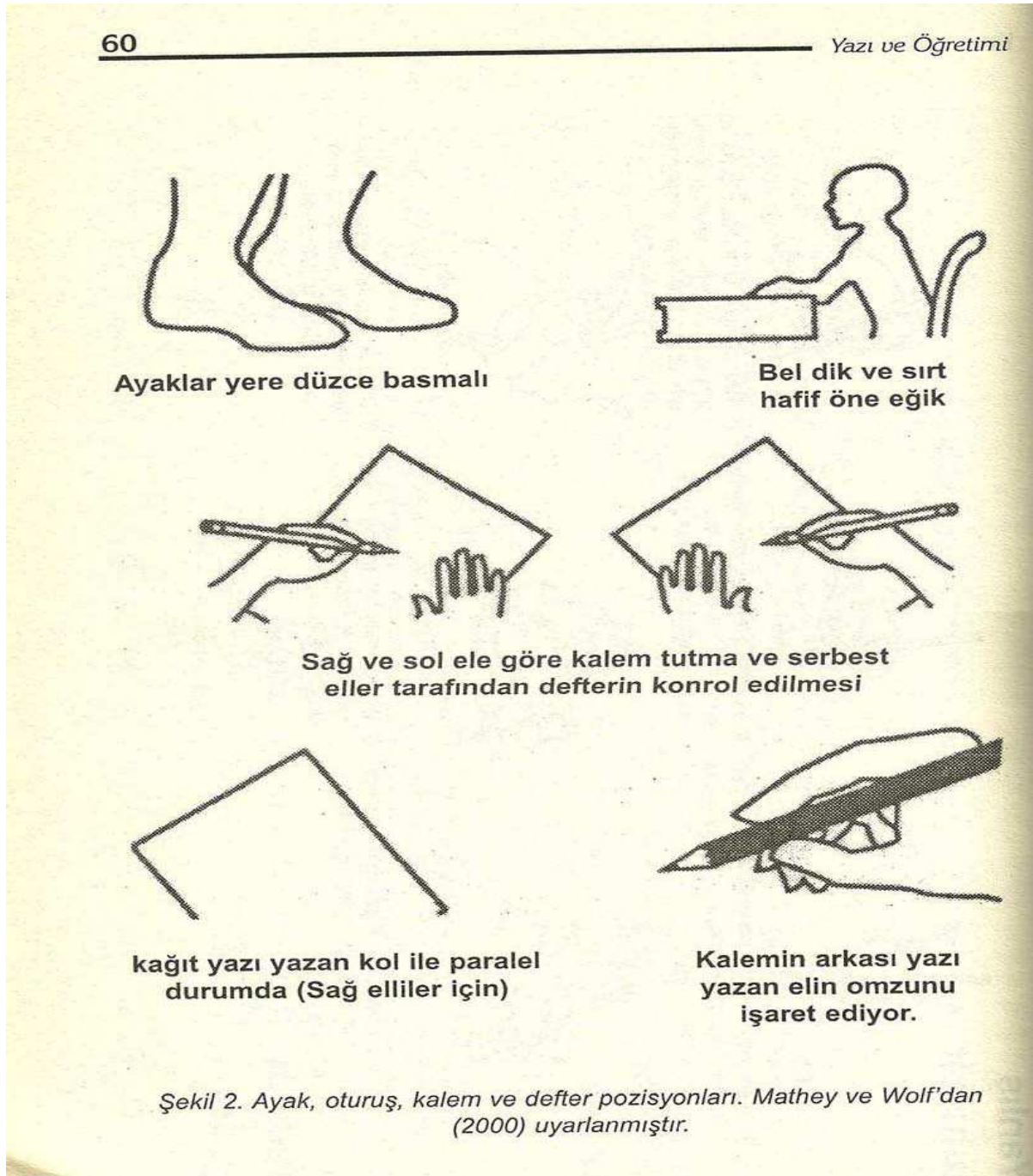
Harflerin şekilleri: Yazı öğretiminde temel amaç okunaklı ve hızlı yazma becerisini öğrenciye kazandırmaktır. Bunun için harf şekillerinin doğru olarak kavratılması gerekir. Harfleri yönleri ve hareket sayıları ile birlikte kavratırsak hatırlama daha kolay ve düzenli olur. Öğretmen harflerin oluşumuna modellik etmeli ve harflerin üzerinden geçerek yapılan alıştırmalara yer vermeli, görsel ipuçlarını kullanmalı, harfleri hafızadan yazdırma çalışmaları yapmalıdır. Harflerin başlangıç ve bitiş noktaları, alt ve üst uzantıları gösterilerek, kağıt üzerindeki çizgilerin takibi sağlanmalıdır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta bir harfin veya kelimenin aynı sayfa üzerinde ve aynı zaman dilimi içerisinde serbest olarak defalarca yazdırılmasıdır (Akyol, 2006, s. 61).

Kalem tutma: İlk okuma-yazma öğretimi açısından kalem tutmanın ayrı bir önemi bulunmaktadır. Bu dönemde elde edeceği alışkanlıklar ömür boyu devam eder. Öğrencilerin kalemi yanlış tutması, ellerinin çabuk yorulmasına neden olmakta ve güzel yazı yazmasını engellemektedir. Bunun için öğretmen, öğrencilerine kalemi doğru tutma alışkanlığı kazandırmaya çalışmalıdır. En uygun olarak bilinen kalem tutma pozisyonu üç parmak ile

tutulanıdır. İşaret parmağı ile başparmak arasına alınan kalem, orta parmağın üzerine yatırılarak yazma malzemesine yöneltilir. Bu açı 45 veya 55 derece olacak biçimde olmalıdır. Bazı öğrenciler kalemi çok sıkı kavrayabilir veya kaleme fazla bastırabilirler. Çocuğun bu bedensel gerginliği, yazma hedeflerini ulaşmayı engelleyen bir değişkendir. Bu durumda öğretmen öğrenciye anında yardımda bulunmalıdır (Keskinılıç, 2007, s. 240).

Kağdın pozisyonu: Defterin veya yazı kağıdının tutuluş şekli de yazmada önemlidir. Çocukların yazma becerileri geliştikçe kullanılan ele göre sağa veya sola yazı defteri kaydırılabilir. Eğik yazıya geçildiğinde defterin tutuş şekli aşağı yukarı 45 derece saat hareketinin aksi yönünde döndürülmelidir. Sol elliler için defteri yaklaşık 45 derece saatin hareketi yönünde döndürmelidir. Eğik el yazısına başlamada sağa sola yatık çizgilerden oluşturulmuş kılavuz kartonlar kullanılabilir. Bu çizgiler 45 derece sağa eğimli olmalıdır (Akyol, 2007, s. 73).

Şekil 1



(Mathey ve Wolf, 2000'den akt. Akyol, 2011)

Okuma-Yazmaya Hazır Olma

Thorndike hazırbulunuşluk kanununu “İnsanın Orijinal Doğası adlı kitabında (1913) üç bölüm halinde açıklamıştır. Bu açıklamalar, şu anda kullanılmakta olan terimlerle şöyle özetlenebilir (Thorndike 1913’den akt. Senemoğlu).

- Bir kişi, etkinlik göstermeye hazır ise, etkinliği yapması da mutluluk verir.
- Bir kişi, etkinliği yapmaya hazır fakat, etkinliği yapmasına izin verilmese bu durum bireyde kızgınlık yaratır.
- Bir kişi, etkinliği yapmaya hazır değil ve etkinliği yapmaya zorlanırsa kızgınlık duyar şeklinde ifade etmiştir.

Çocuklar, bazı gelişim dönemlerinde ve yaşlarda belli tür öğrenmelere karşı yüksek duyarlık gösterme eğilimindedirler. Çevre etkilerine karşı daha duyarlıdırlar ve çevrede düzenlenen öğrenme yaşantılarını diğer dönemlerden daha hızlı kazanabilirler. Psikologlar bu dönemlere kritik gelişim dönemleri adı vermektedirler (Oyama, 1979’dan akt. Senemoğlu, 2010). Bu bilgiden yola çıkarak ilk okuma- yazma öğretiminin de bir kritik dönemi olduğunu söyleyebiliriz. Bu her birey için farklı bir yaş olabilir.

Okula başlama, zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal açıdan bir “Hazır Oluşu” gerektirir (Yavuzer, 2012, s. 84). Bu konuda yazılmış çeşitli eserlerde okula ya da okumaya hazırlıklı olmak terimlerinin sık sık beraberce, bazen de birbirinin yerine kullanıldığı görülür. Amerikan ve İngiliz araştırmacılar konuya “Okuma Olgunluğu” açısından, Alman, İsveç ve Polonyalı eğitimci ve araştırmacılar “Genel Okul Olgunluğu” yönünden bakmaktadırlar. Hangi şekilde ele alınır alınsın, sorun çocuğun okulda kendisinden istenen görevleri isteyerek ve başarılı bir biçimde yerine getirmeye hazır olup olmadığıdır (Oktay, 1999, s. 267). Harris ve Sipay’e göre okula hazırlık, çocuğun okumayı hiçbir güçlük çekmeden başarabileceği bir olgunluk

düzeyine erişebilmesi olarak tanımlanabilir. Bu kavramın birçok bileşkesi bulunmakta olup, hayli karmaşık bir niteliğe sahiptir (Harris ve Sipay, 1986, s. 22).

Katz, okula hazırlık kavramının genel olarak okumaya hazırlık anlamında kullanıldığını belirtmektedir. Ancak çocukların sosyal ve entelektüel gelişimlerinin de onları okula hazırlamaya yardımcı yollardan biri olarak düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Katz, 1991, s. 3).

Genel okul olgunluğu çocuğun ailesinden ayrılarak bağımsız bir birey olarak toplumsal yaşama katılmasını da içerdiğinden okulda öğretilecek olan bilgi ve becerileri kazanmak için gerekli hazır bulunuşluk düzeyine sahip olmasından daha kapsamlı bir kavramdır. Ayrıca, okul öncesi eğitimin giderek yaygınlaşması, çocuğun aileden ayrılması, yeni çevrelere uyum sağlamak gibi, muhtemel yaşantıları okul öncesine kaydırmış ve ilkokula başlamak ile ilgili hazırlığın okumaya hazırlık şeklinde ele alınması daha geçerli bir yaklaşım olmuştur (Karakelle, 1998, s. 11).

Okuma ve yazmaya hazır oluşu etkileyen faktörler

Okuma ve yazmaya hazır oluş karmaşık bir süreç olmakla birlikte bu süreci etkilediği düşünülen çok sayıda faktör mevcuttur. Araştırmacı ve yazarların ortak olarak ele aldıkları bazı temel faktörler bulunmaktadır.

Bu faktörler şöyle sıralanabilirler (Nas, 2004, s. 94) :

- Fiziksel faktörler,
- Zihinsel faktörler,
- Sosyal faktörler,
- Duygusal faktörler.

Fiziksel faktörler

Çeşitli fizyolojik faktörlerin çocuğun okula hazırlığının sağlanmasındaki rolünü belirlemek oldukça güçse de, üzerinde dikkatle durulması gereken konu; çocuğun yaşına uygun bir beden gelişimine sahip olup olmadığı, görme ve işitmesinde ve sinir sisteminin yapısında herhangi bir bozukluğunun bulunup bulunmadığının tespit edilmesidir. Çünkü çocuğun beslenmesi, genel gelişimi ve sağlıklı olup olmaması, okula uyumu ve öğretmenin talimatını dinleyip yerine getirebilmesinde büyük önem taşımaktadır (Oktay, 1983, s. 10).

İlk altı yılda çocuk fiziksel yönden hızla gelişir. 1-2 yaşlarında artık koşmaya başlar. Bir sandalye ya da koltuğa tırmanıp üstüne çıkabilir. 3 parçalık basit yap-bozları tamamlayabilir. Kitap, defter sayfalarını birer birer çevirebilir. 2-3 yaşlar arasında çocuk, şu devinimleri yapabilir: atlar, topa tekmeyle vurabilir, her bir ayağının üstünde dengede durabilir, korkuluğa tutunmadan merdivenleri çıkıp inebilir, bardağı kendisi tutabilir ve suyunu içebilir. 3-4 yaşındaki çocuk, merdivenleri kolayca inip çıkabilir, büyük düğmeleri ilikleyebilir, kalemi baş parmak ile ilk iki parmak arasında tutabilir. Çocuğun 4-5 yaşındayken yaptığı devinimler ise şunlardır: denge tahtası üzerinde bir uçtan öteki uca yürüyebilir, büyük oyuncaklarını taşıyabilir, kendi kendine giyinebilir, makasla belirli bir çizgi üzerinden kesebilir, ipi boncuklardan geçirebilir, yazma gereçlerini parmaklarıyla kavrayarak tutmaya başlar, kare ve üçgeni kopyalayabilir. Çocuk 5-6 yaşma geldiğinde ise: topu yetişkinler gibi atabilir, iki tekerlekli bisiklete binebilir, küçük düğmeleri ilikleyebilir, bir nesneye ulaşırken baş, beden ve kollarını eş güdümlü olarak çalıştırabilir, ayakkabılarının bağcıklarını bağlayabilir (Ünver, 2008, s. 61).

İlk iki yılda hızlı bir artış gösteren boy uzaması giderek daha yavaş, fakat sürekli bir artış gösterir. İlk yılda 20-25 cm. olan boy artışı, ikinci ve üçüncü yılda 10 cm.; dördüncü ve beşinci yılda 5-6 cm.'ye düşer; altıncı ve yedinci yıllarda 10 cm.'lik bir artışla hızlanmış görünmesine karşın, ergenliğe kadar ani bir artış kaydedilmez (Yavuzer, 1994, s. 87). Erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında boy uzunluğu açısından farklılık vardır. Erkek öğrenciler, aynı yaşlardaki kız öğrencilerden daha kısa boyludur. 7 yaşındaki bir öğrencinin ortalama boyu 118 ile 120 cm. ortalama ağırlığı ise 24 kg.'dır (Aydın Yılmaz, 2006, s. 16).

Boy uzunluğunun yanı sıra beden yapıları da cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Erkek çocukların doğuştan itibaren çok az da olsa kızlardan biraz daha irice olan beden yapıları, ilköğretim okulu yılları boyunca gittikçe hızını kaybeden bir büyüme içinde akranları olan kızlarınkinden daha ufak bir görünüm içine girmektedir. Buna karşın erkek çocuklar bütün ilköğretim yılları boyunca kızlardan daha hareketli ve kendi bedensel gücüne daha güvenli olarak iddialı ve zorlamalı bir fiziksel aktivite içindedirler (Keskinkılıç, 2006, s. 31).

6-12 Yaş döneminde çocuğun fiziksel gelişimi önceki yaşlara göre daha yavaştır. Bedendeki değişimler yavaş olduğu için de çocuk hareket(motor) becerilerini en iyi şekilde kullanmayı ve kontrol etmeyi öğrenir. Beden gelişimindeki bu yavaşlık, çocuğun hareket becerilerinin olgunlaşmasına olanak tanır. İlkokul döneminde fiziksel büyüme-gelişme yavaş fakat kas dokusu gelişimi hızlıdır (Korkmazlar, 1992, s. 75).

Bu dönemde çocuklar, küçük ve ince kalemle yazabilir, piyano ve diğer enstrümanları çalabilirler. Okul öncesi dönemde topu bütün vücuduyla tutan çocuk, okul döneminde topu elleriyle hatta parmaklarıyla tutabilir hale gelir (Senemoğlu, 2012, s. 26). Bu hızlı kas gelişimine rağmen, kasların işlevleri henüz tam değildir. Bu da çocuğun hareketlerinde

yetersizliğe, ahenksizliğe, uzun bir süre bir yerde oturamamasına yol açar (Korkmazlar, 1992, s. 76). Bu yaş çocuklarının küçük kasları; parmak, bilek hareketleri, gözün el hareketlerine uyumu, konuşmasında rol oynayan boğaz ve dil kasları henüz olgunlaşma ve gelişme halindedir.

Bundan dolayı birinci sınıf öğrencisi ince ve dakik hareketleri yeterli ölçüde yapamaz (Calp, 2009, s. 12). Özellikle ilköğrenimin ilk üç yılında yürüme, koşma gibi kaba motor kontrolünü gerektiren becerilerin gerçekleştirilmesinde hiçbir sorun olmamasına karşın, özellikle erkek çocukların ince motor kasların koordinasyonunda sorunları vardır. Bu nedenle çok uzun süreli kalem tutma ve küçük puntolarla yazmayı gerektiren ödev ve okul çalışmaları, okula karşı olumsuz bir tutum geliştirilmesine neden olabilir (Erden ve Akman, 2004, s. 50).

Çocuğun fiziksel gelişimi okuldaki başarısını büyük ölçüde etkiler. Başarı, geniş ölçüde çocuğun beden sağlığına ve enerjisine bağlıdır. Bu bakımdan öğrencilerin gelişimleriyle sağlık durumlarının dikkatle izlenmesi gerekir. Özellikle işitme ve görme durumlarının okulun ilk günlerinde belirlenmesi yerinde olur (Calp, 2009, s. 11). Yapılan araştırmalar çeşitli görme bozuklukları ile okuma düzeyleri arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Özellikle bu konu ile ilgili olarak görsel uyarımın seçilmesi ve görsel ayırım önemli olmaktadır. Bazı durumlarda ise, görsel uyarımın bütünsel olarak algılanması önemli olmaktadır (Harris ve Sipay, 1986, s. 23). Bu dönem çocukları uzağı yakından daha iyi görmektedirler. Bunun için bazı öğrenciler ilk okuma-yazmaya hazır halde bulunmayabilir. Okuma-yazma becerilerinin kazandırılması sırasında, kitap yazılarının puntolarının yaşa uygun bir biçimde olmasının, oturuşu düzenleme ve gözleri koruma yönünden önemi fazladır (Keskinkılıç, 2006, s. 32). Bunun yanı sıra özellikle ilk sınıflarda işitsel algı yetmezliği ve işitsel ayırım eksikliğinin okumanın kazanılmasına olumsuz etkisi olabilmektedir (Harris ve Sipay, 1986, s. 23).

Zihinsel faktörler

Okula başlama olgunluğu her şeyden önce, çocuğun tüm kişilik özelliklerini içeren bir konudur. Burada kuşkusuz çocuğun, okuma-yazma öğrenmesinde yardımcı olabilecek becerilerin, önceden kazanılmış olması önem taşımaktadır. Ancak bu becerilerin yanı sıra, hatta becerilerin kazanılmasını etkileyen bir faktör olarak zeka faktörünün üzerinde de önemle durulması gerekir. Okul olgunluğunu ele alan ilk araştırmaların büyük bir kısmında, zeka faktörü, en önemli faktör olarak ele alınmıştır (Oktay, 1983, s. 11).

Çeşitli zihinsel görevlerde meydana gelen gelişime ait değişimler göstermiştir ki, 5 ile 7 yaşları arasında, dikkatin yoğunlaştırılmasını ve sürdürülmesini isteyen problemlerde gösterilen performansın niteliğinde ciddi bir artış olmaktadır. 5 yaşın altındaki çocukların dikkatinin çok kolay dağıldığı ve 5 yaşın üstündekilerin yapabildiği gibi seçim yapmak, değiştirmek ve dikkatini yönlendirmek gibi yetilerinin olmadığı görülmektedir (Yavuzer, 2012, s. 15).

6-7 yaşlarından sonra çocuklar nesnelere gerçek fizik özelliklerine göre örgütlemeye ve sınıflandırmaya başlarlar (Cemaloğlu, 2000, s. 16). Okul çağındaki bir çocuğun düşüncesinin başlıca özelliği “gruplama” yeteneğine sahip oluşudur. Bundan “sınıflama, sıralama, serileme, değişmezlik, sayı ve mekan” kavramları oluşur (Yavuzer, 2012, s. 15).

Çocuğun artık okulda bulunduğu ve somut işlemler dönemi olarak adlandırılan dönemde, çocuğun sadece aktif olduğu bir önceki dönemin aksine işlemseldir. İşlem, bir tür eylemdir: bu ya doğrudan nesnelere manipüle ederek ya da içsel olarak yapılır; birinin zihnindeki şeyleri ve ilişkileri gösteren sembolleri manipüle etmesinde olduğu gibi. Kabaca, bir işlem gerçek dünya hakkında zihne bir veri sağlama aracıdır ve orada

bilgiyi dönüştürerek onu organize edilebilir ve sorunların çözümünde seçici bir şekilde kullanabilir (Bruner, 2009, s. 28).

Bu dönemde çocuk, somut bilgileri düzenli ve mantıklı olarak işleyebilir. Gördüğü nesne ve olaylara ilişkin akıl yürütebilir. Bu evrede mantıksal düşünmenin yanı sıra sayı, zaman, mekan, boyut, hacim, uzaklık kavramları yerleşmeye başlar. Somut işlemler dönemi adını alan bu evre, zihinsel işlem yapma yeteneğinin henüz gelişmediği işlem öncesi düşünce ile mantık işletme yoluyla muhakeme yapılabilen soyut düşünce arasında bir geçiş dönemi olarak kabul edilir (Yavuzer, 2012, s. 15).

Zekanın, okulla ilgili konularda, özellikle okumanın öğrenilmesinde, önemli faktörlerden biri olduğu düşüncesi hayli yaygındır. Genel zeka ve okuma arasındaki ilişkinin önemine değinen Schonell (1975)'a göre, genel zeka düzeyi, okumada başarıyı şartlandıran faktörlerin biridir ve anlayış, yorumlama, kavram öğrenme, problem çözme ve muhakeme gibi okuma yeteneğinin tüm yüzlerini içerir (Schonell, 1975'den akt. Oktay, 1983). Ascherleben (1964)'e göre, okula başlama olgunluğu aslında, zeka olgunluğu, zihinsel olgunluk düzeyidir. Bu da derse ait isteklere yeterince cevap vermek için gereklidir (Ascherleben 1964'den akt. Oktay, 1999).

Sosyal faktörler

Sosyal uyum çocuklar arasında farklı şekilde dağılım göstermektedir. Sosyal gelişim gerilikleri okumanın kazanılmasında gerilik ve engellemeye yol açabilmektedir.

Anne ve babaların çocukta güven oluşturmaları konusundaki yaklaşımlarının okumanın kazanılmasına olumlu yönde katkısı bulunmaktadır (Harris ve Sipay, 1986, s. 22). Aile ortamı ve sosyal çevre, zeka gelişiminde ve zekâ gelişiminden etkilenen öğrenme yeteneğinin gelişiminde, dolayısıyla okula hazır olmada son derece önemli rol oynar. Toplumsal çevre koşullarının da çocuğun gelişmesinde önemli rolü olduğunu vurgulayan, özellikle yaşamın ilk

yıllarında içinde yaşadığı aile ve yakın çevrenin sağladığı olanakların çocukların duygusal, toplumsal ve zihinsel gelişimindeki rolüne değinen görüşler giderek daha ön plana çıkmaktadır. Çocuk, yetişkinin rehberliği yoksa deneyimlerinin önemli yönlerini özümlemekte ve dilin içeriğini ve yapısını geliştirmekte güçlük çeker. Bu nedenle ev çevresi, çocuğun yaşamının ilk beş yılında önemli bir temel eğitim kurumudur. Bu kurum, çocuğa sağladığı olanaklar ve kazandırdığı deneyimlerle onu evden sonra ikinci en önemli eğitim kurumu olan okul hakkında aydınlatmada da tek sorumlu durumundadır (MEB., 2006, s. 101).

Okula başlama çocuğun en önemli adımlarından birisidir. Böylece çocuk yeni ve karmaşık bir toplumsal çevreye girerek birey olarak toplumda yer alma ve dış dünyaya açılma fırsatını yakalamıştır. Her gelişim basamağında olduğu gibi bu aşama da uyum gerektirir. Bu uyum, okula alışma düzeyinin (2-3 hafta) sağlıklı bir şekilde geçirilmesi, çocuğun okula ne kadar hazırlıklı olduğu ile ilişkilidir. Eğer çocuk belli bir bedensel, zihinsel, psikolojik ve sosyal olgunluğa erişmişse önemli sorunlar yaşanmaz (Çelenk, 2006, s. 20).

Bazı çocuklarda okul öncesi döneminin bencillik, inatçılık geçimsizlik gibi eğilimleri kısmen devam ediyor olsa bile; bu sınıf çocuğu zamanla sosyalleşme eğilimindedir. İşbirliği isteyen etkinliklerden hoşlanır ve grup çalışmalarında görev alabilir (Calp, 2009, s. 17). Çocuğun okula başlamasıyla birlikte, okul öncesine oranla, daha çok sayıda arkadaşla ilişki kurduğu, bunun yanında arkadaş ilişkilerinin zayıfladığı, bireysel oyunun yerini, grup oyununun aldığı görülür. Başka bir deyişle, çocuğun okul çağıyla birlikte grup çağına girdiği ve sosyal bilincin arttığı dikkatimizi çeker (Yavuzer, 1994, s. 120).

Akranlarıyla ilişki kurmada ve arkadaş edinmede başarısız olan çocukların ileride önemli psikolojik ve sosyal sorunlarının olacağı bilinmelidir. Toplumsal yaşamın en önemli ilişkilerinden biri olan arkadaşlığı, karşılıklı haklar gözetilerek anlaşmaya ve güvene dayalı

olarak geliştirmek her türlü çabaya değer. Çünkü aile dışında kurulan başarılı bir ilişki çocuğun toplumsal uyumunu güvence altına alır (Çelenk, 2006, s. 20).

Çocukların ilköğretime hazırlık konusunda sosyal hazır olma ve entelektüel hazır olma konusunun öğretmenler ve aileler tarafından üstünde durulması gerekmektedir. Özellikle çocukların evden ve alıştıkları çevreden uzakta yeni bir grupta bulunma yönündeki pozitif deneyimlerinin, aileleri dışındaki yetişkinlerin otoritesini kabul etme yönündeki olumlu deneyimlerinin, yaşlılarıyla ilk defa zaman geçirmek gibi sosyal olgunluk bakımından önemli beceriler ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, çocuklar okulda karşılaştıkları yaşlıları ve yetişkinler ile sınıf içi entelektüel olayların (dil kullanabilme, sınıf içi tartışmalar, fikir belirtme v.b.) entelektüel hazırlık olarak ta üstünde durulması gerekmektedir (Katz, 1991, s. 3).

Duygusal faktörler

Duygusal gelişim ilk yaşlardan itibaren gelişmeye başlar. Yaşamın ilk yıllarında edinilen yaşantıların niteliği, çocuğun daha sonraki yaşamındaki duygusal yapısının da niteliğini belirleme gücüne sahiptir. Anne ve babanın kabul etme, sevmeye, ilgi ve yakınlık gösterme tutumları çocuğun güçlü bir duygusal yapı oluşturmasını sağlar (Oral, 2011, s. 85).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar annelerine güvenli bağlanma gerçekleştirmişlerse duyguları anlamada daha başarılı olmaktadırlar. Annelerin daha çok duygulara yönelik iletişim kurmaları çocukların arkadaşlarının duygularını doğru bir şekilde değerlendirmelerine katkıda bulunmaktadır (Karaman ve Sardoğan, 2012, s. 136). Anneden ve öteki insanlardan aldığı etkilere göre, olumlu veya olumsuz duygusal davranış modelleri ve bunlara uygun bir kişilik yapısı geliştirir. Çocuğun duygusal sorunlarının ve kişilik özelliklerinin onun için yepyeni bir ortam olan okulun özellikle ilk günlerinde etkili olduğu şüphesizdir (Oktay, 1999, s. 278).

Okula başladıkları ilk günlerde, sınıfta anneleri ile oturan, onun en ufak bir uzaklaşma isteğine karşı koyan, annesinin yanından ayrılacağı korkusu içinde gergin oldukları için, öğretmenin söylediklerini kavrayıp yerine getirmekte, hatta duymakta güçlük çeken çocuklar sık sık dikkati çeker. Duygusal sorunlarından sıyrılıp kendilerini öğretmenin anlattıklarına veremedikleri için, ilk günlerdeki okumaya hazırlayıcı alıştırmaları bile zorlukla başarırlar, bazen de başaramazlar. Aynı çocuklar zaman geçip de sınıfta anneleri olmadan oturmaya alıştıklarında, öteki arkadaşlarından geri kaldıkları için, bu kez de başarısızlık ve diğerlerinden daha geride olmaktan kaynaklanan bir kırıklık duygusundan doğan, bir takım uyumsuz davranışlar gösterebilirler (Oktay, 1983, s. 19).

Erken çocukluk dönemindeki duygusal gelişimi destekleyen faktörler benlik kavramı, dil, kendini ifade ve benlik saygısıdır. İki ve altı yaşlar arasındaki çocuklar kendi ve karşısındaki bireylerin duygularını daha iyi anlamada başarılıdırlar ve kendi duygularını ifade etmeyi ayarlayabilme becerisine sahiptirler. Benlik gelişimi bu anlamda çocuğun öz bilincine dayalı duyguların ortaya çıkmasını sağlar. Bunlar; utangaçlık, suçluluk, düşmanlık gibi duygulardır (Karaman ve Sardoğan, 2012, s. 136).

Genelde bir çocuk kendisini başarılı hissetmesini sağlayacak, başarılı olmadığı zamanlarda iyi olduğu konusunda olumlu düşünmesini sürdürmeye yarayacak etkinlikler ve etkileşimler arar. Yüksek benlik saygısına sahip olan bir çocuk, kendisini gerçekçi hedefler koyabilen ve bunları gerçekleştirebilen yetenekli bir birey olarak algılayacaktır. Düşük benlik saygısı olan çocuk okulda ve hayatının geri kalanında kapasitesinin daha altında başarılar hedefleme eğiliminde olacaktır (Yavuzer, 2012, s. 18).

Örneğin; çocuğun yaptığı olumlu davranışlardan dolayı ödüllendirilmesi, teşvik edilmesi, takdir edilmesi, cesaretlendirilmesi, desteklenmesi, ihtiyaçlarının doyurulması gibi davranışlar duygusal gelişimi olumlu yönde etkilemektedir.

Olumlu duygusal yapıya sahip olan çocuk hem kendisi hem de diğer insanlara yönelik olumlu bir algıya sahip olur. Diğer insanlarla sağlıklı iletişim geliştirebilir ve sürdürebilir.

Bunun aksine; rekabet, başkası ile karşılaştırılması, değer verilmemesi, anlaşılmaması, takdir görmemesi, olumlu davranışlarının desteklenmemesi, engellenmesi gibi davranış türleri ise çocuğun duygusal gelişimini olumsuz etkiler. Duygularından dolayı alay edilen, küçümsenen bir çocuk duygularını bastırma yoluna gidebilir ve sonuçta duygusal yapısı zedelenir (Oral, 2011, s. 95).

Öteki okul becerilerinde olduğu gibi, okuma yeteneği de, hem olumlu, hem de olumsuz duygusal durumlara karşı çok duyarlıdır. Bu açıdan, okumayı geliştirme veya onu engellemede, hem duygusal, hem de kişilik faktörlerinin önemini açık seçik belirtmek son derece önemlidir. Bazı anne ve babalar, çocuğun okuma problemleri karşısında, onun deneyimlerini arttırarak, onu överek ve ilk günlerde ulaşamayacağı yüksek standartlar koymadan, anlayışla hareket ederler. Bir kısmı da tam tersine, çocuğun olanaklarını sınırlandırarak, onun kendine güvenini sarsarak, onu daha da hızlı olmaya zorlayarak tam bir karışıklığın içine iterler (Schonell ve Goodacre, 1975'den akt. Oktay, 1999).

Bu davranışlar çocuğun duygusal gelişimini olumsuz etkiler. Duygusal açıdan olgunlaşmamış çocuklar ise, okumayı öğrenmede sorunlar yaşayabilirler. Başaramama endişesi, performans kaygısı, beğenilmeme korkusu, geçmişte yaşanmış bir başarısızlıktan kaynaklanan güvensizlik, okuma öğrenmeyi geciktirebilir. Aşırı korunan, hizmet edilen, tüm işleri başkaları tarafından halledilen çocuk, zor olduğunu ve başaramayacağını düşündüğü okuma öğreniminden kaçabilir. İsteksizlik, direnç,

motivasyon eksikliği ve ilgisizlik, dikkat yoğunlaştırmayı engellediği gibi okuma öğrenmeyi de aksatabilir. Aşırı baskı ile büyüyen, azarlanan, horlanan, başarısızlığı cezalandırılan ve kendisinden potansiyelinin üstünde başarı beklenen çocukta okumadan, dersten, ödevden kaçma, okuma öğrenmeye isteksizlik ve direnç görülebilir (Razon, 2007, s. 68).

Okuma Yazma Öğrenim Sürecine Etki Eden Faktörler

Çocuklarda okuma yazma becerileri diğer gelişim alanlarındaki beceriler gibi çevrelerindeki okuma yazmaya ait uyaranlar yolu ile kazanılmaktadır (Üstün, 2007, s. 11).

Çocukların okuma yazma becerilerini geliştirmeleri için uygun ortamların yaratılmasına gereksinim vardır. Okuma yazmaya temel olacak becerilerin öğretilmesini etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlar;

Sosyo-ekonomik faktörler

Okul öncesi dönem, çocukların okuma yazma öğrenmeye çok istekli oldukları bir dönemdir. Ancak çocukların çoğu okula başladığı zaman çok sayıda sosyo-ekonomik faktör başarı veya başarısızlık için zemin hazırlamaya başlamaktadır. Düşük gelirli çocukların okur-yazarlık gelişimini düşük kaliteli sağlık hizmetleri, yetersiz beslenme, diğer sağlık problemleri gibi faktörler etkilemektedir. Çocuğun bakımı da ailenin gelirinden etkilenmektedir. Sözcük dağarcığı ve okuma olanaklarında, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocukları ile sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları arasında farklılıklar görülür ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları okula başladığında okuma güçlüğü riskine sahip olmaktadır. Düşük gelirli ailelerin çocuklarında otizm, astım gibi sağlık problemlerinin olması daha muhtemeldir (Shedd, 2005, s. 23).

Okuma yazma öğrenmeye başlamadan önce, zengin okuma yazma araçlarıyla dolu bir ortamda büyümek ve iyi bir hazırlık dönemi geçirmek çok önemlidir. Evde yazılı materyallerin olmaması, kütüphaneler gibi kurumlara ulaşamaması, dezavantajlı okullardaki akademik olumsuzluklar, sosyo-ekonomik düzeyi düşük aileler üzerinde çok büyük etkiye sahiptir. Okuma yazma ile ilgili materyallerin evde olmaması çocuğun birçok okuma yazma etkinliğinden mahrum kalmasına neden olmaktadır. Çocuklara kitap alınmalı, çocuklar kütüphaneye götürülmeli, gazete ve dergilere abone olunarak okuma yönünden zengin bir çevre oluşturulmaya çalışılmalıdır. Ebeveyn eğitimlerindeki farklılıklardan dolayı uygun iş olanağına sahip olmayabilirler, bu da çocukların okuma yazma gelişiminde sosyo-ekonomik bir etkiye sahiptir. Bazı araştırmalar, düşük gelir ile düşük okuma başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları planlanırken, ailelerin sosyo kültürel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Günlük bakım çerçevesinde okuma yazma kaynaklarının eksikliği, eğitici kişilerin olmaması, düşük gelirli ailelerin çocuklarında bahsedilen okuma yoksunluğunun etkilerini artırmaktadır (Bay, 2008, s. 14).

Farklı ekonomik gruptan gelen çocukların sözcük dağarcığındaki farklılıkların incelendiği bir araştırma, okuma yazma gelişiminde yoksulluğun etkilerini büyük ölçüde göstermektedir. Araştırmacılar formal eğitimden önce okumayı öğrenen çocukların kitaba olan ilgilerinin çok fazla olduğunu ve bu dönemde kitaplar ile ilgili deneyimlerinin çocukların daha sonraki okul dönemlerindeki başarılı okuma yazma gelişimleri ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Kitap okumaya ayrılan zaman, gelire göre büyük oranda farklılaşmaktadır. Yüksek gelire sahip ailelerin çocukları ilk 5 yılda 1000- 1600 saatini okumaya ayırırken, düşük gelire sahip ailelerin çocukları 25 saatlik gibi az bir zaman ayırmaktadır. Okul öncesi

yıllarındaki bu farklılıkların daha sonraki okuma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Shedd, 2007, s. 23).

Sosyo-ekonomik düzey, düşük ailelerde sadece maddi olanakların kısıtlı olmasına değil aynı zamanda anne-baba ruh sağlığının bozulmasına ve strese neden olarak çocukların eğitiminin olumsuz etkilenmesine yol açmaktadır. Maddi olanakların kısıtlılığı ve ev içerisinde bireylerin kendilerine ait alanların bulunmaması çocukların okul başarısının olumsuz etkilenmesine yol açan faktörler arasındadır. Anne-babanın çocuklarının gereksinimlerini karşılayabilecek olanaklardan yoksun olmaları gerilim ve çatışmaya yol açabilir ve çatışmalar aile içerisinde ilişkilerin bozulmasına neden olur.

Bunun çocuklar açısından sonucu, gerginlik ve strese yatkınlık olarak kendisini göstermektedir. Çocuklar büyüdükçe ev içerisindeki sorunların özellikle de yetersiz kaynakların daha fazla farkında olmaya başlarlar (Ahioglu, 2006, s. 28). Farklı sosyal ve kültürel değerlere sahip çocukların, öykü kitabı okumaya ulaşma durumları farklılaşabilmektedir Okul öncesi eğitim alma olanağı olmayan çocuklar için bu dönemde, anne ve babalar evde çocuklarına zengin uyaranların olduğu ortamları hazırlayarak onların olumlu deneyimler kazanmaları için fırsatlar sunmalıdırlar (Bay, 2008, s. 14).

Kültür etkisi

Kültür etkisi, kültürel ve etnik yapı açısından, okuma yazma gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Okuma yazma becerilerinin gelişiminde risk taşıyan çocuklar düşük gelire sahip çocuklardır. Kültürel farklılıklar, öğrenme yaklaşımları ile ilgilidir ve dikkate alınmalıdır. Çünkü farklı etnikler eğitime farklı amaçlarla yaklaşmaktadır. Bu kültürel farklılıklar ailelerin okuma yazmayı nasıl anladıklarını göstermektedir.

Yaşadığı toplumun dilini konuşamayan ebeveynler okuma yazma becerisini geliştirecek etkinliklere daha az önem vererek, bu gelişimi okuma yeteneği olarak

görmektedir. Hem okuma engelleri gibi öğrenme yaklaşımındaki kültürel farklılıklar hem de zorluklar, çocuklarda okuma yazma becerisini etkileyebilmektedir. Kültürel ve etnik yapı sosyo-ekonomik statü ile yakından ilişkilidir (Shedd, 2005, s. 26).

Genel kültür bilgisi

Çocuklar genel kültür bilgisini, yaşantılarından, yetişkinlerle iletişimlerinden, araştırmalarından ve oyunlarından kazanmaktadırlar. Ancak sosyo-ekonomik olarak az gelişmiş bölgelerdeki anaokullarında bulunan veya okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanamayan çocuklar, bu ortamlardan yeteri kadar faydalanma olanağından mahrumdurlar. Araştırmalara göre, genel bilgi yoksunluğu ilköğretim sürecinde okumayı zorlaştırmaktadır.

Çocukların genel kültürlerini desteklemek için; soru sormaları özendirilmeli, onların düşüncelerine değer verildiği gösterilerek sorularına tatmin edici yanıtlar verilmeli, çeşitli konular hakkında düşünmeleri sağlanmalı ve açık hava araştırmaları ve alan gezileri yapılmalıdır (Güleç, 2008, s. 14).

Ev ortamı

Kendine güven duyan çocuklar yeteneklerini en üst düzeyde kullanmaktadırlar. Çocuklar, çabaları desteklendiğinde daha başarılı olmakta ve başardıkça öğrenen bir birey olarak olumlu duygular geliştirmektedirler. Ancak desteklenmeyen çocuklar başarısız olduklarına inanabilmektedirler. Ailesinden ve çevresinden yeterli destek ve ilgiyi göremeyen çocuklar isteksizlik, ilgisizlik gibi duygusal sorunları yaşayabilmektedir. Bu durum, çocuğun öğrenmede başarısızlık yaşamasına neden olabilmektedir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına karşı çocuğun ilgisinin sağlanabilmesi için ailelerin çocuğa gerekli sevgi ve ilgiyi göstermesi gerekmektedir (Bay, 2008, s. 15).

Toplumsal çevre koşullarının da çocuğun gelişiminde önemli rolü olduğunu vurgulayan ve özellikle yaşamın ilk yıllarında çocuğun içinde yaşadığı aile ve yakın çevrenin sağladığı olanakların çocuğun duygusal, toplumsal ve zihinsel gelişimindeki rolüne değinen görüşler giderek ön plana çıkmıştır. Yeterli bilişsel gelişme çocuğun deneyimleyeceği uygun yaşantıların fazlalığına bağlıdır (Kılıç, 2008, s. 45).

Okuma yazmada ev ortamı, sosyo-kültürel bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram; okuma yazma gelişimini çocuklarla konuşma, gereksinimleri tamamlamak için bilgisayar kullanma, günlük yaşamda okuma yazma materyalleri yönünden zengin (dergi, gazete) doğal bir çevre olarak desteklenmektedir. Evde yapılan etkinlikler çocuk okula başladığında alt yapı sağlamaktadır. Ev ortamında yetişkinler tarafından çok çeşitli ve zengin deneyimler kazandırılan çocuk, yaşamı boyunca okumayı eğlenceli bir deneyim olarak adlandıracaktır. Bazı araştırmalar, çocuğun okuma yazma gelişiminde evdeki okuma ortamının olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Evde yeterli okuma ortamı bulamayan çocuklar okula başladıklarında okuma zorluğuyla karşılaşma açısından diğer çocuklara göre daha yüksek risk altındadırlar (Shedd, 2005, s. 29).

Yapılan bir araştırmada okuma becerisi, gelişimi ve çevre arasındaki ilişkiyi ortaya konulmuştur. Buna göre evdeki etkinliklerin bilişsel gelişime katkı sağladığı bulunmuştur. 313 aile üzerinde yapılan araştırmada okuma yazma gelişim programına katılan annelerin (HOME) prosedüre uygun olarak evde çocuklarına daha eğitsel bir ortam hazırladıkları belirtilmiştir (Shedd, 2005, s. 30). Bu anlamda ev ortamı, öğrenme yeteneğinin gelişiminde, dolayısıyla okumaya ve yazmaya hazırlıklı olma yönünden son derece önemlidir.

Aile katılımının etkileri

Ev ortamında okuma yazma becerileri çocukların gelişiminde yaşamsal bir öneme sahip olmasına rağmen en önemli faktör aile katılımıdır. Aile katılımı ve okuma yazma

becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Okuma yazma becerisinde aile katılımı çocuğun gelecekteki okul başarısını tahmin etmede en önemli faktördür. Aile ile yapılan bir araştırmada, çocuğun dil ve okuma yazma becerisi ve aile katılımı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ailenin eğitici bir model olarak kullanılmasının çocukta büyük ölçüde dil ve okuma yazma sonuçları ile ilgili olduğu bulunmuştur. Bazı araştırmacılar sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının okuma yazma becerilerini geliştirmeleri için çabanın evde başlaması gerektiğini ve evdeki etkinlikler üzerindeki olan aile etkisinin çocukların okuma becerilerini etkilediğini belirtmişlerdir. Evdeki etkinlikler, evin özellikleri, ebeveyn uygulamaları, çocuğun hem entelektüel hem de okuma becerileri olan bilişsel becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Shedd, 2005, s. 32).

Evde, arabada, sokakta vb. yerlerde aile ile etkileşimde olan çocuk, okuma yazmanın farklı yönlerini öğrenmekte, özel bir amaç sergileyen ve doğal ortamında bulunan bilbordlar, öyküler, listeler gibi çok çeşitli okuma yazma türleri ile karşılaşma fırsatı bulmaktadır. Anneler özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerde genellikle birinci kaynak olarak görülmektedir. Çocuklardaki başarı sürecinin ve bilişsel gelişimin anlaşılması aile eğitimi ve daha önceki okuma yazma gelişimi ile doğrudan ilişkilidir.

Anne babasını okurken gören çocuk, bunu bir eğlence olarak görecektir ve kendi etkinlikleriyle bağdaştırarak benzer davranışlarda bulunacaktır (Shedd, 2005, s. 33).

Öğretmenin rolü

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına etki eden faktörler göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını uygun bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için bu çalışmalar içerisinde hangi etkinliklere yer verilmesi gerektiğinin öğretmenler tarafından bilinmesi gerekmektedir (Bay, 2008, s. 15).

Öğretmenin rolü; çocukları gözlemek, onlara bu ortamı ve ortamda yer alan materyalleri tanıtarak çocukları bu materyalleri kullanmaya teşvik etmek ve katılım gösteren her çocuğun ilerlemesini, gelişmesini sağlamaktır. Öğretmen; çocukların gelişimsel gereksinimlerini ve ilgi alanlarını mutlaka göz önünde bulundurmalıdır; sonrasında da kendisine tahsis edilen materyalleri çocukların gelişim özelliklerine göre tasarlayıp hazırlamalıdır. Ayrıca öğretmen tarafından yapılan materyaller, bu ortama dahil edilebilir. Ders materyalleri öğrencilerle birlikte de tasarlanabilir. Öğretmen çocukları bu materyallerin hepsini çocukların bağımsız olarak kullanmaları konusunda teşvik edebilmelidir.

Etkili okuma yazma öğretimi için öğretmenlerin de göz önünde bulundurmaları gereken ilkeler vardır. Etkili okuma yazmaya hazırlık çalışmaları için;

- Çocukları okumaya motive edecek zaman
- Küçük grup çalışması
- Öğretim zamanı ve desteğinin artırılması
- Başarı için yüksek beklentiler
- Proje-temelli uygulamalar
- Mesleki gelişimin sürdürülmesi
- Programlar ve sınıflar arasında işbirliği
- Aile ile iletişim ve aile eğitimi
- Öğretime temel oluşturması için çocuk gelişim takibi
- Okuma-yazma etkinliğini programın önemli bir parçası olarak görme
- Okumayı öğrenmeleri için çocuklara gerekli olan becerileri tanımlamak
- En uygun programın (içerik, yoğunluk, sıra) geliştirilmesi veya seçilmesi
- Kitap okuma gereklidir.

İlgili Araştırmalar

Karakelle (1998), “İlk Okuma Becerisini Etkileyen Bilişsel Faktörler” isimli çalışmasında öğrencilerin okuma becerisini kazanmadan önce sahip oldukları belirli bilişsel niteliklerin okuma becerisini kazanma süresi ile yıl sonu okuma hızı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. İki ilköğretim okulundan seçilen iki sınıfta bulunan toplam 96 öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada; ele alınan bilişsel değişkenlerin ilk okuma sürecinde etkili olduğu ancak birlikte ele alındıklarında süreçteki varyansı daha iyi açıkladıkları, ilk okuma sürecinin önemli bir bölümünün bilişsel değişkenler tarafından açıklanabildiğini ancak yalnızca bilişsel süreçlerin yeterli olmadığını görüldüğü, yıl sonu okuma hızındaki varyansı en iyi açıklayan faktörün harflere duyarlılık ve fonolojik farkındalığın toplam etkisi olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Pehlivan (2006), okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ilk okuma-yazmaya geçiş sürecini, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla nitel bir çalışma yapmıştır. Araştırmada, öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarının, ilk okuma-yazmaya geçiş sürecine olan etkisi, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 6 ilköğretim okulundaki 60 tane birinci sınıf öğrencisi ile 15 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: Anne babaların eğitim düzeyi ve aylık geliri arttıkça, öğrencinin okul öncesi eğitim kurumuna gitme oranı artmaktadır; okul öncesi eğitim alan öğrenciler, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre okula daha donanımlı gelmektedir; okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin büyük çoğunluğu bitişik eğik yazıyı güçlük çekmeden yazabilmektedir.

Damarlı Oçak (2007), ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile ilk okuma-yazma başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Betimsel nitelikteki çalışma üç

ilköğretim okulundan seçilen toplam 136 ilköğretim birinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bazı bulguları şu şekildedir:

- Annenin eğitim düzeyinin, çocukların ilk okuma-yazma başarısında farklılığa yol açtığı gözlenmiştir. Buna göre; annesi üniversite, lise ya da ortaokul mezunu olan öğrenciler, annesi okuryazar olmayan ya da ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha başarılıdırlar.
- Babanın eğitim düzeyinin, çocukların ilk okuma-yazma başarısında farklılığa yol açtığı gözlenmiştir. Buna göre; babası üniversite mezunu olan öğrenciler okuma yazmada babası lise, ortaokul ya da ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha başarılıdırlar.
- Ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuma yazma başarıları da artmaktadır.
- Okul öncesi eğitim kurumuna giden öğrencilerin okuma yazmada daha başarılı olduğu görülmüştür.
- Dil gelişim düzeyi yüksek olan öğrencilerin aynı zamanda okuma- yazmada da başarılı olduğu görülmüştür.

Çelenk (2008), ilköğretim okullarına yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik deneyim ve birikimlerini (duyuşsal hazırlık düzeyi ile okuma ve yazma öğrenmeye hazırlık düzeyleri) ölçmek amacıyla bir araştırma yapmıştır.

Araştırmada survey yöntemi ve yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında sosyo-ekonomik düzeyi farklı üç farklı okuldan seçilen 103 öğrenciden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin okulöncesi dönemden ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik çok önemli deneyim ve birikimlerle okula

başladıkları, okulöncesi dönemde alınan anaokulu eğitiminin öğrencilerin okuma ve yazmaya hazırlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Yıldız (2009), ilköğretim birinci sınıflarda Türkçe dersinde çoklu ortam araçlarının ilk okuma-yazma öğretiminde etkililiğini deneysel yöntem kullanarak belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada, iki farklı okuldan seçilen iki birinci sınıf deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda bir öğretim yılı boyunca ilk okuma-yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamaları yapılırken; kontrol grubuna herhangi bir etkide bulunulmamıştır.

Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrenciler; okumaya geçiş zamanı, okuma hızı, okuma becerisi, okuduğunu anlama gücü ve yazma becerisi yönünden kontrol grubuna göre daha başarılı bulunmuştur.

Obalar (2009), ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma-yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmada veriler, 3 resmi ilköğretim okulunda öğrenim gören 304 birinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmanın bazı bulguları şunlardır:

- Öğrencilerin, okuma yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanlar, kız öğrencilerin ve okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- Üç farklı yaş grubundaki öğrencilerin, okuma becerisi, dikte ve yazma becerisi ve okuduğunu anlama (metin-paragraf) ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- Öğrencilerin, sosyal duygusal uyum ve zeka düzeyleri yükseldikçe okuma yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanlar da yükselmektedir.
- Öğrencilerin okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zeka düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yangın (2009), hazırbulunuşluk ile okuma ve yazma başarımları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada betimsel yöntem uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini aynı okulun birinci sınıfına başlayan dört ayrı şubedeki 77 öğrenci oluşturmuştur. Bulgular, okuma ve yazmaya hazırbulunuşluğun, özellikle okul olgunluğunun okuma ve yazma başarımlarında belirleyici bir değişken olduğunu ortaya koymuştur.

Bulut (2010), okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi kullanılırken öğrencilerin okuma yazmaya geçişlerinde etkili olan faktörleri incelemiştir. Araştırma, iki farklı ilköğretim okulundan seçilen birer birinci sınıftaki 20 öğrenci ve aynı ilde görev yapan 126 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularından bazıları; “Okul öncesi eğitimin okuma-yazmaya geçiş sürecinde etkili bir faktör olduğu anlaşılmaktadır” ve “Kelime dağarcığı normalin üstünde olan öğrencilerin okuma yazmaya geçişte zorlanmadıkları, kelime dağarcığı normalin altında olanların ise zorlandıkları anlaşılmaktadır” şeklindedir.

Bay (2010), Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirmesini yaptığı tarama modelindeki çalışmasında, 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin, ilk okuma-yazma öğrenme süreci, okuma-yazma hataları ve okuma-yazma kurallarına uyma durumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- Öğrencilerin okuma kurallarına uyma durumlarının genel anlamda normaldir ve kaynaştırma öğrencileri hariç diğer öğrencileri okuma hatası yapmamaktadırlar.
- İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma-yazma öğrenme sürecine ilişkin becerileri %85 ve üzerindeki bir oranla, iyi ve mükemmel düzeyde gelişmiştir.

- İlköğretim 1. sınıfa devam eden 144 öğrenci genel anlamda yazma becerilerini kazanmış olmalarına rağmen, bazılarının yazma becerilerini kazanmada eksiklikleri vardır.

Gündüz (2013), tarama modelinde betimsel nitelikte bir araştırma gerçekleştirmiştir. Tarama modellerinden tekil tarama modeli, öğrencilerin okul olgunluk düzeylerinin ve okuma yazma becerilerini kazanma durumlarının betimlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Buna göre, öğrencilerin sahip oldukları okul olgunluk düzeyi “Metropolitan Olgunluk Testi” ve okuma-yazma becerilerini kazanma durumları “İlk Okuma Yazma Sürecini Değerlendirme Formu” ile elde edilen verilerle betimlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, grupların (60-66, 66-72, 72-84 aylık çocuklar) okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla incelenebilmesi için nitel araştırmalarda veri toplama aracı olarak sıklıkla tercih edilen görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubuna, Akşehir ilçe merkezindeki 11 ilkokulda 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında 1. sınıfa devam eden 30 Eylül 2012 tarihi itibari ile; 60- 66 aylık dönemde bulunan 67 (46 kız, 21 erkek), 66-72 aylık dönemde 70 (28 kız, 42 erkek), 72-84 aylık dönemde bulunan 68 (31 kız, 37 erkek) öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma toplam 205 (105 kız, 100 erkek) öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca 17 öğretmen ile de görüşme yapılmıştır.

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Okumaya hazırlık aşamasında 72-84 aylık çocuklarda sorun yaşanmadığı; 60-66 ve 66-72 aylık çocuklarda bazı sorunlar (isteksizlik, çabuk unutma, dikkatsizlik gibi) yaşandığı, bu sorunların 60-66 aylık çocuklarda daha yoğun olduğu söylenebilir.
- Yazmaya hazırlık aşamasında 72-84 aylık çocuklarda sorun yaşanmadığı; 60-66 ve 66-72 aylık çocuklarda bazı sorunlar (parmak kas gelişimi yetersizliği, yavaş yazdıkları,

çabuk yoruldukları, isteksiz oldukları gibi) yaşandığı, bu sorunların 60-66 aylık çocuklarda daha yoğun olduğu söylenebilir.

- Sesi hissetme ve tanıma aşamasında 72-84 aylık çocuklarda sorun yaşanmadığı; 60-66 ve 66-72 aylık çocuklarda bazı sorunlar (kavrama gücünü yaşadıkları, parmak kas gelişimi yetersizliği, yavaş öğrendikleri gibi) yaşandığı, bu sorunların 60-66 aylık çocuklarda daha yoğun olduğu söylenebilir.
- Sesi/harfî okuma ve yazma aşamasında 72-84 aylık çocuklarda sorun yaşanmadığı; 60-66 ve 66-72 aylık çocuklarda bazı sorunlar (kavrama gücünü yaşadıkları, parmak kas gelişimi yetersizliği, yavaş öğrendikleri, çabuk yoruldukları gibi) yaşandığı, bu sorunların 60-66 aylık çocuklarda daha yoğun olduğu söylenebilir.
- Hece, kelime ve cümle oluşturma aşamasında 72-84 aylık çocuklarda sorun yaşanmadığı; 60-66 ve 66-72 aylık çocuklarda bazı sorunlar (kelimeleri eksik oluşturdukları, heceleri birleştirmede zorlandıkları, cümle oluşturmada zorlandıkları gibi) yaşandığı, bu sorunların 60-66 aylık çocuklarda daha yoğun olduğu söylenebilir.
- Metin oluşturma aşamasında 72-84 aylık çocuklarda sorun yaşanmadığı; 60-66 ve 66-72 aylık çocuklarda bazı sorunlar (kavrama gücünü yaşadıkları, yavaş okuyup yazdıkları, cümleyi yarım yazdıkları gibi) yaşandığı, bu sorunların 60-66 aylık çocuklarda daha yoğun olduğu söylenebilir.
- Okula uyum ile ilgili olarak 72-84 aylık çocuklarda sorun yaşanmadığı; 60-66 ve 66-72 aylık çocuklarda bazı sorunlar (tuvaletleri kullanmada sorun yaşadıkları, okulda kalmak istemedikleri, derste uykulu oldukları, oyun kurma ve yönetmede sorun yaşadıkları, okul kurallarına uymada sorun yaşadıkları gibi) yaşandığı, bu sorunların 60-66 aylık çocuklarda daha yoğun olduğu söylenebilir.

Tatal (2013), araştırmasında okula başlama yaşının öğrencilerin ilk okuma-yazma başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlanmıştır. Uygulama, Diyarbakır ili merkez Kayapınar ilçesinden amaçlı örnekleme tekniğiyle seçilen, beş farklı ilkokulun birinci sınıflarından iki şubede öğrenim gören toplam 432 ğrenci üzerinde yürütülmüştür. Betimsel nitelikte olan bu araştırmada gerekli olan veriler ğrenci bilgi formu, okuma leği, yazma leği ve okuduğunu anlama testiyle toplanmıştır. Verilerin analizinde t-testi, tek faktörlü varyans analizi ve iki faktörlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Okula başlama yaşı farklı olan öğrencilerin ilk okuma-yazma başarıları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yürütülen bu araştırmada, toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

İlk okuma başarıları ile ilgili sonuçlar

- 60-66 aylık olan öğrencilerin ilk okuma başarıları, 67-72 aylık ile 73 aylık ve daha büyük olan öğrencilerin ilk okuma başarılarından daha düşüktür.
- Kız ğrenciler ile erkek öğrencilerin ilk okuma başarıları arasında anlamlı bir fark yoktur.
- Okul ncesi eğitim alan öğrencilerin ilk okuma başarıları, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin ilk okuma başarılarından daha yüksektir.
- Yaş ve okul öncesi eğitim alma durumu birlikte öğrencilerin ilk okuma başarılarını etkilememektedir.

İlk yazma başarıları ile ilgili sonuçlar

- 73 aylık ve daha büyük olan öğrencilerin ilk yazma başarıları, 60-66 aylık olan öğrenciler ile 67-72 aylık olan öğrencilerin ilk yazma başarılarından daha yüksektir.
- Kız ğrenciler ile erkek öğrencilerin ilk yazma başarıları arasında anlamlı bir fark yoktur.

- Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilk yazma başarıları, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin ilk yazma başarılarından daha yüksektir.
- Yaş ve okul öncesi eğitim alma durumu birlikte öğrencilerin ilk yazma başarılarını etkilememektedir.
- Cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumu birlikte öğrencilerin ilk yazma başarılarını etkilememektedir.
- Yaş ve cinsiyet birlikte öğrencilerin ilk yazma başarılarını etkilememektedir.

Okuduğunu anlama başarıları ile ilgili sonuçlar

- 60-66 aylık olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları, 67-72 aylık ile 73 aylık ve daha büyük olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından daha düşüktür.
- Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından daha yüksektir.
- Yaş ve okul öncesi eğitim alma durumu birlikte öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını etkilememektedir.
- Yaş ve cinsiyet birlikte öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını etkilememektedir.

60-72 Aylık Dönemde İlkokula Başlayan Öğrencilerin İlk Okuma- Yazma Öğretimi Sürecindeki Durumlarının Tespit Edilmesine Yönelik Bir Çoklu Durum Çalışması adlı araştırmada daha önce literatürde yer almayan şu noktalar ele alınmıştır: 60-72 aylık dönemde okuma yazma öğrenme sürecinde öğrencilerin yeterlilikleri çoklu durum çalışması deseni ile ele alınıp 72 aylık ve üstü öğrencilerin yeterlilikleriyle karşılaştırılmıştır. Verileri gözlem, görüşme ve odak grup görüşmesi teknikleriyle toplanan nitel bir araştırmadır. Çalışmada okuma yazmayı başarmada yaşın belirleyici bir faktör olduğu ancak yaş dışında diğer faktörlerin de sürece göz ardı edilmeyecek seviyede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Bölüm III: Araştırmanın Yöntemi

Araştırmacı, problemi çözmek için izleyeceği “yolu”(yöntemi) ve kullanacağı teknikleri ayrıntıları ile planlamak zorundadır. O kadar ki, bir başka araştırmacı, o planı anlayıp uygulayabilsin ve “araştırmacının yapmak istedikleri ile” aynı şeyleri yapabilsin. Bu amaçla, araştırmanın hangi genel türden olacağına ilişkin karardan sonra, yöntem ayrıntıları belirlenir (Karasar 2009, s. 75).

Gerçekleştirilmiş olan bu araştırmada ‘*Nitel Araştırma*’ yöntemleri kullanılmıştır. Bu araştırma nitel yaklaşımla veri toplanmasının sebebi gözlemi yapılan ve görüşülen çalışma gurubundan daha detaylı ve zengin bilgiler alınabilmesidir.

Nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlayabiliriz (Yıldırım ve Şimşek 2008, s. 39).

1. sınıf eğitimine farklı yaş döneminde başlayıp devam eden öğrencilerin ilk okuma-yazma yeterliliklerini betimlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden durum (örnek olay) çalışmasıdır.

Durum çalışması; (1) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, (2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve (3) birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir. Durum çalışması yapan araştırmacı verisini toplarken, mümkün olduğu ölçüde birden fazla veri kaynağını ya da türünü kullanmalıdır (Yin,1984’den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak adına öğretmen ve veli görüşlerinden yararlanmak amacıyla görüşme ve odak grup görüşmesi, öğrencileri yakından

inceleyebilmek ve ilk okuma- yazma yeterliliklerini betimleyebilmek için gözlem tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın Deseni

Birinci sınıfa aynı eğitim- öğretim yılında farklı yaşlarda başlayan öğrencilerin ilk okuma-yazma sürecindeki durumlarının tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın deseni durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum desenidir. Bu desende, birden fazla kendi içinde bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 291).

Araştırmadaki dört durum şu şekilde tanımlanabilir:

1. Durum: 60-69 aylık dönemde 1. sınıfa başlayan öğrencilerin olduğu 18 öğrencilik sınıf.
2. Durum: 70-72 aylık dönemde 1. sınıfa başlayan öğrencilerin olduğu 20 öğrencilik sınıf.
3. Durum: 73 aylık ve üzeri dönemde 1. sınıfa başlayan öğrencilerin olduğu 24 öğrencilik sınıf.
4. Durum: 60-68 aylık dönemde 1. sınıfa başlayan 2 öğrencinin bulunduğu diğer öğrencilerin 69 aylık ve üstü dönemde olduğu karma bir sınıf.

İlk üç durum ile ilgili sınıf gözlemlerinde bulunulmuş, öğretmenleriyle bireysel görüşmeler yapılmış, sene sonunda üç öğretmen ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca gözlemler esnasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine göre her sınıftan 4, toplam 12 öğrencinin sınıf içi durumları daha yakından incelenmeye çalışılmış ve aileleriyle de görüşme yapılmıştır. Dördüncü durumda 60-69 aylık dönemde okula başlayan 2 öğrencinin arkadaşlarına göre ilk okuma-yazma sürecindeki durumlarının tespiti için sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Dört durumdan elde edilen veriler karşılaştırılmıştır.

Katılımcılar:

Araştırma örnekleme seçerken araştırmacının kullanabileceği bazı yöntemler vardır. Araştırma örnekleminin seçimi nitel araştırmada bir ölçüde farklıdır. Örneğin, ilgili evrende yer alan tüm bireylerin örnekleme yer alma konusunda aynı şansa sahip olmasını sağlamaya çalışan seçkisiz (rastgele) örnekleme yöntemi birçok nitel araştırmada kullanılamaz. Her şeyden önce nitel araştırmada örneklemin geniş olması çoğu zaman mümkün değildir.... Nitel araştırmada örneklem seçimi araştırma probleminin özelliği ve araştırmacının sahip olduğu kaynaklar ile yakından ilgilidir. Bazen birey tek başına bir araştırmanın örneklemini oluşturabilir. Bu nedenle nitel araştırmalarda geçerli olabilecek ve her araştırmaya uyabilen örneklem belirleme yöntemi sunmak mümkün değildir (Yıldırım ve Şimşek 2008, s. 87).

Bu araştırmada Nitel geleneğe daha yakın görülen “Amaçlı Örnekleme Yöntemleri”nden “Maksimum çeşitlilik örnekleme” Yöntemi kullanılarak örneklem oluşturulmuştur. Çünkü buradaki amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek 2008, s. 108).

Araştırmanın katılımcılarını bir ilkokuldaki 18’i 60-68 aylık dönemde, 20’si 69-72 aylık dönemde, 24’ü 73 aylık ve üzeri dönemde 1. sınıfa başlayan toplam 62 1. sınıf öğrencisi ve bu sınıfların 3 öğretmeni, araştırmanın boyutunu genişletmek için sınıfında her yaş grubundan öğrencinin bulunduğu başka bir ilkokuldan 1 birinci sınıf öğretmeni ayrıca gözlemler esnasında sınıf içerisindeki durumlarını daha dikkatli incelemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme seçimine göre seçilen her sınıftan 4, toplam 12 öğrencinin velisi de araştırma grubunda yer almıştır. Aşağıdaki tabloda maksimum çeşitlilik örnekleme seçimine göre seçilen öğrencilerin demografik özellikleri belirtilmiştir. Öğrencilerin her birine kendi isimleri dışında isimler verilmiştir.

Tablo 1
Öğrencilerin kişisel bilgileri.

Özellikler/Ad	Cinsiyet	Okul öncesi eğitim durumu	Okula başlama yaşı	Kardeş sayısı	Kaçıncı çocuk	Yazıda kullandığı el	Sınıf tekrarı bilgisi	Boy	Kilo	Anne-baba durumu	Anne yaşı	Baba yaşı	Baba eğitim durumu	Anne eğitim durumu	Baba mesleği	Anne mesleği	Ailenin aylık geliri (tl)	Kendi odası olup olmadığı	Çalışma masası var mı ?
Nuran	K	Almadı	78 aylık	2	1.	Sol	Yapmadı	127	22	İkisi sağ	40	38	Orta Okul	3. Sınıf Terk	İşçi	Günelik İşçi	500-1000	Yok	Yok
Doğukan	E	Almadı	87 aylık	3	3.	Sağ	Yapıyor	121	24	İkisi sağ	42	46	Okur-yazar değil Lise	Okur-yazar değil Yüksek okul	İşçi	Günelik İşçi	0-500	Yok	Yok
Saliha	K	Aldı	77 aylık	1	1.	Sağ	Yapmadı	122	21	İkisi sağ	30	32	Lise	Lise	İşçi	Ev hanımı	1000-1500	Yok	Yok
Azat	E	Aldı (2 yıl)	79 aylık	2	1.	Sol	Yapmadı	126	34	İkisi sağ	30	32	Lise	Lise	Şoför	Ev hanımı	1000-1500	Var	Var
Yasin	E	Almadı	72 Aylık	2	2.	Sağ	Yapmadı	123	22	İkisi sağ	33	34	Lise	Lise	İmam hatip	Kur'an öğretmeni	3000 üzeri	Yok	Yok
Emel	K	Aldı	72 aylık	2	2.	Sağ	Yapmadı	124	23	İkisi sağ	43	52	İlk okul	İlk okul	Demir ustası	Ev hanımı	2500-3000	Yok	Yok
Eren	E	Aldı (2 yıl)	72 aylık	2	2.	Sol	Yapmadı	123	22	İkisi sağ	33	34	Orta okul	İlk okul	Çiftçi	Ev hanımı	2500-3000	Var	Var
Sema	K	Aldı	70 aylık	2	1.	Sol	Yapmadı	120	18	İkisi sağ	24	34	İlk okul	Orta okul	İşçi	Ev hanımı	500-1000	Yok	Yok
Oğuz	E	Almadı	67 aylık	3	3.	Sağ	Yapmadı	120	20	İkisi sağ	42	51	İlk okul	İlk okul	İşçi	Ev hanımı	1500-2000	Var	Var
Ceyda	K	Aldı	63 aylık	2	1.	Sağ	Yapmadı	120	17	İkisi sağ	28	31	Lise	İlk okul	Çiftçi	Ev hanımı	3000 üzeri	Var	Var
Yakup	E	Almadı	67 aylık	7	7.	Sol	Yapmadı	119	21	İkisi sağ	45	57	Okur yazar değil Orta okul	3. Sınıf terk	İşçi	Günelik İşçi	0-500	Yok	Yok
Hazan	K	Almadı	66 aylık	5	4.	Sağ	Yapmadı	121	20	İkisi sağ	35	33	Orta okul	Orta okul	İşçi	Ev hanımı	1000-1500	Yok	Yok

Veri Toplama Tekniği:

Araştırmada 60-72 aylık dönemde birinci sınıfa başlayan öğrencilerin ilkokuma yazma sürecindeki durumlarının incelenmesine ilişkin bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından “odak grup görüşmesi”, “gözlem” ve “görüşme” tekniklerine yer verilmiştir. Bu tekniklerin etkili bir şekilde kullanılmasına yönelik literatür taraması yapılmıştır. Hazırlanan gözlem ve görüşme formları öncelikle danışman ğretim elemanı ile birlikte incelenecek, tavsiyeleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından sonra lme aracına son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin, araştırma amaçları doğrultusunda, temel öğelerini ve karakterlerini belirleme ve ayırt etme işlemlerine verilerin çözümü ya da çözümlenmesi denilir (Galtung, 1973’den akt. Karasar, 2009).

Nitel araştırmada veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelir. Her nitel araştırma farklı birtakım özellikler taşır ve veri analizinde birtakım yeni yaklaşımlar gerektirir. Bu nedenle araştırmacının, gerek araştırmanın, gerekse toplanan verilerin özelliklerinden yola çıkarak ve var olan veri analiz yöntemlerini gözden geçirerek, kendi araştırması için bir veri analiz planı geliştirmesi beklenir (Yıldırım ve şimşek 2008, s. 221).

Yıldırım ve şimşek (2008), verilerin analizinde  temel kavramı vurgulamaktadır. Bunlar; *Betimleme, Analiz ve Yorumlama*. Betimleme: “ne?” sorusuna, Analiz: “Neden” ve “Nasıl” sorularına, Yorumlama da “ Bu söylenen ya da gözlenen ne anlama gelmektedir?” sorularının temelini oluşturmaktadır.

Nitel araştırmada elde edilen verilerin analizi için iki genel yöntem önerilebilir. Bunlardan ilki betimsel, ikincisi içerik analizidir. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılırken, içerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir.... Betimleme tüm nitel araştırmalar için büyük önem taşır, çünkü araştırmacı araştırma sonucunda ulaştığı sonuçların geçerliğini bu betimlemelere dayandırmak zorundadır.... Araştırmacının yorumları, betimsel bulgularla desteklendiği takdirde okuyucu için büyük önem taşır. Bu nedenle araştırmacı, elde ettiği sonuçlara ilişkin

bazı yorumlar getirmeli ve okuyucunun araştırma problemine ilişkin elde edilen bulguları daha iyi anlamasına yardımcı olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 89).

Etnografik analizlerde veri analizi, betimsel analiz ya da içerik analizi yaklaşımı ile yapılır. Temel amaç araştırmaya konu olan kültürün tanımlanması ve bu süreçte de bu kültürü oluşturan bireylerin ya da grupların, deneyimlerinin ve tutumlarının kendi bakış açılarından aktarılmasıdır. Bu nedenle ortaya çıkan bulgular çalışılan grubun diliyle sunulur ve doğrudan alıntılara sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 71).

Betimsel analiz, içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. İçerik analizi toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 223).

Araştırmacı bu araştırmasında içerik analizi yöntemi ile verileri analiz etme yoluna gitmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2008, s. 227).

Verilerin kodlanması:

İçerik analizinin ilk aşaması verilerin kodlanmasıdır. Bu aşamada araştırmacı, elde ettiği bilgileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışır.

Aşağıdaki Tablo 2'de, araştırmacının öğretmen görüşmelerinden topladığı verilerin analizi sonucu karşımıza çıkan kodlar listelenmiştir. Öğretmenlere kendi isimleri dışında isimler verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen görüşme kodları

Nazan hanım	Candan hanım	Nuran hanım
Öğrenmede zorlanma	Okuma hızı seviyesi	Okuma hızı
Anlamada zorlanma	Okuduğunu anlama	Akıcı okuma
Özel çalışma	Harflerin bitiş zamanı	Okuyanı takip etme
Okuma hızı	Okumaya isteksizlik	Okuduğunu anlama
Yavaş okuma	Yazma sürecinde zorlanma	Uğultuyla okuma
Okuduğunu anlama	Anasınıfı eğitimi	Anlaşılır okuma
Okumada zorlanma	Hazırbulunuşluk	Yaşın küçüklüğü
Okuma yeterliliği	Uyum ve hazırlık programı	El yorulması, Parmak kasları
Kelimeleri uzatma	Okul öncesi deneyim	Sıkılma
Şiir	Öğrenmeye hazır olma	Hazır olma
Tekerleme	Kelime hazinesi	Harfleri uydurma
Hikâye okuma	Geç öğrenme	Okul öncesi eğitimi
Hazırbulunuşluk	Tekrar etme	Okul öncesi yaşantı
Anasınıfı eğitimi	Kalem tutma	Erken yaş
Kalem tutma	Aralıklara yazma	Okuma yazmanın kırılma noktası
El kasları	Sesi hissetme	Şarkı, Oyun
Yazmada zorlanma	Bakarak yazma	İri yazma
Hazırlık süreci	Dikte	Küçük yazma
Sesi tanıma	Düzenli yazı	Çizgi aralarına oturtamama
Sesi hissetme	Sayfa düzeni	Kelimeler arası boşluk
Yazı düzensizliği	Yaş grubu	Harflerin uzantısı
Eğik yazı	Hazırlık süreci	Bakarak yazma
Dik yazma	Sıkılma	Duyduğunu yazma
Harf boyutu	Mutluluk	Defter düzeni
Satır çizgilerine yazma	Ödev yapmak	Araç gereç kaybetme
Harf uzantıları	Bireysel ilgilenme	Oyun oynama
Çizgilerin arası	Dikkat dağılması	Okul kültürüne uyum
Dikte	Dinlemede zorlanma	Okul kuralları
Hece	Oyun oynama	Hazırlık eğitimi
Kelime	Olumsuz etkilenme	Yaş grubu
Cümle	Okula başlama	Erken başlama
Silgi kullanma	Grupla öğrenme	Geç gelme, Uyku
Yazıların kayması	Bireysel öğrenme	Yarışmak
Noktalama işaretleri	Öğretmen desteği	Program
Bilinmeyen kelime	Yaş kriteri	Fiziki ortam
Oyun isteği	Sosyo- ekonomik düzey	Oyuncak
Sıkılma	Sınıf kuralları	Materyal
Sınıf kuralları	Sosyalleşme	Sınıf ortamı
Kurallı cümle	Arkadaşlık etme	Farklı fikirler
Veli desteği	Aile desteği	Basit cümleler
Ezik hissetme	İlgisiz aile	Düşünce üretmede kısıtlılık
Okumaya çekinme	El tercihi	Bilinmeyen kelime
Motivasyon	Yetersiz hissetme	Söz varlığını geliştirme
Merak	Özgüven	Zevk alma
İlgi		Güdüleme
Yaş grubu		Merak
Seviye farkı		Hayat deneyimi
		Dikkat toplamak
		Dikkat süresi
		Ailenin durumu
		Sosyo-ekonomik düzey

Aşağıdaki Tablo 3'de, araştırmacının veli görüşmelerinden topladığı verilerin analizi sonucu karşımıza çıkan kodlar listelenmiştir:

Tablo 3

Veli görüşme kodları

Nuran'ın velisi	Doğukan'ın velisi	Azat'ın velisi	Saliha'nın velisi
Normal yaş Rahatsızlık Devamsızlık Destek olamama Bozuk yazı Zaman sıkıntısı İlgilenememe Okul sevgisi Öğretmenle sık görüşmeme	Uygun yaş Sınıf tekrarı Evde destek olamama Hevesli Öğretmenle iletişim Okur yazar olmama	Uygun yaş Alerjik rahatsızlık Sol el Düzenli yazı Okula gelmeye istekli Sıkılma Akıcı okuma Okuduğunu anlama Ödev yapma Hikâye okuma Okulu sevme Okula devam Bıkkınlık olmaması Öğretmenle görüşme	Uygun yaş Sakin çocuk Ezik kalma durumu İsteyerek yazma Öğretmene benzetme Metin okuma Okuduğunu anlatma Takip etme Destek verme Kontrol Okula gelmeye istekli Öğretmenle görüşme
Eren'in velisi	Sema'nın velisi	Emel'in velisi	Yasin'in velisi
Okula başlama yaşı Şımarık büyütme Sinirli Korkusuz Yazıların okunaksızlığı Okuyamama Ödev yapmama Aşırı ilgi ve sevgi Dede ilgisi ve sevgisi Okula gelme isteksizliği Köy işleri	Kemik gelişiminde gerilik Geç yürüme Yazmada zorlanma Yardımcı olma Destekleme Geç uyuma Sabah uyanamama Heceleyerek okuma Toplantılara katılma Öğretmenle görüşme	Okula başlama yaşı Düzenli yazı Ödev Okuduğunu anlatma Destekleme Yardımcı olma Okula gelmeye isteklilik Öğretmenle iletişim	Okula başlama yaşı Öğretmenin etkisi Kolay öğrenme Anlaşılır okuma Yardımcı olma Okutup dinleme Uyanma Paylaşma Öğretmenle iletişime geçme
Yakup'un velisi	Hazan'ın velisi	Oğuz'un velisi	Ceyda'nın velisi
Okula küçük başlama Bakarak yazma Diktede sıkıntı Sesleri tanıyamama Birleştirememe Yazmada isteksizlik Okula gelmede zorlanma İsteksizlik Ödülle gönderme Öğretmenle iletişim	Yaşı uygun bulmama Anasınıfına gitmeme Okula gelme isteksizliği İyi yazı Bakarak yazma Sesleri ayırt edememe Yardım kabul etmeme Okula zor alışma Öğretmenle görüşme	Okula başlama yaşı Algılama Anasınıfı Parmak yorgunluğu Duyduğunu yazma Seri okuma Bol tekrar Okuduğunu anlama Evde destek Ek etkinlikler Okulu sevme Öğrenememe korkusu Öğretmen sevgisi Okula devam isteği Öğretmenle iletişim	Okula küçük başlama Yazı güzelliği Okunaklılık Severek yazma Az ödev Yorulmama Heceleyerek okuma Sesleri çabuk kavrama Ödev yapma Kontrol İsteklilik Öğretmenle görüşme Toplantılara katılma

Tablo 4

Sınıf gözlem kodları

1-a sınıfı	1-b sınıfı	1-c sınıfı
Dikte	Biçimsiz yazma	Ses yazma çalışmaları
Yazma	Bakarak yazma	Hecelerden kelimeler oluşturma
Duyduğunu yazma	Dikte	Yazma hızı
Yazı düzenliliği	Kâğıda yatarak yazma	Ayakta yazma
Yazı boyutu	Parmakla havada yazdırma	Satıra sığdıramama
Harf uzantıları	Sıranın üzerinde yazdırma	Tekrar etme
Satır çizgilerine oturan	Noktaların üzerinden geçme	Kalemi bastırarak yazma
Okunaklı	Ayakta yazma	Defterin üzerine yatma
Sayfa düzeni	Bitişik eğik yazı	Kalemi sıkma
Dil bilgisi kuralları	Dik temel yazı	Cümle yazma
Dik yazma eğilimi	Metin yazdırma	Defter kontrolü
Noktalama işaretleri	Başlık yazma	Dönüt ve düzeltme
Büyük harf	Noktalama işaretleri	Cesaretlendirme
Virgül, ünlem, soru işareti, Kesme işareti	Okuma-yazma yeterliliği	Boş sayfa bırakma
Harf bağlantıları	Okuma-yazmanın sistematiği	Satır atlama
Solak	Sesi hissetme ve tanıma	Yazı düzensizliği
Dik temel yazı	Metin okuma	Yazı biçimsizliği
Okuma hızı	Örnek okuma	Sesin yazım şekli
Hatırlatma	Okumaya isteklilik	Havada yazma
Düzeltilme	İşitilebilir ses tonu	Yazım kuralları
Hikâye okuma	Vurgulu, akıcı, anlaşılır okuma	Büyük harfle başlama
Sessiz okuma	Yavaş okuma	Noktalı yazıların üstünden geçme
Metin okuma	Okumada ilerleme	Sildirip yazdırma
Heceleyerek okuma	Heceleyerek okuma	Dik yazma
Akıcı okuma	Okuma hızlarını geliştirme	Sola yatık yazma
Okuma metni	Örnek okuma	Kelimeleri ezberleme
Alfabe	Anlaşılır ses tonu	Mırıldanarak okuma
Takip etme	Metni takip etme	Birlikte okuma
Örnek okuma	Heceleyerek okuma	Okumaya katılmama
Vurgu ve tonlama	Ders dışı iş	Heceleyerek okuma
Metin türü	Uğultu	Metinlerde anlam bütünlüğü
Bilinmeyen kelimelerle çalışma	Sosyo-ekonomik durum	Hece oluşturma ve okuma
Metni canlandırma	Sınıf tekrarı	Okuyamama
Anafikir çıkarma	Sınıf içi kural	Sesleri kavramama
Soruları cevaplama	Yorgunluk	Dersi takip etme
Sınıfın gerisinde kalma	Anasınıfı eğitimi	Ayakta gezinme
Okula uyum	Kayıt erteleme	Canlandırma
Yaşça büyüklük	Aileyle görüşme	Derse katılım
Devamsızlık	Bilişim teknolojileri	Sabırlı olma
Sınıf tekrarı	Dersi takip etme	Destekleme
Yaşanılan ortam	Ders dışı işlerle ilgilenme	Az yazdırma
Sosyo-ekonomik durum	Sınıfın fiziksel ortamı	Çabuk yorulma
Oyun	Söz isteme	Dinlemeye hazırlama
Şarkı	Dikkat toplama	Uyarı yapma
Derse aktif katılım	Günlük hayatla ilişkilendirme	Çaba harcama
Öğrenmeden zevk alma	Oturma düzeni	Bilişim teknolojilerinden yararlanma
Sınıf düzeni	Öğrenme güçlüğü	Şarkı dinletme
Sıkılmak		Sesi hissettirme
Yorulmak		Sesleri tanıyama
Ayakta gezinme		Kontrol etme
Sınıfa uyum		Derse ilgi
Dikkat bozukluğu		Dikkat toplama
		Fiziksel hareketler
		Anasınıfı eğitimi
		Okula gelmeye isteksizlik
		Oyun çocuğu
		Okuma- yazmaya başlama yaşı
		Ödül
		Öğretmenin yorgunluğu

Aşağıdaki Tablo 5' te, belirlenen kod yüzdeleri belirtilmiş, tema ve alt temalara ulaşılmıştır.

Tablo 5

Kod yüzde tablosu

Görüşme ve Gözlem Kodları	Toplam Kod Sayısı	Toplam Yüzdesi %	Kod Yüzdesi %
	572		
Okuma Süreci ile İlgili Faktörler	104	18.24	100.00
<i>Okuma Kurallarını Uygulama</i>	58	10.17	100.00
Okuma hızı	15	2.63	25.86
Heceleyerek okuma	13	2.28	22.41
Akıcı okuma	14	2.45	24.13
İşitilebilir ses tonu	3	0.52	5.17
Kelimeleri uzatma	2	0.35	3.44
Uğultuyla okuma	2	0.35	3.44
Okuyanı takip	2	0.35	3.44
Noktalama işaretleri	3	0.52	5.17
Okumanın sistematiği	1	0.17	1.72
Sessiz okuma	3	0.52	5.17
<i>Okuduğunu Anlama ve Söz Varlığını Geliştirme</i>	46	8.07	100.00
Anafikir çıkarma	2	0.35	4.34
Metni canlandırma	2	0.35	4.34
Soruları cevaplama	3	0.52	6.52
Anlam kurma	8	1.40	17.39
Bilmediği kelimeleri öğrenme	4	0.70	8.69
Ön bilgilerini kullanma	4	0.70	8.69
Hece, kelime ve cümle oluşturma	5	0.87	10.86
Okuduğuna dikkatini verme	17	2.98	36.95
Soru sorma	1	0.17	2.17
Yazma Süreci ile İlgili Faktörler	150	25.96	100.00
<i>Yazma Kurallarını Uygulama</i>	94	16.49	100.00
Kalem tutma	5	0.87	5.31
Harf uzantıları	15	2.63	15.95
Noktalama işaretleri	10	1.75	10.63
Dil bilgisi kuralları	8	1.40	8.51
Sesi hissetme ve tanıma	8	1.40	8.51
Sesi yazma çalışmaları	9	1.57	9.57
Bakarak yazma	10	1.75	10.63
Hece oluşturma	5	0.87	5.31
Kelime yazma	1	0.17	1.06
Cümle yazma	4	0.70	4.25
Dikte	14	2.45	14.89
Ayakta yazma	3	0.52	3.19
Sıraya yatma	1	0.17	1.06
Yazmada zorlanma	1	0.17	1.06
<i>Yazı Düzeni ve Defter Kullanımı</i>	54	9.47	100.00
Eğik yazı	3	0.52	5.49
Dik yazı	4	0.70	7.39
Harf boyutu	1	0.17	1.85
Satır çizgilerine yazma	18	3.15	33.26
Sayfa düzeni	17	2.98	31.46
Kelimeler arası boşluk	3	0.52	5.55
Defter düzeni	8	1.40	14.81

Okuma – Yazma Sürecini Etkileyen Çevresel

Faktörler	318	55.78	100.00
Gelişim Durumu	121	21.22	100.00
Yaş	40	7.01	33.05
Fiziksel gelişim	2	0.35	1.65
El tercihi	6	1.05	4.95
Genetik	3	0.52	2.47
Algılama	1	0.17	0.82
Dikkat bozukluğu	1	0.17	0.82
Rahatsızlık	3	0.52	2.47
Özgüven	3	0.52	2.47
Öğrenme güçlüğü	12	2.10	9.91
Hazırbulunuşluk	12	2.10	9.91
Anasınıfı eğitimi	25	4.38	20.66
Devamsızlık	6	1.05	4.95
Sınıf tekrarı	7	1.22	5.78
Aile Durumu	52	9.12	100.00
Veli desteği	18	3.15	34.61
Sosyo- ekonomik düzey	15	2.63	28.84
Okur-yazar olma	1	0.17	1.92
İlgisiz aile	4	0.70	7.16
Aile- öğretmen iletişimi	14	2.45	26.92
Öğrenme Ortamı, Akran ve Öğretmen Durumu	145	25.43	100.00
Bireysel çalışma	10	1.75	6.86
Oyun isteği	16	2.80	11.03
Sıkılma	7	1.22	4.82
Sınıf kuralları ve okula uyum	13	2.28	8.96
Akranlarının gerisinde kalma	2	0.35	1.37
Kendini yetersiz görme	3	0.52	2.06
Okumaya çekinme	3	0.52	2.06
Motivasyon	3	0.52	2.06
İlgi	7	1.22	4.82
Seviye farkı	2	0.35	1.37
Dikkat dağılması	17	2.98	11.72
Dinlemede zorlanma	1	0.17	0.68
Olumsuz etkilenme	1	0.17	0.68
Öğretmen desteği	2	0.35	1.37
Arkadaşlık ve sosyalleşme	2	0.35	1.37
Sınıfın fiziki ortamı	10	1.75	6.89
Derse katılım	9	1.57	6.20
Yorulma	7	1.22	4.82
Ders dışı iş	4	0.70	2.75
Bilişim teknolojilerinden yararlanma	2	0.35	1.37
Günlük hayatla ilişkilendirme	3	0.52	2.06
Kontrol	8	1.40	5.51
İsteksizlik	7	1.22	4.82
Öğretmenin yorgunluğu	6	1.05	4.13

Yukarıdaki tabloda toplanan veriler içerisinde en çok tekrarlanan 82 kod listelenmektedir. Görüşme ve gözlemlerden elde edilen kodların birbiriyle ilişkili olanlar bir

araya getirilip tema ve alt temalara ulaşılmıştır. Her kodun kaç kez tekrarlandığı karşısına yazılmıştır. Yine alt tema ve temada kaç kod geçtiği de karşısında sayısal olarak yer almaktadır. Kodların toplam tekrar sayısının 570 olduğu tespit edilmiştir. Yan sütünlarda da hem toplam yüzde hem de kod yüzdesi olarak hesaplama yapılmıştır.

Tablodaki kodların analizden elde edilen tema ve alt temalar aşağıda listelenmektedir.

Tema 1: Okuma Süreci ile İlgili Faktörler

Okuma Kurallarını Uygulama

Okuduğunu Anlama ve Söz Varlığını Geliştirme

Tema 2: Yazma Süreci ile İlgili Faktörler

Yazma Kurallarını Uygulama

Yazı Düzeni ve Defter Kullanımı

Tema 3: Okuma – Yazma Sürecini Etkileyen Çevresel Faktörler

Gelişim Durumu

Aile Durumu

Öğrenme Ortamı, Akran ve Öğretmen Durumu

Aşağıdaki Tablo 6' da, tema ve alt temaların araştırmanın alt problemleriyle ilişkisi gösterilmektedir. Birinci alt probleme ilişkin Okuma Süreci ile İlgili Faktörler teması altında iki alt temada kodların toplam 104 kez, ikinci alt probleme ilişkin Yazma Süreci ile İlgili Faktörler teması altında iki alt temada kodların toplam 148 kez , üçüncü alt probleme ilişkin Çevresel Faktörler teması altında üç alt temada kodların toplam 318 kez tekrarlandığı görülmektedir. Analiz sonucu ulaşılan tema ve alt temaların araştırmanın alt problemleriyle örtüştüğü belirlenmiştir.

Tablo 6

Tema, Alt Tema ve Araştırma Soruları Matrisi

Alt Problemler	Temalar	72 aylık ve üzeri yaşlarda olan öğrencilerle 60-72 aylık öğrencilerin okuma becerilerinde belirgin farklar var mıdır?	72 aylık ve üzeri yaşlarda olan öğrencilerle 60-72 aylık öğrencilerin yazma becerilerinde belirgin farklar var mıdır?	Okuma-yazma öğretim sürecini etkileyen faktörler nelerdir?
	Okuma kurallarını	58		
Okuma süreci ile ilgili faktörler	uygulama			
	Okuduğunu anlama ve söz varlığını geliştirme	46		
Yazma süreci ile ilgili faktörler	Yazma kurallarını		94	
	uygulama			
	Yazı düzeni ve defter kullanımı		54	
Çevresel faktörler	Gelişim durumu			121
	Aile durumu			52
	Öğrenme ortamı, akran ve öğretmen durumu			145

Bölüm IV: Bulgular

Bu çalışmada 2012-2013 Eğitim –Öğretim yılında 1. sınıfa 60-72 aylık dönemde başlayan öğrencilerin ilk okuma- yazma sürecindeki durumları araştırılmıştır. Bu eğitim- öğretim yılında 4+4+4 Eğitim Sistemine geçilmesiyle 60 aylıktan itibaren 1. sınıfa başlama imkânı verildiğinden aralarında 1-1,5 yaş olan öğrenciler aynı zamanda okuma- yazma öğrenmeye başladılar. Araştırma yapılan okuldaki sınıflar öğrencilerin doğum tarihleri dikkate alınarak yaşları birbirine yakın olanlar bir arada olmak üzere 3 şube oluşturulmuştu. Öğrencilerin okuma- yazma durumlarını yaş kriterine bağlı olarak sınıf sınıf gözleme ve karşılaştırma fırsatı da doğmuştu. Sınıf olarak karşılaştırmanın yanında daha sağlıklı veriler elde edebilmek için her sınıftan maksimum çeşitlilik örneklemesine göre 2 kız (biri başarılı, biri öğrenmede zorlanan), 2 erkek (biri başarılı, biri öğrenmede zorlanan) toplam 12 odak öğrenci tespit edildi. Bu öğrencilerin aileleriyle görüşmeler yapıldı. Sınıf gözlemleri sırasında sınıftaki davranışları, derse katılım düzeyleri, yaptıkları çalışmalar, defterleri daha yakından incelendi. Bu öğrencilerin en küçüğü 63 aylık, en büyüğü 87 aylık dönemde okula başlamıştı. Araştırma grubundaki öğrenciler ile ilgili veriler toplanarak okuma- yazma yeterliliğini etkileyen yaş ve bunun dışındaki kriterlerle ilgili bir takım sonuçlara ulaşılmıştır. Bunun yanında bu sınıfları okutan 3 öğretmenle tek tek görüşme ve 3 kişilik bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu amaçla bu bölümde, tüm araştırma sürecinde toplanan verilerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırma bulguları raporlaştırılırken, hem araştırma sorularının yanıtlanmasına hem de bulguların literatürle ilişkilendirilmesini kolaylaştıracak başlıklar altında verilmesine dikkat edilmiş, oluşturulan tema ve alt temalar buna göre belirlenmiştir.

Sınıflardaki İlk Gözlemler





Gözlem yaptığım okulda sınıflar oluşturulurken öğrencilerin yaşları göz önüne alınmıştı. 73 aylık ve üzeri yaştaki öğrenciler 1/A sınıfına 69-72 aylık öğrenciler 1/B sınıfına 60-68 aylık dönemdeki öğrenciler 1/C sınıfına yerleştirilmişti. Gözlem yaparken hem sınıf geneline dikkat edecektim hem de her sınıftan biri erkek birinin kız olmasına dikkat ederek 2 başarılı, 2 öğrenme güçlüğü çeken 4 öğrenci tespit edecektim. İlk gözlemlerimde her sınıftan özellikle dikkat edeceğim öğrencileri belirlemeye çalıştım. İlk gözlem için 1/A sınıfına gittim. Öğretmenimiz Emel Hanım yaptığım araştırma konusunda bilgi sahibiydi. Sınıfa girdiğimde Emel Hanım dersteydi. Öğrencilere beni tanıyıp tanımadıklarını sordu. Hemen hemen hepsi tanıyordu. Öğrencilerin çoğunu anasınıfı dönemlerini de bildiğinden ismen olmasa da ben de onları tanıyordum. Öğrencilere *“Bundan sonra derslere ara ara ben de gireceğim. Sizin gibi ben de ders dinleyeceğim.”* dedim.

Öğretmen Emel Hanım *“Çok iyi olur Onur Bey. Ben yorulduğum zamanlarda derslere siz devam edersiniz. Ben de ara sıra çay, kahve molası veririm.”* dedi. Bu cümleden sonra öğrencilerde bir gerginlik oluştu. Çocuklara sürekli şakalar yaparak takılan, öğrencilere sevgisini açıkça belli eden, eğlenceli bir öğretmen olduğundan başka bir öğretmenle ders işleme fikri öğrencilerin pek hoşuna gitmedi.

09:35 Arka sıralardan boş olanına oturup dersi izlemeye başladım. “c” sesini öğrenmeye başlamıştılar. Bazı öğrenciler meraklı gözlerle arka tarafa doğru bakıp beni gözlemliyordu. Öğretmen dikte çalışması yaptırıyordu. Defterlerine : cik, Can, tencere, Ceren, Cemil gibi içinde “c” sesi geçen kelimeler yazdırdı. Öğrencilerin yarıdan fazlası duyduğunu yazmada zorlanmıyordu. Yazılanlar tahtaya da yazılarak öğrencilerden kontrol etmeleri

istendi. Öğretmenin yazısı çok düzenliydi. Aynı boyutta, satır çizgilerine oturan, okunaklı bir yazısı vardı. Bir sınıf öğretmeni olarak öyle bir yazı yazabilmek isterdim açıkçası.

09:40 Daha sonra öğretmen tüm öğrencilere çizgisiz A4 kâğıdı dağıttı. İçerisinde ilk seslerin geçtiği cümleler söyleyip yazdırdı. 1. Sınıfta ilk defa böyle bir uygulama gördüğümünden şaşkındım. Bu uygulamayı tüm sınıflarda önceden beri yaptığımı ve faydasını gördüğünü söyledi. Bu yolla yaklaşık 8-10 cümle yazdırdı. 1. Sınıf öğrencilerinin çizgisiz kâğıda yazabilmeleri beni şaşırtmıştı.

Talat etli  de.
 Ali Sale Ata aile.
 Ela telli  atlat.
 Ali 25  ilet.
 eti 

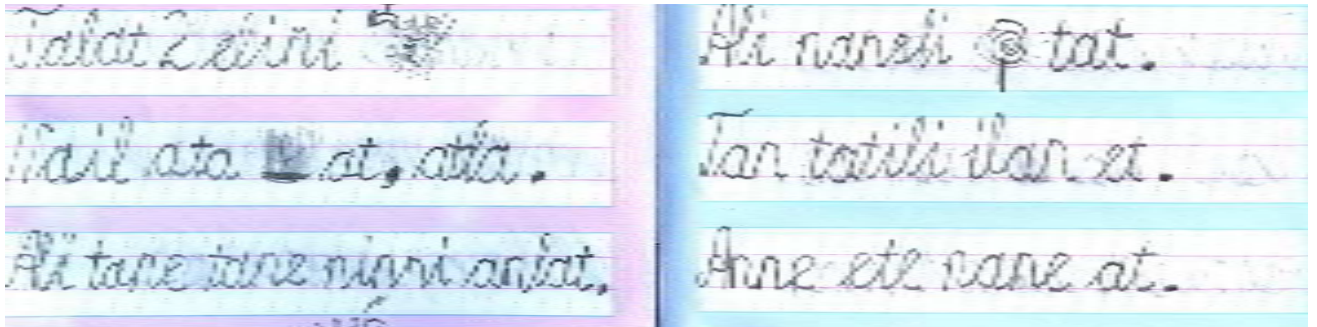
Yazı örneği 1: 79 aylık dönemde okula başlayan bir öğrenci.

Talat etli elle.
 Ali Lale Ata aile.
 Ela telil atlant.
 Ali 25 İlet. elti

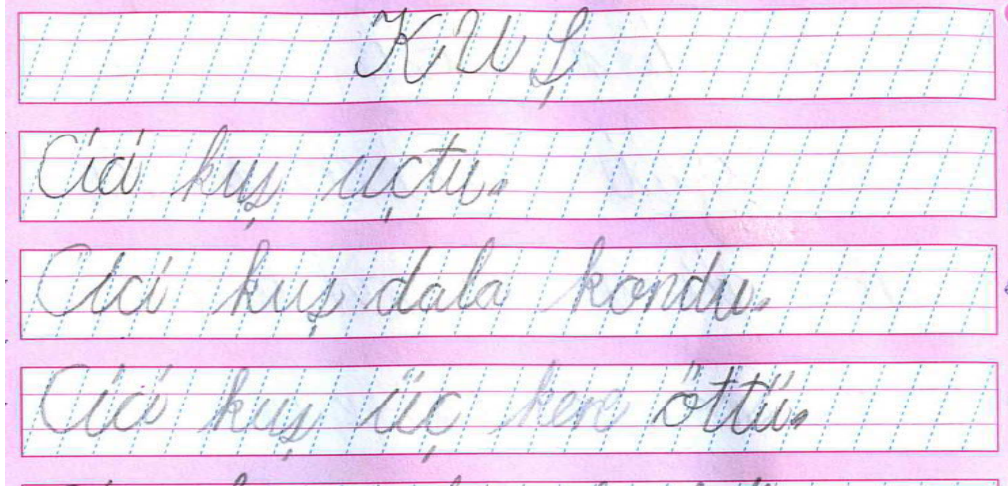
Yazı örneği 2: 79 aylık dönemde okula başlayan bir öğrenci.

Ayrıca öğrenciler ard arda 8 cümle yazmalarına rağmen yorulmadılar. Daha yazmak istediklerini söylediler.

09:50 Yazma çalışmasını gözlemlerken doğru ve güzel yazanlarla, yazmada zorlananları tespit etmeye çalışıyordum. İlk gözlemimde kızlardan Saliha Kaplan'ın, erkeklerden Azat DEMİR'in yazılarının, kâğıt düzenlerinin, okuma hızlarının sınıfa göre iyi olduğunu tespit ettim. Sınıfta okuma- yazma yeterliliği açısından iyi düzeyde olan epey öğrenci olduğundan seçim yapmakta zorlanıyordum.



Yazı örneği 3: 77 aylık dönemde okula başlayan, anasınıfı eğitimi alan, kız öğrenci. Yazı oldukça düzenli, silgi izlerine rastlanmamakta. Harf uzantıları kavranmış. Aralara çizilen resimlerin de ne olduğu anlaşılmalıdır. Okuma yazmaya hazır bir öğrenci olduğu yazıdan anlaşılmalıdır.



Yazı örneği 4: 79 aylık dönemde okula başlayan, anasınıfı eğitimi alan, solak bir öğrenci. Tüm sol el kullanan öğrencilerin kötü bir yazıya sahip olmadıkları görülmekte.

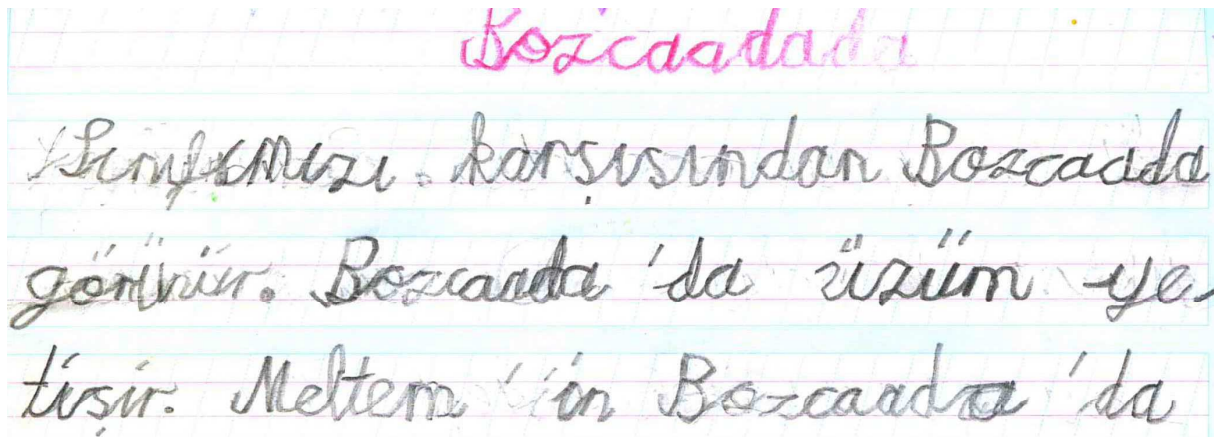
Yazma ve okumada zorluk çeken öğrencilerinse kızlardan Nuran Kaya, erkeklerden Doğukan KESKİN olduğunu tespit ettim. Nuran bazı harfleri yazmada zorlanıyordu. Yazarken sınıfın gerisinde kalıyordu. Doğukan da öğretmen tahtaya yazdıktan sonra bakarak defterine geçiriyordu. Nuran'ın derse karşı ilgisinin de az olduğunu ve dikkatinin dağınık olduğunu fark ettim. Öğretmen onu derse katmak için epey çaba harcıyordu. Sık sık doğru yazdı mı diye defterini kontrol ediyordu.

09.55 Öğrenciler yazılarını tamamladıktan sonra tahtaya yazılanlar istekli öğrenciler seçilerek okutturuldu. Doğru okuyanlar alkışlandı. Sınıfın geneli okuma alanında da yeterliydi.

Okuma ve yazma çalışması bittikten sonra öğrencilere boyama etkinliği verildi. Bunu yaparken dinlenecekleri söylendi. Dikkatli boyamaları belirtildi. Öğretmen bana boyamadan çok zevk aldıklarını sene başından beri bıkkınlık gözlemediğini belirtti.

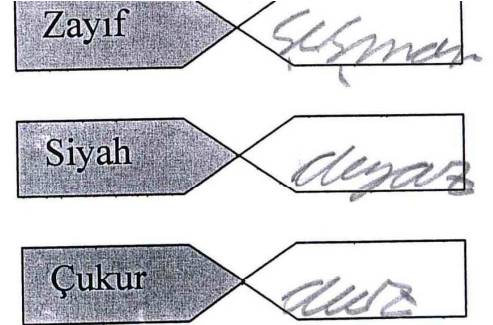
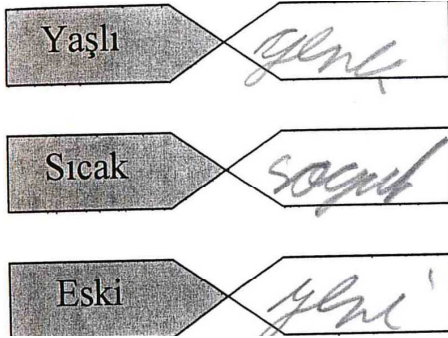
10:00 Öğrenciler boyama çalışmalarını yaparken öğretmenle sınıf hakkında sohbet etmeye başladık. Tez çalışmam hakkında önceden bilgi sahibi olduğundan gözlem çalışmam boyunca elinden gelen desteği vereceğini belirtmişti. Öğrencilerin okuma-yazma yeterlilikleri üzerine konuşmaya başladık. Sınıf geneline göre iyi düzeyde olduğunu düşündüğüm öğrencileri söyledim. Sadece onların iyi olmadığını, başarılı öğrencilerin sayısının daha çok olduğunu, bu öğrencilerin içerisinde en iyiyi ayırmada kendisinin de zorlandığını söyledi. *“Bazıları okumada, bazıları yazmada, bazıları defter düzeninde, bazıları davranışlarında bana göre en iyi.”* dedi.

Sınıfa göre okuma- yazmada zorlanan öğrenciler hakkındaki tespitime ise; öğrencilerini başarısız olarak nitelendirmenin kendisine zor geldiğini söyledi. Kızlar arasında Nuran’ın sesleri algılamada zorlandığını, bazı sesleri ve rakamları ters yazdığını, defterinde sayfa atladığını, defterin tersinden yazma davranışı gösterdiğini belirtti. Okula uyum aşamasının da zor geçtiğini, sınıf içinde ağladığı için günlerce velisinin kapıda beklediğini belirtti. Nuran yaşça sınıfa göre en büyük kız öğrencilerden olmasına rağmen yazmaya karşı isteksizdi.



Yazı örneği 5: 78 aylık dönemde okula başlayan, anasınıfı eğitiminden yararlanmayan, kız öğrenci. Okula başlama yaşı büyük olmasına karşın yazılar çok düzenli değil. Aile desteği göremeyen bir öğrenci olduğunu velisiyle görüştüğümde tespit ettim. Evdeki tartışmalardan dolayı evleri de yakın olduğundan öğrenci babaannesinde kalmaktaydı. Annesi, çalıştığı için gerekli desteği kızına sağlayamadığını belirtmişti.

Erkeklerden öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerden birinin Doğukan olduğunu belirtti. Doğukan'ın başarısız olma sebebinin sık sık devamsızlık yapmasından, yaşadığı ortamdan, sosyo-ekonomik durumdan kaynaklandığını düşünüyordu. Doğukan'ı sınıf tekrarına kaldığından geçen yıldan tanıyordum. Yaşça sınıfın en büyük erkek öğrencisiydi üstelik. Öğretmen ona ders araç- gereci temin etmesine rağmen sürekli verilen malzemeleri kaybetmesinden dolayı üzgündü.



Yazı örneği 6: 87 aylık dönemde okula başladı, sınıf tekrarı yapmakta, anasınıfı eğitimi almadı. Sınıfta ve okulda geçen yılki gibi içine kapanık ve sessiz görünmemekte. Yazıları düzensiz ancak bir yıl öncesine göre ilerleme var. Defterlerini öğretmenin de belirttiği gibi kaybettiği için Doğukan'ın çok fazla yazı örneğine ulaşamadım. Ebeveynleri okuma yazma bilmemekte. Sosyo- ekonomik durumu oldukça düşük bir öğrenci.

Öğretmen bu iki öğrencinin de okuma- yazmayı sene sonuna kadar öğreneceğinden umutluymdu. "Onların zeki olduklarına inanıyorum." diyordu.

10:08 Öğretmenimize gösterdiği yardım için teşekkür ettim. Öğrencilere daha sonra tekrar derse katılacağımı belirterek sınıftan ayrıldım (Gözlem, 1/A Sınıfı, 20.03.2013) .

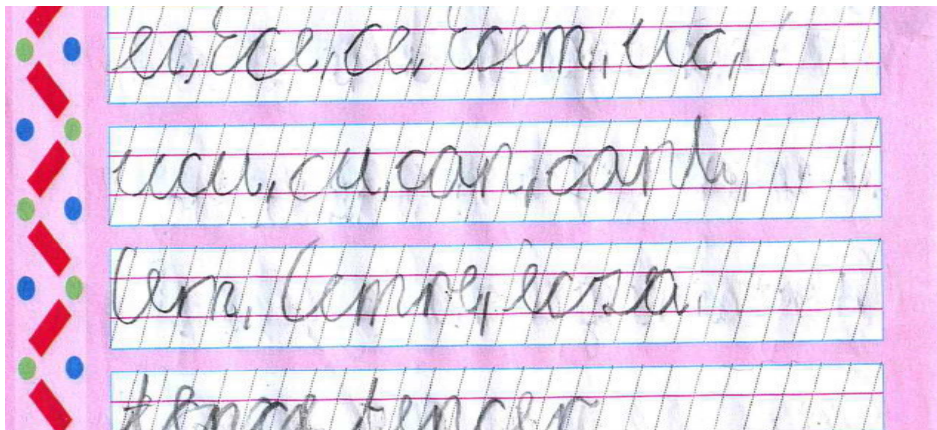
Ertesi gün ikinci gözlemimi yapmak için 69-72 aylık dönemde okula başlayan öğrencilerin olduğu 1/B Sınıfına gittim. Sınıfın yarısı anasınıfı eğitimi alan öğrencilerden oluşmakta.

09:35 Sınıfa girdiğimde öğretmen sınıfta derse başlamıştı. Öğretmen Candan Hanım araştırma konusunda önceden bilgi sahibiydi. Elinden gelen desteği vereceğini belirtmişti.

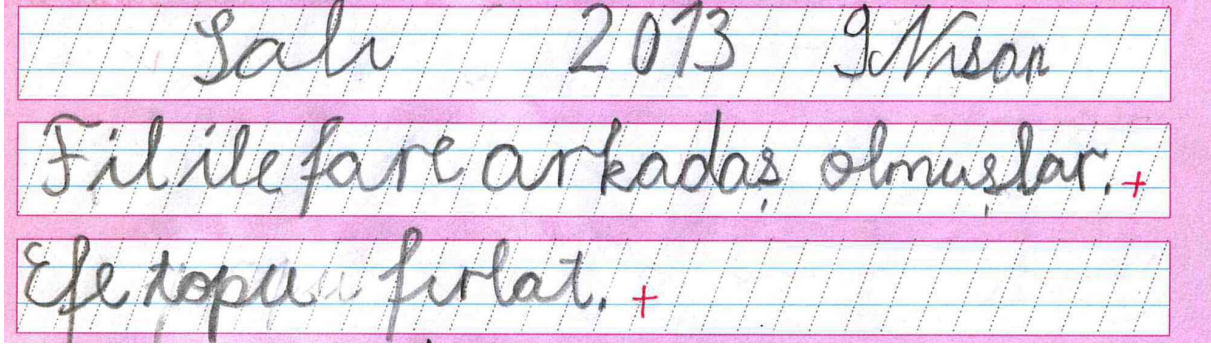
Öğrencilere beni tanıyıp tanımadıklarını sordum. Okulda müdür yardımcısı olarak görev yaptığımdan hemen hemen hepsi tanıyordu. Adımı söyleyip bundan sonra ara ara derslere katılacağımı söyledim. Arka sıralarda boş bir yer bulup oturdum.

09:39 Öğretmen yardımcı kitaplardan metin okuma çalışması yaptırıyordu. Önce kendisi örnek okuma yaptı. Noktada ve virgülden durup nefes almaları gerektiğini söyledi.

09:43 Daha sonra önce istekli öğrencilerden başlayarak metni öğrencilere okuttu. Kız öğrenciler erkeklere göre daha istekliydiler. Bu arada okumaları dikkatlice takip ediyordum. Kızlardan Emel YÜCE' nin okuması ilgimi çekti. İşitilebilir bir ses tonuyla, vurgulu, akıcı ve anlaşılır bir okuması vardı. Erkek öğrencilerden Yasin TÜRKER tam işitilebilir bir ses tonuyla olmasa da akıcı okudu. Bu iki öğrenci sınıfta gözlemleyeceğim okuma yazma yeterliği açısından iyi düzeyde olan öğrenciler olabilirdi.

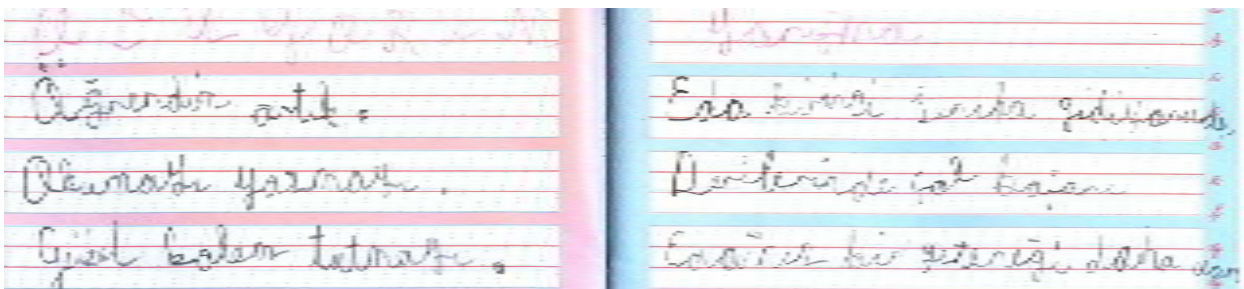


Yazı örneği 7: 72 aylık dönemde okula başlayan, anasınıfı eğitimi alan, okuması ve yazması iyi olan kız öğrenci.



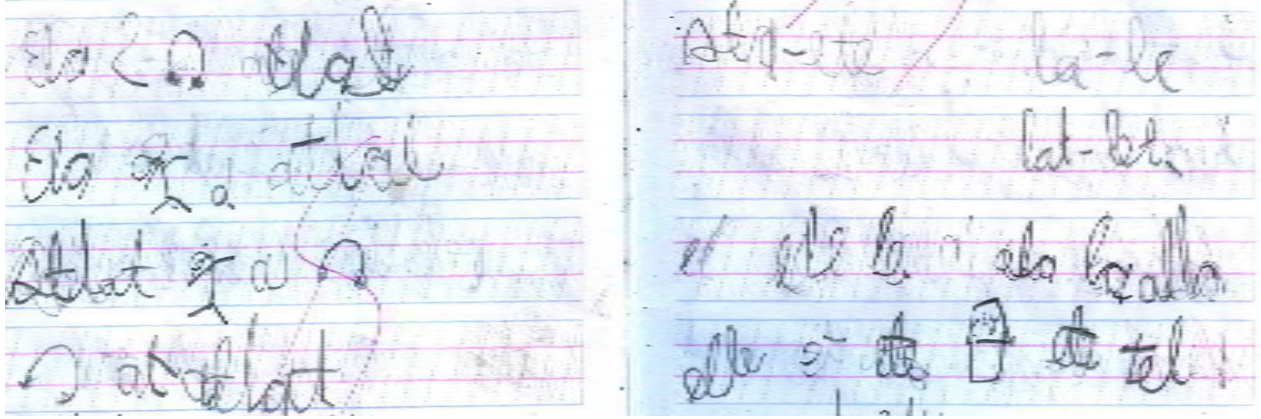
Yazı örneği 8: 72 aylık dönemde okula başladı, köyde yaşadığından anasınıfı eğitimi almadı. Okuması oldukça iyi fakat yazıları çok düzenli değil. Ancak sınıf içerisinde daha güzel bir yazıya sahip erkek öğrenci bulunmamaktadır. Yasin aile desteği gören bir öğrenci. Anne ve babası devlet memuru olarak görev yapmaktadır.

Sınıfın kızları arasından öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi seçmekte biraz zorlandım. Sadece Sema Doruk isimli öğrenci okuma esnasında dikkatimi çekti. Okuması yavaştı ve yazıları biçimsizdi. Gözlemleyeceğim öğrenmede zorlanan kız öğrenci o olabilirdi.



Yazı örneği 9: 71 aylık dönemde okula başladı, solak bir öğrenci . Anasınıfı eğitimi aldı. Annesiyle yaptığımız görüşmede Sema' nın kemik gelişiminde gerilik olduğunu, bu sebepten 3 yaşında yürümeye başladığını öğrendim. Bir yıl daha anasınıfına gitmesinin daha doğru olacağını ancak 1. sınıfa kaydı çıktığı için göndermek zorunda kaldığını ifade etti. Akranlarına göre zayıf bir öğrenciydi. Yazmada da bu sebeplerden zorlanıyor olabilirdi.

Erkek öğrenciler arasında Eren TORUN ders dışı işlerle uğraşıyordu. Öğretmen ona okuma da yaptırmamıştı.



Yazı örneği 10: 72 aylık dönemde okula başladı, köyünde 2 yıl anasınıfına gitti . fiziksel olarak hiçbir sıkıntısı yok. Ancak derste sürekli ders dışı işlerle ilgilenmekte. Dikkatini derse toplayamıyor. Öğretmen başarısızlığına bir neden bulmakta zorlanıyor. Ailesi torunlar içinde tek erkek çocuk olduğundan dedesi tarafından da çok sevildiğini, aynı köyde ve aynı avluda yaşadıklarından Eren'e bir yaptırım uygulamaya kalktıklarında dedesinin buna engel olduğunu ve her istediğini hemen yaptığını belirtmekte. Okula zorla gönderdiklerini, okuma ve yazmadan zevk almadığını, evde ve köyde çok yaramaz olduğunu belirttiler. Ancak köy işlerinden (hayvan bakımı, odun kesimi vb.) çok zevk aldığını söylediler. Ben de kendilerine okulda teneffüslerde onu yaramazlık yaparken hiç görmediğimi, kendisinden hiç şikâyet almadığımı, uyumlu bir öğrenci olduğunu söyledim. Ancak ilk dört ses dışındaki sesleri tanıyamıyordu. Aile ve öğretmen bu durumdan oldukça rahatsızdı. Evde yazma konusunda aileden de yardım almayı reddetmekte olduğunu öğrendim.

09:50 Okuma çalışması bittikten sonra yazıları da görmem için 3 cümle dikte çalışması yaptırdı. Öğretmen cümleyi tek seferde bütün olarak söylüyordu. Öğrenciler uğultu şeklinde cümleyi tekrarlayarak defterlerine yazmaya çalışıyorlardı. Doğru yazanların defterine yıldız konuyordu. Kız öğrenciler yazmada da erkeklere göre başarılıydılar. 3 yıldız alana

öğretmen dersin sonunda şeker vereceğini söyledi. Hemen hemen sınıfın yarısı cümleleri öğretmen tahtaya yazmadan doğru yazabiliyordu. Sınıfta 2-3 öğrenci bakarak da yazamıyordu. Bazıları daha ilk dört ses olan elat grubunda kalmıştı. Sınıfın en büyüğü olan Ali'yi geçen yıldan sınıf tekrarı olduğundan tanıyordum. Ali'nin yaşına göre sınıfta iyi olmasını beklerken onun da okuma- yazma yeterliliğinin düşük olduğunu fark ettim. Ali'nin 5 kardeşli bir ailede çadırda yaşadığını biliyordum. Sınıftaki diğer öğrencilere göre sosyo-ekonomik düzeyi çok düşük bir öğrenciydi. Ancak geçen yıldan daha iyi olduğunu gözlemledim.

Sınıf içi kurallar iyi oturmuştu. Yanlış davranış sergileyen öğrencileri arkadaşları uyarıyordu. Öğretmen de sık sık kuralları hatırlatıyordu.

Eren gibi derse ilgi duymayan 2 erkek öğrenci daha vardı. Bana ilginç gelen hususlardan biri de Eren'in köyünde iki yıl anasınıfı eğitimi almış olmasıydı.

Yazma süreci sonunda bazı öğrencilerde yorgunluk belirtileri başlamıştı. Bir gün önce gözlem yaptığım 1/A sınıfı öğrencileri yorulmadan 10 cümle yazabiliyordu.

10:00 Öğretmen öğrencilere uyum kitabında eksik kalan bir bölüm açtırdı. Buradaki boyama etkinliğini yapmalarını söyledi.

Gözlem boyunca dikkat edeceğim 4 öğrenciyi öğretmenle paylaştım. Tespitlerimi onaylarken sınıftaki diğer başarılı ve başarısız öğrenciler hakkında da bilgi verdi. Öğrenme güçlüğü olan ve sınıfa uyumda sıkıntılar yaşayan 4 öğrenci olduğunu söyledi. Bu öğrencilerin 1 sene sonra okula başlasaydılar daha iyi olabileceklerini düşünüyordu. Bu öğrenciler bakarak yazmayı bile zor yapıyorlar dedi. Aileleriyle kayıt ertelemeleri hususunu görüştüğünü fakat onları ikna edemediğini söyledi.

Solak öğrencilerin yazmada zorlandığını belirtti. Sınıfında anasınıfı eğitimi almayan fakat sınıf geneline göre çok başarılı olan öğrencileri olduğunu söyledi. Hatta anasınıfına gitmeyen birkaç öğrencinin sınıf kurallarına daha da çabuk uyum sağladığını belirtti.

Gözlemediğim kadarıyla sınıfın yarıdan fazlası 1/A sınıfındaki başarılı öğrencilerin seviyesindeydi. Ancak okuma yazma yeterliliği açısından başarısız öğrenci sayısı bu sınıfta daha çoktu. Bu durum öğretmenin motivasyonunu da düşürmüştü. Bundan önceki yıllarda da 1. Sınıf okuttuğunu fakat bu yılki grup kadar okuma- yazmada zorlanan öğrencilerle karşılaşmadığını belirtti.

Bu dersin öğrencileri tanıma açısından çok faydalı olduğunu belirterek öğretmenimize teşekkür ettim. Öğrencilere önümüzdeki günlerde tekrar geleceğimi belirterek sınıftan ayrıldım (Gözlem, 1/B Sınıfı, 21.03.2013).

Sınıf gözlemlerine başladığım 3. günde sıra 60-66 aylık dönemde okula başlayan öğrencilerin bulunduğu 1/C sınıfına gelmişti. Bu sınıftaki öğrencilerin tez konunun hedef kitlesi oluşturduğunu düşündüğümünden sınıfa girerken içimde ayrı bir heyecan vardı.

Okulun en küçükleri olduklarından sene başından beri onları sınıf dışında da gözlemleydim. Öğretmenler kurulu toplantılarından ve öğretmenler odasındaki arkadaşlar arasındaki sohbetlerden sınıfın durumuyla ilgili bilgi almaktaydım. Sabah törenlerinde sınıf sırasında da yaşça küçük oldukları boylarından da belliydi. Hatta onların okul içerisinde boş buldukları köşelerde kızlı erkekli ellerindeki bebek ve diğer oyuncaklarla evcilik oynadıklarını görmüştüm. 1. Sınıf öğrencilerinin bu tarz bir oyunu okulda oynamaları dikkatimi çekmişti.

2. ders saatinde okuma-yazma çalışmaları yapıldığından tüm sınıflardaki gözlemlerimi o saatte yapmaya çalışıyordum. Sınıfın kapısını çalarak içeriye girdim. Sınıfa girdiğimde öğrenciler “Aaa Onur öğretmen.” Diyerek şaşırdılar. 1. Dönem öğretmenleri olmadığı

zamanlarda birkaç gün derslerine girdiğimden hepsi beni tanıyordu. Onlara ara ara sınıflarını ziyaret edeceğimi belirterek arka sıralara oturup gözlem defterimi açıp izlemeye başladım. Yan taraflarımdaki beni gören öğrenciler ne yaptığımı meraklı gözlerle süzüyorlardı.

Sınıflardaki gözlemim esnasında beni en çok tedirgin eden husus öğretmenlerin sınıfta bir gözlemci olmasından duyacakları rahatsızlıktı. Ancak 3 sınıfta da öğretmenlerin ders işleyişlerinde, tutum ve davranışlarında gariplik sezmek, her zamanki gibi davranıyor olmalarını görmek içimi rahatlatmıştı.

Öğrenciler “k” sesini öğreniyorlardı. Öğretmen sınıf panosuna içerisinde “k” sesinin geçtiği öğrencilerin evlerinden getirdiği üç boyutlu nesnelere asmıştı. (Bebek, kurdele, şapka, kaşık...) Gerçekçi ve somut olması açısından hoşuma gitti. “k” sesi yazma çalışmaları bir önceki gün yapılmıştı. İçerisinde “k” sesi geçen heceler oluşturuluyordu. Hecelerden kelimeler oluşturuluyordu.

Sınıfta öğretmeni çok iyi takip eden 7-8 öğrenci vardı. Derse karşı ilgisi çabuk dağılan öğrenci sayısı bu sınıfta daha da çoktu. Öğrenciler yazı yazmaktan çabuk yorulduklarını fark ettim. Öğretmen dikkati toplamak ve onları dinlendirmek için şarkılar söyletiyor, fiziksel hareketler yaptırıyordu.

TAT

Ekrem etli ekme tat.

Ertan limonlu kek tatma.

Yazma sınıf genelinde yavaştı. 1/A sınıfındaki öğrenciler 10 cümleyi tahtaya bakmadan öğretmenin söylemesiyle yorulmadan yazabiliyordu. Bu sınıftaysa 2 cümleyi yazdırabilmek için öğretmenin de aşırı derecede emek harcadığını fark ettim. Bazı öğrenciler ayakta yazıyordu. Sıralar onlar için biraz büyüktü. Öğrencilerin genelinin kalemi çok sıktıklarını fark ettim.

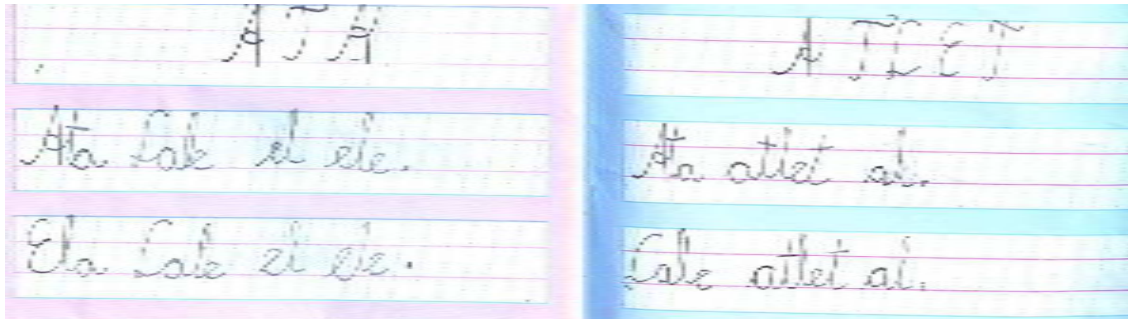
Özellikle sol elini kullanan öğrenciler çok büyük ve aralıklı da yazdıklarından yukarıdaki cümleleri bir satıra sığdıramamıştı.

Öğretmen yazılarını beğendiği bir öğrencinin defterindeki sayfayı panoya asmak için istedi. Öğrenci “ *Olmaz, onlar benim hatıralarım.* ” dedi ve yazıyı kestirmek istemedi.

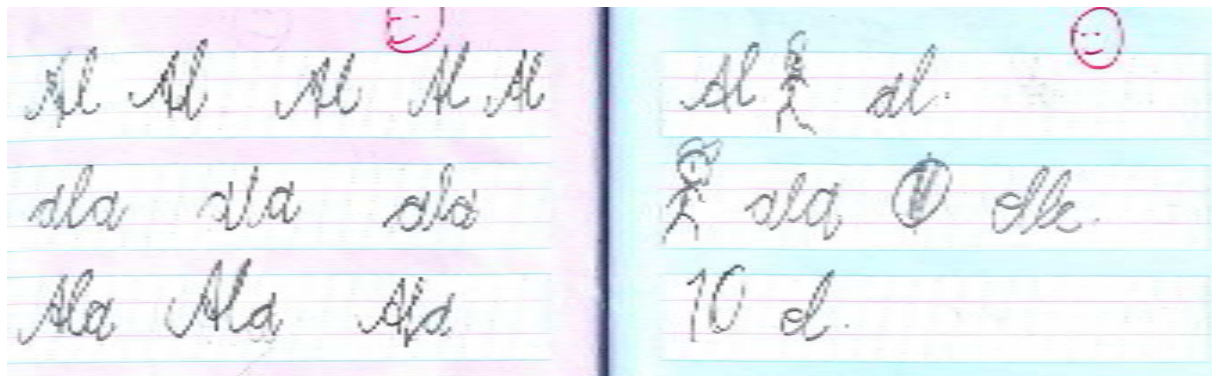
Dikte çalışmasında çok zorlanıyorlar. Öğretmen bazen sesleri tek tek söylüyor ve yazılması gerekenleri defalarca tekrar ediyor.

“Leman 10 tane mum al.” Cümlesi zor yazdırıldı.

Derse Oğuz DUMAN ve Ceyda SEZER isimli öğrencilerin çok katıldıklarını gözlemledim. Bu öğrenciler söylenen cümleleri defterlerine temiz ve düzenli olarak hemen yazıp bitiriyorlardı.



Yazı örneği 11: 63 aylık dönemde okula başlayan kız öğrenci, anasınıfı eğitimi aldı . Küçük yaşta okula başlamasına rağmen okumada ve yazmada iyi durumda. Sınıfın en başarılı kız öğrencisi. Ebeveynleri evde destek olmakta.

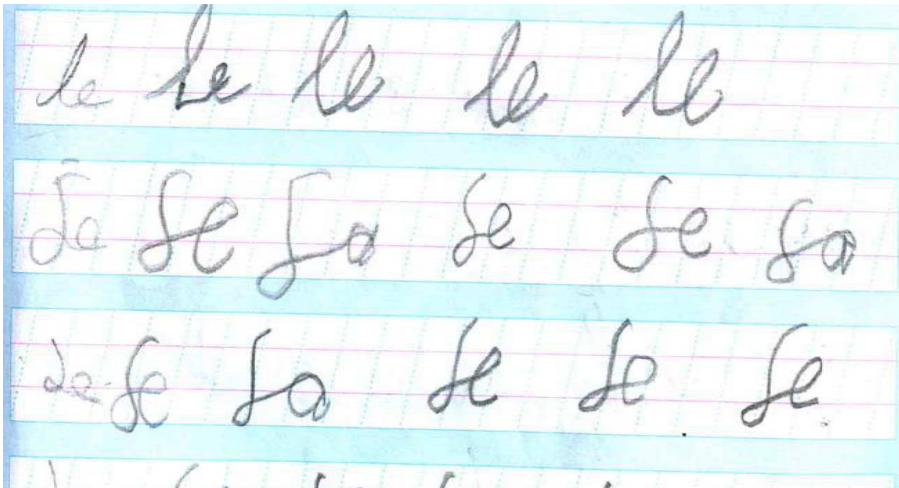


Yazı örneği 12: 67 aylık dönemde okula başlayan erkek öğrenci, anasınıfı eğitimi almadı . Annesi ona güvendiği ve başarabileceğini bildiği için 1. sınıfa gönderdiğini belirtti. Ablasının da öğretmen olduğunu birlikte karar verdiklerini söyledi. Okuma yazmanın dışında diğer derslerde de farklı fikirler sunabilen zeki bir öğrenci.

Yazmada ve okumada zorlanan epey öğrenci mevcuttu. Erkeklerden Yakup ERKEN'in , kızlardan Hazan SARI'nın okuma yazma yeterliliğinde sıkıntılar sezdiğimden gözlemleyeceğim öğrenciler onlar olabilirdi.

Teneffüse öğretmenle birlikte çıktık. Tespitlerimden ve belirlediğim öğrencilerden bahsettim. Ceyda ve Ahmet'i kendisi de başarılı buluyordu. Sınıfta anasınıfı eğitimi alan tek öğrenci Ceyda idi.

Hazan'ın hiç öğrenemediğini sadece bakarak, okumadan yazdığını, Yakup'un da okula gelmeye bile isteksiz olduğunu belirtti. Öğretmen yetersizler diye derste bu öğrencilere tamamen kayıtsız değildi. Diğerleriyle ilgilendiği kadar onlara da zaman ayırıyordu.



Yazı örneği 13: 66 aylık dönemde okula başlayan kız öğrenci, anasınıfı eğitimi almadı, sesleri tanımada ve birleştirmede güçlük yaşamakta. Bakarak yazabiliyor. Okumayı sene sonunda da öğrenemedi. Beş çocuklu bir ailenin 4. çocuğu.



Yazı örneği 14: 67 aylık dönemde okula başlayan erkek öğrenci, anasınıfı eğitimi almadı, sesleri tanımada ve birleştirmede güçlükler var. Yakup ailenin 7. ve son çocuğu. Annesi okuluyla ilgileniyor. Öğretmene malzeme konusunda ne gerekliyse çocuğu için alacağını belirtti. Öğrenemese de her türlü ek kitabın ona da alınmasını istiyor. Babasının evde de çocuklara karşı ilgisinin olmadığını, çocukları kucaklayıp bir sıcaklık göstermediğinden yakınmaktaydı. Okula kaydını ertelemek için uğraştığını fakat doktor raporu alamadığından 1. sınıfa gönderdiğini belirtti.

Öğretmen Nuran Hanım sınıftaki okuması iyi olan birçok öğrencinin yazmada zorlandığını söyledi. Çünkü kelimeleri bütün olarak kalıp şeklinde ezberlediklerini düşünüyor. Okuma ve yazmanın sistemini tam çözemediklerini düşünüyor. Yaşlarından dolayı haftada ancak bir ses verebildiğini, sene sonuna kadar hedefinin ancak sesleri bitirmek olduğunu belirtti.

Zeka yönünden gelişmiş öğrencilerin okuma- yazmada zorluk çekmediklerini fakat sınıf atmosferine uyum konusunda sıkıntılar olduğunu dile getirdi. Yaşları dolayısıyla oyuna doymadıklarını, sınıfta oturarak ders yapmanın onlar için uygun olmadığını düşünüyordu.

Ayakta yazma, kalemi bastırarak yazma, defterin üzerine yatarak yazma davranışlarını gözlemlediğini belirtti.

İlk gözlemin çalışmam için çok faydalı olduğunu belirtip teşekkür ederek öğretmenin yanından ayrıldım (Gözlem, 1/B Sınıfı, 22.03.2013).

Okuma Süreci İle İlgili Faktörler

Okuma kurallarını uygulama

Bu aşamadan sonra bulgular tema ve alt temalar altında verilmeye çalışılmıştır. Velilere ve öğretmenlere araştırmaya yön veren sorular ve cevapları yer almaktadır.

Yıl içerisinde çocuğunuzu okuma becerisi açısından nasıl değerlendirirsiniz?

“Çok istekli değil. Bazen sıkılıyor. Akıcı okuyabiliyor. Okuduğunu anlayabiliyor. Metinle ilgili soruları bir defa okuyarak cevaplıyor” (Görüşme, Azat’ın annesi,15.05.2013).

“Metinleri rahat okur. Okuduklarını anlatsın isterim. Okuduğunu anlaması için çaba harcarım” (Görüşme, Saliha’nın annesi,14.05.2013).

“Okurken hiç zorlanmadı. Ben ona ders göstermedim. Televizyondaki yazılardan ve öğretmen desteğiyle kendisi becerdi. Okumada kardeşinde çok zorlandım” (Görüşme, Nuran’ın annesi, 06.05.2013).

“Yazıları okuyor. Gazete okuyor. Evin içindeki bir okur-yazar o içimizde. Abisi de biraz biliyor” (Görüşme, Doğukan’ın annesi, 07.05.2013).

“Okumasından da memnunum. Okuduklarının okuyup anlatabilir. Evde bize de okur” (Görüşme, Emel’in annesi, 08.05.2013).

“Okuması iyi. Okumaya başladığında bırakmayı istemiyor. Okudukları anlaşılır. Genelde metinlerdeki soruları cevaplayabiliyor. Anlamadıklarını soruyor” (Görüşme, Yasin’in babası, 17.05.2013).

“Şu an iyi. Süreç içerisinde zorlandı. Uzun kelimeleri okumada sıkıntı çekiyor. Kısa kelimeleri çok çabuk okuyor” (Görüşme, Sema’nın annesi, 14.05.2013).

“Okuma da yok. Öğretmeni çok uğraşılıyor ama zor öğreniyor. Ödev yapmıyor. Annesine: “Sen yap.” diyor. Tüm sıkıntının aşırı ilgi ve sevgiden kaynaklandığını düşünüyorum. Biz kızsak ve bazı şeylerden yasaklasak dedesi müdahale edip affediyor. Çoğu zaman dedesinde kalıyor” (Görüşme, Eren’in anne ve babası, 16.05.2013).

“Hikâye kitabı okutuyorum. Diğer arkadaşlarına göre iyi okuyor. Henüz seri okuyamıyor. Tekrar tekrar okursa hızlanıyor. Bir iki tekrardan sonra hızlanıyor. Okuduklarını % 100 değil ama seviyesine göre iyi anlıyor” (Görüşme, Oğuz’un annesi, 15.05.2013).

“Henüz heceleyerek okuyor. Önce heceliyor, sonra doğru okuyor. Sesleri çabuk kavradı. Şu an öğrenmediği harflerle ilgili olan kelimeleri de okuyabiliyor” (Görüşme, Ceyda’nın annesi, 14.05.2013).

“Okuma hiç yok. Sesleri ayırt edemiyor” (Görüşme, Hazan’ın annesi, 10.05.2013).

“Seslerin çoğunu tanıyor fakat birleştirmeyi yapamıyor. Birleştirmeyi anlarsa okuyacak” (Görüşme, Yusuf’un annesi, 10.05.2013).

Sınıfta okula başladığında okuma ve yazmayı bilen bir öğrenci bulunmakta. Bu öğrenci yazmaktan hiç hoşlanmıyor. Derste bir ya da iki kelimeyi tükenmez kalemle doğru ancak kuralsız biçimde yazıyor. Öğretmen başta yazması için ısrarcı olduğunu fakat artık fazla müdahale etmediğini belirtti. Ancak sınıfta en iyi okuyan öğrenci. Teneffüslerde hikâye kitaplarını okuyor. Okuduğunu anlayan bir öğrenci. Derste de yazma odaklı olmadığından ya ders dışı işlerle ilgileniyor ya da başka kitaplar okuyor. Sadece okuma etkinliklerine katılıyor.

“ğ” sesiyle ilgili çalışma kitabından metinler hep birlikte sesli birkaç kez okutuldu. Daha sonra sessiz okuma çalışması yapmaları için öğrenciler serbest bırakıldı (Gözlem, 1/A Sınıfı: 01.04.2013).

Öğrenciler metin işleme çalışmalarına geçmiş. Öğretmen öncelikle yapılması gerekenleri özetledi. Artık öğrenilecek seslerin bittiğinden ve bu çalışmalarla okuma hızlarını geliştireceklerinden bahsetti.

Öğrenciler metin kısa mı diye sordular. Dik temel yazılı beş satırlık bir metin. Ancak yazıların bitişik eğik yazı şeklinde devam edeceği söylendi.

Öğretmen sessiz okuma kurallarını hatırlattı. Dudakların kıpırdamayacağını söyledi. Herkesten metni sessiz okumasını istedi.

Bazı öğrenciler parmakla ve kalemle takip ederek, bazıları da heceleyerek okuyordu.

Okumasını bitirenlerden herkes bitirinceye kadar sessiz beklemeleri istendi.

Öğretmen önce örnek okuma yapacağını söyledi. “Beni iyi takip edin, noktalarda, virgüllerde ne yapıyorum?” dedi.

Daha sonra öğrencilere okuma yaptırıldı. Yasin metni anlaşılır bir ses tonuyla okudu. Sema’yı öğretmen metni takip etmesi hususunda uyardı. Eren bu esnada masaya yatıp, paralarıyla oynuyordu.

Heceleyerek okuyan öğrencileri öğretmen sabırla bekleyip metnin sonunu getirtiyordu.

Öğrencilerin çoğu hecelemeden okudu. Kızlar daha iyi okuyordu. 7. Okuyucu Sema kelimeler arasında duraklayıp içinden okuyarak kelimeleri seslendiriyordu. Hecelemiyordu. Sema’da son zamanlarda büyük bir ilerleme olduğunun öğretmen de farkındaydı (Gözlem 1/B Sınıfı, 24.05.2013).

Öğrenciler sesleri bitireli 2 ay kadar olmuştu. Alfabeyi sıraya okumayı öğrenmişler. A Be Ce Çe şeklinde hep birlikte söylediler.

Öğretmen sınıftaki yazıcıdan bir okuma metni yazdırdı. Tüm öğrencilere dağıttı. Metni 3 kere okumalarını istedi. Dağıtılan metin Ezop Masalları’ndan “Bahçivan ve Köpeği” idi.

Öğrencilerin birçoğu mırıldanarak okuma davranışı gösterdi. Öğretmen gözleriyle okumaları için onları uyardı. Okumaları için yeterli zaman tanındı.

“Arkamıza yaslanalım. Okumaya kim gönüllü? İyi takip etmelisiniz. Okuyanı durdurup başkasına devam ettireceğim.” dedi.

Nalan isimli öğrenci metni okumaya başladı. Metnin yarısına gelmişti ki öğretmen durdurdu. Kendisinin örnek okuma yapmadığını hatırladı. Vurgu ve tonlamaya dikkat ederek, nokta ve virgüllerde durarak okudu. Masal okuduğunu belirtti.

Metin on öğrenciye takip ettirilerek, paragraf sonlarında okuyucu değiştirilerek okutuldu. Bu okuyanların içinde 2 öğrenci heceleyerek okudu. Diğerleri çok başarılıydı (Gözlem,1/A Sınıfı: 29.05.2013).

Öğretmen sınıf için aldığı hikâye kitaplarını öğrencilere gösterdi. Öğrenciler çok sevindi. Kitap isimlerini öğrencilere okutmaya çalıştı. Sesleri bitirirseler daha çok kitap alacağını ve hikâyeleri okuyabileceklerini söyledi.

Duvardaki hece bölümüne yenilerini eklemek için öğretmen hazırlık yapmıştı. “zor, zar, kaz, yaz, köz, yüz” heceleri renkli kağıtlara yazılmış biçimde önce okutturuldu, daha sonra duvara yapıştırıldı.

Öğretmen nefes çalışmalarıyla öğrencileri dinlemeye ve takip etmeye hazırladı. Öğretmenin tahtaya yazdıklarını öğrenciler okudu.

Arzu yazı yaz. (Sonuna nokta koyacağız açıklaması yapılıyor.) “z” sesi yeni öğrenildiğinden öğrencilerden biri “Naz yazabiliriz.” diyor. Öğretmen: Naz altın bilezik takma. Cümlesini yazdı.

Öğretmen Oğuz’a daha sessiz okumasını, arkadaşlarını duyamadığını söyledi.

Azra kızamık oldu.

Beyza taze kiraz yemiş.

Ünzile dizini yaraladı.

Deniz yıldızları say.

Yukarıdaki cümleler de tek renk kalem kullanılarak tahtaya yazıldı. Yazılan cümleler sınıfça hep birlikte okundu. Nazan ve Yakup okuma faaliyetlerine hiç katılmadılar.

Daha sonra öğretmen öğrenci seçip gösterdiği cümleyi okumalarını istedi. Hepsinin okuma hızları farklıydı. Heceleyerek okuyanlar da mevcuttu. Ceyda hızlı okuyabili.

Okuma çalışması bittikten sonra öğretmen yazmalarını istedi. Aynı zamanda ödev kontrolü yapacağını söyledi (Gözlem, 1/C Sınıfı, 01.05.2013).

Okuma kurallarını uygulama ile ilgili sorulara öğretmenler aşağıdaki cevapları vermişlerdir.

“Sesli okuyan arkadaşlarını takip etme alışkanlığını kazanamadılar. Arkadaşının kaldığı yerden devam edemiyorlar. Okurken herkes kendi sesini de duymak istiyor. Sınıfta bir uğultu oluşuyor. Vurgu ve tonlama üzerinde pek duramadık. Doğru okumaları sesleri karıştırmadan okumaları daha önemliydi benim için. Sesli okumalarının biraz daha anlaşılır olması lazımdı vurgu ve tonlama için.”

“Seslerin tek tek öğretimi bence yavaş okuma nedenidir. Hece öğretimine ağırlık verilmeli. Çok yavaş okudukları için parmaklarını kullanıyorlar. Uzun kelimeleri bütün olarak göremediklerinden kelimenin yarısını kapatarak okuma çalışmaları yaptırıyorum” (Görüşme, Nuran Öğretmen: 06.06.2013).

“Okuma hızları açısından küçük yaştaki öğrenciler kesinlikle daha düşükler” (Görüşme, Nazan Öğretmen: 04.06.2013).

“Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyanlar var. Ama her yaş grubunda bu sıkıntıyı yaşayan öğrencilerimiz var” (Görüşme, Candan Öğretmen: 24.05.2013).

“İki öğrenci diğerlerine göre zorlandılar. Okumayı öğrendiler fakat diğerlerinden geri oldukları bariz ortada. Baştan beri hep geriden geldiler. Diğerleri için kolay olan okuma etkinliklerinde onlar için özel çalışmalar yaptım. Geriden takip ettiler ama okumaya geçtiler. Okuma hızları yavaş. Okuma anlamada zorlanıyorlar. Çok dil bilgisi konularını işleyemedik. Nokta, virgül ve soru işaretini öğrendiler. Bunlara uygun okutmaya çalışıyorum. Okuduğunu anlamada zorlanıyorlar. Dakikada ancak 10-15 kelime okuyorlar. Büyük yaş grubunda dakikada 50-60 kelime okuyanlar var. Büyük yaş grubunda bu kadar yavaş okuyan öğrencim hiç yok. En az okuyanlar 30-35 kelime okuyor. İşitilebilir bir ses tonuyla okumuyorlar. Okumaları akıcı değil. Mırıltı şeklinde okuma var. Diğerlerinden geri olduklarının farkındalar. Bu da onları etkiliyor. Çekinerek okuyorlar. Yanlış okuma korkusu var. Fiziksel olarak da küçükler. Heceleyerek okuma ve parmakla takip etme davranışı görülüyordu. Şiir okuyorlar ama tam kurallı değil. Hikâye okurken de tam olarak noktaya, virgüle dikkat ederek okuma yok. Tekerlemeleri kısa oldukları için zevkle okuyorlar. Kelimeleri uzatarak okuma var. Diğer sesi düşünürken ilk okuduğu sesi uzatıyor. Aaaarı gibi. Okuma yeterliliği daha düşük. Hızları düşük. Geriden başladıkları için aynı seviyede değiller” (Görüşme, Nazan Öğretmen: 04.06.2013).

“Sınıfımı diğer sınıflarla karşılaştırmak yerine geçmiş yıllarda okuttuğum sınıflarla karşılaştırdığımda okuma oranı düşük. Önceki yıllarda okuttuğum 1. sınıf öğrencilerimin okumalarını sene sonunda anlamlı ve akıcı buluyordum. Dinlediğimde hikâyede anlatılanlar daha net anlaşılıyordu. Şu anki öğrencileri dinlediğim zaman heceleme aşamasında olduklarından ya da, hızlı heceledikleri için iyi okuyanlar bile heceliyor, anlamlı ve yeterli bir okuma değil”(Odak Grup Gör. Nuran Öğretmen:10.06.2013) .

Okuduğunu anlama ve söz varlığını geliştirme

6 öğrenciye okuma yaptırıldı. Metinle ilgili 5N 1K soruları metni okumayanlara okutturuldu.

Sema ilk soruyu okumak için parmak kaldırdı.

“Kıtır ne zaman dışarıya bakmış?” sorusunu heceleyerek de olsa okudu. Cevapların soru köküne göre verilmesi ve yazılması isteniyor. Öğrenciler bu sisteme alışmışlar.

Cevap: Kıtır, uyumadan önce dışarıya çıkmış.

Cevap yazılırken büyük harf ve noktalama işaretleri kullanımı hatırlatılıyor.

Kıtır,uyumadan önce ne yapmış?

Cevap: Kıtır, uyumadan önce camdan dışarı bakmış.

Öğretmen:”Uyumadan önce siz de dışarıya bakıyor musunuz?” diye sordu. “Evet” cevabı geldi. “Neye bakarsınız?, Ne görürsünüz baktığımızda?, Onlara bakınca ne düşünürsünüz?” gibi sorularla öğrencilerin hem dikkatleri toplandı hem de günlük hayatlarıyla ilişki kurulup konuşmaları sağlandı.

Dinleme kazanımlarını da iyi öğrenmiş bir sınıf. Zil çaldığından diğer sorular bir sonraki derse bırakıldı (Gözlem, 1/B Sınıfı, 12.04.2013).

Öğretmen metni öğrencilerden anlatmalarını istedi. “Okuduğunuzu bana anlatır mısınız. Çünkü ben unuttum.”dedi.

2 öğrenci metni anlaşılır biçimde tahtaya çıkıp anlattı. Anlatmaya istekli olan öğrenci sayısı oldukça fazlaydı.

Masalda geçen “nankör” kelimesinin anlamı üzerinde duruldu. Öğrencilerden cümle içinde kullanmaları istendi.

Öğrencilerden masalı tahtada canlandırmaları istendi. İkişer ikişer çıkıp masalda geçen olay canlandırılmaya çalışıldı. Özellikle çok konuşmayan ve derslere katılmayan öğrenciler de cesaretlendirilip canlandırma yapmak için tahtaya kaldırıldı.

Metinden hangi dersi çıkarmaları gerektiği öğrencilere soruldu. Verdikleri cevaplardan metnin ana fikrini kavradıkları anlaşılıyordu.

Ardından metinle ilgili 5N 1K soruları cevaplandı. Cevaplar oldukça uzun tutulup soruların altına yazılıyordu (Gözlem, 1/A Sınıfı, 29.05.2013).

Okuduklarını anlamayla ilgili sorulan sorulara öğretmenler aşağıdaki cevapları vermişlerdir.

“Okuduklarını tam da anladıklarını düşünmüyorum. Resimlerine bakıyorlar genelde. Benim 4. sınıfta olan kızım onlara “Ağustos Böceği ile Karınca” öyküsünü okumuştur. Şimdi hepsi o kitabı okumak istiyor. Çünkü dinleyerek anladılar onu. Acaba tüm kitapları onlara okusam mı diyorum. Cümleleri okumadan atlayıp bitirme eğilimindedirler. Bilmedikleri kelimelerin ne anlatmak istediğini soruyorlar. Örneklerle açıklamaya çalışıyorum. Merakları var bu konuda. Çok fazla örnek veremiyordular. Harfi hissetme çalışmalarındaki hazırlık etkinliklerine katılımları azdı. Özellikle ilk harflerde zorlandılar. Süreç sonuna doğru biraz daha geliştiler.”(Görüşme, Nuran Öğretmen, 06.06.2013)

“İlk okumada anlama yok.3-5 tekrarda anlam çıkarabilirler. Yavaş okuduklarından anlam çıkarmada zorlanıyorlar.

Söz dağarcıkları yeterli değil. Anlamını bilmedikleri daha çok kelimeyle karşılaşıyorlar. Bu durum da sıkıntı yaratıyor” (Görüşme, Nazan Öğretmen, 04.06.2013).

Okuduklarını anlama çocuğun kendi açısından mı anlamsız dinleyen açısından mı anlamsız bir okuma sizce?

1/C Sınıfı Öğretmeni: *“Dinleyici olarak zor, hem öğretmenin hem de diğer öğrencilerin dinlemesi açısından zor. Zevkli gelmiyor dinlemek. Kendi okuduklarından da çabuk sıkılıyorlar. Anlamlı okusalar kitabın sonunu merak edecekler ya da akışı merak edecekler, akıcı bir okuma olmadığından çabuk sıkılıyorlar”* (Odak Grup Görüşmesi, Nuran Öğretmen, 10.06.2013).

1/B Sınıfı Öğretmeni: *“Sınıftaki öğrenciler okuma açısından yeterli bir seviyeye ulaştılar. Okuduklarını anlayabiliyorlar. Sorulan sorulara cevap verebiliyorlar. Dinleyen kişi anlayabiliyor. Tabi heceleyerek okuyan ya da okumaya geçemeyen öğrencilerim de var. Okuma yeterlilikleri biraz daha geriden geliyor.”* (Odak Grup Görüşmesi, Candan Öğretmen, 10.06.2013).

1/A Sınıfı Öğretmeni: *“Bu programa göre iyi olarak değerlendiriyorum . Çünkü 15 Nisanda harflerimiz bitti. Geç bir süre bana göre ama program o şekildeydi. 23 Nisan çalışmalarını da araya girince çok hızlı okumalar yok ama ancak bu kadar olur diye düşünüyorum. Sınıftaki tüm öğrenciler okumaya geçti”* (Odak Grup Görüşmesi, Emel Öğretmen, 10.06.2013).

Yazma Süreci ile İlgili Faktörler

Yazma kurallarını uygulama

Sınafa ikinci gözlemimi yapmak için girdim. Öğrencilerin benim derste olmama alışıklarını fark ettim. “Öğretmenim benim yanıma oturur musunuz?” gibi istekler duymak hoşuma gitti.

“ğ” sesini öğreniyorlardı. Bir gün önce bu sesle ilgili çalışmalar yapılmıştı. Hatırlatma amacıyla öğretmen birer satır defterlerine önce küçüğünü sonra da büyüğünü yazmalarını

istedi. Öğrenciler yazarken öğretmen sınıf içerisinde dolaşp hatırlatma ve düzeltmeler yapıyor. Öğrencilerin çoğu harf uzantılarını kavradıklarından yazmada çok da zorlanmıyor.

Bir haftada 3 ses öğrenebiliyorlar. Bir önceki gözlemimde “c” sesindeydiler. Geçen zamanda “p ve h” sesi de öğrenilmişti.

Harfler deftere yazıldıktan sonra yine defterlere kelime yazdırılmaya başlandı. “yağ, soğan, yağmur, boğa, Muğla, Oğuzhan” kelimelerini öğretmen teker teker söyledi. Önce defterlerine yazdılar daha sonra öğretmen kelimeleri öğrenci seçerek tahtaya yazdırdı. “Muğla” ve “Oğuzhan “ kelimesinin büyük harfle yazılacağını öğrencilerin çoğu kavramıştı. Neden büyük yazılması gerektiğini sordu. Öğrencilerden Saliha “Çünkü onlardan bir tane var.” cevabını verdi. Dil bilgisi kurallarını da kolay öğreniyorlardı.

Sınıf düzeni gayet iyi. Öğrenciler sıkılmadan ve yorulmadan yazabiliyorlar. Ayakta gezinen öğrenci hiç yok. Yazılanlar hemen okutuluyor (Gözlem, 1/A Sınıfı 01.04.2013).

Derse girdiğimde sınıfın “v” sesini öğrenmeye başladığını gördüm. Öğretmen sesi hissetme ve tanıma aşamasında bilişim teknolojilerinden yararlanıyordu. Morpa Kampüs sitesindeki etkinlikleri öğrenciler ilgiyle takip ediyordu.

Sesleri bitirme aşamasına geldiklerinden okuma-yazmanın sistematiğini çözen öğrenciler çok kolay kavırıyordu. Sınıf harfleri 1/A sınıfıyla aynı zamanda öğreniyordu. İki öğretmen ortak plan doğrultusunda hareket ediyordu.

Ses deftere yazılmadan önce parmakla havada ve sıranın üzerinde yazdırıldı. Türkçe çalışma kitaplarındaki sesi yazma etkinliğine geçildi. Noktalı seslerin üzerinden geçildi. Eren noktalı sesleri birleştirirken bile isteksizdi (Gözlem, 1/B Sınıfı, 02.04.2013).

Sınıfa ikinci girişimde onları daha iyi ve yakından tanımaya başlayacaktım. Çünkü yakından inceleyeceğim öğrencileri bir önceki gözlemde belirlemiştim. Özellikle öğrenmede

güçlük çeken Hazan ve Yakup'u rahat gözlemleyebileceğim onlara yakın olan bir yere oturdum.

“y” sesini öğrenme çalışmalarına başlanmıştı. Öğrendikleri 13. sestti. Diğer iki sınıfın aynı tarihte öğreneceği 2'şer sesi kalmıştı. Metin yazma çalışması yapıyordu. Hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlelere ulaşarak metin oluşturuluyordu. Öğrenilen ses sayısı az olduğundan oluşturulan metinlerde anlam bütünlüğü olmuyordu.

Nuray ellerini yıka.

Kaya yumurta ye.

Kerim yeni yakamı tak.

Leyla kayıktan yem at.

Yukarıdaki metin yazdırılırken öğretmen epey yoruldu. Yanlış öğrenmeleri engellemek için öğrenci defterlerini kontrol ediyordu. Dönüt ve düzeltmelerle onları cesaretlendiriyordu. Yapamayanlara asla olumsuz kelimeler sarfetmiyordu.

Öğretmen defter kontrolü yaparken Yakup ve Hazan'ın yanına gidip yazılarını inceledim. Hazan Yakup'a göre daha düzenli yazıyordu. Fakat yazdığı hiçbir kelimeyi okuyamıyordu. Yakup “e ve l” dışındaki sesleri de tanımıyordu. Bakarak deftere geçiriyorlardı.

Oğuz ve Ceyda'nın defteriyse gayet düzenliydi. Silgiyi neredeyse hiç kullanmıyorlardı. Yazdıkları metni okuyabiliyorlardı. Onlar gibi hem okuyup hem yazabilen yazan 7-8 öğrenci daha vardı.

Öğretmen yazma esnasında büyük harf ve nokta kullanımını konusunda bilgiler vererek yazım kurallarını da öğretmeye çalışıyordu (Gözlem, 1/C Sınıfı, 03.04.2013).

“d” sesini öğreniyorlar. Ses “Dandini Dandini Dasdana “ ninnisiyle hatırlatıldı. Kibritçi Kız'ın üşüme sesi soruldu. “dı dı dı dı dı” yansıma sesi sınıfça çıkarıldı.

Yeni öğrenilen sesle ilgili heceler yazılmaya başlandı.

Ad-ada-da

Ed-ede- de

İd-idi-di

Od-odo-do

Id-ıdı-dı

Ud-udu-du

Bu heceler öğretmen tarafından hızlıca tahtaya yazıldı. Okuma çalışması yapılırken özellikle kapalı hecelere dikkat çekildi.

Yeni ses kılavuz çizgili tahtada öğrencilere yazdırılmaya başlandı. Oğuz ilk gönüllü olanlardan biriydi ve sesi kurallarına uygun yazdı.

Ses öğretmen tarafından şu şekilde hikâyeleştirilmişti: “Dümdüz in, kurdele bağla, çık yukarıya.” Yakup çekinik de olsa yazmak istediğini belirtiyor ve sesi doğru yazıyor.

Hep birlikte cümle oluşturma çalışmasına geçiliyor. Ceyda öğretmenin yazdıklarını dikkatle takip ediyor ve okuyor.

Erdem dondurma yala.

İdil domates kesti.

Oğuz yeni yazılan kelimeleri çok rahat okuyor.

Yakup okuma faaliyetlerine hiç katılmıyor. Elindeki defteri ve kıyafetleriyle oynuyor.

Hazan cümle bir defa okunduktan sonra ikinci turda okumaya başlıyor.

Öğretmen heceleri farklı renklerde yazıyor.

Seda elini ısırıldı.

Aydın Eda’ya yardım etti mi? (Gözlem,1/C Sınıfı, 10.04.2013).

“b” sesi öğreniliyordu. Tahtaya “b” sesiyle oluşturulmuş heceler yazılmıştı.

Ab- aba- ba

Eb- ebe- be...

Hecelerin okunmasından sonra cümle yazımına geçildi. Aşağıdaki cümleler tahtaya öğretmen tarafından sırayla yazıldı. Öğrencilere okutturuldu. Okunduktan sonra defterlerine yazdırıldı.

Burak börek yedi mi?

Yasemin biberli börek tatma.

Bebek biberon ile mama içti mi?

Bora Betül'e baybay et.

Beyza bayrak astı mı?

Cümle yazımı bittikten sonra öğretmen büyük "B" sesinin yazımında sıkıntılar olduğunu fark etti.

Bu sesin yazım şekli tekrar gösterildi. Oğuz "Bağlantısını unutmayalım." dedi. Öğretmen tahtaya yazarken öğrencilerden havada parmaklarıyla takip etmelerini istedi. Daha sonra kılavuz çizgili tahtada öğrencilere yazdırmaya başladı. İlk olarak Oğuz çıktı ve kurallara uygun yazdı. Yakup ilk denemede üst aralığa, ikincide 3 aralığa birden yazdı. Öğretmen yanlışını düzeltmesine yardımcı oldu.

Öğretmenin geç ve zor öğreniyorlar diye bazı öğrencileri arka plana itmemesi ve onlara sabırla yardımcı olmaya çalışması takdir edilecek bir davranıştı. Aynı duyarlılık diğer öğretmen arkadaşlarda da vardı.

3 satır "B" sesi yazanların istediği kitabından okuma yapabileceği ya da resim yapabileceği söylendi (Gözlem, 1/C Sınıfı, 17.04.2013).

Noktalama işaretleri konusu işleniyor.

. , ? ! işaretleri tahtaya yazılarak bu yıl bu işaretleri öğrenecekleri belirtildi.

Öğretmen tahtaya cümleler yazıp sonuna hangi noktalama işaretleri geleceğini soruyordu.

Eyvah ev yandı (!)

Nereden geliyorsun (?)

Ödevlerimi güzelce yaptım (.)

Bu cümleler önce öğrencilere okutuldu. Sonra hangi noktalama işaretinin kullanılacağı soruldu.

Doğukan'ı öğretmen satır çizgileri içine yazması hususunda uyarıyor.

Sınıf görev odaklı. Nuran bakarak yazma dışında etkinliklere pek katılmıyordu.

Pazardan elma armut süpürge aldım

Öğretmen “Bu cümle ağlıyor. Çünkü bir şeyler eksik, acaba bunlar neler?” dedi.

Öğrenciler eksikleri hemen buldular. Doğukan noktalama işaretlerini kullanmadan yazmış.

Sıla İpek Ege Ramazan Arda Akın ve Oğuzhan bahçede top oynadılar

Bu cümledeki eksiklerin tamamlanması isteniyor. İsimlerin büyük harfle yazılması gerektiğine dikkat çekiliyor.

“ve” den sonra virgül kullanılmayacağı belirtiliyor.

Çabuk buraya gel

Bu cümle Saliha tarafından önce akıcı ve anlaşılır şekilde okundu. Sonra sonuna ünlem konması gerektiğini söyledi.

Öğretmen yazmayı bitirenlerin arkalarına yaslanmalarını istedi. Öğrenciler daha yazmak istediklerini az yazdıklarını belirttiler.

Öğretmen (‘) kesme işaretine geçeceklerini söyledi. Tahtaya : “ebrunun” yazdı. Hatalarını bulun bakalım dedi. Öğrencilerden “Büyük harfle başlamalı, -nun kesme işaretiyle ayrılmalı.” cevapları geldi.

Öğretmen tahtaya “çanakkaleye “ yazdı. “İlimizin adı ne? Nerede yaşıyoruz?” önce onu yazıp kalanını ayıracağız dedi.

Öğrenciler öğretmenden “iki keklik” şarkısını söylemesini istediler. Hep birlikte şarkıyı söylediler. Bu söylediklerinin türkü mü yoksa şarkı mı olduğu soruldu.

Öğrencilerden “Birisi yanlışları siz söylemeyin biz bulalım.” dedi. Öğretmen kabul etti.

akının Akın’ın doğrusu öğrenciler tarafından tahtaya yazıldı. Kelimelerin

(y) (d)

altlarına yanlış ve doğrunun kısaltması yazıldı.

ipekin İpek’in Okurken “İpeğin” olarak okunacağı söylendi.

(y) (d)

ezineden Ezine’den

(y) (d)

Yazanları beklerken küçük bir oyun oynandı. “bardak, kalem, çanta...” gibi nesnelere öğretmen sessiz sinema oyunuyla anlatmaya çalıştı. Öğrenciler buldu. Dersin de sonu gelmişti. Bu ders epey yoğun geçmişti. Öğrenciler derse aktif olarak katılıydılar. Yeni bilgiler öğrenmekten zevk aldıklarını gözlemledim (Gözlem, 1/A Sınıfı, 29.04.2013).

Mevsimlerle ilgili bir metin yazılıyordu. Sınıfa girdiğimde bir değişiklik gözüme çarptı. Sınıfın oturma düzeninin değiştirildiğini fark ettim. 4-6 kişilik kümelere bölünüp oturtulmuştu.

MEVSİMLER

Bir yılda dört mevsim vardır. Bunlar: İlkbahar, yaz, sonbahar, kıştır.

Bir yılda on iki ay vardır. Bunlar: Ocak, şubat, mart, nisan, mayıs, haziran, temmuz, ağustos, eylül, ekim, kasım, aralıktır.

Yukarıdaki metni öğretmen söyledi. Öğrenciler yazdı. Öğretmen bir video izleyeceklerini ve doğadaki renkleri öğreneceklerini söyledi. Morpa Kampüs'ten resimli bir hikâye dinletildi. Dinleme bittikten sonra:” Gökkuşağı gördünüz mü?, Ne zaman çıkar?” gibi sorularla öğrencilerin gökkuşağı hakkındaki bilgileri soruldu. Sınıf derse iyi odaklanabiliyor. Dersi dikkatle takip edebiliyorlar.

Öğretmen: “Bir metin daha yazacağız, daha sonra da gökkuşağını boyayacaksınız.” dedi. Başlığı söyledi ve kırmızı kalemle yazmalarını istedi. Ardından tahtaya yazdı ve hataları varsa düzeltmelerini istedi.

Doğadaki Renkler

Çevremizde birçok renk görürüz. Renkleri karanlıkta göremeyiz. Renkleri ancak ışık olursa görebiliriz. Yağmurdan sonra Güneş açtığında gökkuşağı çıkar. Gökkuşağında yedi renk vardır. Kırmızı, turuncu, sarı, yeşil, mavi, mor, lacivert.

Öğretmen cümleyi yazmayı öğrenciler tamamladıktan sonra kontrol etmeleri için kendisi de tahtaya defter sayfasına yazar gibi yazıyordu. Eren bakarak, sesleri benzetmeye çalışarak yazıyordu. Emel, Sema ve Yasin aynı kümede oturuyordu. Emel ve Yasin tahtaya bakmadan hatasız yazabiliyordu.

Öğretmen: “*Aferin, bütün kümeler çok iyi çalışıyorlar.*” dedi. Cümlenin birine tahtaya yazarken küçük harfle başladı. “*Hatam var mı?*” diye sordu. Emel büyük başlanması gerektiğini söyledi. Renkleri sıralarken aralara “,” virgül işareti konacağı hatırlatıldı (Gözlem, 1/B Sınıfı, 24.05.2013).

Öğretmenler yazma kurallarını uygulama ile ilgili sorulan sorulara aşağıdaki cevapları vermişlerdir.

“*Ben harf verirken hikayeleştiriyorum. Siz de gözlemlediğiniz derslerden bilirsiniz. Daha somut hale geliyor bu şekilde. Kılavuz kitaplarda da tüm harfler hikayeleştirilebilir. ‘k’*”

sesi için: ‘l’ yaptık ortaya geldik kafasını yaptık, bacağını taktık.” Şeklinde hikayeleştiriyorum. ‘l’ sesini bildiklerinden diğerini de kolay öğreniyorlar. Bunları kendim uyduruyorum. Bu yolla daha kolay öğrendiklerini düşünüyorum. ‘A’ : Eğik bacak, çık yukarıya, var tepeye, in aşağıya düz bacak, çık yukarıya ve göbeğine kurdele gibi. ‘a’: Yumurta tepe, kurt gördük, geri dönüyoruz, bu yoldan çıkalım, yukarıya vardık, geri döndük. Bazı öğrenciler hikayeleştirmeden yapamıyorlar.” (Görüşme, Nuran Öğretmen, 06/06/2013).

“ ‘Öğretmenim sizi çok seviyorum.’ ‘Canım öğretmenim.’ Tarzında cümleler yazabilirler. Bir, en fazla iki cümle yazabilirler hocam. Onun dışında metni okuyun, soruları cevaplandırın yapamazlar hocam. Sesleri yeni bitirdiğimizden bu konulara çok da zaman ayıramadık. Tür, yöntem ve teknikler göre yazma kazanımlarına hiç girmedik. Çünkü sesleri ancak bitirdik. Bakarak yazma ve duyduğunu yazmayı yapabiliyorlar. Söylenenleri cümleler halinde alt alta yazma var. Satır sonuna sığmayan kelimeleri bölmede zorlanıyorlar. Önceki sınıflarımda kesme işareti, kısa çizgi kavranıyordu. Büyük çoğunluk bunları doğru yapıyordu”(Görüşme, Nuran Öğretmen, 06/06/2013).

“Çok ilginç ‘s’ harfini yaparken çok zorlandık. Özellikle küçük yaş grubu istediğimiz gibi yazamadılar” (Görüşme, Candan Öğretmen, 24/05/2013).

“Büyükler heceleri kendileri birleştirip cümle oluşturabiliyordu. Küçük yaş grubu öğrenciler benim desteğim olmadan bu etkinlikleri yapamadılar. Küçük yaş grubunun kelime hazineleri de çok yeterli değil. Az kelimeye sahip oldukları için çok aktif olamadılar. Diğerleri kelimenin ya da cümlenin içinde sesi hemen fark edebiliyordu” (Görüşme, Nazan Öğretmen, 04/06/2013).

“Kelime içinde sesi tanıma çalışmalarında zorlanıyorlardı. Diğerleri çok kolay sesin kelimenin başında ya da ortasında olduğunu bulurken onlar zorlandı. Sesleri zor hissettirdim. Karıştırdıkları durumlar olabiliyordu. Onlara daha çok emek verdim. Sürekli ellerini tutarak

yazdık. Yanlarında bulundum çoğu kez. Büyükler tahtaya sesi bir kez yazmamla doğru yazabiliyordu. Seslerin kuyrukları doğru yapılmadı. Uzantıları doğru değildi. Şekilsiz ve büyük yazdılar. Çizgilere tam oturtamadılar. Duyduğunu yazmada sıkıntı yaşıyorlar. Çok farklılık var. Büyükler karışık verilen kelimelerden çok kolay cümle oluştururken , küçükler yılın sonunda hala yapamıyorlar. Kelime bulmaca etkinliklerinde zorlanıyorlar. Bu becerilerde geri olmalarında yaş etkili bence. Bir yıl sonra okula başlasaydılar daha kolay öğrenirdiler. Kendileri tek başlarına hikaye, tebrik kartı, şiir yazamazlar. Ancak gördüklerini bakarak yazabilirler. Dikte çalışmalarında da onları bekliyoruz. Kurallı cümle yazmada , bulmacalarda, heceleri karışık verilen cümleyi yazmada , kendi başlarına cümle oluşturmada daha geriler. Gözle görülür farklar var.” (Görüşme, Nazan Öğretmen, 04/06/2013).

1/C Sınıf Öğretmeni: “Okuma ve yazma zaten birbirinin aynısı. Okuması çok iyi yazması çok geride diyebileceğim bir öğrenci yok. Yazma olarak sınıftaki tüm öğrenciler söyleneni yazıyor diyemeyeceğim. Bazı öğrenciler hece ve harfleri atlayabiliyorlar. İyi yazanlar da söylediğim cümleleri alt alta yazıyorlar. Metin gibi yazmıyorlar. Çünkü biz harfleri mayısın sonunda bitirebildik. Sonra da sadece iki haftamız kaldı. O iki haftada ancak cümle yazdırabildim. Özellikle son sesler üzerinde durarak son seslerle ilgili cümleler yazdırdım ki harfi doğru yazabilsin. Çünkü sesi yazma tam oturmadan metin yazmaya ağırlık verseydim başa dönmek zorunda kalırım diye cümle yazdırdım daha çok. Önceki yıllarla kıyasladığımda kesinlikle yazma olarak daha gerideyiz. Örneğin ‘Ali eve balık aldı.’ Yazdıracağım. Noktayı koy alta geç büyük harfle başla uyarılarını yapıyorum. İkinci cümleyi hemen biten cümleden sonra yazmak, satır sonuna sığmayan kelimeyi ayırmak gibi aşamalara gelemedik” (Odak Grup Görüşmesi, Nuran Öğretmen, 10.06.2013) .

1/ B sınıfı Öğretmeni: “Ben dikteye çok önem veririm. Çünkü bana göre bakmadan yazan bir çocuk, zaten okumayı da öğrenmiştir. Sene başından beri dikteye çok yer verdim.

Okumaya geçen çocuklarda yazma problemi de yok. Sadece bir öğrencim okuduğu halde yazarken sesleri unutabiliyor. Onun dışında okumaya geçmiş çocuklarda yazma problemi yok.” (Odak Grup Görüşmesi, Candan Öğretmen, 10.06.2013) .

Yazı düzeni ve defter kullanımı

Yıl içerisinde çocuğunuzu yazma becerisi açısından nasıl değerlendirirsiniz?

“Solak olduğundan biraz zorlandı. Genel olarak yazıları iyi. Düzenli yazıyor” (Görüşme, Azat’ın annesi, 15.05.2013).

“İsteyerek yazdığında hatasız yazar. Duyduğu her kelimeyi yazabilir. Yazılarını genelde beğenirim. Yazılarını hep öğretmenine benzetmeye çalıştığından ilk aylarda zorlandık.” (Görüşme, Saliha’nın annesi, 14.05.2013).

“Yazılarını pek beğenmiyorum. Küçük kardeşine göre yazıları kötü. Yazmaya istekli ama yazısı bozuk” (Görüşme, Nuran’ın annesi, 06.05.2013).

“Bu sene iyi. Yazılarını beğeniyorum” (Görüşme, Doğukan’ın annesi, 07.05.2013).

“ Hiç sıkıntı yaşamadık. Çok iyi. Düzenli yazıyor. Ödevlerini düzenli yapar” (Görüşme, Emel’in annesi, 08.05.2013).

“Zorluk yaşamadık. Umduğumuzdan daha kolay öğrendi. Öğretmenin de olumlu yönde etkisi oldu. Severek yazar. Söylenenleri yazabilir” (Görüşme, Yasin’in babası, 17.05.2013).

“Sene başında zorlanıyordu. Şu an çok uzun yazı olmadıkça sıkıntı yok. Bebekliğinde kemik gelişimi sıkıntısı vardı. 3 yaşında yürüdü. Oldukça geç bir zaman. Doktor kontrolündeydik sürekli. Bu yüzden de yazmada zorlandığını düşünüyorum.” (Görüşme, Sema’nın annesi, 14.05.2013).

“Hiç yok, sıfır. Yardımcı olmaya çalışıyoruz fakat sesleri düzgün yazmıyor. Okunmuyor yazısı” (Görüşme, Eren’in anne ve babası, 16.05.2013).

“Çabuk yazdı. Çok sıkıntı yaşamadık. İlk zamanlarda parmakları yoruluyordu. Şu an sıkıntımız yok. Duyduğunu yazabiliyor” (Görüşme, Oğuz’un annesi, 15.05.2013).

“Yazıları güzel. 3. sınıf öğrencilerinin yazılarıyla kıyasladığımda kızımınki daha okunaklı. Öğretmenimiz çok ödev vermediğinden çok yorulmuyor. Söylediklerimi yazabiliyor. Severe yazıyor” (Görüşme, Ceyda’nın annesi, 14.05.2013).

“Yazıları iyi. Bakarak yazıyor. Harfleri tanımıyor” (Görüşme, Hazan’ın annesi, 10.05.2013).

“Yazması iyi fakat birleştiremiyor. Bakarak yazıyor. Duyduğunu yazmada sıkıntı yaşıyor” (Görüşme, Yakup’un annesi, 10.05.2013).

Yazı düzeni ve defter kullanımı hakkında gözlemlerden elde ettiğim bulgular aşağıda yer almaktadır.

Sema’nın ayakta yazdığını fark ettim. Kâğıdın üzerine yatıyordu. Yazıları belki de bu yüzden biçimsizdi. Yazmaya odaklıydı, öğretmeni ya da sınıftaki diğer arkadaşlarının derse kattıklarını çok takip etmiyordu.

Emel ve Yasin’in bu derste de başarı durumları iyiydi. Öğretmeni Yasin için “görev adamı” diyordu (Gözlem,1/B Sınıfı: 02.04.2013).

Öğretmen Eda’ya yazarken hangi işaretin kullanılacağını soruyor. Doğru cevap Oğuz’dan geliyor. Daha sonra cümlenin sonuna hangi işaretin konulacağı soruluyor. “Nokta mı gelecek acaba?” diyor. Kimin doğru işareti cümlenin sonuna koyabileceği soruluyor. Hatice kalkıyor tahtaya. Kalkmak için istekli olan Ceyda kendisi seçilmediği için yakınıyor. Tahtaya yazılan cümleleri öğretmen defterlerine yazmalarını istiyor. Yazma aşamasında öğretmen defterleri kontrol ediyor. Nazan’ın yazılarını beğendiğini yüksek sesle söylüyor.

Yakup’un defterinde boş sayfalar mevcut. Sayfa ve satır atlama alışkanlığı var. Yazıları düzensiz (Gözlem, 1/C Sınıfı, 10.04.2013).

Öğrenciler bir sayfalık dik temel harflerle yazılmış bir şiiri bakarak defterlerine yazıyordu. Yazma çalışması yapılırken sınıf içinde dolaşarak öğrencilerin yazılarını inceleme fırsatım oldu. Öğrencilerin büyük bir kısmı yazılarını satır çizgilerine oturtmuş. Bazı öğrenciler dik yazma eğiliminde ancak bu davranış küçük yaş grubundaki öğrencilerde görüldüğü kadar çok değil. Harf uzantıları ve bağlantıları kavranmış. Öğretmen sınıf içinde dolaşarak okuma yaptırıyor. Azat ve Saliha'nın yazıları oldukça düzenli. İkisi de akıcı okuyabiliyor (Gözlem,1/A Sınıfı, 18.04.2013).

Sınıfın öğrenmesi gereken 5 sesi kalmıştı. 5-6 öğrenci diğer sesleri de öğrenip hikâye kitabı okumaya başlamıştı.

Öğretmen yeni ses öğreneceklerini belirtti. Bir hikâye anlatmaya başladı. Anlatılan hikâyede camlar buz tutmuştu. Bir öğrenci kaldırıp camı nasıl ısıtıp buz eritebileceğini sordu. “Hoh hoh hoh “sesi çıkarılarak camdaki buz eritmeye çalışıldı. “Soğuk havalarda ağzımızla elimizi nasıl ısıtırız?, Gözlüğümüzü silmeden önce nasıl üfleriz?” gibi sorularla ses hissettirilmeye çalışıldı.

Öğretmen : “ ‘h’ sesi ile ilgili güzel bir şarkı buldum. Onu size dinletmek istiyorum.”dedi. Bilgisayar ve projeksiyon açılırken içinde “h” sesinin geçtiği kelimelere örnekler vermeleri istendi. “tahta, ah, horoz, havuç” örnekleri geldi. Bu arada projeksiyon açıldı. Oğuz’dan “Hello, Hello Kitty.” Örneği geldi. Herkesin tanıdığı bir karakter olduğundan sınıf içi bir etkileşim oldu. Öğretmen: “*Uslu olduğunuz için bilgisayar çabuk açıldı.*”dedi. Şarkı dinletilmeye başlandı.

Ben bir minik kuklayım.

Önce kafa sonra kol.

Hah hah hah hah ha

Hah hah hah hah ha

Kıpır kıpır oynarım.

Ellerini unutma

Hah hah hah hah ha

Hah hah hah hah ha

Kim oynatarsa beni. Alt tarafta diz ayak

Hah hah hah hah ha Hah hah hah hah ha

Neşe ile zıplarım.

Hah hah hah hah ha

Öğrenciler şarkıyı birkaç kez dinledikten sonra eşlik etmeye başladılar ve eğlenerek söylediler.

Öğretmen “h” dergilerini dağıttı ve üzerlerine isimlerini yazmalarını söyledi. Resimlerle ses hissettirilmeye devam edildi. “helikopter, ayakkabı, horoz, havuç, şapka” resimlerinden içerisinde “h” sesi olmayanlara çarpı işareti koyuldu.

Sesin yazılışı projeksiyondan izlendi. Parmakla havada yazıldı. Dört çizgi üç aralıktan oluşan kılavuz çizgili defterin aralıkları üstten aşağıya doğru her aralığa denk gelecek şekilde çatı, ev, merdiven resmiyle eşleştirilmişti. Bu ses yazılırken merdivenlerin kullanılmayacağı belirtildi. Noktalı yazıların üzerinden geçilirken sesin bağlantılarına dikkat çekildi.

Ceyda ve Oğuz’ a öğretmen artık doğru yazdıklarından müdahale etmiyordu. Nazan’ın yazılarını büyük bulduğundan silip tekrar yazmasını istedi. Ayrıca dik yazma eğiliminde. Yakup da sola yatık yazıyor. Seslerin hepsini tanımıyor. Derginin sayfasını bitirenlerden defterlerine yalnızca bir sıra yazmaları istendi.

Öğretmen yazma çalışmaları sırasında öğrencileri sürekli kontrol ediyor ve dönüt veriyor (Gözlem, 1/C Sınıfı, 15.05.2013).

Yazı düzeni ve defter kullanımına yönelik sorulan sorulara öğretmenler aşağıdaki cevapları vermişlerdir.

“Solak öğrenciler daha dik yazma eğilimindedir. Yazıdaki en büyük sorunumuz satır aralarına sığdırmaktır. Bazen çok küçük bazen de çok büyük yazıyorlar. Yazısını küçültmesini

istediğimde abartı şekilde küçültüyorlar. Dikte çalışmalarında seslerin şekillerini değiştiriyorlar. Harflerin kuyruklarını ya da bağlantılarını yapmayı unutuyorlar.

Önce iri yazıyordular. Sonra küçüğe döndüler. Defter değiştiğinde yazı büyüklüğü de değişiyor. Standart defterler olmalı. Büyük boy defter kullanılmalı. 1. sınıfın kullandığı çizgi aralığı ile 2. sınıfınki eşit olmamalı. 2. ve 3. sınıfta da kılavuz çizgili defter kullanılmalı. Yazı karakteri oturmadan çizgili deftere geçilmemeli.

Sıkıntılar yaşıyor. Çocukların görme sorunu mu var acaba diye düşünüyordum. Çizgi aralarına oturtamıyorlar. 5 yaş grubunda bu duruma daha sık rastlandığını gözlemledim. Defalarca uyararak zorunda kalıyorum

Kelimeler arasında uygun açıklığı bırakmada yeterlikleri konusunda: “Bu alanda da problemler var. İki kelime arası bazen çok yakın bazen de çok uzak bırakılıyor.” dedi.

Üzerinde durulursa sayfa düzenine dikkat ediyorlar. Ama sıkıldıklarında defteri karalayabiliyorlar. Defterin üzerine yattıklarından sayfaları kırıştırıyorlar. En büyük sıkıntılarımızdan biri de araç gereç kaybediyorlar. Hep masamın üzerinde bol miktarda yedek kalem ve silgi bulundurmak zorundaydım. Yanlarında yedek bulundurma alışkanlıkları hiç yok.

Çok düzenli defterler de var ama bunlar sayıca az. İyi örnekler çok olmadığından sıkıntı oluyor. Böyle olunca birbirlerinden olumlu yönde çok etkilenmiyorlar. Bazılarının defterlerinin yarısı var yarısı yok. Ailenin durumundan da etkileniyor çocuklar. Aile içindeki sıkıntı ve düzensizlik defterlere de yansıyor.” (Görüşme, Nuran Öğretmen, 06.06.2013).

Büyüklerin yazı düzeni, kalem tutma becerileri daha iyi olduğundan çabuk uyum sağladılar. Kalem tutmayan öğrencilerin ellerinden tutarak daha çok çalışma yaptık.

“Aralıklara yazmada zorlandılar. Küçük öğrencilerde bu zorlanma daha belirgindi. Satır çizgilerine yazmada da zorlandılar. Kelimeler arasında çok boşluk bırakanlar ya da ard

arda sıralayanlar oldu. Küçük yaş grubunda bunlar bariz bir şekilde gözlemlendi. Birebir çalışmalara gereksinim duyuldu. Grupla öğrenmeden ziyade bu çocuklar bireysel olarak ilgilenildiğinde daha iyi öğreniyorlardı” (Görüşme, Nazan Öğretmen, 04/06/2013).

“Çok düzenli yazan öğrencilerimiz var. Genelde yazıları oturdu. Büyükler arasında da sayfa düzenine dikkat etmeyen öğrenciler var. Ama bu öğrenci çok devamsızlık yapan, ilgisiz bir aile çocuğu. Çok ilgilendiğim halde sayfa düzenini oturtamadık. Küçük olup anasınıfına gitmediği halde iyi sayfa düzenine sahip öğrenciler de var. Sadece yaşla ilgilidir diyemeyiz. Bu sıkıntılar üst yaş grubunda da yaşanmakta” (Görüşme, Candan Öğretmen, 24.05.2013).

“Yazıları düzensizdi. Eğik yazı yazdıramadım. Kalemi tutmayı geç ve zor kavratığımdan şu an dik yazıyorlar. Harfleri büyük yaptılar. Düzensiz oldu. Oturtamadılar yazıyı. Harfleri aralıklı yazıyorlar. Kelime kavramı oluşmadı. Harfler büyük ve düzensiz. Defterler de düzensiz. El kaslarının gelişmemesine bağlıyorum satırların içine yazıyı oturtamamalarını. Çizgilerin arasına yazmada zorlandılar. Bu da düzensiz yazıya neden oldu. Kelime ve cümle kavramı tam oturmadi. Büyük öğrencilere göre yetersizler. Yılın sonuna kadar yazılarını düzeltemedik. Silgiyi çok kullanıyorlar. Yazılar üste doğru çıkıyor. Düzensiz ve kayıyor. Çizgi arasına oturtmada düzensizlikler var” (Görüşme, Nazan Öğretmen, 04.06.2013).

Peki bu yazı karakterlerinin çocuklarda tam olarak oturduğunu düşünüyor musunuz ?

“Kesinlikle oturmadi çünkü defterden deftere geçildiği zaman bile, çizgi aralıkları değişen defterlerde yazı karakterlerinin değiştiğini görüyorum. Normalde ben öğrencinin ismi olmasa bile kime ait bir yazı olduğunu bilirim. Ancak bu yılki öğrencilerimde defter değiştirdiklerinde bu yazı senin mi diyorum. Bu zannedersen yazı karakterlerinin oturmadiğının göstergesidir. Bazı öğrencilerde iki harfin arasını çok açmak gibi, heceler arasında boşluk bırakmak gibi eksiklikler var. Onlar tam oturmadi masanın bir ayağı

sallanıyor. Sağlam olduğuna inanmıyorum ben, içime sinmedi” (Odak Grup Görüşmesi, Nuran Öğretmen, 10.06.2013) .

1/A Sınıfı Öğretmeni: “Yazının güzelliği olarak bakarsak sınıftaki öğrencilerin 3- 4 tanesinde problem var. Birinin yazısını okuyamıyorum. Defter konusunda diğer hocamıza katılıyorum. Defteri değiştiğinde yazısı kötü duruma düşen öğrenciler gördüm. Öğrencinin yorgunluğu da önemli çok güzel yazdığı halde yoruluyorsa ve sıkılıyorsa kesinlikle o yazıyı uydurur. Ödül ya da teşvik edici bir şeylerin olması gerekli. Genel olarak baktığım zaman güzel yazarlar da var. Kaleme, deftere, yorgunluğa göre değişen bir durum yazı. Harfleri vermeye başladığım zamanlarda bir ders saatinde 12-13 cümle, 8-9 cümle yazdığımız zamanlar oldu. O güne göre değişiyor” (Odak Grup Görüşmesi, Emel Öğretmen:10.06.2013)

1/C Sınıfı Öğretmeni: “Yazılar zamanla düzeldiği gibi zamanla bozuladabiliyor. Çok güzel yazan öğrencilerin yazılarının bozulduğunu gördüm. Bir de arkadaşın dediği gibi 8- 10 cümle benim sınıfımda yazmak imkansızdı. Ben sınıfımda 3 yada 5 cümle yazabiliyordum. Bir cümle söylüyordum ve bütün defterleri dolaşıp kontrol etmek zorunda kalıyorum. Harflerin yazılışıyla ilgili hataları düzeltiyorum. Ondan sonra tahtaya yazıp dinlediğini yazamayanların yazmasını sağlıyorum. Zaman alıcı oluyor. 10 cümle yazabilmem için en az iki ders saatine ihtiyacımız var” (Odak Grup Görüşmesi, Nuran Öğretmen:10.06.2013) .

1/A Sınıfı Öğretmeni: “Yazı biraz da yetenek işi diye düşünüyorum” (Odak Grup Görüşmesi, Emel Öğretmen, 10.06.2013) .

Öğretmenin çok güzel yazı yazması öğrencinin yazısını etkiler mi sizce?

1/ A sınıfı Öğretmeni: *“Ben tahtaya yazdığım zaman çok özenerek yazarım. Çocuklar eğer deftere geçirecekse kuyruğunu noktasını çok iyi yazarım. Önceki yıllarda mezun ettiğim öğrencilerimin bir çoğunun yazılarını ortaokul öğretmenleri benim yazıma benzetirler. Buna rağmen o kadar özenerek yazdığım halde çok kötü yazan, sanki ben öğretmemişim gibi yazan öğrencilerim de vardı. Bu yüzden ben yazının bir yetenek işi olduğunu düşünüyorum”* (Odak Grup Görüşmesi, Emel Öğretmen, 10.06.2013) .

1/ B Sınıfı Öğretmeni: *“Ben size bu konuda katılıyorum. Sadece şunu ilave edebilirim. Öğretmenin güzel bir şekilde yazı yazması ve tahtayı düzenli kullanması öğrenciyi etkiler diye düşünüyorum. Tahtayı da bir defter gibi kullanması bence olumlu yönde etkiler”*(Odak Grup Görüşmesi, Candan Öğretmen, 10.06.2013) .

1/C Sınıfı öğretmeni: *“Öğretmenin yazıya verdiği önemle de alakalıdır. Öğretmen yazıya çok önem veriyorsa sürekli yanlışları düzeltiyorsa 3- 5 kişi haricinde birçok öğrenci güzel yazı yazabilir. Sınıfın yüzde seksen seksen beşinin güzel yazması öğretmenin yazıya verdiği önemle ilgilidir. Öğretmen öğrenciyeye yazı konusunda iyi örnek oluyorsa, sınıf defterini güzel yazma gibi, öğretmeni çocuklar örnek alır”* (Odak Grup Görüşmesi, Nuran Öğretmen, 10.06.2013) .

1/A Sınıfı Öğretmeni: *“Ben şunu da ilave etmek istiyorum . Kız öğrencilerin yazıya erkeklere göre daha yatkın ve yetenekli olduklarını gördüm. Erkekler daha farklı alanlarda üstünler”* (Odak Grup Görüşmesi, Emel Öğretmen, 10.06.2013) .

1/ B Sınıfı Öğretmeni: *“Defter düzeni açısından da daha temiz ve düzenliler”* (Odak Grup Görüşmesi, Candan Öğretmen, 10.06.2013) .

Peki yazı konusunu geçmeden el tercihi konusunda ne düşünüyorsunuz? Sol ya da sağ el tercihi yazıyı etkiler mi? Sol elle yazmanın olumsuz etkisini gözlemlediniz mi?

1/ B Sınıfı Öğretmeni: “ Benim iki tane sol el kullanan öğrencim var. Yazıları benim istediğim seviye ve güzellikte değil. Yazı sağa yatık olduğundan sol el kullanan öğrenciler çizgileri göremiyorlar ve yazmada zorlanıyorlar. Sema da solak. Onun yazıları da başlarda çok kötüydü. Şimdi daha iyi ama tam istediğim gibi değil” (Odak Grup Görüşmesi, Candan Öğretmen, 10.06.2013) .

1/C Sınıfı Öğretmeni: “Solak öğrenciler şimdiye kadar gözlemlediğim kadarıyla daha çirkin yazıyorlar. Ama solaklar içinde güzel yazanlar da var. Ana sınıfına gitmeyen, hiç kalem tutmamış olanlarda daha da zorlandık. Ana sınıfına gitmemiş, makas tutmamış öğrencilerle çalışmak daha da zordu. Sene başında bu çocuklar satır aralarına sesleri oturtmada çok zorlandılar. Sene sonunda da yazı karakterleri oturmamıştı”(Odak Grup Görüşmesi, Nuran Öğretmen, 10.06.2013) .

1/A Sınıfı Öğretmeni: “Yazı karakteri zaten 1 yılda oturmaz 3 yılı alan bir süreçtir”(Odak Grup Görüşmesi, Emel Öğretmen, 10.06.2013) .

Okuma – Yazma Sürecini Etkileyen Çevresel Faktörler

Gelişim durumu

“Çocuğunuzun okula başladığı yaş hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna veliler aşağıdaki cevapları vermişlerdir.

“Uygun buluyorum. Benim oğlum tam yaşında başladı” (Görüşme, Azat’ın annesi,15.05.2013).

“Çok uygun bir yaşta başladı. Yaşıtlarına göre sakin bir çocuk olduğu için küçük yaşta başlasaydı ezilirdi diye düşünüyorum” (Görüşme, Saliha’nın annesi,14.05.2013).

“Normal bir yaşta okula başladı. Uygun buluyorum. Onun boyundaki öğrenciler 2. sınıfa gidiyor” (Görüşme, Nuran’ın annesi, 06.05.2013).

“Bu sene uygun buluyorum. Geçen sene sınıfta kaldı. Küçük olduğunu düşünüyordum o zaman” (Görüşme, Doğukan’ın annesi, 07.05.2013).

“Tam yaşında gitti benim çocuğum. Yaşla ilgili sorunumuz olmadı. Eylül doğumlu olduğu için yaşını doldurmuştu” (Görüşme, Emel’in annesi, 08.05.2013).

“Uygun buluyorum” (Görüşme, Yasin’in babası, 17.05.2013).

“Bir yıl daha anasınıfına gidebilirdi aslında. Yeni uygulamayla 1. sınıfa kaydettirdim. Kasım doğumlu olduğu için anasınıfına göndermek isterdim” (Görüşme, Sema’nın annesi, 14.05.2013).

“Okula başladığı yaş uygundu. Anasınıfına iki kez gitmesinin onu yıldırıldığını düşünüyorum. Biraz şımarık büyüttük. Ailede tek erkek çocuk olduğundan her istediğini yaptık. Büyüklerle iletişimi iyidir. Köy kahvesinde onlarla muhabbet etmeyi sever. Sinirli bir çocuktur. Korkusuzdur” (Görüşme, Eren’in anne ve babası, 16.05.2013). Okulda hiç de anlattıkları gibi hırçın bir öğrenci olmadığını belirttim.

“Okula başlama yaşında memnunum desem yalan olur. Oğlumda sorun yaşamadım. Çocuğuma güvendiğim için gönderdim. Küçüklüğünden beri ablalarının desteğinden dolayı algılaması iyiydi. Zor öğreneceğini düşünseydim anasınıfına gönderirdim. 60-66 aylık öğrenciler tek sınıfta toplanmasaydı bence daha iyi olurdu. Algılaması iyi olduğu için sınıfa göre iyi durumda ancak diğer sınıflara göre geri kaldı” (Görüşme, Oğuz’un annesi, 15.05.2013).

“Okula başladığı yaşı uygun bulmuyorum. Küçük başladığını düşünüyorum. Bir yıl sonra başlasaydı daha başarılı olabilirdi” (Görüşme, Ceyda’nın annesi, 14.05.2013).

“Uygun bulmuyorum. Anasınıfına gitmesi lazımdı. İlk dönem boyunca zorla götürüp getiriyordum” (Görüşme, Hazan’ın annesi, 10.05.2013).

“Küçük başladı. Anasınıfı yaşıydı. Rapor almak için doktora götürdüm. Doktor rapor vermedi. Bence 1. sınıfa uygun değildi ama doktordan rapor alamayınca göndermek zorunda kaldım. Hatta okul açıldığında 1 ay kadar göndermemiştim. Geç başladı” (Görüşme, Yusuf’un annesi, 10.05.2013).

Gelişim durumuyla ilgili öğretmenlerin düşünceleri aşağıda aktarılmaktadır.

“Daha önceki yıllarda okuttuğum sınıflarda çocuklar daha çok kelime okuyordu. Çünkü okumaya daha erken başlıyorduk. Şimdi geç başladığımız için okumaları çok düşük seviyede. Sene sonundayız ve harfleri yeni bitirdik. Alıştırma yapmaya pekiştirmeye zaman kalmadı. Tatilde çocukların harflerin yazılışlarını bile unutacaklarını düşünüyorum. Pekiştirme için iki haftalık zamanım vardı. Harfleri bitirmek için çok zaman harcadık. Yarıda kalmasını istemedim. 3-5 harf öğretilmeden seneyi tamamlasaydık yazın tamamen unutturdular. Okuma hızı olarak istediğim seviyeye gelmediler. Okumalarının biraz daha akıcı olmasını isterdim. Bu duruma yaşın da etkisi olduğunu düşünüyorum. Bir sene sonra başlasaydılar çok daha rahat öğrenirlerdi. Okuma- yazma süreci hem öğretmen hem de öğrenci açısından çok daha rahat geçerdi.

Özellikle çadırdan gelen öğrencilerde zorlandık. Diğerlerinde çok fazla sıkıntı yoktu. Ama yine de elleri çok çabuk yoruluyordu. Mesela bugün 4 cümle yazdırdım. Başarılı olan bir öğrencim cümlenin sonuna şunu yazmış: “Sıkıldım.” Öğretmenim bak ben ne yazdım dedi. Kısacası çabuk sıkılıyorlar ve yoruluyorlar.

Serbest etkinlik derslerinde boyamalar yaptık. Tüm dersi okuma – yazma çalışmalarına ayıramadık. Erken bitirenlere boyama verdik. Parmak kaslarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptık. Çocuklar yazmaya çok hazır değildiler. Harfleri satırlar arasına yazmayı bile yapamıyorlardı. Harfleri kendilerine göre uyduruyorlardı. Sınıfta 2 öğrenci dışında diğerleri anasınıfı eğitimi almamıştı. Bu sebepten zorlanmayı anasınıfı eğitimi alan ve

almayan öğrenciler olarak değerlendirememekteyim. Çadırdan gelen, kalem, kağıt görmemiş, televizyondan da olsa rakamları tanımayan, sosyo- ekonomik düzeyi düşük öğrenciler daha çok zorlandılar.

Sınıfta çeşitli ve farklı fikirler ortaya çıkmıyor. Bir kaza örneği verin desem herkes aynı örneği veriyor. ‘ Bir keresinde ne oldu biliyor musunuz?’ diye başlayan cümleler. “ Ben şunu gördüm, şu oldu.” gibi basit cümleler kuruyorlar. Büyük sınıflarla çalıştığımda daha kapsamlı, ayrıntılı yoruma yer verilen cümleler söylüyorlardı. Küçüklerle konular arasında bağlantı kurmak, diğer konuya geçmek çok zor. Hikayeleri bile kendileri yaşamış gibi anlatıyorlar.

-Gözlemci: En büyük sınıftan ‘Hiç ayıyla karşılaştınız mı?’ sorusuna hayır cevabı gelirken ortanca sınıftan dağda ayı gördüklerini anlatanlar olmuştu, küçük sınıf ayının ayağına diken battığından, annesinin diken çıkardığından bahsetmişti hocam.

-Ayının kucağına yattığını söyleyenler de olabilir hocam.

Ses öğretiminin ilk aşamalarında çok zevk almıyorlardı. Son seslere doğru yeni ses öğrenecekleri için mutlu olmaya başladılar. İlk seslerde çok da umurlarında değildi.

Bazı öğrenciler ilk zamanlarda çok hareketliydi. Zamanla sene sonuna doğru kurallara alıştılar. Okul kültürüne uyum arttı. Havaya konuştuğumu düşündüğüm, bunlar beni anlamıyorlar dediğim zamanlar da oldu.

Erken başlamalarıyla bu çocukların uyuma hakları, oyun hakları ellerinden alındı. Bu çocukların rahatça büyümeleri engellendi. 2. ders saatinde “Öğretmenim karnımız acıktı, ne zaman eve gideceğiz?” diyorlar. Evlerinde daha çok dinlenip iyi beslenebilirlerdi. Okula geç geliyorlardı. Öğretmenler de öğrenciler de mutsuz oldu. Öğretmenlerin çoğu bize bu haksızlık neden yapıldı havasındaydılar.

Büyük öğrenciler söylenen cümleyi duydukları gibi yazarken ben yazdırmak için hece hece söyledim. Büyüklerden kesinlikle geriyiz. Onlarla eşit olmak için de yarışmadım. Bu saçma olurdu zaten. Onlardan aynı performansı beklemedim. Sene sonuna ses kalmasın diye uğraştım” (Görüşme, Nuran Öğretmen, 06.06.2013).

“Yaşları küçük olduğundan özellikle anasınıfına gitmemiş olanlar yazma sürecinde zorlandılar. Süreç içerisinde sıkıldıklarını gözlemledim. Diğerlerine göre daha isteksizdiler ve geriden geldiler. Anasınıfına gidenlerin hazırbulunuşlukları her bakımdan , yazma, dinleme,anlama bakımından kesinlikle daha yeterliydi. Mutlaka anasınıfına gitmeleri gerekiyor. 20 öğrencimin yarısı anasınıfına gidenlerden yarısı da gitmeyenlerden oluşuyordu. Uyum ve hazırlık programının anasınıfına gitmeyenlere katkısı olduğunu kesinlikle söyleyebilirim. Hiç makas, kalem tutmamış , kağıt katlamamış, renkleri ve sayıları bilmeyen öğrenciler için etkili oldu. Ancak anasınıfına gidenler aynı etkinlikleri yapmaktan sıkıldılar. ‘Ne zaman harfleri öğreneceğiz? , Ne zaman okumaya geçeceğiz?’ gibi serzenişlerde bulundular. Onlar için sıkıcı oldu. Aynı programın iki seviye farkı olan gruba uygulanması bence sıkıntı yarattı. Küçükler kendilerini yetersiz hissettiler. Bu durum özgüvenlerini de olumsuz etkiledi. Anasınıfına gidenler daha hazırды. Harfleri tanıyanlar bile vardı. Renkler, sayılar kavranmıştı.

Geçen yıllarda okuttuğum öğrencilerle karşılaştırsak bu sene hepsinin okuma hızı seviyesi istediğim noktaya ulaşmadı. Bunun sebebi hazırlık sürecinin uzun olması ve harflerin geç bitmesidir. Alıştırma ve hızlanmaya yönelik çalışmalara yer veremedik. Geneli küçük yaş grubunda olduğu için okumak istemiyorlar, sıkılıyorlar gibi dönütler geliyor. Veliler sürekli bunları söylüyorlar. Geçen yıllardaki seviyeye ulaşamama sebepleri yaşça küçük olmaları da olabilir. Çok yoğun ödevler vermiyoruz”(Görüşme, Candan Öğretmen, 24.05.2013).

“Çok zor yazdırıyordum. Okula gelmiş ama niçin geldiklerinin farkında değildiler. Hazırbulunuşluk düzeyleri yeterli değildi. Anasınıfı eğitimi almamıştılar. Kalem tutmayı, defter kullanmayı bilmiyorlardı. Onlarla özel olarak ilgilenmem gerekti.

Hamur, boyama, çizgi çalışmalarına ağırlık verdik. Onlar için hazırlık sürecini 3 ay tuttuk. Hazırlık dönemi onlara katkı sağladı. Kalem tutmada, el kaslarının gelişmesinde etkiliydi. Velilerin ilgili olması da önemliydi. Kesmeyi, yapıştırmayı, boyamayı bilmiyorlardı. Biraz zorlandılar. Diğerlerinin çok kolay yaptığı kesme işlerini hep benim yardımımla yaptılar. Boyamayı karalama şeklinde yapıyorlardı.

Diğerlerine göre daha oyuna düşkünler. Çabuk sıkılıyorlar. Büyükler anasınıfına gittiğinden okul ve sınıf kuralları hakkında bilgi sahibiydiler.

Ben zorlandıklarını düşündüğümünden okula erken yaşta başlamalarına olumsuz bakıyorum. Velileri ilgili olduğundan okuma yazmayı başardılar. Onlar için kayıp olmadığını düşünüyorum. 40 dakika onları sınıfta tutmak zor oldu. Okul deneyimleri yoktu çünkü.” (Görüşme, Nazan Öğretmen, 04.06.2013).

1/B Sınıfı Öğretmeni: “Benim uygulamalarımı 60-72 aylık dönemdeki öğrencilerin olmasından ziyade daha çok anasınıfına giden ve gitmeyen öğrencilerin olması etkiledi. Anasınıfı eğitimi alan öğrencilerde hazırbulunuşluk çok güzeldi. Fakat anasınıfına gitmeyen öğrenciler için epey bir emek ve çaba sarfettim. Bireysel çalışmalar yapmak zorunda kaldım. Uyum programı bu çocukları olumlu yönde etkilerken diğer öğrenciler tabi ki sıkıldılar ve yapmak istemediler. Bir an önce okuma yazmaya geçmek istediler. Fakat diğer çocukları da yetiştirmemiz gerekiyordu. Anasınıfı eğitimi almayan öğrenciler öğretmeni çok yoruyor. Sene sonunda seviye olarak da baktığımızda genel olarak değerlendirirsek içlerinde bireysel farklılıklar olanlar da var tabi anasınıfına gitmeyen öğrencilerin geri kaldıklarını söyleyebiliriz.

-Araştırmacı: Yani onlar anasınıfına gidecekken direk 1. Sınıfa başladılar ve birtakım sıkıntılar yaşadılar diyorsunuz.

-“*Evet o şekilde düşünüyorum*” (Odak Grup Görüşmesi, Candan Öğretmen, 10.06.2013) .

-1/A sınıfı öğretmene : Hocam sizin de sınıf tekrarına kalan öğrencileriniz vardı onları da değerlendirmeye katar mısınız?

1/A sınıfı Öğretmeni: “*2 tane tekrara kalan öğrencim vardı. Birisi çok akıllı bir çocuk fakat devamsızlıktan dolayı başarısız oluyor. Onlardaki en büyük sıkıntım verdiğim hiçbir şeyin geri gelmemesiydi. Dergi veriyorum hem yapmıyorlar hem ilgilenen birisi yok. Araç gereç ne kadar temin ederseniz edin birkaç saat sonra ya da ertesi gün bunlar yok oluyordu. Verdiğim ödevler o çantaların içi yani siz biliyorsunuz. O çocukların bazı alanlarda kesinlikle yetenekli olduklarını düşünüyorum. İllaki her şey okuma yazma değil akıllı çocuklardı. Biraz daha zamanım olsaydı eğer yeni harfleri birleştirmeye başladılar, biri diğerine göre daha iyi, daha ilerletebilirdim onları.*

- Unutma problemleri vardı galiba hocam:

- *Sınıfa geldiğimde adım gibi eminim yine unutacaklar. Sonra hatırlayacaklar. İlk birkaç ay bu tür sıkıntılar yaşanacak. Her sene yaşanan sıkıntılar bunlar geç öğrenen çocuklar için*”(Odak Grup Görüşmesi, Emel Öğretmen, 10.06.2013) .

Sınıfta okuma- yazma kazanımlarını tam anlamıyla kazanamayan öğrencileriniz var mı?

1/C Sınıfı Öğretmeni: “*Bazı zor öğrenen öğrencilerim vardı sınıfımda. Bu öğrenciler tam kazanamadılar ama hiçbir şey öğrenemediler de diyemeyiz. En azından okul kurallarını kavradılar. Satır aralarına yazmayı öğrendiler. Defter kullanma alışkanlığında seneye gelen öğretmen benim kadar zorlanmayacak. Deftere ve kaleme çok yabancı değiller en azından.*

Yani 3 öğrenci okuma yazmaya geçemedi. Geç öğrenenlere servisim geç gittiği için

ekstra zamanlar ayırdım. Ek çalışmalar yaptım. Rakamları öğretmeye çalıştım. 1'den 5'e kadar olan sayıların yazılışlarını bile zor öğrendiler. Onlar için benim yaptığım bir anasınıfı hazırlığı gibi oldu” (Odak Grup Görüşmesi, Nuran Öğretmen, 10.06.2013) .

Peki hocam küçük olduğu halde çok iyi öğrenen öğrencileriniz de vardı. Sıkıntı yaşamadınız bu öğrencilerle. Bu öğrenciler de yani başarılı olanlar da anasınıfına gitmemişti. Ama kolay okuyup yazdılar. Okuma yazmayı öğrenemeyenlerin öğrenememe nedeni anasınıfı eğitimi eksikliğinden başka nelerdi sizce?

“Onların ki tamamen genetikti hocam. Bazı çocuklar geç öğreniyorlar. Küçük olduğu halde başarılı olanlar da benim sınıfımda açık ara öndeydiler ama büyüklerin sınıfında olsaydılar onlar bu kadar başarılı görünmeyecektiler” (Odak Grup Görüşmesi, Nuran Öğretmen, 10.06.2013) .

Yani geç öğrenenler seneye başlasaydı okula daha iyi öğrenir miydi sizce?

“O zaman da geç ve güç öğrenirdi bence. Sadece yaşa bağlı değildi onların öğrenme güçlükleri. Bir yıl sonra da başlasalar zorlanırlardı. Yani 9-10 yaşında bile öğrenemeyen öğrenciler var. Sınıfımın %50 'den fazlası okuma yazma öğrendi fakat biraz zorlandılar.

Gereksiz bir telaşa girdik bence. Bence bu okula başlama yaşı değişmeyecekse bu nesil harcanan bir nesil olacak. Bu yıl deneme ve yanılma olacak bence. Bu çocukların evde uyumaları gerekiyor sabahları dinlenmeleri gerekiyordu. Anasınıfı eğitimi almaları gerekiyordu. Sabahın erken saatinde okula gelmek onlar için zordu. Bu çocukların hakları alındı bence. Oyun hakları alındı ellerinden” (Odak Grup Görüşmesi, Nuran Öğretmen, 10.06.2013) .

1-B Sınıfı Öğretmeni: *“Hocam sınıfa siz de giriyorsunuz. 20 öğrencimden 4 tanesi okuma-yazma öğrenemedi. Gerçekten onlar için çaba sarfettiğime inanıyorum vicdanen de*

çok rahatım. Acaba neden geçemediler diye soracak olursanız ; iki öğrencimi daha okulun ilk haftası fark ettim ve aileleriyle görüştim. Okul idaresiyle de gerekli görüşmeleri yapıp RAM'a yönlendirdim. RAM'dan gelen raporlar normal sınıfta devam etmeleri yönündeydi. Kaynaştırma kararı gelmedi. Bu raporlar beni tatmin etmedi. İki öğrencinin gelişimi de yaşına göre çok gerideydi. Daha sonra bir özel eğitim merkeziyle görüşmeye başladım. Onlar öğrencileri tam teşekküllü hastaneye yönlendirdiler. Birinde %25 diğerinde %50 öğrenme güçlüğü ortaya çıktı.

Cesur %25 Şahin %50 özürlü olmasına rağmen RAM. sınıfta eğitim almalarına karar verdi. Cesur ve Şahin bu yüzden okumaya geçemedi. Geri kalan iki öğrenci biri Özgür, bu öğrenci aile ilgi ve desteği olmayan bir öğrenci, ay olarak da küçük ve anasınıfı eğitimi almamış bir öğrenci, ayrıca dil problemi de var. Konuşma güçlüğü ve öğrenme güçlüğü de var. Çünkü öğrettiğim bir şeyi 5 dakika sonra unutuyor. Rakamları tanımıyor. Renkleri bilmiyor. 3 ay uyum sürecinde de çok büyük başarı sağladığımızı, yol kat ettiğimizi söyleyemeyeceğim”(Odak Grup Görüşmesi, Candan Öğretmen, 10.06.2013) .

Bu dört öğrenciyi düşünerek bir sene sonra okula başlasaydılar okuma-yazmada yine güçlük yaşar mıydılar? Yoksa daha kolay öğrenir miydiler?

“Özgür bir sene sonra başlayıp ve mutlaka anasınıfı eğitiminden geçerek 1. sınıfa gelseydi daha rahat öğrenebileceği kanaati oluştu bende. Cesur ve Şahin için bir şey söyleyemiyorum. Açıkçası ben 16 yıllık öğretmenim ama ilk defa sınıfta kaynaştırma öğrencisi oldu. Hiç böyle öğrenciler ile çalışmadığım için panik halindeyim. Nasıl yardımcı olabileceğim konusunda da tam bir bilgim yok” (Odak Grup Görüşmesi, Candan Öğretmen, 10.06.2013) .

1/A Sınıfı Öğretmeni: *“2 öğrencimde sıkıntı var. Kızlardan en zayıf olanı bile iyi okumuyor ama hecelemeden okuyor en azından. Nuran sene başında her şeyi ters yazıyordu.*

Solak bir öğrenci. Defteri ve kitapları tersten açıyordu. Ama ben ona inandım. Onun zeki olduğuna da inandım. Mesala 1'i ve 2'yi ilk hafta kesinlikle ayırt edemiyordu. Anasınıfına gitmemişti. Ama daha sonra açıldı mı diyeyim, büyüdü mü bilemiyorum. Şimdi yazıları çok iyi değil ama defterine doğru yerden başlayabiliyor. Cümle sonlarına nokta koyuyor. Okurken de çok seri değil ama hecelemiyor. Ben ondan memnunum.

Küçük yaş grubunda okuma yazma olmamalı. Oyun olmalı bir yıl. Anasınıfını destekliyorum. Bu şekilde boşa kürek sallıyoruz. Kendi adıma söylüyorum kısacık bir zamanda bunlar olmaz” (Odak Grup Görüşmesi, Emel Öğretmen, 10.06.2013) .

1/C Sınıfı Öğretmeni: “5 yaş anasınıfı yaşı bana göre. Kızımın öğretmeni anasınıfında haftada 1 sesi oyunlarla eğlenerek kavratabiliyordu. Anasınıfında sesler bir sene boyunca hissettirilmeye çalışılsın. Öğretilsin demiyorum. Şarkılar oyunlar olsun, çizgi çalışmaları yapsınlar. Biz bu yaş grubuyla hepsini yapmaya çalıştık. Zor oldu. Winzipli bir program uyguladık.” (Odak Grup Görüşmesi, Nuran Öğretmen, 10.06.2013) .

Size göre ideal olan okuma-yazmaya başlama yaşı ne olmalıdır?

1/C Sınıfı Öğretmeni: “Ben 72 ayın dolmuş olması taraftarıyım. Kasım- Aralık ayı doğumlular da yapıyor ama epey zeki ve yetenekli olmaları gerekiyor. Ama yine de bir şeyler eksik kalıyor. Arkadaşlarımın 6 yaşında okuma yazmayı okula gitmeden öğrenen çocukları vardı. Ama o yıl 1. sınıfa göndermediler çocukluğunu yaşamaları için. Çocukluk bir daha geri gelmeyecek. Anasınıfına giderek o yaşta çocukluklarını doya doya yaşamalıdır. Üniversiteye 1 sene sonra gitsin. Ben 72 ayın ideal olduğunu düşünüyorum” (Odak Grup Görüşmesi, Nuran Öğretmen, 10.06.2013) .

1-B Sınıfı Öğretmeni: “En uygun 70-72 aydan itibaren okula başlamalarını uygun buluyorum. Bunların içinde küçük başlayıp başarılı olan ya da daha büyük başlayıp başarısız olan öğrenciler de olmuştur. Okuma yazmada yaş kriterinin önemli olduğu ya da olmadığı

durumlar da olmuştur. Öğrenciden öğrenciye değişebilir. Ama genel anlamda baktığımızda 16 yıllık öğretmenim. Daha önce de 1. sınıf okuttum. Genel olarak değerlendirirsem 70-72 ayı uygun buluyorum. Bu aylarda başlarsalar çocuklar da öğretmenler de rahat ederler” (Odak Grup Görüşmesi, Candan Öğretmen, 10.06.2013) .

1/A Sınıfı Öğretmeni: “Bana bu programda 72 ay küçük geliyor. Her zaman derim bu çocuklar bir yaş daha büyük olsun diye. Ben olsam kesinlikle 80 aylık alırım. Bu program için 72 ay bile küçük bence. Daha fazla sosyal etkinlik dersleriyle desteklenirse uygun 72 ay ama bu şekilde bu yaş grubuna program ağır. Ekim kasım, aralık doğumluları bile yetersiz görürdüm. Yaşça büyük çocuklar daha bilinçli ve yeterli oluyorlar. Kasları daha gelişmiş oluyor. Süper oluyorlar anlamında değil bu dediklerim. Anlatmak istediğim bu programda diretiliyorsa 72 ayı az buluyorum. Şimdi 2. sınıftaki çocuklara 1. sınıf programını uygulasak çok daha rahat olur. Ne öğrenci ne öğretmen nede veli yorulur. Çok da zevkli ders işlenir. Çoğu etkinlik yetişmedi, yetişemez. Bir de küçük grubu düşünün. Nuran hanıma çok hak veriyorum. Ben olsam 1. sınıfa başlama yaşını 80 aylık yaparım” (Odak Grup Görüşmesi, Emel Öğretmen, 10.06.2013) .

Peki öğrencileri 1. sınıfa alırken yaş dışında hangi kriterlere dikkat ederdiniz?

1/C Sınıfı Öğretmeni: “Anasınıfına gitmiş mi? Anasınıfı karnesine bakarım. Anasınıfı öğretmenin görüşü çok önemli. Kas gelişimi yeterli mi? Matematik zekası iyiye, kendini sözel olarak ifade edebiliyorsa zaten bu çocuk öğrenme güçlüğü çekmiyordur. Öğrenme güçlüğü varsa da elbette bu çocukları 10 yaşına kadar bekletelim de demiyorum. Ama en azından okul öncesi eğitimi alıp almadığına dikkat ederim. En azından bir şeyler öğrenmiş olarak gelecektir” (Odak Grup Görüşmesi, Nuran Öğretmen, 10.06.2013) .

1/A Sınıfı öğretmeni: *“Anasınıfı eğitimi alması önemli bunun yanında öğrenme güçlüğü olanlar ya da kaynaştırma eğitimi alanlar ayrı bir sınıfta eğitilmeli”* (Odak Grup Görüşmesi, Emel Öğretmen, 10.06.2013) .

1/B Sınıfı Öğretmeni: *“Ben değerlendirecek olsam özellikle 4+4+4 sistemiyle yaşın küçülmesinin olumsuz etkilerinin özellikle kırsal kesimde yaşandığını düşünüyorum. Bana göre yaş dışında şu kriterler önemli: Annenin okur-yazar ve eğitilmiş olup olmaması, babanın bir üniversite mezunu olup olmaması, ailenin ekonomik düzeyi, yaşam şekli, ayrıca çocuğun yaşı uygun olsa bile fiziksel ve bedensel olarak gelişim düzeyi çok etkili. Anasınıfı eğitimi alıp almadığı çok etkili. Ben bu kriterlere dikkat edilmesi kanaatindeyim. Bu kriterlere uyuyorsa çocuk 1. Sınıfa başlatılmalı, uymuyorsa mutlaka bir hazırlık eğitiminden geçirilmeli diye düşünüyorum”* (Odak Grup Görüşmesi, Candan Öğretmen, 10.06.2013) .

Aile durumu

“Çocuğunuzla evde onun okuma- yazma becerisine katkı sağlayabilecek ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?” sorusuna veliler aşağıdaki cevapları vermişlerdir.

“Hikâye okuyoruz. Önceki yıllarda biz okuyorduk. Okumayı öğrendikten sonra kendisi okuyor. Ödevlerini okuldan gelir gelmez yapar. Kontrol ederim bilemediklerini sorar”(Görüşme, Azat’ın annesi,15.05.2013).

“Onu sıkı takip ettik. Gelişimi için destek vermeye çalıştık. Birlikte kitap okuruz. Ödevlerini kendisi yapar. Muhakkak kontrol ederim” (Görüşme, Saliha’nın annesi,14.05.2013).

“Benim zamanım kısıtlı olduğu için pek ilgilenemedim. Kendim ekstra bir şey yaptırmadım. Sadece ödevlerini takip ettim ve yardımcı oldum” (Görüşme, Nuran’ın annesi, 06.05.2013).

“Abisi okutuyor. Ben ilgilenemiyorum. Yapmalarını söylüyorum. Cahil kalmayın diyorum” (Görüşme, Doğukan’ın annesi, 07.05.2013).

“Hikâye kitapları okuturum. Ödevlerinden yapamadıkları olursa yardımcı olurum. Evde onu desteklerim” (Görüşme, Emel’in annesi, 08.05.2013).

“Özel bir etkinliğimiz yok. Okulda kullandıkları dergilerden yardımcı oluyoruz. Oku da dinleyelim diyoruz bazen” (Görüşme, Yasin’in babası, 17.05.2013).

“Hikâye okuyoruz. Ben okuyorum o dinliyor. O okuyor ben dinliyorum. Ödevlerinden yapamadıklarına yardımcı oluyorum” (Görüşme, Sema’nın annesi, 14.05.2013).

“Ablası ve annesi yardımcı olmaya çalışıyor. Her isteğini yerine getirmeye çalışıyoruz. Bilgisayar bile aldık. Ancak okuma- yazmaya ilgisi yok. Evde çok yaramaz” (Görüşme, Eren’in anne ve babası, 16.05.2013).

“Ablasının aldığı hikâye serilerinden okuma yaptırıyoruz. CD’lerden yararlanıyoruz. Yazma çalışmaları yapıyor. Ödevlerini eksik yazarsa düzeltiyoruz. Kontrol ediyorum. Özgüveni gelsin, kendine güvensin diye ödevlerini kendi başına yapmasını istiyorum” (Görüşme, Oğuz’un annesi, 15.05.2013).

“Hikâye kitabı okuduğunda biz dinliyoruz. Ödevlerini kendi yapar. Biz kontrol ederiz” (Görüşme, Ceyda’nın annesi, 14.05.2013).

“Elimden geldiği kadar yardımcı oluyorum. Ödevlerine yardımcı oluyorum. Okuma hiç yok. Ablalarının yardımından hoşlanmıyor, onlardan sıkılıyor” (Görüşme, Hazan’ın annesi, 10.05.2013).

“Ablaları ilgileniyor. Yazı yazdırıyorlar. Bazen yazmak istemiyor. Ödevleri haricinde ek etkinlikler yapamıyoruz”(Görüşme, Yusuf’un annesi, 10.05.2013).

Yaşları 72 aydan büyük olup da öğrenme güçlüğü çeken öğrencileriniz de vardı. Biraz da bu öğrenciler hakkında görüşebilir miyiz?” sorusuna,

Candan Öğretmen: *“Yaş çok önemli bir etken bunu gözlemledik ama aile ilgi ve desteği çok daha önemli. Seviyenin altında olan öğrencilerdeki problemin kaynağının ailelerinin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyindeki düşüklük olduğunu düşünüyorum. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler vardı. Aileleriyle iletişim kursak da olumlu bir sonuç alamadık. Kesinlikle ailenin ekonomik kültürel düzeyi çok önemli. Sene sonuna geldiğimizde okuma- yazmayı öğrenemedi bu öğrenciler ama sınıf kurallarını kavradılar ve sosyalleştiler. Sorulara cevap vermeyi öğrendiler. Arkadaşlık etmeyi ve oyun oynamayı öğrendiler”* cevabını verdi (Görüşme, Candan Öğretmen, 24.05.2014).

Sınıf tekrarına kalan Ali geçen sene okuma- yazmayı öğrenememişti. Bu sene daha iyi seviyede olduğunu gözlemledim. Siz ne düşünüyorsunuz Ali hakkında?

“Ali yaşça büyük bir öğrenci ama çok ilgisiz bir aile çocuğu. Okuma- yazma konusunda çocuğa yardımcı olabilecek hiçbir birey yok. Annesi okur- yazar değil. Evde tekrar edecek bir öğrenci de değil. Hiçbir ödevi evde yapmadan sadece okuldaki çalışmalarla okuma- yazmaya geçti. Burada yaş da önemli bir etkendi diyebiliriz” (Görüşme, Candan Öğretmen, 24.05.2014).

Anasınıfına gitmediği halde iyi olanlar da olduğunu belirtmişsiniz?

“Yasin anasınıfına gitmemiş ve başarılı bir öğrenci. Burada aile faktörü öne çıkıyor. Aile öğrenciye okuma- yazma sürecinde çok destek oldu. Bu durumdan şöyle bir sonuç da çıkarabiliriz: Okul öncesi eğitiminden özellikle sosyo- ekonomik düzeyi düşük aile çocukları da yararlandırılmalıdır” (Görüşme, Candan Öğretmen, 24.05.2014).

Diğer yandan Eren anasınıfına 2 yıl gittiği halde bu yıl okuma- yazma öğrenemedi. Ailesi de destekçi üstelik. Her türlü maddi imkanı sağlıyor. Siz de ilgili bir öğretmensiniz. Ancak Eren öğrenmeye hiç istekli değildi. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

“Eren’in ailesiyle de konuştum. Solak bir öğrenci. Belki de yazma da bu yüzden zorlandı. Satırları göremiyor çünkü. Satır aralarına yazmayı oturtamıyor. Köyde bir ailenin tek erkek çocuğu. Şımartılmış bir çocuk. Ailesine karşı davranışları çok olumsuz. Sınıfta yapmadığı davranışları aile kendisine yaptığını söylüyor. Doğada hayvanlarla olmayı, doğada oynamayı çok seven bir çocuk. Oturup bir şeyler yazmak, bir şeyler öğrenmek Eren için biraz sıkıntılı bir iş. Aile çok fazla ödüllendiriyor. Okuma- yazmaya geçmediği halde türlü türlü oyuncaklar alındı. Ailesi çocuğa yardımcı olmak istiyor fakat nasıl yardımcı olacağını bilmiyor. Bu sene onunla özel bir çalışma yapacağım. ‘E, l, a, t’ grubunu öğrenmişti aslında. Ailesinden destek de vardı. Tam o dönemde zeytin toplama zamanı geldi ve aileden gereken desteği göremedi. Önümüzdeki yıl Eren’in okuma- yazma öğreneceğine inanıyorum” (Görüşme, Candan Öğretmen, 24.05.2014)

Aile desteği hakkında Nazan öğretmenin tespitleri ise şu şekildeydi: “Veli desteği vardı benim öğrencilerimde. Aileleri sürekli destek oldu. Çalıştırıyorlardı, ilgileniyorlardı. Bunun da önemli olduğunu düşünüyorum. Velilerin istekli olması çocukları da güdülüyordu” (Görüşme, Nazan Öğretmen, 04.06.2014).

Sınıftaki küçük öğrencilere farklı etkinlikler düzenlediniz mi hocam?

“Ders dışında zaman ayırmadım ama diğerleri boyama yaparken, kesme yapıştırma yaparken dikte çalışması ya da tahtada yazma çalışmaları yaptık. Bazen okuma yaptırdım. Çalışmalarım bunlardı. Onların sıkıntısı ve başarısızlık nedenleri daha çok devamsızlıktı. Resimde ve kesme yapıştırma çalışmalarında aslında çok yetenekliler. Asla düzenli bir defterleri olamadı. Seneye daha iyi okuyup yazacaklarını düşünüyorum. Seneye bir iki ay içerisinde okur ve yazarlar” (Odak Grup Görüşmesi, Emel Öğretmen, 10.06.2013) .

“İki erkek öğrencimde yazmada sıkıntı var. Sesler üzerinde durmam gerekiyor. Bu öğrencilerde devamsızlık ve düzensizlik var. Aile desteği yok. Çok çocuklu ailelerden ve

çadırdan gelen öğrenciler. Destekle iyi olabiliydiler. Farklı alanlarda yetenekliler. Şanssız çocuklar” (Odak Grup Görüşmesi, Emel Öğretmen, 10.06.2013) .

1/C Sınıfı Öğretmeni: *“Başarılı çocukların velileri hevesliler. Çocuğunun yapabileceğine inananlar tabii. İstisnai durumlar bunlar hocam” (Odak Grup Görüşmesi, Nuran Öğretmen, 10.06.2013) .*

1/B sınıfı Öğretmeni: *“Ben şu kanaate vardım. Sosyo- ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin mutlaka anasınıfına gitmesi ve bunun devlet tarafından desteklenmesi gerekiyor. Özellikle bu çocukların çok ihtiyacı var. Veliler ücret yüzünden anasınıfından kaçınıyorlar” (Odak Grup Görüşmesi, Candan Öğretmen, 10.06.2013) .*

“5.5 yaş grubu da belki de şehirlerde bizim kadar zorlanmamış olabilirler. Çünkü bu çocukları bebekliğinden itibaren anneleri eğitiyor. Masal anlatıyor, konuşuyor çocuğuyla, göz teması kuruyor. Bilinçli anneler sürekli çocuklarına bir şeyler yüklüyor. Bizim köylerden ve çadırdan gelen çocuklarımızı düşünün. Anne bırakıyor tarlaya, işe gidiyor. Çocuk televizyon görmemiş, kalem kağıt görmemiş. Dışarıda ip atlayıp, taş oynamış.bu çocukları eğitilmiş, bilinçli annelerin yetiştirdiği çocuklarla aynı kefeye koyuyorsunuz. Bunlara dikkat edilmesi gerekiyor. Anasınıfı eğitimi alıp almadığına, hazırbulunuşluğuna, anasınıfı öğretmen görüşlerine bakmak lazım” (Odak Grup Görüşmesi, Nuran Öğretmen, 10.06.2013) .

Öğrenme ortamı, akran ve öğretmen durumu

“Çocuğunuzun okula gelme isteği hakkında neler düşünmektesiniz?” sorusuna veliler aşağıdaki cevapları vermişler.

“Okulunu, arkadaşlarını ve öğretmenini çok seviyor. Bıkınlık dönemi hiç olmadı. Devamsızlık hiç yaşamadık” (Görüşme, Azat’ın annesi,15.05.2013).

“Uyku problemi olmadığı zamanlarda isteyerek gelir. Öğretmeninden de çok memnun. Okulu seviyor” (Görüşme, Saliha’nın annesi, 14.05.2013).

“Okula severek geliyor. Gelmediği zamanlarda arkadaşlarını ve öğretmenini özlüyor. “Ne zaman okula gideceğim anne?” diye soruyor” (Görüşme, Nuran’ın annesi, 06.05.2013).

“Okula gelmeme gibi bir durumu yok. Hevesli” (Görüşme, Doğukan’ın annesi, 07.05.2013).

“Hasta bile olsa okula gelmek ister” (Görüşme, Emel’in annesi, 08.05.2013).

“Sabah kalkma problemi oluyor. Fakat kalktıktan sonra gitmeme gibi bir durum söz konusu değil. İsteyerek okula geliyor” (Görüşme, Yasin’in babası, 17.05.2013).

“Gece geç saatte yattığından uyanmakta zorlanıyor. Çok nadir isteksizlik gösteriyor. Genelde severek geliyor” (Görüşme, Sema’nın annesi, 14.05.2013).

“Okula gelmeyi hiç istemiyor. “Okula gitmezsen jandarma babanı alır.” diyoruz. Öylelikle geliyor. Köy işlerini yapmaya çok istekli. Hayvan bakımı, odun kesimi konusunda becerisi iyi” (Görüşme, Eren’in anne ve babası, 16.05.2013).

“Hafta içi Çanakkale’ye bile götüremiyorum. Okulum var diye ağlıyor. Öğrenemeyeceğim diye çok korkuyor. Öğretmenini de çok seviyor”(Görüşme, Oğuz’un annesi, 15.05.2013).

“Çoğu zaman istekli gelir. Bazen ‘Daha fazla tatil olsa keşke.’ Der” (Görüşme, Ceyda’nın annesi, 14.05.2013).

“Önceden gelmek istemiyordu. Şimdi alıştı. Hevesli geliyor. Bütün sorun okumada”(Görüşme, Hazan’ın annesi, 10.05.2013).

“Bazı zamanlarda okula gelmekte çok zorlandı. Para verdiğimde okula gelmek istiyor. Ödülle okula göndermeye çalışıyorum. Okula zor kaldırıyorum” (Görüşme, Yusuf’un annesi, 10.05.2013).

“Çocuğunuzun öğretmeniyle iletişiminiz nasıldır? Ne sıklıkta görüşmektесiniz?” sorusuna veliler aşağıdaki cevapları vermiştiler.

“Sık sık görüşürüz” (Görüşme, Azat’ın annesi,15.05.2013).

“Gerektiği zaman görüşürüm. Sorun olduğu zamanlarda arayacağını söylediğinden öğretmeni pek rahatsız etmem” (Görüşme, Saliha’nın annesi,14.05.2013).

“Çoktan beri görüşmedim. Genelde iyi diyor ama devamsızlık yüzünden geri kaldığını söylüyor. Çok sık görüşmüyoruz” (Görüşme, Nuran’ın annesi, 06.05.2013).

“Bize iyi davranıyor. Bir şikayet gelmedi öğretmen tarafından” (Görüşme, Doğukan’ın annesi, 07.05.2013).

“İletişimimiz iyi. Sorunumuz yok. Okula her geldiğimde öğretmeniyle görüşüp durumunu sorarım” (Görüşme, Emel’in annesi, 08.05.2013).

“Genelde ayaküstü de olsa görüşürüz. Bir sıkıntımız olursa paylaşıyoruz. Ayda bir görüşmeye çalışırız” (Görüşme, Yasin’in babası, 17.05.2013).

“Sıkıntı olduğu zamanlarda görüşüyoruz. Toplantıların hepsine katılırım” (Görüşme, Sema’nın annesi, 14.05.2013).

“Bir sıkıntı olduğunda görüşüyoruz. Her aradığında geliriz” (Görüşme, Eren’in anne ve babası, 16.05.2013).

“Başarılı olduğumu bildiğim için çok sık görüşmem. Okula sık gelirim ama her seferinde öğretmenle görüşmemeye çalışırım. Öğretmen diğer velilerin yanında çok başarılı olduğunu söylediğinde onlardan tepki alıyorum. Sürekli öğretmenle görüştüğüm için iyi olduğunu söylediğini düşünüyorlar. Bu durum beni rahatsız ediyor” (Görüşme, Oğuz’un annesi, 15.05.2013).

“Bebğimden dolayı sık gelemiyorum. Toplantılara katılıyorum” (Görüşme, Ceyda’nın annesi, 14.05.2013).

“Sık sık görüşüyoruz. Heceleri öğretmemi istiyor benden. Öğretmen de okumasında sıkıntı olduğunu söylüyor” (Görüşme, Hazan’ın annesi, 10.05.2013).

“Öğretmeniyle sık görüşmeye çalışıyorum. Gelişimi hakkında sürekli bilgi alırım”
(Görüşme, Yusuf’un annesi, 10.05.2013).

Öğrenme ortamına ilişkin gözlemlerden elde edilen bulgular: sınıfın fiziksel ortamı öğrencilerin ilgisini çekebilecek öğrenmeye yönelik materyallerle ve öğrenci çalışmalarlarıyla doluydu (Gözlem, 1/B Sınıfı: 12.04.2013).

Gözüm bir an sınıfın yan duvarında asılı duran elma ağacına takıldı. Ağaca her öğrenci için bir elma asılmıştı ve fotoğrafları asılmıştı. Elmaların üzeri 29’a bölünmüş ve her bölmenin içinde bir ses yazılıydı. Hangi öğrenci kaç ses öğrendiyse o sesin bulunduğu bölmeler kırmızıya boyanıyordu. Elmaların çoğu kırmızıya dönmüştü. Eren’le birlikte 3 öğrencinin elmasında daha ilk ses grubu olan “e,l,a,t” sesleri kırmızıydı. Bu öğrencilerin hepsinin erkek öğrenciler olması dikkatimi çekti (Gözlem, 1/B Sınıfı, 02/04/2013).

Bu sınıfta yaşça küçük de olsa okuma- yazma yeterliliği yüksek düzeyde olan ve öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin bulunması okuma yazma durumunu yaş dışında başka hangi faktörlerin etkilediği hususunu düşündürmeye sevk ediyordu. Aynı durum yaşça büyük sınıflarda da geçerliydi. Yaşça bu sınıfa göre çok büyük olan öğrenciler arasında da okuma-yazma yeterliliği düşük seviyede olanlar bulunmaktaydı (Gözlem, 1/C Sınıfı, 03.04.2013).

Sınıf duvarları öğrenci çalışmalarıyla süslenmiş. Sayılar ve harflerle ilgili öğretici materyaller duvarlarda asılı. Güneş alan, temiz ve aydınlık bir sınıf. Öğrencilerin karşısında olan tahtanın asılı olduğu duvarın sağ tarafına renkli kâğıtlara yazılan kısa heceler asılmış. Öğretmen her dersin başında 5 öğrenciye seçtiği heceleri okutuyor. İyi okuyanlara ödül olarak şeker veriyor. Dönem başına göre öğrenciler dersi daha iyi takip ediyorlar. Ayakta gezinme, başka işlerle ilgilenme davranışlarının azaldığını fark ettim (Gözlem, 1/C Sınıfı, 10.04.2013).

Sınıfa göre okuma yazması yavaş ilerleyen Doğukan'a heceleri farklı renklerde yazılmış resimli kısa metinlerin olduğu kitaptan okuma yaptırdı. Bu uygulamayla öğrencinin heceleri daha kolay ayırt edebildiğini, hece hece görmeye alıştıktan sonra tek renk yazıları da kolay okuyabileceğini ifade etti. Bir ay önceye göre öğrencinin okumasında gelişme olduğunu fark ettim.

Öğrencilerin büyük bir bölümü dersin ilk yarısında yazma etkinliğini bitirmişti. Nuran ders sonuna kadar şiirin ancak 4 mısrasını yazabildi. Arkadaşları başka işlerle ilgilenmeden yazarken o etrafında olup bitenleri takip etmekle meşguldü. Solak olduğunu öğrendim. Öğretmeni dikkat bozukluğu olduğunu düşünüyor. Sınıfa uyumda bu zamana kadar çok zorlandığını söylüyor. Heceleyerek okuyor (Gözlem, 1/A Sınıfı, 18.04.2013).

Sınıfta okuma hızı ve yeterliliği açısından gözle görülür bir ilerleme mevcut. Sene başına göre dikkatleri daha iyi. Buna rağmen öğretmen çok sık uyarı yapmak durumunda kalıyor. Öğretebilmek için oldukça fazla çaba harcıyor. Bu yılki amacının sesleri sene sonuna kadar yetiştirebilmek olduğunu daha önce de belirtmişti.

Nazan yazma etkinliğine epey zaman geçmesine rağmen başlamadı. birçok öğrencinin yazısı büyük yaş grubu sınıflarına göre daha biçimsiz (Gözlem, 1/C Sınıfı, 01.05.2013).

Öğrenme ortamına uyum ve akran durumu konusunda Nuran öğretmenin görüşleri: *“Ben 7 yaş çocuklarının okuma ve yazmaya daha hazır olduklarını düşünüyorum. Bu yaş bence erken. Bir kırılma noktası varsa bence okuma yazmanın bence 7 yaş bu. Bu yaşta çocuklar sesleri ve sayıları daha çok merak ediyorlar. 5 yaş çocukları oyuna çok düşkünler. Onlar için çok anlamlı gelmedi okuma- yazma çalışmaları. ‘Bugün yeni bir ses öğreneceğiz çocuklar.’ Dediğimde bu cümlenin onlar için çok da önemli olduğunu göremedim. Onları yeni sesler öğrenmeye, güdülemekte, istekli hale getirmekte zorlandım. Heyecanlanmıyordular. İlgilerini toplamak için uğraşıyorum. İstiyorum ki bir merak duygusu olsun ama çok da*

oluşturamıyorum. Hayat bilgisi konuları bile onlar için çok önemli değil. Meraklanmıyorlar. Şarkı, oyun istiyorlar hep. 7 yaşındaki öğrenciler bu kadar meraksız ve isteksiz değildiler. 60-72 aylık dönemdeki çocukların hayat deneyimleri az olduğundan bu kadar meraksızlar bence.

Sorunum güdülenme. Dikkatlerini toplamak çok zor oldu. Zaten dikkatleri dağılmak için çok açıktı. En ufak bir gürültüde, arkadaşının konu dışı bir hareketinde etkileniyordular ve öğrenme ortamından uzaklaşmak istiyordular. Çabuk dalmaya müsaitler ve dikkat süreleri çok kısa.

Önce küçük heceleri yazıyoruz. Hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümlelere geçiyoruz. Bu süreçte sınıfta oturmam mümkün değildi. Dikkatlerini toplamak için çok yoğun bir çaba harcamam gerekiyordu. Onlar için benim çok çaba harcamam pek de önemli değildi. Bu yıl okuma- yazma öğrenmek onlar için amaç değildi” (Görüşme, Nuran Öğretmen, 06.06.2014).

Bu öğrenciler diğer sınıflara dağıtılsaydı aynı sıkıntılar yaşanır mıydı sizce?

“Şu an sınıfın en iyisi olanlar o durumda en iyi olamazlardı. Bir defa kazanımlar büyük yaş grubuyla aynı olmamalıydı. Sadece okuma- yazma kazanımları değil, diğer ders kazanımları da hafifletilmeliydi.

Ben biraz daha çocuk olmak zorunda kaldım. 40 dakika ders diye bir şey yoktu. Oyun oynamak zorundaydık. Onların seviyelerine olabildiğince ve yapabildiğimce inmeye çalıştım. Sürekli hazırlık yapmak zorundaydım. Yarın ne yapacağımı düşünüyordum. Beni çok fazla araştırmaya itti. Hangi internet sitelerinde daha ilgi çekici etkinlikler olduğunu araştırıyordum. Bu yaşta onlara 1. sınıf eğitimi verilmemeliydi. 2. sınıfa hazırlık olmalıydı. Anasınıfı eğitimi gibi olabilirdi. Sesler arada hissettirilebilirdi. “1” rakamını öğretmek için bu kadar uğraşmamalıydım. Yazı açısından, harfleri tanıma açısından hazırlık olmalıydı. Okul kuralları açısından da hazırlık olmalıydı. Kuru sıralar bu yaş grubuna uygun değil. Yere

oturabilmeliydiler. Daha mutlu bir süreç olabilirdi. Bu yaş grubundaki çocuklar 1. sınıf olmamalı. Hazırlık sınıfı olmalı. Müfredat aynı olmamalı. Öğretmenler bu yaş grubuyla ilgili bilgilendirilmeliydi. Fiziki ortamlar uygun değildi. Oyuncaklar olmalıydı. Öğretim materyalleri daha çok olmalı. Tahta, silgi, projeksiyon yeterli değil. Sıralar yaparak, yaşayarak öğrenilebilir bir yer değil” (Görüşme, Nuran Öğretmen, 06.06.2014).

“Seviyelerinin 72 aylık ve üzerindeki öğrencilere göre geri olduğunu gözlemledim. Öğrenebiliyorlar fakat okuma hızı seviyeleri 72 aylık öğrencilere göre daha düşük. Daha büyük yaş grubundaki öğrenciler bir konuyu anlattığımda daha rahat anlayabiliydiler. Küçük yaş grubuyla bireysel olarak mutlaka ilgilenmek zorunda kaldım” (Görüşme, Candan Öğretmen, 06.06.2014).

“Küçük yaş grubunun çok daha çabuk dikkati dağılıyor ve dinlemekte zorlanabiliyorlar. Bunu aslında biraz daha yaşayıp da göreceğiz. İlk defa böyle bir uygulama oldu. Mutlaka faydalı olacaktır. Kitapla karşılaştılar, haşır neşir oldular. Öğrenciye göre de değişir. Bazı öğrenciler çok istekli olurken bazıları için zorlama gibi de algılanıyor” (Görüşme, Candan Öğretmen, 06.06.2014).

“Hazır olmayan öğrencilerde okuma yazma eğitimine başlama sıkıntı oldu. Hazır olmayanlar bu durumdan olumsuz da etkilenebilir. Oyun çocuğu olduklarından dikkatleri çok çabuk dağılabiliyor. Oyunu çok seviyorlar. Zaten hep oyunlaştırarak öğretmeye çalıştık” (Görüşme, Candan Öğretmen, 06.06.2014).

“Daha önce okuttuğum öğrencilerde okuma akıcılığı daha iyiydi. Eski sistemden kastım yaş grubu ve anasınıfı eğitimi. Hem okuma hızı hem de anlama açısından bence geriden geliyorlar. Yazma açısından da aynı şekilde değerlendiriyorum. Ama bunlar içerisinde tabii ki iyi öğrenciler de çıkabiliyor” (Görüşme, Candan Öğretmen, 06.06.2014).

“Bence anasınıfı eğitimi çok önemli. Anasınıfına gidenlerin hazırbulunuşlukları çok daha iyi. Bizi en azından yormuyor bu öğrenciler. Yaş grubundan ziyade mutlaka her öğrenci anasınıfı eğitimi almalı diye düşünüyorum. Yaş küçük de olsa anasınıfı eğitimi katkı sağlıyor. Okula başlamadan anasınıfı öğretmenin görüşü de alınmalı bence. 1. sınıfa hazırdır ya da hazır değildir diye mutlaka görüş bildirmelidir. Okul idaresi- veli- anasınıfı öğretmeni görüş birliği içerisinde çocuğu okula başlatmalıdır. Yaş kriterine göre çocuğu okula başlatmak doğru değildir.” (Görüşme, Candan Öğretmen, 06.06.2014).

Akran durumu için Nazan öğretmen ise şu şekilde düşünmektedir: *“Yeni aldığımız kitapları okumak hoşlarına gidiyor. Resimli hikayeler, masallar hoşlarına gidiyor. Bıkınlık gözlenmiyor. Merak ve ilgileri var. Süreçte zorlandılar ama sıkılmadılar. Büyüklerin içinde bulunmaları bastırılmalarına neden oldu. Ezik hissettiler kendilerini. Yaşıtlarının içinde olsaydılar daha iyi olurdu. Geri olduklarının farkındalar. Okumaya çekinmelerinin nedeni de bu bence. Bu onları motivasyon açısından olumsuz etkiledi. Beni zorladı hepsinin aynı yaş grubunda olması daha iyi olurdu. Küçükleri beklemek zorunda kaldık. Daha çok zaman ayırmak zorunda kaldım onlara. Seviye farkı çünkü. Bence sınıflar yaş grubuna göre ayrı olmalı. Karışık sınıflar olması bizde sıkıntı yarattı. Hepsi aynı seviyede olsaydı kendilerini daha iyi göstereceklerdi. Bu durumda büyüklerin içinde en geride oldular. Hepsi aynı yaşta olsaydı arkadaşlarının içinde belki en iyi olacaklardı”* (Görüşme, Nazan Öğretmen, 04.06.2014).

Sınıfta 60-72 aylık öğrencilerin olması derslerdeki uygulamalarınızı nasıl etkiledi?

1/C Sınıfı Öğretmeni: *“Benim sınıftaki çocukların hemen hemen hepsi küçüktü. Birkaç öğrenci sınıf tekrarı yapıyordu. Uygulamalarım nasıl oldu dersiniz çocuklar çok kısa sürede yoruluyorlar. Sürekli oyun ve şarkılarla dikkat toplamaya çalıştım. Sürekli ders değil oyun, şarkı, tekerleme, oturup kalkma gibi fiziksel etkinliklerle çocukları aktif hale getirmeye*

çalıştık. Sürekli bir devir daim halinde birbirini tekrarlama vardı. Sınıfta dolaşayım ders anlatayım, çocuklar beni izlesin diye bir şey yoktu. Dikkat toplamak için çocukların hoşuna gidecek çocukça şeyler yapıyordum. Sürekli ayaktaydım, hocam siz gördünüz zaten. Hep aralarda gezinerek daha çok enerji harcadım” (Odak Grup Görüşmesi, Nuran Öğretmen, 10.06.2013) .

Öğrencilere 60 aylıktan itibaren okula başlama fırsatı verilmesini nasıl değerlendirmektesiniz?

1-C Sınıfı Öğretmeni: “Bana göre gereksiz bir çabaydı. Hangi amaçla yapıldığını anlamadım. Yurt dışında acaba böyle mi başlanıyor? Yurt dışında ilk iki sene sadece yazmaya ayrılıyor diye biliyorum. Bizim ülkemizde öğrenci kıyaslaması olduğundan mecburen acele ediyoruz. Öğretmenlerin fikri alınmadı bu konuda.

Biz önceden ay farkını bile önemserdik. Şimdi 1. sınıf öğrencileri arasında 1- 1.5 yaş fark var. Yurt dışındaki çocuklar erken yaşta okul öncesi eğitime başlıyorlar ondan mı başarılılar acaba? Türkiyede de isterim ama zor. Çünkü ülkemizde hangi öğretmen okumaya daha çabuk geçirdi diye kıyaslama var. Öğretmenler velilere mahcup olmamak için yarış atına döndürüyorlar çocukları. Bu yıl veliler de yavaş öğrendiklerinden şikayetçiler. Haftada iki ses zor veriyordum. Ama demir tavına gelmeden dövülüyor. Çocuklarla beraber öğretmenler de mağdur oldu aslında. Benim sınıfım diğerlerinden yaşça küçüktü ama aynı programı uyguladım. Farklı olmalıydı” (Odak Grup Görüşmesi, Nuran Öğretmen, 10.06.2013) .

1/B Sınıfı Öğretmeni: “1/C sınıfı öğretmenine katılıyorum. Bu yıl zümre başkanıydım. 1. Sınıf okutanlarla zümre toplantısı yaptık. Değerlendirmelerde bulunduk. Bazı okullarda yaş grubu yapılmadığı, küçük ve büyük çocukların bir arada olduğu sınıflar oluşturulmuş. Ortaya çıkan sonuç her iki durumda da bu çocukların heba edildiği yönündeydi. Gerçekten bu kadar gerekli miydi? Anne olarak da düşünüyorum ve gereksiz buluyorum. Keşke çocuklarımız bu

dönemlerinde rahatça oynasaydılar, rahat büyüseydiler. Anasınıfı eğitimi alıp ondan sonra 1. sınıfa başlasaydılar” (Odak Grup Görüşmesi, Candan Öğretmen, 10.06.2013) .

“Bu yıla çok endişeli başladım. Uyum sürecini uyguladık. Uyum sürecinden sonra yeni kitapların geleceği söylendi ancak gelmedi. Geçen seneki kitaplarla aynı kitapları uyguladık. Onlar bir yıllık süreye göre ayarlanmıştı. Biz altı aylık sürede uygulamaya çalıştık. Türkçe etkinliklerini bitiremedik. 15 Nisan’da sesleri bitirdik. Ancak kısa metinler üzerinde okuma anlama çalışmaları yapabildik. 23 Nisan’la birlikte bize zaman yetmedi. Kitapları tam olarak bitiremedik. Ben kendimi bulanık suda balık tutmaya çalışan bir insan gibi hissettim bu yıl. Zümre de de konuşulan ortak nokta bu yaşta okula başlatma mantığını kavrayamadık. Ortak düşünce bu çocuklar okuma yazmayı öğrenseler bile diğerlerinden her zaman geride olacaklarıydı. Bu aşamaya gelebilmek için çocuk çok büyük mücadele veriyor. Bunun yerine anasınıfı eğitimi alsa ve bir yaş daha büyük gelse bizim için de iyi olacak. Hazırlık sürecinde anasınıfı etkinliklerini uygulamaya çalıştık. O etkinlikler anasınıfına uygun sınıflarda uygulanabilir. Biz bu çocukları sıralarda oturttuk bu etkinlikleri yapmaya çalıştık. (Odak Grup Görüşmesi, Candan Öğretmen, 10.06.2013) .

1/C Sınıfı Öğretmeni: “Ben bu okula gelmeden önceki okulumda şunu gözlemledim. Küçük çocukların bulunduğu sınıflardan çıkan öğretmenlerin sınıftan çıkarken suratlarında ekşi bir ifade vardı. Kendilerine haksızlık yapıldığını düşünüyorlardı. Ben onlara moral veriyordum başıma gelecekleri bilmeden. Onların mutsuzluğunu gözlemliyordum. Onlar çocukların yapamadığını söylerken büyük sınıf öğretmenleri “Bu uyum süreci de neymiş 5 dakikada etkinliği bitirdiler.” gibi söylemlerde bulunuyordu. Büyükler hemen bitiriyor, küçük yaş grubuna 1 ders saati yetmiyordu. Diğer öğretmenler de onlara yetişme kaygısı içerisindeydiler ve mutsuzdular. Kesinlikle onları etkiledi” (Odak Grup Görüşmesi, Nuran Öğretmen, 10.06.2013) .

1/B Sınıfı Öğretmeni: *“Bence bu görüşme velilerle de yapılmalı. Onların fikirleri de alınmalı.”* (Odak Grup Görüşmesi, Candan Öğretmen, 10.06.2013) .

Araştırmacı: *“Her sınıftan 4 veliyle görüşüldü hocam”* dedi.

1/A Sınıfı Öğretmeni: *“60 aylıktan itibaren 1. sınıfı asla uygun bulmuyorum. Yıllardır bu çocuklar bir yıl daha büyüseler her şey çok güzel olacak derken yaş daha da küçüldü. Bu uygulamaya aşırı derecede tepkiliyim. Büyük yaş grubunda bile program yoğun olduğundan yetiştiremedik. Öğretmenler çok yoruldu. Türkçe kitapları 1. sınıfa çok ağır. En büyük sıkıntıyı öğretmenler yaşadı. Metinler çok zordu. Öğretmen arkadaşlarla metin çalışmaları çıkarıp onlar üzerinde çalıştık. Kitaptaki metinler hiç uygun değiller. Buna bir çözüm bulunsun”*(Odak Grup Görüşmesi, Emel Öğretmen, 10.06.2013) .

1/B Sınıfı Öğretmeni: *“Ek olarak küçük yaş grubu öğrencileri nöbetçi olduğumuz günlerde kantinde ve bahçede de gözlemledik. Kantinde alışveriş için boyları yetmiyordu. Okulların fiziki ortamları da bu öğrenciler için pek uygun değil. Tuvaletler aynı şekilde”* (Odak Grup Görüşmesi, Candan Öğretmen, 10.06.2013) .

1/C Sınıfı Öğretmeni: *“Sınıflarımız da uygun değildi. Sıralar ve masalar onlara büyük geldi. 6 saat boyunca bu sıralarda oturmaları uygun değil. Yeri geldiğinde yere oturabilmeliler. Sınıfta ayakkabılarını çıkarabilmeliler. Bu enerjiyi nasıl boşaltsınlar. Yerde sürünmeleri gerek. Oyuncaklarla oynamaları gerek”* (Odak Grup Görüşmesi, Nuran Öğretmen, 10.06.2013) .

1/B Sınıfı Öğretmeni: *“Biz anasınıfı öğretmeni değiliz. Niçin sınıfta bu tarz bir eğitim verme gereksinimi duyalım. Bu sınıf ortamlarında o tarz bir eğitim verilemez. Bu eğitim anasınıfında alınsın. Çocuklar bize hazır bir şekilde gelsinler. Biz de eğitim ve öğretimi rahat bir şekilde yapalım”* (Odak Grup Görüşmesi, Candan Öğretmen, 10.06.2013) .

1/C Sınıfı Öğretmeni: *“Bence program da biraz daha hafifletilmeli. Matematik programı için 5 ders saati bence az. Başka derslerden almak zorunda kalıyoruz. Evet var, anasınıfına gitmemiş, çok da başarılı olan öğrenciler var. Ama kaç tane? Bir sınıfta bir veya iki.10 değil 15 değil yani. Onlar anasınıfına gitselerdi daha iyi olacaktı. Mesela bu uygulama çocukların liderlik özelliğini kaybetmesine de neden oluyor. Büyük yaş grubuyla küçüklerin bir arada olması liderlik vasfı olan küçüklerin bu özelliklerinin öne çıkmasını engelleyebilir. Büyükler küçükleri yaşları gereği bastırıyor. Çocuk kendini geri çekmek zorunda kalıyor. Kendini ifade etmesini rahat davranmasını engellemiş oluyoruz”* (Odak Grup Görüşmesi, Nuran Öğretmen, 10.06.2013) .

“Küçük yaşta sanatsal etkinlikler için ayırmak isterdim. Ama branş öğretmeni olmasını isterdim başlarında. Müzik yeteneği olan resim yeteneği olan 1. sınıfta bu eğitimi almaya başlasın. Her şeyi okuma-yazma olarak değerlendirmemeliyiz. Çocuğun sosyal olması bana göre çok daha önemli” (Odak Grup Görüşmesi, Emel Öğretmen, 10.06.2013) .

1/C Sınıfı Öğretmeni: *“Beden ve resim gibi derslere 1. sınıftan itibaren branş öğretmenleri girmeli. Resim yeteneği olan öğrencileri yeterince ilerlettiğimi zannetmiyorum. Müzik yeteneği var mı, ritm tutabiliyor mu ben sağlıklı karar veremiyorum. Sınıf öğretmenliği altında küçük çocuklara hitap edecek branş öğretmenleri yetiştirilmeli. Yaş grubunun özelliğini bilen öğretmenler yetiştirilmeli”* (Odak Grup Görüşmesi, Nuran Öğretmen, 10.06.2013) .

Son olarak bu araştırmaya katkı sağlayacağını düşündüğünüz sorular içerisinde yer almayan düşünceleriniz varsa alabilir miyim?

1/C Sınıfı Öğretmeni: *“Bu uygulamaya geçilmeden önce keşke öğretmen görüşlerine başvurusaydı. İşin içerisinde olan ,uygulayan, uzman kişiler biziz. Bizim de fikrimizi*

alsalardı keşke. Ya da tüm ülkede uygulamak yerine pilot bölgelerde uygulayıp bir denenseydi. Tepetaklak indirildi” (Odak Grup Görüşmesi, Nuran Öğretmen, 10.06.2013) .

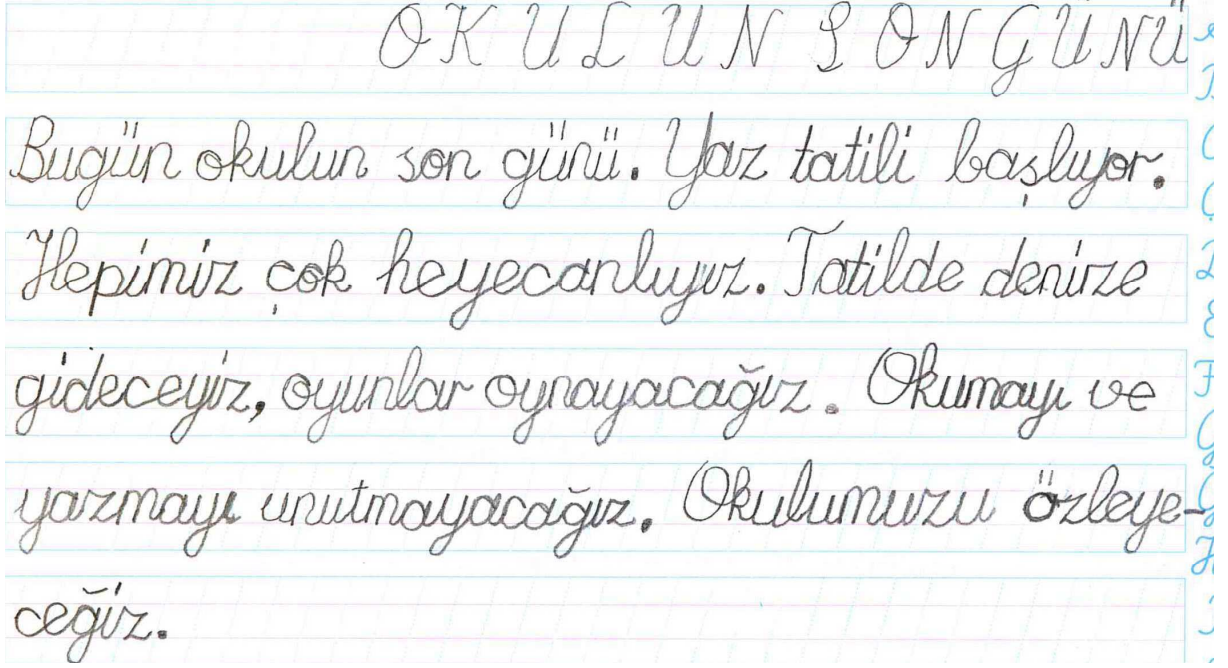
1/B sınıfı Öğretmeni: “Bir şehir merkezinde bir de kırsal kesimde uygulanıp sonuçların istatistiksel değerlendirilmesinden sonra uygulamaya konulsaydı kimse bu kadar zorluk çekmezdi” (Odak Grup Görüşmesi, Nuran Öğretmen, 10.06.2013) .

1/A Sınıfı Öğretmeni: “Gelişmiş ülkelerdeki standartları önce ekonomik olarak yakalayıp daha sonra eğitime yansıtmalıyız bence. Sınıflarımızın fiziki ortamları ve öğrenci sayıları da denk değil bence. Gelişmiş ülkelerin hiçbirinde 50-60 kişilik sınıflar yok. Biz kendi ülkemizdeki durumları göz önüne alıp yeni uygulamalara geçmeye karar vermeliyiz. Türkiye’ye uygun olan doğruyu yakalamalıyız. Şu anda yapılabilecek tek şey 1. Sınıfa başlama yaşının değiştirilmesidir. Öğrenciler küçük yaşta yeteneklerine göre ayrılıp ders saati sayısı azaltılmalı sosyal etkinliklere daha çok zaman ayrılmalı diye düşünüyorum” (Odak Grup Görüşmesi, Nuran Öğretmen, 10.06.2013) .

Yukarıdaki gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında sonuç ve önerilerin yazılabileceği anlaşılmıştır. Öğretmen ve veliler görüşmeler esnasında kendilerini son derece rahat ifade etmişlerdir. Araştırmacı da belirtilen ifadeleri gerçeğinden saptırmadan aktarmaya çalışmıştır.

Yazı Örnekleri

Okulun son günü araştırmaya katkı sağlaması amacıyla birinci, ikinci ve üçüncü durumlardaki en iyi yazan ve okuyan öğrenciler bir sınıfa toplanıp dikte çalışması yapılmıştır. Aşağıda yazı örnekleri yer almaktadır.



Yazı örneği 15: 77 aylık dönemde okula başlayan kız öğrenci.

OKULUN SON GÜNÜ

Bugün okulun son günü. Yaz tatili başlıyor. Hepimiz çok heyecanlıyız. Tatilde denize gideceğiz, oyunlar oynayacağız. Okumayı ve yazmayı unutmayacağız. Okulumuzu özleyeceğiz.

Yazı örneği 16: 82 aylık dönemde okula başlayan kız öğrenci.

Okulun son günü

Bugün okulun son günü. Yaz tatili başlıyor. Hepimiz çok heyecanlıyız. Tatilde denize gideceğiz, oyunlar oynayacağız. Okumayı ve yazmayı unutmayacağız. Okulumuzu özleyeceğiz.

Yazı örneği 17: 79 aylık dönemde okula başlayan erkek öğrenci, sol el kullanıyor.

Okulun son günü

Bugün okulun son günü. Yaz tatili başlıyor.
 Hepimiz çok heyecanlıyız. Tatilde denize gideceğiz, oyunlar oynayacağız. Okumayı ve yazmayı unutmayacağız. Okulumuzu özleyeceğiz.

Yazı örneği 18: 75 aylık dönemde okula başlayan erkek öğrenci.

OKULUN SON GÜNÜ

Bugün okulun son günü. Yaz tatili başlıyor.
 Hepimiz çok heyecanlıyız. Tatilde denize gideceğiz, oyunlar oynayacağız. Okumayı ve yazmayı unutmayacağız. Okulumuzu özleyeceğiz.

Yazı örneği 19: 72 aylık dönemde okula başlayan kız öğrenci.

OKULUN SON GÜNÜ

Bugün okulun son günü. Yaz tatili baş-
lıyor. Hepimiz çok heyecanlıyız.

Tatilde denize gideceğiz, oyunlar oynayaca-
ğız. Okumayı ve yazmayı unutmayaca-
ğız. Okulumuzu özleyeceğiz.

Yazı örneği 20: 72 aylık dönemde okula başlayan kız öğrenci.

OKULUN SON GÜNÜ

Bugün okulun son günü. Yaz tatili başlıyor.
Hepimiz çok heyecanlıyız. Tatilde denize gideceğiz,
oyunlar oynayacağız. Okumayı ve yazmayı unut-
mayacağız. Okulumuzu özleyeceğiz.

Yazı örneği 21: 72 aylık dönemde okula başlayan erkek öğrenci.

Ö K U L D U N S O N
 Bugün okulun son günü.
 Yaz tatili başlıyor.
 Hepimiz çok heyecanlıyız.
 Tatilde denize gideceğiz, oyunlar oynayacağız.
 Okumayı ve yazmayı unutmayacağız.

Yazı örneği 22: 72 aylık dönemde okula başlayan erkek öğrenci.

Ö K U L D U N S O N
 Bugün okulun son günü.
 Yaz tatili başlıyor.
 Hepimiz çok heyecanlıyız.
 Tatilde denize gideceğiz,
 Oyunlar oynayacağız.
 Okumayı ve yazmayı unutma-
 yacağız.

Yazı örneği 23: 68 aylık dönemde okula başlayan kız öğrenci.

OKULUN İZİN

Bugün okulun sar günü.

Yaz tatili başlıyor.

Hepimiz çok heyecanlıyız.

Tatilde denize gideceyiz, oyunlar oynayacağız.

Okumayı ve yazmayı unutmayacağız.

Okulumuzu özleyeceğiz.

Yazı örneği 24: 63 aylık dönemde okula başlayan kız öğrenci.

OKULUN İZİN GÜNÜ

Bugün Okulun son gününü.

Yaz tatili başlıyor.

Hepimiz çok heyecanlıyız.

Tatilde denize gideceğiz, oyunla
r oynayacağız. Okumayı ve yazı unutma-
yacağız. Okulumuz özleyeceğiz.

Yazı örneği 25: 67 aylık dönemde okula başlayan erkek öğrenci.

OKULUN SON GÜNÜ.
 Bugün okulun son günü.
 Yaz tatili başlıyor.
 Hepimiz çok heyecanlıyız.
 Tatilde denize gideceyiz, oyunlar
 oynayacağız Okumayı ve yazmayı
 unutmuyoruz Okulumuzun
 özle yağıdır.

Yazı örneği 26: 68 aylık dönemde okula başlayan erkek öğrenci.

Yukarıdaki yazı örnekleri büyük yaştan küçük yaşa doğru sıralanmıştır. Bu öğrenciler sınıfları içerisinde en iyi okuyup yazan erkek ve kız öğrencilerdir. Yazılar incelendiğinde okula başlama yaşı küçüldükçe yapılan dil bilgisi hatalarının arttığı, harf atlamaya daha sık rastlandığı, kelimeler kısa çizgiyle bölünmediğinden alt sıraya geçmek yerine çizgi dışına çıktığı, yazıyı paragraf şeklinde yazma yerine cümle bittiğinde alt sıradan yeni cümleye başlandığı görülmektedir. Bu gibi durumların yaşanma sebebinin küçük yaş grubunda öğrenciler hızlı ilerleyemediklerinden ve harfleri ancak bitirebildikleri için üst düzey kazanımları öğrenmeye yeterli vakitlerinin kalmayışından kaynaklandığı çıkarımı yapılabilir.

Bölüm V : Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

60-72 Aylık Dönemde İlkokula Başlayan Öğrencilerin İlk Okuma- Yazma Öğretimi Sürecindeki Durumlarının Tespit Edilmesine Yönelik yapılan çalışmada araştırmamızın alt problemlerinin tümü ile ilgili önemli sonuçlar elde edilmiştir. “72 aylık ve üzeri öğrencilerle 60-72 aylık öğrencilerin okuma becerilerinde belirgin farklar var mıdır?” sorusuna yönelik sonuçlar ‘Okuma kurallarını uygulama’, ‘Okuduğunu anlama ve söz varlığını geliştirme’ alt temaları altında verilmiştir. “72 aylık ve üzeri öğrencilerle 60-72 aylık öğrencilerin yazma becerilerinde belirgin farklar var mıdır?” sorusuna yönelik sonuçlar ‘Yazma kurallarını uygulama’, ‘Yazı düzeni ve defter kullanımı’ alt temaları altında verilmiştir. “Okuma yazma öğretim sürecini etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuna yönelik sonuçlar ‘Gelişim durumu’, ‘Aile durumu’, ‘Öğrenme ortamı, akran ve öğretmen durumu’ alt temaları altında sunulmuştur.

Araştırma sonuçlarına incelenen dört durumun karşılaştırılmasından ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar temalara göre gruplanmıştır. Araştırmamızın örneklemini oluşturan dört durum aşağıdaki gibidir:

1. Durum: 60-69 aylık dönemde 1. sınıfa başlayan öğrencilerin olduğu 18 öğrencilik sınıf.
2. Durum: 70-72 aylık dönemde 1. sınıfa başlayan öğrencilerin olduğu 20 öğrencilik sınıf.
3. Durum: 73 aylık ve üzeri dönemde 1. sınıfa başlayan öğrencilerin olduğu 24 öğrencilik sınıf.
4. Durum: 60-68 aylık dönemde 1. sınıfa başlayan 2 öğrencinin bulunduğu diğer öğrencilerin 69 aylık ve üstü dönemde olduğu karma bir sınıf.

Yapılan araştırmaya ilişkin benzer araştırmalardan elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Pehlivan, (2006) okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ilk okuma-yazmaya geçiş sürecini, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla nitel bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: Anne babaların eğitim düzeyi ve aylık geliri arttıkça, öğrencinin okul öncesi eğitim kurumuna gitme oranı artmaktadır; okul öncesi eğitim alan öğrenciler, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre okula daha donanımlı gelmektedir; okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin büyük çoğunluğu bitişik eğik yazıyı güçlük çekmeden yazabilmektedir.

Yapılan araştırmanın bulgularından da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi arttıkça öğrencilerin başarılı olma durumlarının da arttığı tespit edilmiştir.

Gündüz, (2013) 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi adlı çalışmasında 66- 72 aylık dönemdeki öğrencilerde isteksizlik, dikkat bozukluğu, parmak kas gelişim yetersizliği, yorulma, yavaş yazma, eksik yazma gibi davranışların daha sık gözlemlendiğini tespit etmiştir.

Yapılan araştırma da bu davranışların küçük yaş grubunda daha sık görüldüğü ancak okuma yazmayı etkileyen yaş dışında başka faktörlerin de etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tatal (2013), ilk okuma- yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma- yazma başarısına etkisi adlı araştırmasında anasınıfı eğitimin okuma yazma başarısında olumlu etkisi olduğunu, okula başlama yaşı küçüldükçe okuduğunu anlama başarısının düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Yaptığım araştırma bulgularından da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Sonuç

Okuma kurallarını uygulama ile ilgili sonuçlar

- Birinci durumdaki öğrenciler yavaş okuduklarından vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuyamamaktadırlar.
- Öğretmenler birinci durumdaki öğrencilere sessiz okuma kurallarını daha sık hatırlatmaktadır, sessiz okuma yapılırken uğultu çıkarma sebebinin herkesin kendi sesini duymak istemesinden kaynaklandığını düşünmektedir.
- Dördüncü durumda öğrencilerin kendilerinden büyük öğrencilerle aynı sınıfta bulunmaları okuma hızlarını değiştirmemektedir. Büyük yaş grubuna göre okuma hızları genel olarak düşüktür.
- Dil bilgisi konularını (yazım kuralları ve noktalama) ikinci ve üçüncü durumdaki öğrencilerin daha kolay öğrendikleri ve bu kazanımların işlendiği derslerden zevk aldıkları tespit edilmiştir.
- Heceleyerek okuma ve parmakla takip etme davranışlarının her durumda yaşandığı fakat birinci ve ikinci durumda daha sık gözlemlendiği tespit edildi .
- Sene sonunda birinci durumdaki öğrencilerin büyük bir bölümünün akıcı bir okumaya sahip olmadıkları tespit edildi. Akıcı bir okuma olmadığından arkadaşlarını dinlerken ve kendileri okurken çabuk sıkılmaktadırlar. İkinci ve üçüncü durumlarda akıcı okuyan sayısı artmaktadır.

Okuduğunu anlama ve söz varlığını geliştirme ile ilgili sonuçlar

- İkinci ve üçüncü durumlarda öğrenciler arasında okunanlarla ilgili 5N 1K sorularını doğru cevaplayan oranı yüksektir.
- İkinci ve üçüncü durumlarda öğrenciler okuduklarını anlatıp arkadaşları önünde rahatlıkla canlandırabilmektedir.

- İkinci ve üçüncü durumlarda öğrenciler bilmedikleri kelimeleri daha kolay öğrenebilmektedirler ve cümle içinde kullanabilmektedirler.
- İkinci ve üçüncü durumlarda öğrenciler metnin ana fikrini belirleyebilmektedirler. Birinci durumda hızlı okuma olmadığından bu kazanıma sahip olan öğrenci sayısı oldukça azdır.
- Birinci durumda öğrenciler yavaş okuduklarından okuduklarını anlamada büyük öğrencilere göre güçlük yaşamaktadır. 3- 5 tekrardan sonra okumayı hızlandırıp anlama ulaşanlar olmaktadır.
- Sene sonunda üçüncü durumdaki bütün öğrencilerin okumaya geçtiği ancak heceleyerek okuyanların da olduğu birinci ve ikinci durumlarda öğrencilerde okumaya geçemeyen ya da yavaş okuyan öğrenci sayısının arttığı tespit edilmiştir.
- Birinci ve ikinci durumlarda seslerin hepsini tanımayan ve birleştirmeyi kavramayan öğrenciler bulunmaktadır. Ulaşılan sonuçlardan bu durumun sadece yaşa bağlı bir etken olmadığı yaş dışındaki faktörlerin de etkili olduğu tespit edilmiştir.
- Dördüncü durumda yaş küçük öğrenciler yavaş okuduklarından ve yanlış okuma kaygısıyla çekinik davranmaktadırlar.

Yazma kuralları ile ilgili sonuçlar

- Üçüncü durumda öğrencilerin haftada 3 ses öğrenebilmektedir. Son seslere doğru harf uzantılarını iyice kavradıklarından yazmada sıkıntı yaşamadıkları tespit edildi. Birinci durumdaki öğrenciler haftada bir ses öğrenebiliyordu. Yaş küçüldükçe ses uzantılarında ve bağlantılarda yanlışlık yapma oranı artmaktadır.
- Üçüncü durumdaki öğrenciler dil bilgisi kurallarına uyarak yazmaktaydılar. Özel isimlerin yazımı, kesme işareti, nokta, virgül, soru işareti ve ünlem işaretini doğru yerlerde kullanabildikleri tespit edilmiştir. Bu kazanım birinci durumda öğretmen

tarafından sürekli hatırlatılmaktadır.

- Üçüncü durumdaki öğrenciler yorulmadan uzun süre yazabilmektedir. Birinci durumda öğretmen yazdırmak için epey çaba harcamakta, sürekli aralarda dolaşarak dönüt ve düzeltmeler yapmaktadır. Sınıfın büyük bir bölümü zorlanarak yazmaktadır. Kurallara uygun yazan öğrenciler sayıca az da olsa mevcuttur. Sesleri doğru aralıklara yazmada zorlanan öğrenci sayısı fazladır. Birinci durumda harflerin yazılış yönünü kavratmak için yazım yönleri öğretmen tarafından hikâyeleştirilmektedir.
- Birinci durumda kendilerini yazılı olarak ifade etmede çok kısa cümleler kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durumda tür, yöntem ve tekniklere uygun yazma kazanımına ulaşamadığı tespit edildi. Daha çok bakarak yazma ve dikte yapıyordu. Bazı öğrenciler hece ve harfleri atlayarak yazmaktadır. Diktede kuralların sürekli hatırlatıldığı belirlendi.
- Üçüncü ve dördüncü durumdaki öğrenciler sesi hissetme ve tanıma çalışmalarında zorlandıkları tespit edildi. Hecelerden kelime, kelimelerden cümle yapma çalışmalarında zorlanmaktadırlar.

Yazı düzeni ve defter kullanımı ile ilgili sonuçlar

- Yazı düzensizliği ve defteri düzenli kullanma sıkıntısı birinci durumdaki öğrencilerde daha fazladır. Deftere yatarak yazma, ayakta yazma, dik yazma , sola yatık yazma, sayfa ve satır atlama davranışları birinci durumda sık görülmektedir.
- Birinci durumdaki öğrencilerden de kurallara uygun ve düzenli yazanlar bulunmaktadır.
- Birinci durumda yazıdaki en büyük sorunun satır aralarına sığdırmak olduğu tespit edildi. Defter değişikliğine gidildiğinde yazıları çizgilere doğru oturtmamaktadırlar. Öğretmenler standart defterlerin kullanılması gerektiği önermektedir.

- Birinci durumda üzerinde durulursa sayfa düzenine dikkat ettikleri, sıkıldıklarında defteri karaladıkları belirtildi. Defterin üzerine yattıklarından sayfaları kırıştırdıkları görüldü.
- Birinci durumda araç gereçlerini sık sık kaybettikleri, yedek kalem, silgi bulundurmadıkları öğretmen masada sürekli yedek kalem ve silgi bulundurduğunu belirtildi. Sorumluluk duygularının tam olarak gelişmediği sonucuna ulaşıldı.
- Birinci durumda çok düzenli defterlerin de olduğu ancak bunların sayıca az olduğu tespit edildi. İyi örnekler çok olmadığından birbirlerinden olumlu yönde çok etkilenmedikleri belirlendi. Bazılarının defterlerinin yarısının olup yarısının kopuk olduğu belirtildi. Ailenin durumundan da etkilendikleri aile içindeki sıkıntı ve düzensizliğin defterlere de yansıdığı tespit edildi.
- Dördüncü durumda birebir çalışmalara gereksinim duyuldu. Grupla öğrenmeden ziyade bu öğrenciler bireysel olarak ilgilenildiğinde daha iyi öğreniyorlardı.
- İkinci ve üçüncü durumdaki öğrenciler arasında da sayfa düzenine dikkat etmeyen öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrenci çok devamsızlık yapan, ilgisiz aile çocuklarıdır. Öğretmenler bireysel olarak da çaba sarfettikleri halde sayfa düzenini oturtamadıklarını belirtmektedir. Küçük olup anasınıfına gitmediği halde iyi sayfa düzenine sahip öğrenciler de bulunmaktadır. Yazı ve defter düzeninde yaş önemli bir etkidir ancak başka etkenler de bulunmaktadır. Bu sıkıntılar oran çok yüksek olmasa da üst yaş grubunda da yaşanmaktadır .
- Birinci ve dördüncü durumda satırların içine yazıyı oturtamamaları el kaslarının gelişmemesine bağlanmaktadır. Çizgilerin arasına yazmada zorlanmaları düzensiz yazıya neden olmaktadır.

- Dördüncü durumdaki öğrenciler kelime ve cümle kavramı tam oturmadığı, büyük öğrencilere göre yetersiz oldukları yılın sonuna kadar yazılarının düzeltilemediği belirtildi. Silgiyi çok kullandıkları, yazılar üste doğru çıktığı çizgi arasına oturtmada düzensizlikler olduğu, bazı öğrencilerde iki harfin arasını çok açmak gibi, heceler arasında boşluk bırakmak gibi eksiklikler olduğu tespit edildi.
- Öğretmenlerin hepsi öğretmenin güzel yazmasının öğrencileri olumlu yönde etkilediğini düşünüyor. Kız öğrencilerin yazıya erkeklere göre daha yatkın ve yetenekli oldukları sonucuna ulaşıldı. Defter düzeni açısından da daha temiz ve düzenli oldukları tespit edildi.
- Sol el kullanan öğrencilerin yazılarının diğer öğrencilere göre daha biçimsiz olduğu tespit edildi. Bu problemin sol el kullanıldığında satırı göremeden yazmaktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Solaklar içinde düzenli yazanlar da bulunmaktadır.

Okuma – Yazma Sürecini Etkileyen Çevresel Faktörler

Gelişim durumu ile ilgili sonuçlar

- İkinci ve üçüncü durumdaki veliler çocuklarının okula başlama yaşlarını uygun bulurken birinci durumdakiler uygun bulmamaktadır.
- Birinci durumdaki öğrencilerin yavaş okuma nedenleri arasında yaşla birlikte okuma faaliyetlerine geç başlanması da etki etmektedir.
- Özellikle birinci ve ikinci durumda sosyo- ekonomik durumu düşük olan öğrencilerde gelişim sıkıntısı olduğu, yaşantı eksikliği ve imkânsızlıklardan dolayı okuma ve yazmada zorlandıkları tespit edildi. Birinci durumda öğrencilerin elleri çok çabuk yorulmaktadır. Sene sonunda bir derste 4-5 cümle yazdıklarında sıkıldıkları ve yoruldukları tespit edildi.

- Birinci durumda sınıfta çeşitli ve farklı fikirler ortaya çıkmamaktadır. Öğretmenler olaylarla ilgili herkesin aynı örnekleri verdiğinden ve basit cümleler kurduklarından yakınmaktadır. Geçmiş yıllarda daha büyük yaştaki öğrencilerle çalıştıklarında daha kapsamlı, ayrıntılı yoruma yer verilen cümleler kurduklarını belirttiler. Küçüklerle konular arasında bağlantı kurmak, diğer konuya geçmenin zor olduğu belirtildi. Hikâyeleri bile kendileri yaşamış gibi anlatıyorlar.
- Birinci ve ikinci durumda okuma yazma güçlüğü nedenlerinden birinin de anasınıflı eğitiminden faydalanmadan birinci sınıfa başlamış olmalarıdır. Öğrencilerin yeterli hazırbulunuşluğa sahip olmadan okuma yazma faaliyetlerine başlamaları uygun bulunmamaktadır.
- Uyum süreci anasınıflına gitmeyenlere faydalı olurken, anasınıflına gidenlerin bu süreçte sıkıldıkları tespit edildi.
- İkinci ve üçüncü durumlarda okuma yazma problemi olan öğrencilerin sıkıntısının yaştan daha ziyade aile desteği, dikkat bozukluğu, öğrenme güçlüğü ve devamsızlık gibi faktörler olduğu tespit edilmiştir.
- Birinci durumda okuma yazmada üçüncü durumdaki öğrenciler kadar düzenli okuyup yazan öğrenciler de bulunmaktadır. Öğretmenler onların başarılarını zekâ düzeylerinin sınıfa göre iyi durumda olduğunu ve genetiğin etkili olduğunu belirtmektedir. Bu öğrencilerin akranları içerisinde başarılı görüldükleri yaşça büyük öğrencilerin içerisinde bulunsalar bu kadar ön plana çıkamayacakları düşünülmektedir.
- Birinci durumda okuma yazmada sıkıntı çeken öğrenci oranı % 40 iken 2. Durumda %20 üçüncü durumda %10 civarındadır. Yaş büyüdükçe okuma yazma daha kolay öğrenilmektedir.

- Öğretmenler en uygun okula başlama yaşının 70 ay ve üzeri dönemde bulunan öğrenciler olmasını istemektedirler.
- Öğretmenler okula başlamadan önce yaş dışında anasınıfı eğitimi durumuna, kendini ifade etmesine, kas gelişimine dikkat ederek okula alınması gerektiğini düşünmektedirler. Yaşı uygun olsa bile fiziksel ve bedensel gelişim düzeyinin de başarıda etkili olduğu belirtilmektedir.
- Öğretmenler okula başlama yaşının küçültülmesinin olumsuz etkilerinin özellikle kırsal kesimde yaşandığını düşünmektedir. Kırsal kesimdeki öğrencilerin küçük yaşta çevresel faktörlerden dolayı dezavantajlı durumda olduklarını belirlenmiştir.

Aile durumu ile ilgili sonuçlar

- Tüm durumlarda öğretmenler küçük öğrencilerin okuma yazmayı başarmalarında aile desteğinin çok katkısı olduğunu belirtmektedir. Velilerin büyük bölümü evde öğrenciyi takip etmektedir. Başarılı öğrenci velileri ödevlerini yaptıktan sonra kontrol ettiğini belirtmekte. Hikâye okuma çalışmaları yapılmakta. Bazı veliler iş yoğunluğundan bazıları da okuma yazma bilmediğinden öğrencilere abla ya da abilerinin yardım ettiğini belirtmekte. Bu durumun genelde başarısız öğrencilerde yaşandığı tespit edilmiştir.
- Üçüncü durumda okuma yazmadaki başarısızlığın nedeninin aile ilgi ve desteğinden yoksun olma, sosyo ekonomik ve kültürel durumlardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu öğrenciler şanssız olarak değerlendirilmekte ve zeki olduklarına inanılmaktadır.
- Anasınıfı eğitimi almadığı halde okuma- yazma faaliyetlerinde başarılı öğrenciler de bulunmaktadır.

- Öğretmenler okul öncesi eğitiminden özellikle sosyo- ekonomik düzeyi düşük aile çocuklarının da yararlandırılması gerektiğini düşünmektedir.
- Birinci durumda öğrenci ve öğretmenler açısından yaşanan sıkıntıların şehirlerde yaşanmamış olabileceği düşünülmektedir. Şehirlerdeki ailelerin destekleyici oldukları, anne ve babaların çocuklarını okula ve çevreye uyum konusunda eğittikleri, kırsal kesimde ise geçim sıkıntılarından dolayı çocukların ihmal edildiği ve aile desteğinden yoksun olarak büyüdüğü düşünülmektedir. Kırsalda ekonomik koşulları iyi olmayan ailelerden gelen öğrencilerin okula başlayana kadar geçen sürede yaşantı eksikliğinden kaynaklı yeterli hazırbulunuşluğa erişemedikleri düşünülmektedir.

Öğrenme ortamı, akran ve öğretmen durumu ile ilgili sonuçlar

- Öğretmenler ve veliler okula uyumda birinci durumdaki öğrencilerin zorlandığını düşünmektedir. Her yaş grubunda başarılı öğrencilerin velileri öğrencilerin devamsızlık yapmaktan hoşlanmadıklarını belirtmektedir.
- Öğretmenlerin hepsinin özellikle birinci ve ikinci durumda sınıfta öğrenme gücünü çeken bir çok öğrenci bulunmasına rağmen onları övgüleriyle cesaretlendirdiği, hiçbirinin okuyup yazamayanlara olumsuz kelimeler sarfetmediği tespit edildi.
- Tüm velilerin öğretmenle iletişimlerinin iyi durumda olduğu tespit edildi. Veliler öğrenmede zorlanan öğrencilerin bu durumdan kurtulmaları için iletişimi sürdürdükleri tespit edildi. Bir kısmı sadece toplantılara katıldığını bildirirken bazıları sorun olduğu zamanlarda görüştüğünü öğretmeni sık sık rahatsız etmeyi doğru bulmadığını belirtti.
- Öğrenciler dört durumda da akranları içinde farklı özellikler gösterdikleri tespit edildi. Her durumda yazısı biçimsiz olanlar, derste sıkılanlar mevcuttu. Ancak bu duruma küçük yaş grubunda daha çok öğrencide rastlanmaktadır. Birinci durumda öğretmen

sınıf düzenini sağlamak için fazla performans harcamaktaydı ve daha fazla yorulmaktaydı.

- Birinci durumdaki öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerinin zor olduğu, dikkatlerinin çok çabuk dağıldığı, öğrenip öğrenmemelerinin onları rahatsız eden bir durum olmadığı tespit edildi. Yeni ses öğrenmek onları heyecanlandırmadığı, en ufak bir gürültüde, arkadaşlarının bir hareketinde öğrenme ortamından uzaklaştıkları belirtildi.
- Dördüncü durumda küçük öğrencilerin akranlarıyla aynı grupta olmamaları bastırılmalarına ve kendilerini ezik hissetmelerine neden olmaktadır. Bu durum onların liderlik özelliklerinin de ortaya çıkmasını engellemektedir. Öğretmenleri birinci durumdaki başarılı öğrencilerin de üçüncü durumdaki öğrencilerle aynı grupta eğitim alma durumunda bastırılacaklarını bu kadar sınıfta ön plana çıkamayacaklarını düşünmektedir.
- Öğretmenler sınıfların birbiriyle yarış halinde olduklarından ve veliler tarafından kıyaslandıklarından okula başlama yaşının küçültülmesini doğru bulmamaktadır. Öğrencilerin de gereksiz yere zorlandıklarını düşünmektedirler. 5,5 yaş oyun yaşı olarak değerlendirilmektedir.
- Küçük yaş grubunu okutan öğretmenlerin mutsuz oldukları ifade edilmiştir.
- Öğretmenler sınıfların 5,5 yaş için uygun olmadığını, sıralar ve masaların onlara büyük geldiğini, 6 saat boyunca bu sıralarda oturmalarının uygun olmadığını düşünmektedir. Sınıfların anasınıfı tarzında öğrencilerin rahat edebileceği şekilde düzenlenmesi gerektiği kanaatindedirler.
- Anasınıfına gitmediği halde çok da başarılı olan öğrencilerin olduğu ancak bunların sayıca az örnek oluşturduğu tespit edildi.

- Bu uygulamanın çocukların liderlik özelliğini kaybetmesine de neden olduğu büyük yaş grubuyla küçüklerin bir arada olması liderlik vasfı olan küçüklerin bu özelliklerinin öne çıkmasını engellediği, büyüklerin küçükleri yaşları gereği bastırıldığı, küçüklerin kendini geri çekmek zorunda kaldığı tespit edildi.
- Öğretmenler beden ve resim gibi derslere 1. sınıftan itibaren branş öğretmenleri girmesini. Resim ve müzik yeteneği olan öğrencileri yeterince ilerletemediklerini belirtmektedir. Sınıf öğretmenliği altında küçük çocuklara hitap edecek yaş grubunun özelliğini bilen branş öğretmenleri yetiştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler.
- Öğretmenler uygulamaya tüm ülkede birden geçmek yerine bir şehir merkezinde bir de kırsal kesimde uygulanıp sonuçların istatistiksel değerlendirilmesinden sonra başlatılmasının daha doğru olacağını düşünmektedir.

Öneriler

- Yaşça küçük olarak da 1. sınıfa başlasa her öğrenci muhakkak okul öncesi eğitimden faydalanıp ilk okuma- yazma sürecine başlatılmalıdır.
- Okul öncesi eğitim özellikle kırsal kesimdeki dezavantajlı öğrencilerin de yararlanabileceği biçimde düzenlenmelidir.
- Öğretmenler öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere tam anlamıyla yardımcı olamamaktadırlar. Öğretmenlere yönelik öğrenme zorluğu çeken öğrencilere yardım konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Özellikle küçük yaş grubu öğrencilerin olduğu sınıflarda öğrencilerin rahat edebilecekleri, ayakkabılarını çıkararak yerde oturabilecekleri oyun alanları düzenlenmelidir.
- Sınıf mevcutları mümkün olduğunca az tutulmalı. Çünkü okuma-yazma zorlu bir süreç olduğundan öğretmenler her öğrenciye ayıracak zamanı bulabilmelidirler.
- Sınıf öğretmenleri kendilerini müzik, resim ve spor alanlarında yeterli görmemekte ve öğrencilere faydalı olmadıklarını düşündüklerinden 1. sınıftan itibaren sanat ve spor derslerine küçük yaş grubunun özelliğini bilen, bu alanlarda yetiştirilmiş öğretmenlerin ders vermesini önermektedir.
- 1. sınıfa başlarken yaş dışında öğrencinin kas gelişimini tamamlayıp tamamlamadığına, okuma-yazma için yeterli hazırbulunuşluğa sahip olup olmadığına da dikkat edilmelidir.
- 1. sınıfa kayıt yapılması için öğrenci hakkında anasınıflı öğretmenlerinin de öğrencinin durumu hakkındaki görüşleri alınmalıdır.
- Kalabalık sınıflarda öğrenciye ayrılan zaman azaldığından sınıflardaki öğrenci sayıları azaltılmalıdır.

Kaynakça

- Ahioğlu, Ő. (2006). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecin etkileme biçiminin değerlendirilmesi*. (YayımlanmamıŐ yüksek lisans tezi.) Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, D. (2005). *İlkokuma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımlar*. (YayımlanmamıŐ doktora tezi) Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Arslan, M. (2007). İlkokuma yazma öğretimi. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 13, (50- 55).
- AŞıcı, M. (2007). Etkinliklerle Türkçe öğretimi. A.Oktay, Ö.Polat Unutkan (Ed.), *İlköğretimde alan öğretimi*. (ss. 159-178). İstanbul: Morpa Kültür.
- Aydın Yılmaz, Z. (2006). *Uygulama örnekleriyle ilk-okuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Bay, Y. (2008). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi* (YayımlanmamıŐ doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlk okuma ve yazma öğretimi*, Ankara: Nobel.
- Bloom, B. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*, (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: MEB. Yayınları.
- Bruner, J. (2009). Eğitim süreci. (Çev. T.Öztürk). Ankara: Pegem Akademi
- Bulut, A.K. (2010). *Eğitimde ses temelli cümle yöntemi uygulanan öğrencilerin okuma yazmaya geçişlerinde etkili olan faktörlerin incelenmesi*. (YayımlanmamıŐ Yüksek Lisans Tezi.) Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Calp, M. (2009). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2008). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.

- Coşkun, E. (2007). Yazma eğitimi. A.Kırkılıç, H.Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. (ss.49-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelenk, S. (2003). İlk okuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 1-2.
- Çelenk, S. (2005). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı.
- Çelenk, S. (2006). Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi. Morpa
- Çelenk, S. (2007). Çağdaş öğretim yaklaşımlarının ışığında ilkokuma ve yazma öğretimi.
- Çınar, İ. (2002). *Kuram ve uygulamalarıyla ilk okuma yazma öğretimi*. Malatya: Öz Serhat
- Çelik, C.E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7, 18-30. Erişim Tarihi: 07 Mart 2014, http://www.zgefdergi.com/Makaleler/361662991_07_02_Celik.pdf
- Çelik, C.E. (2008). İlkokuma yazma öğretimi aşamasında okumaya ve sınıf yapısına yönelik tutumlar. R. Bıçakçı (Ed.), *Ses temelli cümle yöntemi ve etkinlik örnekleriyle ilkokuma ve yazma öğretimi*. (ss.147-172). İstanbul: Kriter
- Çınar, İ. (2004). *Kuram ve uygulamalarıyla ilkokuma yazma öğretimi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası.
- Damarlı Oçak, S. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeylerin ile okuma yazma başarısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi

- Dündar, R.(2006). *Orta düzeyde zihinsel engelli çocuklara okuma öğretiminde ses temelli cümle ve cümle çözümleme yöntemlerinin etkililiklerinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Ege, P. (2011). Çocuklarda okuryazarlık gelişimi. S. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi*. (ss. 171-190). Ankara: Kök
- Erden, M. ve Akman, Y. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş.
- Ferah, A. (2007). *Türkçe ilk okuma-yazmayı öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Gray, W.S. (1964). *Okuma ve yazı öğretimi*. (N. Yüzbaşıoğulları, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Güleç, G. (2008). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Güler, T. (2010). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş. İ. H. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi*. (ss. 460-481). Ankara: Pegem Akademi
- Güleryüz, H. (2001), *Türkçe programlanmış ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara : Pegem.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güleryüz, H. (2008). Dil ve anadil. S. Çelenk, A. Tazebay (Ed.), *Türkçe öğretimi*. (ss.312-339). Ankara: Maya Akademi.
- Gündüz, F. (2013). *60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma-yazma öğretimi*. Ankara: Ocak.
- Güneş, F. (2004). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi* (3. baskı). Ankara: Ocak.

- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel
- Harris J.A. ve Sipay R.E. (1986). *Okuma ve öğrenmeye hazır oluş*. (İ. Özçelik Çev). *Çağdaş Eğitim*, 117, 22-24.
- İşeri, K. (2008). *Yazma eğitimi*. S. Çelenk, A. Tazebay (Ed.), *Türkçe Öğretimi*. (ss. 130-159). Ankara: Maya Akademi
- Karakelle, S. (1998). *İlkokuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörler*. (Yayınlanmamış doktora tezi.) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karaman, T.F. ve Sardoğan, M.E. (2012). Kişilik gelişimi. A. Kaya (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*. (ss. 119-148). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Katz, L.G. (1991). Readines: Children and Schools. ERIC Digest. (ERIC identifier: ED330495).
- Kavcar, C. (1995). *İlk okuma ve yazma öğretimi. Türkçe Öğretimi*. (ss. 26-39). Ankara: Engin.
- Kesginç, Ş. (2011). *2005 Türkçe 1-5 programına göre uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Kök.
- Keskinkılıç, K. (2004), *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara:Nobel.
- Keskinkılıç, K. (2005), *Türkçe becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi*. Asil Yay.
- Keskinkılıç, K. (2006). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S.B. (2007). *Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmazlar, Ü. (1992). Son çocukluk dönemi. *Ana-Baba Okulu*. (ss. 75-84). İstanbul: Remzi Kitapevi.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2005). *Türkçe dersi 1-5. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Erişim tarihi: 10 Nisan 2013, http://tegm.meb.gov.tr/mebiys_dosyalar /2013_04/04124340_programkitabi.pdf.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Erişim Tarihi: 21 Temmuz 2009, <http://ttkb.meb.gov.tr /program2.aspx/>.

Milli Eğitim Bakanlığı, 9 Mayıs 2012. 6287 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun. T.C. Resmi Gazete, 28261, 11 Mayıs 2014.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). İlköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. T.C. Resmi Gazete, 28735, 1 Nisan 2014.

Nas, R. (2004). *Metinlerle ilkokuma-yazma öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitapevi.

Oğuzkan, F. (1995). Okuma ve dinleme öğretimi. *Türkçe Öğretimi*. (ss.26-39). Ankara: Engin.

Oktay, A. (1983). *Okul olgunluğu*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.

Oktay, Ö. ve Unutkan, P. (2007). *İlköğretimde alan öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür.

Oral, B. (2011). Duygusal gelişim ve ailenin çocuk eğitiminde önemi. M. Söylemez . (Ed.), *Çocuk eğitimine farklı bakışlar*. (ss.77-109). İzmit: Altın Kalem.

Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Razon, N. (2007). Okuma, okuma bozuklukları ve nedenleri. A. Oktay, Ö. P. Unutkan (Ed.). *Alan öğretimi*. (ss. 65-85). İstanbul: Morpa Kültür.
- Santrock, J.W. (2011). *Educational psychology*. New York: Mc Graw Hill.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4.baskı). Ankara: Anı.
- Shedd, M. K. (2005). *Parent behavior change in developing literacy skills in young children* (Master's thesis). Michigan State University, UMI Number:1426466.
- Şahin, A. (2005). *İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerinin uygulamalı olarak karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, İ., İnci ,S., Turan, H., Apak, Ö. (2005). İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu içinde* (ss.104-110). Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Toker, T. (2006). *İlkokuma yazma yöntemleri ve okuduğunu anlamaya etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Turan, M. (2007). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilkokuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Tutal, Ö. (2013). *İlk okuma- yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma- yazma başarısına etkisi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Türk Dil Kurumu, (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Uluğ, F. (2000). *Okulda başarı* (7. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ünal, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.

- Ünver, G. (2008). Bedensel ve devinimsel gelişim. A. Ulusoy (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (ss. 48-108). Ankara: Anı.
- Üredi, L. (2008). İlk okuma ve yazma öğretiminin amaç ve ilkeleri, birinci sınıf öğretmeninin ve öğrencilerinin özellikleri. R. Bıçakçı(Ed.), *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Etkinlik Örnekleriyle İlkokuma ve Yazma Öğretimi* (ss. 53-70). İstanbul: Kriter.
- Vatansever, H. (2008). *Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yangın, B. (1999). İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme el kitabı- Türkçe öğretimi. Ankara: Anı.
- Yangın, B. (2009). Hazırbulunmuşluk ile okuma ve yazma başarımları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36, 316-326.
- Yavuzer, H. (1994). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H.(2000). *Çocuk eğitimi el kitabı* (10. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2012). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldız, N. (1999). *Çocukların okul başarısında aile ve çevresel faktörlerin rolü: orta ikinci sınıf öğrencileri ile ilgili bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, S. (2009). *İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının etkililiği*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yurduseven, S.(2007). *İlk okuma yazma programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Ekler**ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**

Araştırma Konusu: 60-72 Aylık Dönemde İlkokula Başlayan Öğrencilerin İlkokuma- Yazma Sürecindeki Yeterliliklerinin Araştırılması.

Tarih:...../..... / 2013

Saat...../.....

Giriş

Merhaba, adım Onur DUMAN . Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans öğrencisiyim. Aynı zamanda bir devlet okulunda müdür yardımcısı olarak çalışmaktayım. 60-72 aylık dönemde ilkokula başlayan öğrencilerin ilkokuma- yazma sürecindeki yeterlilikleri konusunda bir araştırma yapıyorum. 2012-2013 Eğitim-öğretim yılında 4+4+4 Eğitim sistemi yapılanmasıyla 60 aylıktan itibaren öğrenciler ilkokula başlayabilmektedir. Bu öğrencilerin okuma- yazma sürecindeki yeterliliklerini belirlemede özellikle sizin görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim. Diğer öğretmenler ne de idareciler konuşulanları hiçbir şekilde duymayacak ve okumayacaklardır. Bunun yanında araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isimleriniz şifrelenecektir.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Sizce bir sakıncası var mı?

Bu görüşmemizin yaklaşık kırk dakika süreceğini tahmin ediyorum. Uygun görürseniz kişisel bilgilerinizi aldıktan sonra sorulara başlamak istiyorum.

I. KİŞİSEL BİLGİLER

Kod:

Cinsiyet: Kadın Erkek **Yaş:**

Mezun Olunan Okul Türü:Eğitim Enstitüsü Eğitim Yüksek Okulu Eğitim Fakültesi Lisansüstü Eğitim Kurumu

Diğer:(.....)

Mesleki Deneyim: 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl ve üzeri **Daha Önce Birinci Sınıf Okutma Durumu:** Hiç okutmadım 1 defa 2 defa 3 defa 4 defa ve üzeri **Sınıf Mevcudu: 60-72 Aylık Dönemde Okula Başlayan Öğrenci Sayısı:****Hizmet İçi Eğitim Seminerine Katılma Durumu:** Evet Hayır **ARAŞTIRMA SORULARI**

1. Eğitim sistemimizdeki yeni yapılanmayla 60 aylıktan itibaren öğrencilere 1. sınıfa başlama imkânı verilmesini okuma süreci açısından nasıl değerlendirmektesiniz?
2. Eğitim sistemimizdeki yeni yapılanmayla 60 aylıktan itibaren öğrencilere 1. sınıfa başlama imkânı verilmesini yazma süreci açısından nasıl değerlendirmektesiniz?
3. Okuma ve yazma etkinlikleri öncesindeki hazırlık döneminde 60-72 aylık dönemdeki öğrencileri (el hareketleri yapma, boyama, kalem tutma, katlama, kesme-yapıştırma, serbest ve düzenli çizgi çalışmaları vb.) etkinliklerini gerçekleştirme açısından değerlendirebilir misiniz?
4. Bu öğrencilerin okuma ve yazmaya güdülenmişlik düzeyleri nasıldır?
5. Sesi hissetme ve tanıma çalışmalarında herhangi bir sorunla karşılaşılıyor mu?
6. Bu öğrencilerinizi yazı düzeni açısından değerlendirebilir misiniz?
7. Öğrencilerinizin yazı büyüklüğü hakkında neler gözlemlediniz?
8. Yazılarını satır çizgilerine yazmada başarılı buluyor musunuz?
9. Kelimeler arasında uygun açıklığı bırakmada yeterlilikleri nasıldır?
10. Harflerin yazılış biçimlerini kavrama becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
11. Hece- kelime ve cümle oluşturabilme sürecinde diğer yaş grubu ile farklılık var mı?
12. Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmede ve günlük yaşamla ilişkilendirmede sorun var mıdır?

13. Kendilerini yazılı olarak ifade etmede nasıldır?
14. Tür, yöntem ve tekniklere uygun yazma alanında yeterlilikleri nasıldır?
15. Yazılarının sayfa düzeni ve temizliği üzerine gözlemlerinizi nelerdir?
16. Defter kullanma düzenleri hakkında neler düşünüyorsunuz?
17. 60-72 aylık dönemdeki öğrencilerin düzeylerine uygun bir metni okumalarını okuma kurallarını uygulama açısından nasıl değerlendirirsiniz?
18. Yavaş okuma nedenlerinden hangileri ne sıklıkta gözükmektedir? Diğer yaş grubu ile farklılık var mı?
19. Okudukları cümle ve metinlerde anlam kurabilme düzeyleri nasıldır?
20. Söz varlığını geliştirme alanındaki yeterlilikleri nasıldır?
21. Tür, yöntem ve tekniklere uygun okuma alanında yeterlilikleri nasıldır?
22. Okuma ve yazmanın onlar için zevkli bir etkinlik olduğunu düşünüyor musunuz?
23. Sınıfta 60-72 aylık dönemde öğrencilerin olması sizin derslerdeki uygulamalarınızı nasıl etkiledi?
24. 60-72 aylık dönemde okula başlayan öğrencilerin dikkat sürelerinde tespit ettiğiniz belirgin farklılıklar varsa bunlar nelerdir?
25. Okuma- yazma becerisini erken yaşta kazanmanın ileriki yaşlarda kişiye ne tür faydalar sağlayacağını düşünümüyorsunuz?
26. Size göre okuma- yazma etkinliklerine erken yaşta başlamanın birey üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri nelerdir?
27. Bu yılki ya da önceki yıllardaki deneyimlerinizden yararlanarak 72 aylık ve üzeri yaşlarda olan öğrencilerle 60-72 aylık dönemdeki öğrencilerin okuma becerilerinde belirgin farklılıklar olup olmadığını nasıl değerlendirmeniz?
28. Bu yılki ya da önceki yıllardaki deneyimlerinizden yararlanarak 72 aylık ve üzeri yaşlarda olan öğrencilerle 60-72 aylık dönemdeki öğrencilerin yazma becerilerinde belirgin farklılıklar olup olmadığını nasıl değerlendirmeniz?
29. Bu araştırmaya katkı sağlayabileceğini düşündüğünüz başka görüş ve önerileriniz varsa belirtir misiniz?

VELİ GÖRÜŞME FORMU

Aratırma Konusu: 60-72 Aylık Dönemde İlkokula Başlayan Öğrencilerin İlkokuma- Yazma Sürecindeki Yeterliliklerinin Araştırılması.

Tarih:...../..... / 2013

Saat...../.....

Giriş

Merhaba, adım Onur DUMAN . Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans öğrencisiyim. Aynı zamanda bir devlet okulunda müdür yardımcısı olarak çalışmaktayım. 60-72 aylık dönemde ilkokula başlayan öğrencilerin ilkokuma- yazma sürecindeki yeterlilikleri konusunda bir araştırma yapıyorum. 2012-2013 Eğitim-öğretim yılında 4+4+4 Eğitim sistemi yapılanmasıyla 60 aylıktan itibaren öğrenciler ilkokula başlayabilmektedir. Bu öğrencilerin okuma- yazma sürecindeki yeterliliklerini belirlemede özellikle sizin görüşlerinizin de önemli olduğunu düşünüyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim. Ne diğer öğretmenler ne de idareciler konuşulanları hiçbir şekilde duymayacak ve okumayacaklardır. Bunun yanında araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isimleriniz şifrelenecektir.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Sizce bir sakıncası var mı?

Bu görüşmemizin yaklaşık 25 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Uygun görürseniz sorulara başlamak istiyorum.

Veli Kod Adı:

- 1) Çocuğunuzun okula başladığı yaş hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- 2) Çocuğunuzda herhangi bir sağlık sıkıntısı mevcut mudur? (Kronik hastalık, görme- işitme sorunu v.b.)
- 3) Yıl içerisinde çocuğunuzun yazma becerisi açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- 4) Yıl içerisinde çocuğunuzun okuma becerisi açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- 5) Çocuğunuzla evde onun okuma- yazma becerisine katkı sağlayabilecek ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?
- 6) Çocuğunuzun okula gelme isteği hakkında neler düşünmektesiniz?
- 7) Çocuğunuzun öğretmeniyle iletişiminiz nasıldır? Ne sıklıkta görüşmektesiniz?

Odak Grup Görüşmesi Soruları

1. Sınıfınızdaki öğrencileri okuma yeterlilikleri açısından nasıl değerlendirirsiniz?
2. Sınıfınızdaki öğrencileri yazma yeterlilikleri açısından nasıl değerlendirirsiniz?
3. Sınıfınızda 60-72 aylık dönemde okula başlayan öğrencilerin olması derslerdeki uygulamalarınızı nasıl etkiledi?
4. 1. Sınıf okuma-yazma kazanımlarını tam anlamıyla kazanamayan öğrencileriniz var mı?
5. Öğrencilere 60 aylıktan itibaren ilkokula başlama fırsatı verilmesini nasıl değerlendirmektesiniz?
6. Size göre ideal olan okuma-yazmaya başlama yaşı kaç olmalıdır?
7. İlkokula başlamada öğrenciler yaş dışında başka hangi kriterlere göre belirlenmelidir?
8. Bu araştırmaya katkı sağlayabileceğini düşündüğünüz herhangi bir husus var mı?

FORM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Onur DUMAN
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Çanakkale Ezine ilçesi
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İlkokul
Araştırmanın konusu	60-72 Aylık Dönemde İlkokula Başlayan Öğrencilerin İlkokuma-Yazma Öğretimi Sürecindeki Yeterliliklerinin Araştırılması Çanakkale İli Örneği
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez Önerisi
Veri toplama araçları	Anket- İzleme
Görüş istenilecek Birim/Birimler	İlkokul 1. Sınıf öğretmenleri ve öğrencileri
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
UYGUNDUR	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	

KOMİSYON

18/03/2013
Komisyon Başkanı
Mehmet Ali EKİN

Üye
Zekiye KILIC

Üye
Serap GENC