



**DİCLE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRENMEDE OKULA BAŞLAMA YAŞININ**  
**OKUMA-YAZMA BAŞARISINA ETKİSİ**

**Özgür TUTAL**

**TEZ DANIŞMANI**

**Doç. Dr. Behçet ORAL**

**DİYARBAKIR 2013**

**DİCLE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRENMEDE OKULA BAŞLAMA YAŞININ**  
**OKUMA-YAZMA BAŞARISINA ETKİSİ**

**Özgür TUTAL**

**TEZ DANIŞMANI**  
**Doç. Dr. Behçet ORAL**

**DİYARBAKIR 2013**

## TAAHHÜTNAME

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Dicle Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “İlk Okuma-Yazma Öğrenmede Okula Başlama Yaşının Okuma-Yazma Başarısına Etkisi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım. Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Dicle Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin ... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../.....

Özgür TUTAL

## YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

İlk Okuma-Yazma Öğrenmede Okula Başlama Yaşının Okuma-Yazma Başarısına Etkisi adlı Yüksek Lisans tezi, Dicle Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan  
Özgür TUTAL

Danışman  
Doç. Dr. Behçet ORAL

## KABUL VE ONAY

**Özgür TUTAL** tarafından hazırlanan İlk Okuma-Yazma Öğrenmede Okula Başlama Yaşının Okuma-Yazma Başarısına Etkisi adındaki çalışma, 15.08.2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Eğitim Bilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oybirliği / oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

---

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU

---

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Behçet ORAL

---

Üye : Yrd. Doç. Dr. Taha YAZAR

Doç. Dr. Behçet ORAL

Enstitü Müdürü

.../.../20..

## ÖNSÖZ

İlkokula başlayan çocukların başarmaları gereken en önemli şey okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasıdır. Bu temel becerilerin yeterince geliştirilememesi, öğrencilerin yaşamları boyunca bütün derslerdeki öğrenmeleri de olumsuz yönde etkileyecektir. Çünkü tüm dersler okuma, yazma ve okuduklarından anladıklarıyla işlemler yapma üzerine şekillenmiştir.

İlk okuma ve yazma alanında ülkemizde yapılan bilimsel araştırmalar genellikle ilk okuma ve yazma öğretim yöntemleri ile öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlükler üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu araştırmada ilk okuma-yazma sürecinin öznesi olan öğrenciler incelenmeye ve öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama başarıları objektif olarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırma ile ; 60-66, 67-72 ve 73 aylık ve daha büyük öğrencilerin ilk okuma-yazma başarıları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amaç edinilmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde bilgi ve tecrübelerinden istifade ettiğim saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Behçet ORAL' a,

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyelerine,  
Uygulamanın gerçekleştirildiği okulların idareci, öğretmen ve öğrencilerine,  
Görev yapmakta olduğum Alatosun İlkokulu idareci ve öğretmenlerine,  
Araştırma verilerinin toplanması ve analizi sürecinde yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarım Fikriye YAMAN ve Hüseyin ÖZDEMİR' e,  
Destekleriyle her zaman yanımda olan aileme gönülden teşekkür ederim.

Özgür TUTAL  
Diyarbakır - 2013

## ÖZET

Bu araştırmada okula başlama yaşının öğrencilerin ilk okuma-yazma başarılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Uygulama, Diyarbakır ili merkez Kayapınar ilçesinden amaçlı örnekleme tekniğiyle seçilen, beş farklı ilkokulun birinci sınıflarından iki şubede öğrenim gören toplam 432 öğrenci üzerinde yürütölmüştür. Betimsel nitelikte olan bu araştırmada gerekli olan veriler öğrenci bilgi formu, okuma ölçeği, yazma ölçeği ve okuduğunu anlama testiyle toplanmıştır. Verilerin analizinde t-testi, tek faktörlü varyans analizi ve iki faktörlü varyans analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları şöyle özetlenebilir:

1. 60-66 aylık olan öğrencilerin ilk okuma başarıları, 67-72 aylık ile 73 aylık ve daha büyük olan öğrencilerin ilk okuma başarılarından daha düşüktür.
2. 73 aylık ve daha büyük olan öğrencilerin ilk yazma başarıları, 60-66 aylık olan öğrencilerin ilk yazma başarılarından daha yüksektir.
3. 60-66 aylık olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları, 67-72 aylık ile 73 aylık ve daha büyük olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından daha düşüktür.
4. Kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark yoktur.
5. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarıları, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarılarından daha yüksektir.
6. Yaş ve okul öncesi eğitim alma durumu birlikte öğrencilerin ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarılarını etkilememektedir.
7. Cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumu birlikte öğrencilerin ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarılarını etkilememektedir.

8. Yaş ve cinsiyet birlikte öğrencilerin ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarılarını etkilememektedir.

**Anahtar Sözcükler**

ilk okuma ve yazma, okula başlama yaşı



## ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the effect of the age of admission to the students' initial literacy achievement.

The study is carried out on 432 students in the two different branches of a five different elementary school by the "selected purposive sampling technique" in Kayapınar, the center district of Diyarbakir province. In this descriptive study, the data required is collected from "student information forms", reading and writing scales" and "reading comprehension test." In the analyzing of data, "t-test", "one way ANOVA" and "two way ANOVA" are used.

The results of the study can be summarized as following:

1. The students' reading achievement between 60-66 months old are lower than the students' reading achievement who are between 67-72 months old and 73 months and older.
2. The students' writing achievement who are 73 months and older is higher than the students' writing achievement who are between 60-66 months old.
3. The students' reading comprehension achievement between 60-66 months old are lower than the students' reading comprehension achievement who are between 67-72 months old and 73 months and older.
4. There isn't a significant difference in reading, writing and reading comprehension achievement between genders.
5. The students having pre- school education are more successful than the students having not pre- school education in reading, writing and reading comprehension.
6. Both the age and pre-school education conditions don't effect the students' reading, writing and reading comprehension together.
7. Both the gender and pre-school education conditions don't effect the students' reading, writing and reading comprehension together.
8. Both the age and gender conditions don't effect the students' reading, writing and

reading comprehension together.

**Key Words**

initial literacy, the age of admission to school

## İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

TAAHHÜTNAME .....	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI .....	iii
KABUL VE ONAY .....	iv
ÖNSÖZ .....	v
ÖZET .....	vi
ABSTRACT .....	viii
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar LİSTESİ .....	xiii

<b>BÖLÜM I: GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	6
1.4. SAYILTIAR .....	7
1.5. SINIRLILIKLAR.....	7
1.6. TANIMLAR .....	8

<b>BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>10</b>
2.1. İLK OKUMA-YAZMA.....	10
2.1.1. İlk Okuma .....	10
2.1.2. İlk Yazma.....	12
2.2. İLKO KUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNİN AMACLARI .....	14
2.3. İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNİN İLKELERİ.....	15
2.4. İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ .....	16
2.4.1. Sentez Yöntemleri .....	16
2.4.1.1. Alfabe (Harf) Yöntemi.....	17
2.4.1.2. Ses (Fonetik) Yöntemi.....	18

2.4.1.3. Hece Yöntemi.....	18
2.4.1.4. Bak-Söyle Yöntemi.....	19
2.4.2. Analiz Yöntemleri .....	19
2.4.2.1. Kelime Yöntemi.....	20
2.4.2.2. Cümlecik Yöntemi .....	21
2.4.2.3. Cümle Yöntemi .....	21
2.4.2.4. Hikaye Yöntemi .....	22
2.4.3. Karma Yöntemler .....	22
2.4.3.1. Seçkin (Eklektik) Yöntem .....	23
2.4.3.2. Ses Ayırma-Birleştirme Yöntemi.....	23
2.4.3.3. Kelime Ayırma-Birleştirme Yöntemi .....	23
2.4.4. Ses Birleştirme Yöntemleri.....	24
2.4.4.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi .....	24
2.5. İLK OKUMA-YAZMAYA HAZIR OLUŞ.....	28
2.5.1. İlk Okuma ve Yazmaya Hazır Oluşu Etkileyen Faktörler .....	29
2.5.1.1. Fiziksel Faktörler .....	29
2.5.1.2. Zihinsel Faktörler .....	32
2.5.1.3. Sosyal Faktörler .....	33
2.5.1.4. Duygusal Faktörler.....	35
2.6. OKULA BAŞLAMA YAŞI .....	37
2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	39
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM .....</b>	<b>48</b>
3.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ .....	48
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM .....	48
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	49
3.3.1. Bilgi Formu.....	49
3.3.2. Okuma Metni .....	50
3.3.3. Okuma Ölçeği.....	50
3.3.4. Dikte Metni.....	50

3.3.5. Yazma Ölçeği .....	51
3.3.6. Okuduğunu Anlama Testi .....	51
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ .....	52
3.5. VERİLERİN ANALİZ EDİLMESİ .....	53
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>54</b>
<b>BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>67</b>
5.1. SONUÇLAR .....	67
5.1.1. İlk Okuma Başarıları İle İlgili Sonuçlar .....	67
5.1.2. İlk Yazma Başarıları İle İlgili Sonuçlar .....	68
5.1.3. Okuduğunu Anlama Başarıları İle İlgili Sonuçlar .....	68
5.2. TARTIŞMA.....	69
5.3. ÖNERİLER .....	72
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>74</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>81</b>

## TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No.
<b>Tablo 1</b> İlk Okuma-Yazma Öğreniminde Okula Başlama Yaşı Farklı Olan Öğrencilerin İlk Okuma Başarıları .....	54
<b>Tablo 2</b> İlk Okuma-Yazma Öğreniminde Okula Başlama Yaşı Farklı Olan Öğrencilerin İlk Yazma Başarıları .....	55
<b>Tablo 3</b> İlk Okuma-Yazma Öğreniminde Okula Başlama Yaşı Farklı Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları .....	56
<b>Tablo 4</b> İlk Okuma-Yazma Öğreniminde Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilerin İlk Okuma Başarıları .....	56
<b>Tablo 5</b> İlk Okuma-Yazma Öğreniminde Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilerin İlk Yazma Başarıları .....	57
<b>Tablo 6</b> İlk Okuma-Yazma Öğreniminde Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları .....	58
<b>Tablo 7</b> İlk Okuma-Yazma Öğreniminde Cinsiyeti Farklı Olan Öğrencilerin İlk Okuma Başarıları .....	58
<b>Tablo 8</b> İlk Okuma-Yazma Öğreniminde Cinsiyeti Farklı Olan Öğrencilerin İlk Yazma Başarıları .....	59
<b>Tablo 9</b> İlk Okuma-Yazma Öğreniminde Cinsiyeti Farklı Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları .....	59
<b>Tablo 10</b> Yaş ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre İlk Okuma Başarıları ....	60
<b>Tablo 11</b> Yaş ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre İlk Yazma Başarıları ....	61
<b>Tablo 12</b> Yaş ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Başarıları .....	61
<b>Tablo 13</b> Yaş ve Cinsiyete Göre İlk Okuma Başarıları.....	62
<b>Tablo 14</b> Yaş ve Cinsiyete Göre İlk Yazma Başarıları .....	63
<b>Tablo 15</b> Yaş ve Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Başarıları .....	63
<b>Tablo 16</b> Cinsiyet ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre	

İlk Okuma Başarıları .....	64
<b>Tablo 17</b> Cinsiyet ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre	
İlk Yazma Başarıları .....	65
<b>Tablo 18</b> Cinsiyet ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre	
Okuduğunu Anlama Başarıları .....	66

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmektedir.

### 1.1. PROBLEM DURUMU

İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren insanlar birlikte yaşama gereksinimi duymuşlar ve farklı toplumlar oluşturmuşlardır. Bir toplumun oluşması için, o toplumu meydana getiren bireylerin bazı ortak yaşantıları paylaşımları; tarih, kültür, dil, din gibi bazı ortak özellikleri taşımaları gerekir. Bu özelliklerin aynı toplumu oluşturan bireyler tarafından paylaşılması ise aralarında kurdukları iletişim sonucu gerçekleşebilir (Öztürk, 2005: 4). Her toplumun kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamaları, iletişim kurmaları dil olgusuyla gerçekleşmektedir (Demirel, 2000: 3). İnsanlar ve diğer canlılar, bir arada yaşadıklarından dolayı, aynı olaylar karşısında ortak sesler ve işaretler oluşturmuşlardır. Bu ortak sesler, işaretler, ardışık olarak sıralanarak, ses düzeneği ve hareketler kullanılarak, bir olay zincirleme anlatılabilmektedir. Bu anlatışta, seslerin, sözcüklerin anlamları, tonlama, vurgulama, seslerin çıkarılış sistemi de dil olarak tanımlanmaktadır (Güleryüz, 2008: 312). İnsan türünün dil edimi, konuşma edimini doğurarak, düşünsel sürecini olağanüstü etkileyerek, dil ve düşünce edimlerini dizgesel bir ilişkiye ulaştırmıştır. Bu ilişki sonucu salt ses ve ad yaratmaktan öte, anlam, soyutlama, imge ile dilsel kurallar bütünü bir yapı



içinde oluşturmuştur. Söz konusu yaratımlar aracılığı ile dil, iletişim sağlamaktan öte, kodlar oluşturarak, iletişimin kendisi olmuştur (Oymak, 2008a: 10).

Dil sosyal ve milli bir kurumdur. Bireylerin üstünde bütün bir millet topluluğunu ilgilendirir, bütün bir milli cemiyeti içine alır. Bütün bir milletin sesidir, bütün bir milletin duygu ve düşünce hazinesini oluşturur. Bir milleti ayakta tutan, bir milletin varlığını sağlayan ve devam ettiren, toplumda sarsılmaz bir birlik yaratan, milli bilinci besleyen, bir millete ait olma hissinin canlı ve fiili örneğini oluşturan, bir milletin insanlarını birbirine yakınlaştıran ve bağlayan unsur olarak dilin oynadığı rol çok büyüktür. Bu yönüyle dil, bir milletin en kıymetli varlığı, en büyük sosyal kurumudur (Ergin, 2007: 15–16). Toplumsal bir işleve sahip olan dil, bunun yanı sıra toplumla onun kültürü arasında ilişki kurma rolünü de üstlenmektedir (Demirel, 2000: 2). Dille kültür birbirini etkileyen dinamik iki süreçtir. Kültür, bir toplumun ürettiği maddi ve manevi değerler toplamı olarak tanımlanacak olursa, bu değerler toplamının ifade edilmesinde, yeniden üretilmesinde, şekillenmesinde, tanımlanmasında dil başat bir belirleyicidir (Gülyüz, 2008: 318). Toplum, kültürünü eğitim yoluyla yeni kuşaklara aktarır. Kültür aktarımı ilk olarak toplum içindeki en küçük birim olan ailede başlar ve bu aktarım dil aracılığıyla gerçekleştirilir.

Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil onun ana dilidir (TDK., 2005: 93). İnsan yaşamında ana dilinin önemli bir yeri vardır. Çünkü insan yaşamı boyunca ana diliyle konuşur, bilgi alır, duygu ve düşüncelerini yazar (Aydın Yılmaz, 2006: 3). İnsanlar, ana dilleri aracılığı ile kendilerini ve ilişki kurmak durumunda oldukları evreni bilmeye uğraşır, bu evreni belirlerler. Ana dilleri ile evrende kendilerine özgü bir dünya oluştururlar. İnsanlar ortak dilleri olan ana dilleri aracılığıyla, birbirleriyle olan ilişki, davranış ve iletişimi örgütler, yönetir ve gerçekleştirirler (Oymak, 2008a: 14). Bu eylemleri gerçekleştirebilmesi için kişinin ana dilini etkili kullanması gerekmektedir. Ana dilini etkili kullanabilme, hem birey hem de toplum açısından gereklidir. Toplum bir anlamda iletişim ağı olarak da görülebilir. Eğer toplumdaki bireyler, birbirlerinin ne demek istediğini anlayamazlarsa, toplum yaşamı bir sağırlar diyaloguna dönüşür. Öte yandan, toplumsal bir çevrede yaşayan birey, ihtiyaçlarını gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla

paylaşmak, bilgi kazanmak ve dengeli bir biçimde yaşayabilmek için toplumun öteki bireyleriyle iletişim kurmak zorundadır. Ana dilinin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içindeki diğer bireylerle anlaşmasını, hem de eğitim alanında öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır (Ünalın, 2001: 5).

Dil kullanabilmek doğuştan gelen bir yetenektir ve zaman içinde gelişir. Dil gelişimi seslerin, sözcüklerin, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun kullanılmasını içeren bir süreçtir (Öztürk, 2005: 5). Dilin kazanılması çocuğun bilişsel gelişimi ve algısal gelişimi ile yakından ilgilidir. Problem çözme, kavram oluşturma gibi süreçlerde dil gelişimi ve bilişsel gelişim karşılıklı etkileşim içindedir. Çocuğun dili çözmesinde algısal ve bilişsel gelişimin rolü vardır. Çocuğun ana dilini öğrenmesi için dili duyması, dille deneyimleri olması gerekir. Çocuğa dili öğretmek için özel bir gayret gösterilmediği halde çocuk yakın çevresinden duyduğu dilin yapısını çözer ve öğrenir (Alpöge, 1991: 64). Aile ve yakın çevrede başlayan ana dili öğrenme süreci gelişigüzel kültürleme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürleme izlemektedir (Demirel, 2000: 6).

Her insan, belirli bir dönemde, ana dilini, en yetkin biçimde bilme, kullanma zorunluluğuyla; her ulus ise bu zorunluluğu gerçekleştirme sorumluluğuyla karşı karşıyadır. Ana dili eğitimi-öğretimi olarak adlandırılan bu zorunluluk ve sorumluluk ilköğretimde başlayan ve yaşam boyu süren bir yol izlemektedir. Genel olarak dil, özel olarak ana dili eğitiminde, öğretim; en kısa sürede, en az çaba kullanımı, en az anlam yitimi ile anlamak ve anlatmak yetisini yeteneğe dönüştürmeyi ve çocuğun gereksinimlerine karşılık kullandığı dilden öte, olgu, nesne, olay, karşısında anlamlı ilişki kurabilme, anlama, aktarma, gücünü yaratabilmeyi amaçlar (Oymak, 2008a: 3-15). İlkokulun birinci sınıfında, çocuğun yazılı dilin işaretlerini sesli olarak okuyabildiği, söylenenleri veya kendi düşüncelerini yazabildiği dönemi ifade etmek için “ilk okuma-yazma” terimi kullanılır. Sözlü dilden yazılı dile geçişte sessiz okuyabilme dönemine kadar olan devreyi kapsayan bu dönem, formal ana dili eğitim-öğretiminin ilk aşamasıdır (Ferah, 2007: 9).

Bu dönemde kazanılacak okuma yazma becerisi, öğrenim hayatları boyunca öğrencilerin bütün derslerdeki başarılarını etkiler. Okuduğunu çabuk, doğru ve tam olarak anlayabilen; duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını belli bir amaca yönelik olarak açık ve anlaşılır biçimde ifade edebilen öğrencinin hemen her derste başarılı olma ihtimali yüksektir (Ünalın, 2001: 5). Ayrıca, 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. Aynı şekilde, etkin bir yazma becerisi kazanmadan da elde ettiği bilgi birikimini çevresiyle paylaşmaz. Bir anlamda insan sadece çevreden okuma yoluyla bilgi edinmenin ötesinde kazanacağı etkin bir yazma becerisiyle çevresini bilgilendirmekten de sorumludur (Çelenk, 2007: 13).

İnsan yaşamında bu denli önemi bulunan ilk okuma-yazma alanında ülkemizde yapılan çalışmalarda genellikle; ilk okuma-yazma öğretim yöntemleri, ilk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve ilk okuma-yazma öğretimi ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri incelenmektedir. İlk okuma-yazma sürecinin öznesi olan öğrenci ve onun özelliklerini inceleyen çalışma sayısı çok azdır. Ayrıca ülkemizde 6287 sayılı kanunla getirilen düzenlemeyle ilk kez 2012-2013 eğitim-öğretim yılında farklı yaş gruplarındaki öğrenciler aynı anda ilk okuma-yazma öğrenimi görmektedirler. Bu sebeple, öğrencilerin sahip olduğu özelliklerin (yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu), ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarılarına etkisinin nasıl olacağı araştırmaya değer bulunmuştur.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Ülkemizde okula başlama yaşı 2012 yılında yürürlüğe giren 6287 sayılı kanunla yeniden düzenlenmiştir. Kanunun 1.maddesinde mecburi ilköğretim çağının 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsadığı ve bu çağın çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlayacağı belirtilmektedir (6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2012). Yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 66 ayını tamamlayan tüm çocukların okul kayıt

işlemlerinin e-okul sistemi üzerinden merkezi olarak gerçekleştirileceği ve 60-66 ay arası çocukların ise velisinin yazılı isteği ile gelişim yönünden hazır olduğu anlaşılanların ilkokula devamlarının sağlanacağı belirtilmektedir (20 Sayılı 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalara İlişkin Genelge, 2012).

İlk okuma-yazma öğreniminde takvim yaşı ile ilgili farklı görüşler ve okula başlama yaşı ile ilgili değişik ülkelerde farklı uygulamalar mevcuttur. Ülkemizde 6287 sayılı kanunla getirilen düzenlemeyle ilk kez 2012-2013 eğitim-öğretim yılında farklı yaş gruplarındaki öğrenciler aynı anda ilk okuma-yazma öğrenimi görmektedirler. Araştırmanın amacı 60-66, 67-72 ve 73 aylık ve daha büyük öğrencilerin ilk okuma-yazma başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1. İlk okuma-yazma öğreniminde okula başlama yaşı farklı olan öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. İlk okuma-yazma öğreniminde okula başlama yaşı farklı olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. İlk okuma-yazma öğreniminde okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. İlk okuma-yazma öğreniminde okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. İlk okuma-yazma öğrenimde öğrencilerin cinsiyetlerine göre ilk okuma ve yazma başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?
6. İlk okuma-yazma öğrenimde öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?

7. İlk okuma-yazma öğrenmede yaşı ve okul öncesi eğitim alma durumunun ortak etkisine bağlı olarak öğrencinin ilk okuma ve yazma başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?

8. İlk okuma-yazma öğrenmede yaşı ve okul öncesi eğitim alma durumunun ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?

9. İlk okuma-yazma öğrenmede yaşı ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?

10. İlk okuma-yazma öğrenmede yaşı ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?

11. İlk okuma-yazma öğrenmede cinsiyetin ve okul öncesi eğitim alma durumunun ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?

12. İlk okuma-yazma öğrenmede cinsiyetin ve okul öncesi eğitim alma durumunun ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?

### **1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Araştırmadan elde edilen bulgular;

1. İlk okuma-yazma öğrenme sürecindeki öğrenciyi incelemesi bakımından,
2. Öğrencilerin ilk okuma-yazma becerilerini somut bir şekilde ölçmesi bakımından,
3. Öğrencilerin ilk okuma-yazma becerilerini etkileyen faktörleri belirlemesi bakımından önem taşımaktadır.

Ayrıca, araştırmanın belirtilen konularda ilk okuma-yazma alanına katkı sağlaması umulmaktadır.

#### **1.4. SAYILTILAR**

Bu araştırma ile ilgili sayılıtlar şöyle sıralanmaktadır:

1. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin (ailede çocuğa yardım, öğrencinin ağır öğrenenler grubundan ya da üstün yetenekli olması vb.) araştırmaya katılan tüm öğrencileri aynı oranda etkilediği kabul edilmiştir.
2. Veri toplama araçlarının kapsam geçerliliği için uzman kanısı yeterlidir.

#### **1.5. SINIRLILIKLAR**

Bu araştırma ile ilgili sınırlılıklar şöyle sıralanmaktadır:

1. Bu araştırma, 2012-2013 öğretim yılında Diyarbakır, Kayapınar İlçesi; Huzurevleri İlkokulu, Yaşar Eğitim ve Kültür Vakfı İlkokulu, Şehit Öğretmen Ayşe Numan Konakçı İlkokulu, Akkoyunlu İlkokulu ve Hantepe Eğitim Şehitleri İlkokulu birinci sınıflarının ikişer şubesi ile,
2. Bu sınıflardaki öğrencilerin sadece birinci sınıf sonuna kadar olan sürede kazanacakları ilk okuma-yazma ve okuduklarını anlama davranışlarının incelenmesi ile,
3. Bu araştırma yukarıda sözü edilen sınıflar üzerinde uygulanan ilk okuma ve yazma öğretiminden elde edilen davranışlardan; öğrencilerin ilk okuma-yazma ve okuduklarını anlama başarılarına ilişkin veriler ile sınırlandırılmıştır.

## 1.6. TANIMLAR

**İlk okuma-yazma:** İlkokulun birinci sınıfında, çocuğun yazılı dilin işaretlerini sesli olarak okuyabildiği, söylenenleri veya kendi düşüncelerini yazabildiği dönem (Ferah, 2007: 9).

**Okul öncesi eğitim:** Doğumdan zorunlu eğitim yaşına değin çocukların gelişim özellikleri, kişisel ayrılıkları ve yetenekleri göz önünde bulundurularak onların bedensel, duygusal ve toplumsal gelişimlerine yardım etmek amacıyla aileler ve birtakım kurumlar tarafından uygulanan eğitim (Demirel, 2010: 94).

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

**İlkokul:** Zorunlu öğrenim çağındaki çocukların temel eğitim ve öğretimini sağlamak için devletçe açılan veya açılmasına izin verilen dört yıllık eğitim kurumu.

**Okul olgunluğu:** Çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim açısından belli bir düzeye gelmesi ve okulda kendisinden istenileni başarılı bir şekilde yerine getirmeye hazır olması (Ülkü, 2007: 11).

**Zihinsel gelişim:** Bilme, tanıma, anlama, kavrama, düşünme, akıl yürütme, problem çözme gibi zihinsel eylemlerde gelişimsel süreç içinde meydana gelen değişim ve gelişim (Yöndem ve Taylı, 2012: 73).

**Sosyal gelişim:** Kişinin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorunluluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi, grubunda ya da kültüründe başkalarıyla geçinebilmesi, onlar gibi davranabilmesi (Yavuzer, 1994: 49).

**Fiziksel gelişim:** Beden yapısının boy, ağırlık, göğüs genişliği, yüz biçimi gibi özellikler ile organların görevi bakımından değişiklikler göstermesi (Demirel, 2010: 55).

**Duygusal gelişim:** Bireyin çocukluk dönemine özgü bağımlılıktan kurtularak sorumluluk duygusu ve karşı cinsle sevgi ilişkileri kurma gücü bakımından zamanla yetişkinlere özgü bir düzeye erişmesi (Demirel, 2010: 40).



## **BÖLÜM II**

### **KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

#### **2.1. 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: 14).

##### **2.1.1. İlk Okuma**

Okuma, zihin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma esnasında duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır (MEB., 2009: 16). Okuma; gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama çabasından oluşan oldukça karmaşık bir etkinliktir (Çelik, 2008: 147). Bu etkinlik sürecinde; göz resmeder, zihin algılayıp anlamlandırır, ses organları da canlandırır. Bu organlar üçlü bir hareketi eşgüdümsel olarak ortaya koyarlar. Her bir hareket için çeşitli zihinsel süreçler işlemektedir (Çelik, 2006: 19). Biz okurken önce yazıdaki görsel simgeleri, yani sözcüklerin biçimlerini tanımaya çalışırız. Bu tanıma, zihnimizde 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: 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: 180). Bu etkinliğin gerçekleştirilmesinde kelimelerin doğru tanınması çok önemlidir. Kelime tanıma, öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanarak kelimenin anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir (MEB., 2009: 16). Kelime anlamları birleşerek anlam üniteleri ve cümlelerin anlamlarına götürür. Daha sonra da paragraf ve metin anlamlarına ulaşılır (Akyol, 2006: 9). Bu sürecin gerçekleşebilmesi için okuyucunun dilin temel prensipleri olan; fonoloji, morfoloji, sentaks ve semantikte uzmanlaşması gerekir (Santrock, 2011: 364). Anlamın oluşması için algısal sürecin yanı sıra, pek çok karmaşık psikolojik ve zihinsel işlemin gereklidir; kişi semboller ile ilgili bilgileriyle birlikte, geniş dil bilgisi ve önceki deneyimlerini birleştirerek ileri düzey beceriler geliştirmelidir (Kerem, 2007: 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: 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: 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: 41). Bugün öğretim araçlarının ve eğitim teknolojisinin çok gelişmiş olmasına karşın yine de bilgi edinme sürecinde okuma önemle

yerini korumaktadır (Çelenk, 2010: 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: 33).

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları özellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir. Bu becerilerin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirme 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: 16-17).

### **2.1.2. İlk Yazma**

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: 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: 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, 2007: 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 (Keskinlik ve Keskinlik, 2007: 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: 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: 160). Yani yazı için harfler ve sesler sadece bir araçtır. Yazı yazma kişinin içinden yaptığı bir konuşmadır (Ferah, 2007: 29). Yazma ve konuşma becerileri arasındaki bu benzerlik nedeniyle, yazma çalışmalarının günlük konuşma diline bağlanması, yazılı anlatım çalışmalarının çıkış noktasını oluşturur (Toker, 2006: 7).

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir (İşeri, 2008: 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: 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: 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: 18).

## 2.2. İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNİN AMAÇLARI

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: 54; Şahin, 2005: 7; Kavcar, 1995: 27, Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008: 3).

İlk okuma-yazma öğretiminin diğer amaçları ise şu şekilde sıralanabilir (MEB., 2009: 12; Kesgin, 2011: 6; Ünal, 2001: 20; Kavcar, 1995: 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,

### 2.3. İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNİN İLKELERİ

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: 55).

İlk okuma ve yazma öğretiminin diğer ilkeleri şu şekilde sıralanabilir (Güleryüz, 2004: 70-72; Çelenk, 2010: 34-39):

- 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.

## **2.4. İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ**

Günümüze kadar kullanılan yöntemler incelendiğinde, alanda çok sayıda okuma-yazma öğretim yönteminin olduğu ancak bu çeşitliliğin hızla azaldığı görülmektedir. Özellikle son yıllarda çoğu ülkede ses birleştirme yöntemlerinin kullanılmasıyla birlikte, eski yöntemlerden vazgeçilmektedir (Güneş, 2007: 163). Aşağıda ilk okuma-yazma öğretimi ile ilgili yöntemlere yer verilmiştir.

### **2.4.1. Sentez Yöntemleri**

Senteze dayalı yöntemler, kelimenin temel yapısı olan harf ve hecelerin tanıtılması, daha sonra tanınmış olan harf ve hecelerden oluşan kelime ve cümlelerin okunmasına geçmeyi esas alan yöntemlerdir (Göçer, 2008: 4). Bu yöntemleri destekleyenler; kelime öğelerini tanıyan ve bunları birleştirebilen öğrencilerin, yeni kelimeleri bağımsız olarak doğru okuyabildiklerini dilin şekil ve yapısına alışan öğrencilerin giderek hız kazandıklarını belirtmektedirler (Güneş, 2007: 168).

Bu yöntemlerde, sesler ya da harfler birleştirilerek heceler, heceler birleştirilerek sözcükler, sözcükler de anlamlı bir biçimde birleştirilerek cümleler ve metinler oluşturulur

(Kesgin, 2011: 7). Sentez yöntemleri başlığı altında alfabe yöntemi, ses yöntemi, hece yöntemi ve bak-söyle yöntemine değinilmiştir.

#### **2.4.1.1. Alfabe (Harf) Yöntemi**

Greko-Romen medeniyetlerden, ortaçağın sonuna kadar hemen hemen bütün dünyada uygulanmış bir yöntemdir. Birçok ülkede 19. yüzyılın ortasına kadar – bazen sonrasında da - bu yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemin dayandığı prensip şudur; kelimeleri tanıyıp telaffuz edebilmek için, önce harflerini tanımak gerekmektedir. Öğrenci, önce alfabe sırasına göre, büyük ve küçük harflerin adını öğrenmekte; ondan sonra (ob, ib, ab, vs.) gibi iki harfli, sonra üç, dört ve beş harfli kelimeleri heceleyip telaffuz etmesini öğrenmektedir. Bu harf birleştirmeleri arasında bazılarının hiçbir anlamı olmamakta; bazıları da hece veya kelimeleri meydana getirmektedir. Birleştirilen hece veya kelimeler, cümlecik veya kısa cümleler oluşturmak için bir araya getirilmektedir. Birçok alıştırımadan sonra öğrenci gerçek okumaya başlamakta; o zaman da, metni anlamasından ziyade kelimeyi tanımayı zorlanmaktadır (Gray, 1964: 89).

Bu yöntemde öğrenciler harfleri birleştirerek hece oluşturma aşamasında zorlanmaktadır. Her aşamada öğrenilmesi gerekenleri tam olarak öğrenemeyen öğrenciler sonraki aşamaya başlayamaz. Öğrenci tüm dikkatini anlama ve kavramadan çok gördüğü harf, hece ve kelimeleri öğrenmeye çalışmaktadır. Bu yüzden okumaya ilk geçişte zaman zaman geriye dönerek, hece tekrarlamaları yapar. Okuma gerçekleştiği halde anlama tam anlamıyla gerçekleşemeyebilir. Öğrenci, “Okuduğundan ne anladın?” sorusuna tatmin edici cevap vermede zorlanabilir (Göçer, 2008: 4-5).

Eğitim ve psikoloji bilimlerindeki gelişmelere paralel olarak, zamanla harf yöntemi terkedilmiştir. Çünkü harf yönteminde, seslendirme öne çıkmaktadır. Oysa çağdaş okuma-yazma anlayışı, anlamayı esas almakta ve okuma-yazmayı, “anlamak için yapılan bir etkinlik” olarak tanımlamaktadır (Öz ve Çelik, 2007: 43).



#### **2.4.1.2. Ses (Fonetik) Yöntemi**

Harflerin adlarını öğretmenin sakıncalarını gidermek için harflerin seslerinin tanıtıldığı bir yöntemdir. Çocuk seslerini öğrendiği harflerle sırasıyla hece, sözcük ve cümle kurmaktadır. Sesleriyle adları aynı olduğu için önce ünlü harfler öğretilir sonra hecelere geçilir (Nas, 2004: 52).

Harfin adı ile sesinin farklı olduğu dillerde uygulama şansı olan bir yöntemdir. Bu yöntem fonetik dillerde olumlu sonuç vermekte, tamamen fonetik olmayan dillerde sesleri belirlemek için bazı harfleri değiştirmeyi ya da ses işaretleri kullanmayı gerektirmektedir (Gray, 1964: 90).

Öğrencilere ses yöntemine göre hazırlanmış alıştırma kitapları verilerek sürekli tekrar ettirilmektedir. Türkçe ilk okuma ve yazma öğretiminde, çözümlene yönteminin bir aşaması olarak kullanılmaktadır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008: 83). Türkçe'de her harf bir sesi karşıladığından Türkçe'ye uygundur (Çınar, 2004: 71).

#### **2.4.1.3. Hece Yöntemi**

Bu yöntemde öğretimin temelini hece oluşturur. Öğrenilen hece sayısı arttıkça bu hecelerden yeni kelime ve cümleler oluşturularak öğretim devam eder (Aydın Yılmaz, 2006: 30). Öğrenciler, öğretilen hecelerin içinde yer alan harflerle o harflerin karşılığı olan seslerle ilişkilendirmeleri ve doğru algılama oranları yükselince okuma ve yazmaya başlarlar. Bu yöntemde okuma, öğrenilen hecelerin sözcük içinde tanınmasına dayandığından, öğrencilerin, heceleri tanınması ve seslendirmesi sırasında gereksiz hece tekrarları olduğu, bunun da okumanın fazla zaman almasına ve metnin anlaşılmasının güçleşmesine neden olduğu ifade edilmektedir (Göçer, 2008: 6).

Öğrencilere anlamlı olmayan heceler ezberletilerek çalışmalar başlatılmaktadır. Öğrenci birçok anlamsız heceyi ezberlemek durumunda kalmakta, bu yolla okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamada sorunları olabilmektedir. Öğrenci, sözcükleri

okumak için hecelere ayırmak zorunda kalacağından gözü de yormaktadır (Güleryüz, 2004: 47). Hece yöntemi tek heceli dillere uygundur (Calp, 2009: 69).

#### **2.4.1.4. Bak-Söyle Yöntemi**

Bu yöntemde kelimeler genel olarak anlam oluşturan bir bütün içinde gösterilir. Her yeni kelime, cümlecik veya cümleler içinde birkaç defa tekrar edilir (Öz, 2005: 7). Esas olan, çocuğa önce kendi adını, çevresindeki nesne ve olayların adlarını öğretmektir. Burada, yazının yanında bir resim ya da nesnenin kendisinin bulunması gerekir. Bu zamanda çocuk, şartlı tepki yolu ile yazının kendisinden (şeklinden) nesnenin kendisine ve anlamına ulaşır (Binbaşıoğlu, 2004: 46).

Resimsiz kullanıldığında, bu yöntem kuru bir yöntem olmakta ve istenen başarı sağlanamamaktadır. Genellikle somut kelimelerin resimleri yapılabildiğinden bu konuda başarı sağlanmakta ancak soyut kelimelerde aynı ilerleme yakalanamamaktadır. Bu yöntemle bir kelimeyi öğrenen öğrenci, yeni kelimeleri okumada öğrendiklerini kullanamamaktadır. Dolayısıyla yöntem, bu yönüyle eleştiri almaktadır (Güneş, 2000: 143). Yazılışı ve okunuşu ayrı olan dillerde bu yöntem dayalı okuma ve yazma öğretimi tercih edilir. Türkçe eklemeli ve fonetik diller grubuna girdiği için sözcükleri ezberleterek öğretmek gereksizdir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008: 85).

#### **2.4.2. Analiz Yöntemleri**

Bu yöntemler Gestalt Psikolojisinin etkisi ile okuma-yazma yöntemi olarak oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Gestalt Psikolojisine göre, bütünü (cümleyi) öğrenmek, parçayı (sözcüğü) öğrenmekten daha kolaydır. Bu nedenle çocuğa okuma öğretirken, cümleden başlamak daha uygundur (Oymak, 2008b: 32). Bir başka neden ise, gözün okuma şeklidir. Göz, tarayarak değil, sıçrayarak okur. Her sıçrama mesafesi, 13-19 cm.lik bir alanı kapsar. Bu mesafe içine giren anlamlı cümlelerle okuma yazmaya başlayan çocuğun gözleri

hem daha büyük alanı görmeye alışmış olur, hem de anlamlı bütünü kavramak için ikinci bir sıçramaya ihtiyaç duymaz. Çocuk dili kalıp halinde öğrenir (Ünalın, 2001: 22).

Başlangıçta anlamlı, basit ve kısa cümlelerle başlanır sonra daha fazla kelime içeren cümlelerle devam edilir. Cümleler, öğrenciler tarafından gerektiği kadar anlaşıldıktan sonra kelimelere, kelimeler de hecelere ayrılır (Dikmen, 2003: 32). Analiz yöntemleri başlığı altında kelime, cümlecik, cümle ve hikâye yöntemlerine değinilmiştir.

#### **2.4.2.1. Kelime Yöntemi**

Kelime kendi başına anlamı olan, cümle kurmada önemli görevi olan bütünlüklerdir. Bu yöntemin kurucusunun çocuklar için ilk resimli kitap yazarı Comenius olduğu kabul edilir. Kelime, temel anlama birimi olduğu görüşünden hareket edilerek öğrencilere önce kelimeler, sonra kelimeler hecelere ayrılır, hecelerden yeni kelime ve cümleler oluşturularak çalışmalar sürdürülür (Güleryüz, 2004: 48). Genellikle kelime ile birlikte, karşılığı olan görsel öge yer alır. Verilen her yeni kelime cümle içinde yinelenir. Bu sırada kelimelerdeki hecelere ve seslere dikkatin yoğunlaştırılması gerekir. Bu çalışmada kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru bir sıra izlenmektedir (Kesginci, 2011: 9).

Kelime yönteminde öğrenci sadece harfleri sese dönüştürmekle kalmaz, zihninde kelimenin anlattığı imge de canlanır. Dolayısıyla okuma anlamlı hale de gelir (Çınar, 2004: 73-74). Kelime yöntemine ilişkin eleştiriler şunlardır:

"1. Kelime yöntemi, öğrencilere kelimeleri tek başına doğru olarak okumayı öğretememektedir. Bu da ilerlemeyi son derece yavaşlatmaktadır (Gray, 1964: 98).

2. Bir dilin kelime sayısının çok olduğu, o nedenle bütün kelimeleri öğretmenin zor olacağı, yine kelime öğretmede bir nevi öğrenciyi biresim yapmaya zorladığı ve bu nedenle öğrencinin okuduğunu anlamada, hızlı, akıcı ve işlek okumada olumsuz etkileri olacağı ileri sürülmektedir" (Güleryüz, 2004: 48).

#### **2.4.2.2. Cümlecik Yöntemi**

Bu yöntemin dayandığı temel ilke şudur: Bir cümle parçası, basit kelimedenden daha anlamlı ve daha ilgi çekicidir. Bu yöntemde öğretmen tahtaya önceden seçilmiş bir cümle parçasını yazar. Öğrenciler bu cümle parçasına dikkatle bakar, birkaç kez tekrar ederek, bu cümle parçası içinde, tanıdıkları kelimelerle yeni kelimeleri ayırırlar. Yeni kelimeler, kelime yönteminde olduğu gibi öğelere ayrılarak öğretilir. Bu yöntem kelime yöntemindeki tüm sakıncaları aynen taşır. Metnin anlaşılması üzerinde fazla durulur, fakat kelimelerin tanınması için daha fazla çaba gerekir. Günümüzde bu yöntem terkedilmiştir (Öz, 2005: 7-8).

#### **2.4.2.3. Cümle Yöntemi**

Bu yöntemde gerçek bir doğal düşünce birimi olan cümle ele alınmaktadır. Kelimeler cümle içerisinde gerçek anlamına ve konuşma vurgusuna sahip olabilirler. Cümle öğrenciyi okuduğu konuyu düşündürmeye yönelttiği için, okuduğunu anlamada daha etkin bir yarar sağlayacaktır (Aydın Yılmaz, 2006: 30).

Cümle çözümlene bütünden parçaya doğru hareket eden bir yöntemdir. Önce anlamlı cümleler, daha sonra kelimeler, heceler ve sesler tanıtılır (Akyol, 2006: 85–86). Cümlelerin belirlenmesinde; tüm büyük harflerin ve ünsüzlerin kullanılmış olmasına, ünlülerin tek hece oluşturacak biçimde kelime içinde yer almasına, kelime ve heceler farklı cümlelerde yinelenmiş olmasına ve önce kısa cümlelerin öğretilmesine özen gösterilir (Kesginici, 2011: 8–9). Bu yöntem ülkemizde uzun yıllar ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılmıştır, günümüzde kullanılmamaktadır.

#### **2.4.2.4. Hikâye Yöntemi**

Cümle yönteminin genişletilmiş biçimidir. Burada temel birim, hikâyeyi oluşturan birtakım cümlelerdir. Bu yöntem okuma alıştırmalarını daha ilginç bir hale getirir; çünkü hikâyeler bütün çocukları ilgilendirir (Öz, 2005: 9). Bu yöntemde, hazırlanan kısa bir öykünün cümle cümle kavratılması, bu öykü üzerinde çalışmalar yaparak kelime, hece ve harflerin, dolayısıyla da okuma ve yazmanın kavratılması amaçlanır (Kavcar, 1995: 30).

Bu yöntemle okuma yazma öğretiminin okuduğunu anlama düzeyini arttırdığı savunulmaktadır. Hikâye ve cümle yönteminin çocukların toptan algılama özelliklerine uyduğu ve bu nedenle çocuk psikolojisine uygun olduğu, yöntemlerin savunulmasında öne çıkarılan görüşlerdir (Çelenk, 2010: 53). Bilgi edinmede ve hızlı okumada iyi bir yöntem olduğu vurgulanmaktadır. Hikâye yöntemi daha çok kitap okuma çalışmalarında kullanılmaktadır. Özellikle yetişkinlere yönelik okuma çalışmalarında iyi sonuçlar vermektedir (Gray, 1964: 101).

#### **2.4.3. Karma Yöntemler**

Analiz ve sentez çalışmalarının iç içe yapıldığı bu yöntemde amaç, okuma ve yazmayı hedef kitleye kısa zamanda öğretmektir. Daha çok yetişkinlere okuma yazma öğretirken tercih edilen bir yöntemdir (Göçer, 2008: 9). Önce cümle ve kelimeler öğrencilere verilir. Kelime, hece ve harflerin tanıtımına hemen geçilir. Böylece çocuk cümleyi, kelimeyi, heceyi ve harfi birlikte öğrenmiş olur (Ünalın, 2001: 21).

İlk okuma- yazma öğretimini konu alan literatür incelendiğinde, karma yöntem başlığı altında bir öğretim yönteminden söz edilmediği görülür. Ancak, okuma-yazma öğretim uygulamalarını dikkatle izleyenler bilirler ki çoğu öğretmen analiz ve sentez yaklaşımının dışında fakat iki yaklaşımı da iç içe uyguladıkları ve her öğretmenin mesleki bilgi ve deneyimine göre birbirinden az çok farklılaşan bir okuma-yazma uygulaması içine girdikleri görülür (Çelenk, 2007: 35).

Karma yöntemler başlığı altında seçkin (eklektik), sesleri ayırma-birleştirme, heceleri ayırma-birleştirme, kelimeleri ayırma-birleştirme yöntemlerine değinilmiştir.

#### **2.4.3.1. Seçkin (Eklektik) Yöntem**

Analiz ve sentez yöntemlerinin bir karışımı olan bu yöntem, ilk kez Cenevre'deki Uluslararası Eğitim Bürosu'nun 1949'da yayınladığı okuma ile ilgili bir raporda yer almıştır. Okuma öğretiminde bu yöntemin uygulanması bir takım kelime, cümle ve dikkatlice derecelendirilmiş basit metinlerin seçilmesini, gerektirmektedir. Öğrencilere analiz, sentez ve karşılaştırma yaptırılarak okuma öğretimi belirli bir sıra içinde verilmekte, aynı zamanda dilin öğeleri de tanıtılmaktadır. Önce cümleler verilmekte, cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de harflerine bölünmekte, ardından harflerle heceler, hecelerle kelimeler, kelimelerle de cümleler oluşturulmaktadır (Güneş, 2000: 148).

#### **2.4.3.2. Ses Ayırma-Birleştirme Yöntemleri**

Bu yöntemlerde önce anlamı bilinen bir kelime sözlü olarak verilmekte, kelime hece ve seslerine ayrılarak öğretilen ses tanıtılmakta, seslerle harfler arasında bağ kurulmaktadır. Örneğin, Fransızca'da karma yöntemle sesler önce öğrencinin bildiği kelimeler içinde verilmektedir. Voiture (araba) kelimesiyle "u" sesi, livre (kitap) kelimesiyle "l" sesi verilmektedir. Seslerin öğretimi bu şekilde sürdürülmektedir (Nathan, 1990; akt: Güneş, 2007: 174).

#### **2.4.3.3. Kelime Ayırma-Birleştirme Yöntemleri**

Bu yöntemlerde, kelimeler önce hecelerine ayrılmakta, ardından heceler birleştirilerek yeni kelimeler üretilmektedir. Bunlar kelime, bilinçlendirme yöntemi, vb. yöntemler olarak bilinmektedir. 1970'li yıllarda Paulo Freire'nin 'Ezilenlerin Pedagojisi' adlı

kitabıyla birlikte gündeme gelen bilinçlendirme yönteminde anahtar kelimelerden hareket edilmektedir. Önce politik yönden çağrışım gücü yüksek anahtar kelimeler seçilmektedir. Örneğin favela (gecekondu), aroda (saban), poço (ürün), guverno (hükümet), salario (ücret) gibi. Her anahtar kelimeyle birlikte tartışılacak konular ve görseller belirlenmektedir. Örneğin Favela (gecekondu) anahtar kelimesiyle birlikte, gecekonduya oturma, yoksulluk, yetersiz beslenme, sağlık, eğitim, giyim, vb. konular tartışılmak üzere belirlenmektedir. Anahtar kelimelerle birlikte belirlenen konular okuma-yazma öğretiminden önce yetişkinlerle tartışılarak politik bilinçlendirme yapılmaktadır. Daha sonra anahtar kelimeler okunmakta ve yazılmaktadır. Kelimeler hecelerine bölünmekte, heceler birleştirilerek yeni kelimeler oluşturulmaktadır(Güneş, 2007: 174).

#### **2.4.4. Ses Birleştirme Yöntemleri**

Son yıllarda gelişmiş ülkelerin çoğunda okuma- yazma öğretiminde ses birleştirme yöntemleri kullanılmaya başlanmıştır. Ses birleştirme yöntemleri zorunlu ve tek yöntem olarak uygulanmaktadır. Günümüzde yöntemle ilgili bütün bilimsel incelemeler, okuma-yazma öğretiminde ses birleştirme yöntemlerinin önemi üzerinde durmaktadır. Araştırmacılar, "okuma sürecinde yazılı dili anlamak için seslerle harfler arasında bağ kurmanın zorunlu olduğunu", açıklamaktadır. Bu konuda görüş birliği içinde olan uzmanlar sesleri düzenli olarak veren bir okuma-yazma öğretimi üzerinde durmaktadır. Ses birleştirme yöntemleri gelişmiş ülkelerde "phono-synthetic" olarak, ülkemizde ise Ses Temelli Cümle Yöntemi olarak adlandırılmaktadır (Güneş, 2007: 163–164).

##### **2.4.4.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi**

Cumhuriyetten günümüze programlarımızda ilk okuma-yazma konusundaki yöntem şu şekildedir. 1924 tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programında iki yöntemden birini seçmek öğretmenlere bırakılmıştır. 1926 Programında ise harfleri seslendirme (savti)

yöntemi yasaklanmış, sözcük ya da tümce yöntemi uygulanmaya devam edilmiştir. 1936, 1948, 1968 ve halihazırdaki programlarda da aynı yönde daha açıklayıcı ifadeler yer verilmiştir. Cümle yöntemine 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren son verilerek “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ne geçilmiştir (Arslan, 2007: 52).

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, ilk okuma-yazma öğretiminin amacı; sadece okuma ve 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. Çağın gereklerine ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun bu becerilerin geliştirilmesi; bazı eğitim yaklaşım ve modellerinin göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. Bunlar: Çoklu Zeka, Yapılandırıcı Yaklaşım, Beyin Temelli Öğrenme, Öğrenci Merkezli Öğrenme, Bireysel Farklılıklara Duyarlı Öğretim gibi yaklaşım ve modellerdir. Bunlar çerçevesinde geliştirilen 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ilk okuma-yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve yöntem olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin kullanılması öngörülmüştür (Aydın Yılmaz, 2006: 40). Programda, “Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin Özellikleri” başlığı altında, yöntemin öğrencilerin öğrenmelerine sağladığı katkılar belirtilerek bunun yanı sıra yöntemin ilkeleri ve aşamalarına da yer verilmiştir.

#### **2.4.4.1.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin Özellikleri**

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (2009: 232–234), Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin özellikleri şöyle sıralanmaktadır:



- Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde ilk okuma-yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk, sadece okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil; Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin, bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi, bu yönüyle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygundur.
- Bu yöntem tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilk okuma-yazma öğretimi yerine, çeşitliliğe ağırlık vermektedir. Bu nedenle öğrenciler çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle ilk okuma-yazmayı öğrenmektedir.
- Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Okuma-yazma öğretiminde ilerleme, kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde yürütülmektedir.
- Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrencinin dikkat gelişimine uygun bir yöntemdir. Bu yöntem öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat gelişimini de sağlamaktadır.
- Yöntemin bir gereği olarak ilk okuma-yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlenmektedir. Bu süreç, öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecine bizzat katıldıklarından bu yöntem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici olmaktadır.
- Bu yöntemle ilk okuma-yazma öğretiminde, çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte ve cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmektedir.
- Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.
- Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlamakta; dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin sesleri belirli bir sıra içinde öğrenmesi, yazma sürecinde kelimelerin doğru yazımını öğrenmesini sağlamaktadır.
- Öğrenciler yazma ile okuma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle okumanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.

- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.
- Öğrencilerin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

#### **2.4.4.1.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri**

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (2009: 234), ilk okuma-yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler şöyle sıralanmaktadır:

İlk okuma-yazma öğretiminde;

- Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
- Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.
- Oluşturulacak hecelerde aşağıdaki ölçütlere dikkat edilmelidir.
  - Kolay okunması.
  - Dilde kullanım sıklığına sahip olması.
  - Anlamının açık ve somut olması.
  - Anlamı görselleştirilebilir olması (canlandırılabilir, resmedilebilir vb.).
  - İşlek hece yapısına sahip olması.
- Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
- İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
- Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
- Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.
- Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler kullanılabilir.
  - Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme.
  - Öğrenci defterlerine yazma.
  - Okuma ve yazılanları sergileme.
  - Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma.

## 2.5. OKUMA-YAZMAYA HAZIR OLUŞ

Okula başlama, zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal açıdan bir “Hazır Oluşu” gerektirir (Yavuzer, 2012: 84). “Okula Hazır Oluş” genellikle “Okumaya Hazır Oluş” ile eş değer görülmektedir (Kagan, 2003: 115). 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 alınırsa alınsın, sorun çocuğun okulda kendisinden istenen görevleri isteyerek ve başarılı bir biçimde yerine getirmeye hazır olup olmadığıdır (Oktay, 1999: 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: 22).

Ruddel, konuyu okumaya hazırlık yönünden ele alır; ona göre, okuma hazır bulunuşluğu çocuğun resmi okuma öğrenimine başlangıcı için en iyi zamanı açığa çıkarmaktır (Ruddel, 2004: 34).

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: 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: 11).

### **2.5.1. 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: 94; Güler, 2010: 467; Çınar, 2004: 107-116) :

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

#### **2.5.1.1. 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: 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: 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: 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: 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 (Keskinlik, 2006: 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: 75-76). 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: 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: 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: 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: 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: 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: 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: 32). Bunun yanı sıra özellikle ilk sınıflarda işitsel algı yetmezliği ve işitsel ayırım eksikliğinin okumanın kazanılmasına olumsuz etkisi olabilmektedir (Harris ve Sipay, 1986: 23).

### 2.5.1.2. 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: 11).

Bilişsel gelişim ile, insanın yaşam ile ilgili karmaşık bilgileri edinmede hangi kapasitelerle dünyaya geldiği, bebeklikten itibaren hangi süreçlerden geçtiği konusu ele alınmaktadır. Bilişsel gelişim; bilgi edinmede, bilişsel beceriler kazanmada geçirilen değişimleri, ilerlemeleri ifade eder. Bir başka deyişle bilişsel gelişim; bilme, tanıma, anlama, kavrama, düşünme, akıl yürütme, problem çözme gibi zihinsel eylemlerde gelişimsel süreç içinde meydana gelen değişim ve gelişimi ifade eder (Yöndem ve Taylı, 2012: 73).

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: 15). 6-7 yaşlarından sonra çocuklar nesnelere gerçek fizik özelliklerine göre örgütlemeye ve sınıflandırmaya başlarlar (Cemaloğlu, 2000: 16). Okul çağındaki bir çocuğun düşüncesinin başlıca özelliği “gruplama” yeteneğine sahip oluşudur. Bundan “sınıflama, sıralama, serileme, değişmezlik, sayı ve mekan” kavramları oluşur (Yavuzer, 2012: 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: 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: 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; akt: Oktay, 1983: 11-12). 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; akt: Oktay, 1999: 273).

### **2.5.1.3. 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: 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: 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: 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: 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: 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: 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: 3).

#### **2.5.1.4. 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: 85). Okul öncesi dönemdeki çocuklar annelerine güvenli bağlanma gerçekleştirmişlerse duyguları anlamada daha başarılı olmaktadır. Annelerin daha çok duygulara yönelik iletişim kurmaları çocukların arkadaşlarının duygularını doğru bir şekilde değerlendirmelerine katkıda bulunmaktadır (Karaman ve Sardoğan, 2012: 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: 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: 19–20).

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: 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: 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: 95–96).

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; akt: Oktay, 1999: 278–279). 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: 68–69).

## **2.6. OKULA BAŞLAMA YAŞI**

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 Morphett ve Washburne (1931: 503) 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 ulaşınca kadar ertelenmesi gerektiğini savunmaktadırlar.

Adams (1994: 56), 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.

Binbaşıoğlu (2004: 25)'na 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.

Gray (1975)'in bu konudaki saptamaları şu şekildedir; 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 ocuk okuma öğrenebilir. Ancak bu çocuklar için seçilen okuma parçaları çok basit, içeriği ilgi çekici, alışılmış konulardan olmalı ve uygulanan ğretim yöntemi, çocuğun eğitim ortamına uyumunu sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. "Okuma yazma öğrenmenin yaşının altının altına indirilmesi bir hedef olarak ele alınmalı mıdır?" sorusuna gelince bu durum incelenmelidir (Gray, 1975; akt: elenk, 2006: 29).

Harris ve Sipay (1986: 23)'e göre, kronolojik yaş tek başına önemli bir etken olmamasına karşın hızlı değişmeleri içermesi nedeniyle önemlidir. İleri yaştaki çocuklar küçük çocuklara nazaran okumaya hazır oluş ynnden daha ileridirler.

Langer, Kalk ve Searls (1984: 73)'in okula başlama yaşıyla ilgili yaptıkları araştırmadan elde ettikleri bulgulara göre 9 yaşındaki çocuklardan okula başlama esnasında yaşı büyük olanlar, yaşı küçük olanlardan daha başarılıdırlar.

Oktay (1983: 13)'a göre, 6 yaşını bitirerek okula başlayan Türk çocuklarının çoğunluğunun ğretim yılı sonundan önce okumayı sktkleri, 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 noktadan hareket edilerek 6 – 6,6 zeka yaşının bu iç için yeterli olabileceği görüşü ileri sürülebilir.

Giordan (2003) ocuğun her şeyi öğrendiği erken yaşlardan yararlanılması gerektiğini belirtmektedir. Bazıları "ocukların 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; akt: Güneş, 2007: 6).

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: 24; Güneş, 2000: 260). 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).

## **2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

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 gördüğü, yılsonu okuma hızındaki varyansı en iyi açıklayan faktörün harflere duyarlılık ve fonolojik farkındalığın toplam etkisi olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Şahin (2005), ilk okuma ve yazma becerisini bireşim ve çözümlene yöntemleriyle kazanan öğrencilerin; ilk okuma ve yazma becerisini öğrenme süreleri, sesli okuma hızları ve okuduklarını anlama erişileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ile öğrenciler tarafından yapılan okuma ve yazım yanlışlıklarının gruplara göre farklı bir dağılım gösterip göstermediği saptamaya çalışmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmada bir ilköğretim okulundan seçilen iki birinci sınıftan bireşim yönteminin uygulandığı sınıfın öğrencileri deney grubunu, çözümlene yönteminin uygulandığı sınıftakiler ise kontrol grubunu oluşturmuşlardır. Gruplardaki öğrenciler tesadüfi atama yoluyla tayin edilmiş ve öğrencilerin cinsiyetleri, okul öncesi eğitim durumları, anne-baba meslekleri ve öğrenim durumları açısından denklikleri kontrol edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada; deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha kısa sürede okuma ve yazma becerisini kazandıkları, daha hızlı sesli okuma yaptıkları, daha az okuma ve yazma yanlışları yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. İki gruptaki öğrencilerin okuduklarını anlama erişileri arasında ise herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Toker (2006), cümle çözümlene yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin okuduğunu anlamaya etkisini belirlemeye çalışmıştır. Betimsel nitelikte olan araştırma, iki ilköğretim okulundan seçilen 200 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, ilk okuma-yazmayı cümle çözümlene yöntemiyle öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama testi başarı ortalamaları, ses temelli cümle yöntemiyle öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama testi başarı ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu da okuduğunu anlamada cümle çözümlene yönteminin daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

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.

Turan (2007), İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında yer alan, Ses Temelli Cümle Yönteminin etkililiğini sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri, okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmiştir. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırma, dokuz ilde görevli toplam 413 sınıf öğretmeni, 78



okul yöneticisi ve 265 ilköğretim müfettişi üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada şu bulgulara elde edilmiştir:

- Araştırmaya katılanlar, ilk okuma-yazma öğretimi için daha çok Ses Temelli Cümle Yöntemini; hızlı okuma açısından da cümle çözümleme yöntemini daha etkili bularak, tercih etmişlerdir.
- Araştırmaya katılanlar, Ses Temelli Cümle Yöntemi ve bitişik-eğik yazıya ilişkin olarak genelde olumlu görüşe sahiptirler. Kadın öğretmenler, erkeklere göre, ses temelli cümle yöntemine daha olumlu bakmaktadır.
- Sınıf öğretmenleri ile okul yöneticilerinin, Ses Temelli Cümle Yöntemini müfettişlere göre daha olumlu bulmuşlardır. Bitişik eğik yazı konusunda ise, ilköğretim müfettişleri ile okul yöneticileri, sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu görüşe sahiptirler. Kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu konusunda da, sınıf öğretmenleri ile okul yöneticileri, ilköğretim müfettişlerine göre daha olumlu görüşe sahiptirler.
- Ses Temelli Cümle Yöntemini düşük kıdeme sahip öğretmenlerin, daha yüksek kıdemlilere göre daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Bitişik eğik yazı konusunda ise, kıdemli öğretmenlerin, düşük kıdemlilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.
- Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Türkçe kazanımlarının, uygulayıcılar tarafından genelde olumlu bulunduğu göz önüne alınarak; Türkçe 1 programının katılımcılar tarafından başarılı bulunduğu saptanmıştır.

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.

Kaya (2008), çalışmasında ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamaları Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemine göre karşılaştırmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Çalışma rastlantısal yollarla seçilen 3 farklı sosyoekonomik düzeyden 6 okuldaki toplam 645 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre; sosyoekonomik düzey yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlamaları artmaktayken, öğrencilerin okuma yazma öğrendikleri yöntem ve cinsiyetlerine göre okuduğunu anlamaları herhangi bir farklılık göstermemektedir.

Vatansever (2008), Çözümleme (Cümle) Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemine göre okuma yazmayı öğrenmiş çocukların farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarıları arasında farkın olup olmadığını araştırmıştır. Tarama modeline uygun olarak düzenlenen çalışma üç farklı ilçede ilköğretim üçüncü sınıfta öğrenim gören 237 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öyküleyici metin ve genel başarı puanlarına göre, ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrenciler, okuduğunu anlamada çözümleme yöntemi ile öğrenen öğrencilerden daha başarılıdır. Bilgilendirici metin ve şiir başarı puanlarına göre, çözümleme veya ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- Hem çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenen kızlar, hem de ses temelli cümle yöntemi ile öğrenen kızlar öyküleyici metin, şiir ve genel başarı puanlarına göre okuduğunu anlamada erkeklerden daha başarılı olmuşlardır.

- Anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin farklı metin türlerinden aldıkları başarı puanlarına göre okuduğunu anlama başarıları, çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenenlerde artmaktadır.

Yıldız (2009), ilköğretim birinci sınıflarda Türkçe dersinde çoklu ortam araçlarının ilk okuma-yazma öğretiminde etkililiğini deneysel yöntem kullanarak belirleye 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.

Arslantaş ve Cinoğlu (2010), ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi ile çözümlene yönteminin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırmasını

yapmışlardır. Tarama modeli benimsenerek gerçekleştirilen araştırma 10 resmi ilköğretim okulunda görevli 30 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin, ses temelli cümle yönteminin, çözümleme yöntemine göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okumaya geçme, okuduğunu anlama ve eğik el yazısının yazma becerilerine göre daha uygun olduğunu ancak; okuma hızı açısından Çözümleme Yönteminin, Ses Temelli Cümle Yöntemine göre daha uygun olduğu görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır.

Bayat (2012), Stake'in uygunluk olasılık modeline göre ilk okuma-yazma programının değerlendirmesini yapmıştır. Hem nitel hem de nicel verilerin kullanıldığı araştırma, farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrelerden maksimum örneklem yöntemi kullanılarak seçilen 5 ayrı okulun birinci sınıf öğretmenleri ve bu öğretmenlerin sınıflarından şans yoluyla eşit sayıda seçilen 50 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şu şekildedir:

- Öğrencilerin okuma ve yazma olgunluğuna ait bir, iki, üç heceli kelimeleri okuma ve yazma becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerileri yeterli düzeydedir.
- Öğretmenlerin programın uygulanmasında; kazanımlar, içerik, ses temelli cümle yöntemi, bitişik eğik yazı öğretimi, veliler, değerlendirme yöntemleri, eğitim denetçileri ve okul idarecileri ile ilgili güçlüklerle karşılaştıkları sonucu elde edilmiştir.
- Okuma ve yazma becerilerinin öğretiminde öğretmen niteliklerine ilişkin gözlem bulgularında öğretmen niteliklerinin ortalama puanının kısmen aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlk okuma-yazma alanında yapılan çalışmalarda genellikle; ilk okuma-yazma öğretim yöntemleri, ilk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve ilk okuma-yazma öğretimi ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri incelenmektedir. İlk okuma-yazma

sürecinin öznesi olan öğrenci ve onun özelliklerini inceleyen, öğrencilerin okuma-yazma başarılarını objektif olarak değerlendiren çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analize hazırlanması ile kullanılan istatistik teknikler açıklanmıştır.

#### **3.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ**

Bu araştırma, okuma ve yazma becerisinin kazanılmasını etkilediği düşünülen okula başlama yaşının, ilk okuma ve yazma becerisi üzerindeki etkilerinin araştırıldığı tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2008: 79). Bu model; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır (Kaptan, 1998: 59).

#### **3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM**

Bu araştırmanın evrenini Diyarbakır ili merkez Kayapınar ilçesindeki ilkokullar, örneklemini ise; 2012-2013 öğretim yılında Diyarbakır ili merkez Kayapınar ilçesinden amaçlı örnekleme tekniğiyle seçilen, Huzurevleri, Yaşar Eğitim ve Kültür Vakfı, Şehit

Öğretmen Ayşe Numan Konakçı, Akkoyunlu, Hantepe Eğitim Şehitleri İlkokullarının birinci sınıflarından iki şubede öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Okulların seçiminde farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip olmaları kriteri göz önünde bulundurulmuştur. Alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden toplam beş okul seçilmiştir. Sınıfların seçiminde, öğretmenlerin kıdemleri ve cinsiyetleri göz önünde bulundurulmuştur. Her okuldan bir kadın ve bir erkek öğretmenin okuttuğu toplam iki sınıf seçilmiştir. Seçilen sınıfların öğretmenlerinin kıdemleri 15-20 yıl arasındadır.

İlk yazma ve okuduğunu anlama becerisinin ölçümü için yapılan çalışmalar seçilen sınıflardaki öğrencilerin tümüne uygulanmıştır. İlk okuma becerisinin ölçümü için yapılan çalışma ise 60-66 aylık olan 36 öğrenci ve bu öğrencilere diğer yaş gruplarından denk olarak seçilen 36'şar öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Gruplar yaş, cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumları gözetilerek denkleştirilmiştir. Uygulamaya dahil edilen toplam öğrenci sayısı 432'dir. Bu öğrencilerden 60-66 aylık olanların sayısı 36, 67-72 aylık olanların sayısı 144, 73 aylık ve daha büyük olanların sayısı 252'dir. Öğrencilerin 221'i kız, 211'i erkek olup; okul öncesi eğitim alanların sayısı 189, almayanların sayısı ise 243'tür.

### **3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Araştırma için gerekli olan verilerin toplanmasında aşağıda açıklanan ölçme araçları kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Öğrenci Bilgi Formu**

Öğrencilerin doğum tarihleri, cinsiyetleri, okul öncesi eğitim alma durumları v.b. bilgileri tespit etmeye yönelik 16 maddelik bir bilgi formu (Ek-1) hazırlanmış, bu form öğrencilerin ailesi veya öğretmeni tarafından doldurulmuştur.



### **3.3.2. Okuma Metni**

Öğrencilerin ilk okuma becerilerini ölçmek için daha önce okumamış oldukları bir metin kullanılması amaçlandı. Bu sebeple, bir önceki sene (2011-2012 eğitim-öğretim yılı) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabında (Şahbaz Dağlıoğlu, 2011: 11) yer alan “Bayram Alışverişi” adlı metin (Ek-2) kısaltılarak alındı. Metin 55 kelimedenden oluşmakta ve alfabedeki harflerin 27’sini içermektedir.

### **3.3.3. Okuma Ölçeği**

Öğrencilerin ilk okuma becerilerini ölçmek için gerekli 13 kriterin yer aldığı okuma ölçeği (Ek-3), 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen 1. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabından (Erhan, 2012: 297) alınarak düzenlenmiştir. Her bir kriter 5 puan üzerinden değerlendirilerek ölçme işlemi yapılmıştır.

Öğrencilerin okuma hızlarının belirlenmesi için okuma becerilerini ölçmede kullanılan metin kullanılmıştır. Her öğrencinin metnin tamamını okuduğu süre okuma hızı olarak kabul edilmiştir. Daha sonra bu sürelerin aritmetik ortalaması ve standart sapması kullanılarak ölçümler 5 puan üzerinden değerlendirilmiş ve okuma ölçeğine dahil edilmiştir.

### **3.3.4. Dikte Metni**

Öğrencilerin ilk yazma becerilerini ölçmek için yapılan dikte etkinliğinde kullanılmak üzere, daha önce okumamış oldukları bir metin kullanılması amaçlandı. Bu sebeple, bir önceki sene (2011-2012 eğitim-öğretim yılı) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabında (Şahbaz

Dağlıoğlu, 2011: 14) yer alan “Bir Buğday Tanesi” adlı metin (Ek-4) kısaltılarak alındı. Metin 30 kelimedenden oluşmakta ve alfabedeki harflerin 26’sını içermektedir.

### **3.3.5. Yazma Ölçeği**

Öğrencilerin ilk yazma becerilerini ölçmek için gerekli 11 kriterin yer aldığı yazma ölçeği (Ek-5), 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen 1. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabından (Erhan, 2012: 298) alınarak düzenlenmiştir. Her bir kriter 5 puan üzerinden değerlendirilerek ölçme işlemi yapılmıştır.

Öğrencilerin yazma hızlarının belirlenmesi için yazma becerisini ölçmede kullanılan dikte metni araştırmaya katılan öğrencilerden farklı 20 öğrenciye bireysel olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin dikte edilen metni yazma süreleri hesaplanmış, bu sürelerin ortalaması 7 dakika 30 saniye olarak bulunmuştur. Bu süre, metnin yazılabileceği standart süre olarak kabul edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere de metin bu standart sürede okunmuştur. Daha sonra öğrencilerin yazabildikleri kelime sayıları hesaplanmış, bu ölçümlerin aritmetik ortalaması ve standart sapması kullanılarak ölçümler 5 puan üzerinden değerlendirilmiş ve yazma ölçeğine dahil edilmiştir.

### **3.3.6. Okuduğunu Anlama Testi**

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla okuduğunu anlama testi (Ek-6) hazırlanmıştır. Testte 4 metin ve her metinle ilgili 5 adet olmak üzere toplam 20 açık uçlu soru bulunmaktadır. Testte yer alan metinler seçilirken öğrencilerin bu metinleri daha önceden okumamış olmaları amaçlandı. Bu sebeple, metinler bir önceki sene (2011-2012 eğitim öğretim yılı) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen İlköğretim 1.Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabından (Şahbaz Dağlıoğlu, 2011) alınmıştır. Sorular ise araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ölçme işlemi her soru için 5 puan olmak üzere toplam 100 puan üzerinden gerçekleştirilmiştir. Testin güvenilirliğini

sağlamak için Stemler (2001) tarafından açıklanan kodlayıcılar arası ve tek kodlayıcının görüş birliği yüzdesi güvenilirliğine başvurulmuştur. Bunun için, “Güvenirlilik = [Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği)] x 100” formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994: 64). Dört sınıf öğretmeninin hazırladığı cevap anahtarları, araştırmacının hazırladığı cevap anahtarıyla karşılaştırılmıştır. Dört karşılaştırmanın sonucunda kodlayıcılar arasında %100, %100, %95 ve %90 oranlarında görüş birliği olduğu görülmüştür. Tek kodlayıcı görüş birliğini hesaplamak için ise sınıf öğretmenlerinden en kıdemli olanı on gün sonra yeniden bir cevap anahtarı hazırlamıştır. İki cevap anahtarının karşılaştırılması sonucunda %100 oranında görüş birliği olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar kodlayıcılar arası güvenilirliğin de, tek kodlayıcı güvenilirliğinin de yeterli olduğunu göstermektedir (Neuendorf, 2002: 66).

### **3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ**

Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne izin yazısı gönderilmiştir. Müdürlükten uygulama izni alındıktan sonra veri toplama araçları araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilere, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamacı belirlenen sınıflara giderek öğrencilere kendini tanıtmış, yapacağı işi ve nasıl yapacağını anlatmıştır. İlk okuma becerisinin ölçülmesine yönelik uygulama bireysel olarak, diğer becerilerin ölçülmesine yönelik uygulamalar ise tüm sınıftaki öğrencilerle toplu olarak gerçekleştirilmiştir.

Kullanılan ölçme aracı sayısı fazla olduğu için her bir sınıfa birer hafta arayla üç kez gidilmiştir. İlk olarak dikte etkinliği yapılmıştır. Her bir sınıftaki öğrencilere, okunan metni yazmaları için 7 dakika 30 saniye süre verilmiştir. Ertesi hafta okuduğunu anlama testleri uygulanmıştır. Uygulama yapılan sınıfların öğretmenlerinin de görüşü alınarak okuduğunu anlama testini cevaplamaları için öğrencilere üç ders saati süre verilmiştir. Son hafta ise okuma etkinliği yapılmıştır. Okuma etkinliği bireysel olarak gerçekleştirildiği için her öğrencinin metnin tamamını kendi okuma hızıyla okuyup tamamlayabilmesi için farklı süreler verilmiştir.

### 3.5. VERİLERİN ANALİZ EDİLMESİ

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmış; elde edilen veriler bağımsız örneklem t-testi, tek faktörlü varyans analizi ve iki faktörlü varyans analizi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farkların hangi gruplara ait olduğunu belirlemek için ise, Scheffé testi kullanılmıştır.

Araştırmada; yaş- ilk okuma başarısı, yaş- ilk yazma başarısı ve yaş-okuduğunu anlama başarısı gibi bağımsız değişkende üç kategorinin bulunduğu karşılaştırmalarda tek faktör varyans analizi kullanılmıştır. Bahsi geçen üç karşılaştırmada da varyansların homojen olduğu görülmüştür. Bu sebeple hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu görebilmek için anlamlılık testlerinden Scheffé testi kullanılmıştır. Önem testlerinden biri olan Scheffé, en esnek ve karşılaştırılacak grup sayılarının çok olması durumunda  $\alpha$  hata payını kontrol altında tutabilen (conservative) ve gruplardaki gözlem sayılarının eşit olması varsayımını dikkate almayan bir post-hoc türü testtir (Scheffé, 1953; Scheffé, 1959; akt: Kayri, 2009: 54).

Cinsiyet- ilk okuma, cinsiyet- ilk yazma, cinsiyet-okuduğunu anlama, okul öncesi eğitim alma durumu- ilk okuma, okul öncesi eğitim alma durumu- ilk yazma ve okul öncesi eğitim alma durumu- okuduğunu anlama başarıları gibi bağımsız değişkende iki kategorinin bulunduğu karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Yaş ve okul öncesi eğitim alma durumu, yaş ve cinsiyet, cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumunun ortak etkilerinin; ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarılarıyla karşılaştırılmasında, birden fazla bağımsız değişken bir bağımlı değişkenle karşılaştırıldığı için iki faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. İki faktörlü varyans analizinin kullanıldığı karşılaştırmaların hiç birinde anlamlı fark görülmemiştir. Bu sebeple post-hoc çoklu karşılaştırma teknikleri kullanılmamıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yanıt oluşturmak üzere toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

**1. Alt Problem: İlk okuma-yazma öğreniminde okula başlama yaşı farklı olan öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?**

İlk okuma-yazma öğreniminde okula başlama yaşı farklı olan öğrencilerin ilk okuma başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin değerler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1: İlk Okuma-Yazma Öğreniminde Okula Başlama Yaşı Farklı Olan Öğrencilerin İlk Okuma Başarıları**

60-66 ay (a)			67-72 ay (b)			73 ay ve üzeri (c)			Homojenlik Testi		Tek Faktör ANOVA		Fark Olan Gruplar
N	X	S	N	X	S	N	X	S	Levene	p	F	p	
36	39,36	11,07	36	45,72	10,36	36	46,50	10,02	0,216	0,806	5,012	0,009	a-b, a-c

Yapılan varyans analizi sonucunda grupların ilk okuma başarıları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $F=5,012$ ;  $p<.05$ ). Scheffé testi sonuçlarına göre, anlamlı farklar 60-66 ile 67-72 aylık öğrencilerin ve 60-66 ile 73 aylık ve daha büyük öğrencilerin ilk

okuma başarıları arasındadır. 60-66 aylık olan öğrencilerin ilk okuma başarıları ( $X=39,36$ ), 67-72 aylık ( $X=45,72$ ) ile 73 aylık ve daha büyük ( $X=46,50$ ) olan öğrencilerin ilk okuma başarılarından daha düşüktür. Bu bulgu, yaş faktörünün ilk okuma başarısını etkilediğini ve yaşı küçük olan öğrencilerin ilk okumada diğer yaş grubundaki öğrencilerden daha düşük başarı elde ettiklerini göstermektedir.

İlk okuma-yazma öğreniminde okula başlama yaşı farklı olan öğrencilerin ilk yazma başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin değerler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2: İlk Okuma-Yazma Öğreniminde Okula Başlama Yaşı Farklı Olan Öğrencilerin İlk Yazma Başarıları**

60-66 ay (a)			67-72 ay (b)			73 ay ve üzeri (c)			Homojenlik Testi		Tek Faktör ANOVA		Fark Olan Gruplar
N	X	S	N	X	S	N	X	S	Levene	p	F	p	
36	43,72	8,02	144	46,75	6,25	252	47,48	7,06	2,141	0,119	4,773	0,009	a-c

Yapılan varyans analizi sonucunda grupların ilk yazma başarıları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $F=4,773$ ;  $p<.05$ ). Scheffé testi sonuçlarına göre anlamlı fark 60-66 ile 73 aylık ve daha büyük öğrencilerin ilk yazma başarıları arasındadır. 73 aylık ve daha büyük olan öğrencilerin ilk yazma başarıları ( $X=47,48$ ), 60-66 aylık olan öğrencilerin ilk yazma başarılarından ( $X=43,72$ ) daha yüksektir. Bu bulgu, yaş faktörünün ilk yazma başarısını etkilediğini ve yaşı büyük olan öğrencilerin ilk yazmada yaşı küçük olan öğrencilerden daha başarılı olduklarını göstermektedir.

**2. Alt Problem: İlk okuma-yazma öğreniminde okula başlama yaşı farklı olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?**

İlk okuma-yazma öğreniminde okula başlama yaşı farklı olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin değerler Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3: İlk Okuma-Yazma Öğreniminde Okula Başlama Yaşı Farklı Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları**

60-66 ay (a)			67-72 ay (b)			73 ay ve üzeri (c)			Homojenlik Testi		Tek Faktör ANOVA		Fark Olan Gruplar
N	X	S	N	X	S	N	X	S	Levene	p	F	p	
36	39,25	27,60	144	57,18	29,02	252	61,07	25,99	3,025	0,050	10,245	0,000	a-b, a-c

Yapılan varyans analizi sonucunda grupların okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $F=10,245$ ;  $p<.05$ ). Scheffé testi sonuçlarına göre, anlamlı farklar 60-66 ile 67-72 aylık öğrencilerin ve 60-66 ile 73 aylık ve daha büyük öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasındadır. 60-66 aylık olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ( $X=39,25$ ), 67-72 aylık ( $X=57,18$ ) ile 73 aylık ve daha büyük ( $X=61,07$ ) olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından daha düşüktür. Bu bulgu, yaş faktörünün okuduğunu anlama başarısını etkilediğini ve yaşı küçük olan öğrencilerin okuduğunu anlamada diğer yaş grubundaki öğrencilerden daha başarısız olduklarını göstermektedir.

**3. Alt Problem: İlk okuma-yazma öğreniminde okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?**

İlk okuma-yazma öğreniminde okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin değerler Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4: İlk Okuma-Yazma Öğreniminde Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilerin İlk Okuma Başarıları**

Okul Öncesi Eğitim	N	X	S	sd	t	p
Alan	18	51,27	6,02	43,759	4,845	0,000
Almayan	90	42,37	11,05			

Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma başarılarının karşılaştırılması için yapılan t testi sonrasında, grupların ilk okuma başarıları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $t=4,845$ ;  $p<.05$ ). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilk okuma testi ortalamaları ( $X=51,27$ ), okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin ilk okuma testi ortalamalarından ( $X=42,37$ ) daha yüksektir. Bu bulgu, okul öncesi eğitim almanın ilk okuma başarısını arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

İlk okuma-yazma öğreniminde okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin ilk yazma başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin değerler Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5: İlk Okuma-Yazma Öğreniminde Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilerin İlk Yazma Başarıları**

Okul Öncesi Eğitim	N	X	S	sd	t	p
Alan	189	49,44	5,43	428,787	7,257	0,000
Almayan	243	44,97	7,37			

Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilk yazma başarılarının karşılaştırılması için yapılan t testi sonrasında, grupların ilk yazma başarıları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $t=7,257$ ;  $p<.05$ ). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilk yazma testi ortalamaları ( $X=49,44$ ), okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin ilk yazma testi ortalamalarından ( $X=44,97$ ) daha yüksektir. Bu bulgu, okul öncesi eğitim almanın ilk yazma başarısını arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

**4. Alt Problem: İlk okuma-yazma öğreniminde okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?**

İlk okuma-yazma öğreniminde okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin değerler Tablo 6'da verilmiştir.



**Tablo 6: İlk Okuma-Yazma Öğreniminde Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları**

Okul Öncesi Eğitim	N	X	S	sd	t	p
Alan	189	64,02	24,89	425,701	4,158	0,000
Almayan	243	53,23	28,96			

Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının karşılaştırılması için yapılan t testi sonrasında, grupların okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $t=4,158$ ;  $p<.05$ ). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuduğunu anlama testi ortalamaları ( $X=64,02$ ), okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuduğunu anlama testi ortalamalarından ( $X=53,23$ ) daha yüksektir. Bu bulgu, okul öncesi eğitim alanın okuduğunu anlama başarısını arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

**5. Alt Problem: İlk okuma-yazma öğreniminde cinsiyetleri farklı olan öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?**

İlk okuma-yazma öğreniminde cinsiyeti farklı olan öğrencilerin ilk okuma başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin değerler Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7: İlk Okuma-Yazma Öğreniminde Cinsiyeti Farklı Olan Öğrencilerin İlk Okuma Başarıları**

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	48	43,79	11,50	106	0,059	0,953
Erkek	60	43,91	10,44			

Cinsiyeti farklı olan öğrencilerin ilk okuma başarılarının karşılaştırılması için yapılan t testi sonrasında, kız öğrencilerin ilk okuma testi ortalamaları ( $X=43,79$ ) ile erkek öğrencilerin ilk okuma testi ortalamaları ( $X=43,91$ ) arasında anlamlı fark olmadığı

görülmektedir ( $t=0,059$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgu, cinsiyet faktörünün ilk okuma başarısını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

İlk okuma-yazma öğreniminde cinsiyeti farklı olan öğrencilerin ilk yazma başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin değerler Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8: İlk Okuma-Yazma Öğreniminde Cinsiyeti Farklı Olan Öğrencilerin İlk Yazma Başarıları**

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	221	47,33	6,95	430	1,245	0,214
Erkek	211	46,50	6,94			

Cinsiyeti farklı olan öğrencilerin ilk yazma başarılarının karşılaştırılması için yapılan t testi sonrasında, kız öğrencilerin ilk yazma testi ortalamaları ( $X=47,33$ ) ile erkek öğrencilerin ilk yazma testi ortalamaları ( $X=46,50$ ) arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $t=1,245$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgu, cinsiyet faktörünün ilk yazma başarısını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

**6. Alt Problem: İlk okuma-yazma öğreniminde cinsiyeti farklı olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?**

İlk okuma-yazma öğreniminde cinsiyeti farklı olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin değerler Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9: İlk Okuma-Yazma Öğreniminde Cinsiyeti Farklı Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları**

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	221	59,00	27,56	430	0,805	0,421
Erkek	211	56,85	27,95			

Cinsiyeti farklı olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının karşılaştırılması için yapılan t testi sonrasında, kız öğrencilerin okuduğunu anlama testi ortalamaları ( $X=59,00$ ) ile erkek öğrencilerin okuduğunu anlama testi ortalamaları ( $X=56,85$ ) arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $t=0,805$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgu, cinsiyet faktörünün okuduğunu anlama başarısını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

**7. Alt Problem: İlk okuma-yazma öğrenmede yaşın ve okul öncesi eğitim alma durumunun ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?**

İlk okuma-yazma öğrenmede yaşın ve okul öncesi eğitim alma durumunun ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin ilk okuma başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin değerler Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10: Yaş ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre İlk Okuma Başarıları**

Okul Öncesi Eğitim	60-66 Ay (a)			67-72 Ay (b)			73 Ay ve Üzeri (c)			Homojenlik Testi		İki Faktörlü ANOVA (Yaş*Okul Öncesi Eğitim)		Fark Olan Gruplar
	N	X	S	N	X	S	N	X	S	Levene	p	F	p	
Alan	6	46,33	7,28	6	55,33	3,66	6	52,16	2,63	2,647	0,027	0,287	0,751	-
Almayan	30	37,96	11,26	30	43,80	10,21	30	45,36	10,59					

İlk okuma-yazma öğrenmede yaşın ve okul öncesi eğitim alma durumunun ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin ilk okuma başarıları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $F=0,287$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgu, yaşın ve okul öncesi eğitim alma durumunun birlikte öğrencilerin ilk okuma başarılarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

İlk okuma-yazma öğrenmede yaşın ve okul öncesi eğitim alma durumunun ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin ilk yazma başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin değerler Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11: Yaş ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre İlk Yazma Başarıları**

Okul Öncesi Eğitim	60-66 Ay (a)			67-72 Ay (b)			73 Ay ve Üzeri (c)			Homojenlik Testi		İki Faktörlü ANOVA (Yaş*Okul Öncesi Eğitim)		Fark Olan Gruplar
	N	X	S	N	X	S	N	X	S	Levene	p	F	p	
Alan	6	45,66	6,47	47	49,44	4,88	136	49,61	5,54	4,501	0,001	0,324	0,724	-
Almayan	30	43,33	8,34	97	45,44	6,44	116	45,00	7,83					

İlk okuma-yazma öğrenmede yaşı ve okul öncesi eğitim alma durumunun ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin ilk yazma başarıları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $F=0,324$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgu, yaşı ve okul öncesi eğitim alma durumunun birlikte öğrencilerin ilk yazma başarılarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

**8. Alt Problem: İlk okuma-yazma öğrenmede yaşı ve okul öncesi eğitim alma durumunun ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?**

İlk okuma-yazma öğrenmede yaşı ve okul öncesi eğitim alma durumunun ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin değerler Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12: Yaş ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Başarıları**

Okul Öncesi Eğitim	60-66 Ay (a)			67-72 Ay (b)			73 Ay ve Üzeri (c)			Homojenlik Testi		İki Faktörlü ANOVA (Yaş*Okul Öncesi Eğitim)		Fark Olan Gruplar
	N	X	S	N	X	S	N	X	S	Levene	p	F	p	
Alan	6	42,00	30,99	47	65,68	26,39	136	64,42	23,81	3,051	0,010	0,521	0,595	-
Almayan	30	38,70	27,42	97	53,07	29,47	116	59,13	27,92					

İlk okuma-yazma öğrenmede yaşı ve okul öncesi eğitim alma durumunun ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $F=0,521$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgu, yaşı ve okul öncesi eğitim alma durumunun birlikte öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

**9. Alt Problem: İlk okuma-yazma öğrenmede yaşı ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?**

İlk okuma-yazma öğrenmede yaşı ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin ilk okuma başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin değerler Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13: Yaş ve Cinsiyete Göre İlk Okuma Başarıları**

Cinsiyet	60-66 Ay (a)			67-72 Ay (b)			73 Ay ve Üzeri (c)			Homojenlik Testi		İki Faktörlü ANOVA (Yaş*Cinsiyet)		Fark Olan Gruplar
	N	X	S	N	X	S	N	X	S	Levene	p	F	p	
Kız	16	39,68	13,02	16	43,93	9,84	16	47,75	10,97	0,687	0,634	0,622	0,539	-
Erkek	20	39,10	9,58	20	47,15	10,78	20	45,50	9,36					

İlk okuma-yazma öğrenmede yaşı ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin ilk okuma başarıları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $F=0,622$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgu, yaşı ve cinsiyetin birlikte öğrencilerin ilk okuma başarılarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

İlk okuma-yazma öğrenmede yaşı ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin ilk yazma başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin değerler Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14: Yaş ve Cinsiyete Göre İlk Yazma Başarıları**

Cinsiyet	60-66 Ay (a)			67-72 Ay (b)			73 Ay ve Üzeri (c)			Homojenlik Testi		İki Faktörlü ANOVA (Yaş*Cinsiyet)		Fark Olan Gruplar
	N	X	S	N	X	S	N	X	S	Levene	p	F	p	
Kız	16	46,37	9,59	80	46,27	6,45	125	48,13	6,82	1,635	0,149	2,971	0,052	-
Erkek	20	41,60	5,95	64	47,34	5,98	127	46,85	7,26					

İlk okuma-yazma öğrenmede yaşı ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin ilk yazma başarıları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $F=2,971$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgu, yaşı ve cinsiyetin birlikte öğrencilerin ilk yazma başarılarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

**10. Alt Problem: İlk okuma-yazma öğrenmede yaşı ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?**

İlk okuma-yazma öğrenmede yaşı ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin değerler Tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 15: Yaş ve Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Başarıları**

Cinsiyet	60-66 Ay (a)			67-72 Ay (b)			73 Ay ve Üzeri (c)			Homojenlik Testi		İki Faktörlü ANOVA (Yaş*Cinsiyet)		Fark Olan Gruplar
	N	X	S	N	X	S	N	X	S	Levene	p	F	p	
Kız	16	45,06	30,83	80	57,68	28,63	125	61,64	26,03	1,729	0,127	0,480	0,619	-
Erkek	20	34,60	24,53	64	56,56	29,72	127	60,51	26,04					

İlk okuma-yazma öğrenmede yaşın ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $F=0,480$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgu, yaşın ve cinsiyetin birlikte öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

**11. Alt Problem: İlk okuma-yazma öğrenmede cinsiyetin ve okul öncesi eğitim alma durumunun ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?**

İlk okuma-yazma öğrenmede cinsiyetin ve okul öncesi eğitim alma durumunun ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin ilk okuma başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin değerler Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16: Cinsiyet ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre İlk Okuma Başarıları**

Okul Öncesi Eğitim	Kız			Erkek			Homojenlik Testi		İki Faktörlü ANOVA (Okul Öncesi Eğitim *Cinsiyet)		Fark Olan Gruplar
	N	X	S	N	X	S	Levene	p	F	p	
Alan	6	50,16	8,97	12	51,83	4,30	3,322	0,023	0,210	0,648	-
Almayan	42	42,88	11,73	48	41,93	10,52					

İlk okuma-yazma öğrenmede cinsiyetin ve okul öncesi eğitim alma durumunun ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin ilk okuma başarıları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $F=0,210$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgu, cinsiyetin ve okul öncesi eğitim alma durumunun birlikte öğrencilerin ilk okuma başarılarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

İlk okuma-yazma öğrenmede cinsiyetin ve okul öncesi eğitim alma durumunun ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin ilk yazma başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin değerler Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17: Cinsiyet ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre İlk Yazma Başarıları**

Okul Öncesi Eğitim	Kız			Erkek			Homojenlik Testi		İki Faktörlü ANOVA (Okul Öncesi Eğitim*Cinsiyet)		Fark Olan Gruplar
	N	X	S	N	X	S	Levene	p	F	p	
Alan	93	50,11	5,35	96	48,79	5,45	4,805	0,003	0,224	0,636	-
Almayan	128	45,31	7,29	115	44,59	7,47					

İlk okuma-yazma öğrenmede cinsiyetin ve okul öncesi eğitim alma durumunun ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin ilk yazma başarıları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $F=0,224$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgu, cinsiyetin ve okul öncesi eğitim alma durumunun birlikte öğrencilerin ilk yazma başarılarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

**12. Alt Problem: İlk okuma-yazma öğrenmede cinsiyetin ve okul öncesi eğitim alma durumunun ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?**

İlk okuma-yazma öğrenmede cinsiyetin ve okul öncesi eğitim alma durumunun ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin değerler Tablo 18’de verilmiştir.



**Tablo 18: Cinsiyet ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Başarıları**

Okul Öncesi Eğitim	Kız			Erkek			Homojenlik Testi		İki Faktörlü ANOVA (Okul Öncesi Eğitim*Cinsiyet)		Fark Olan Gruplar
	N	X	S	N	X	S	Levene	p	F	p	
Alan	93	65,74	24,74	96	62,36	25,04	5,454	0,001	0,082	0,774	-
Almayan	128	54,11	28,55	115	52,26	29,5					

İlk okuma-yazma öğrenmede cinsiyetin ve okul öncesi eğitim alma durumunun ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $F=0,082$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgu, cinsiyetin ve okul öncesi eğitim alma durumunun birlikte öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

#### **5.1. SONUÇLAR**

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:

##### **5.1.1. İlk Okuma Başarıları İle İlgili 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 öğrenciler ile erkek öğrencilerin ilk okuma başarıları arasında anlamlı bir fark yoktur.
- Okul öncesi 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.

- Cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumu birlikte öğrencilerin ilk okuma başarılarını etkilememektedir.
- Yaş ve cinsiyet birlikte öğrencilerin ilk okuma başarılarını etkilememektedir.

### **5.1.2. İlk Yazma Başarıları İle İlgili 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 öğrenciler 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.

### **5.1.3. Okuduğunu Anlama Başarıları İle İlgili 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.
- Kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark yoktur.

- 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.
- Cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumu birlikte öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını etkilememektedir.
- Yaş ve cinsiyet birlikte öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını etkilememektedir.

## 5.2. TARTIŞMA

Aşağıda, araştırmadan elde edilen sonuçlara ilişkin, konu ile ilgili farklı çalışmaların bulgularından da yararlanılarak yapılan değerlendirmeler verilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, 60-66 aylık olan öğrencilerin ilk okuma ve okuduğunu anlama başarıları, 67-72 aylık ile 73 aylık ve daha büyük olan öğrencilerin ilk okuma ve okuduğunu anlama başarılarından daha düşüktür. Ayrıca 73 aylık ve daha büyük olan öğrencilerin ilk yazma başarıları, 60-66 aylık olan öğrencilerin ilk yazma başarılarından daha yüksektir.

Obalar (2009) gerçekleştirdiği araştırmada, üç farklı yaş grubundaki öğrencilerin (78 ay ve altı, 79-84 ay arası ile 85 ay ve sonrası) okuma becerisi, dikte ve yazma becerisi, okuduğunu anlama (metin-paragraf) ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Her iki araştırmada da veriler birinci sınıf öğrencilerinden elde edilmesine rağmen, araştırma sonuçlarının örtüşmüyor olması, Obalar (2009)'ın araştırmasındaki öğrencilerin yaşça daha büyük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Okula küçük yaşta başlayan öğrenciler ilk okuma-yazma öğreniminde sıkıntı çekerken, büyük yaşta bu sıkıntıyı yaşamıyor olabilirler. Nitekim Langer, Kalk ve Searls (1984)

yaptıkları araştırmada; 9 yaşındaki çocuklardan okula başlama esnasında yaşı büyük olanlar ile yaşı küçük olanların başarıları arasında, büyük yaştakilerin lehine anlamlı bir fark olduğu, ancak bu farkın 13 yaşında azaldığı, 17 yaşında ise ortadan kalktığı sonucunu elde etmişlerdir. Worden ve Boettcher (1990), 2,5 ile 7,5 yaşları arasındaki çocukların alfabe bilgisi (harf hafızası, harflerin adlandırılması, harflerin yazımı, harflerin sesleriyle sembollerinin ağrıtımı) edimlerini inceledikleri çalışmada çocukların yaşları ile alfabe bilgisi edimleri arasında yüksek korelasyon olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 30 Eylül 2012 tarihi itibariyle 66 ayını tamamlayan tüm çocukların okul kayıt işlemlerinin e-okul sistemi üzerinden merkezi olarak gerçekleştirileceği ve 60-66 ay arası çocukların ise velisinin yazılı isteği ile gelişim ynnden hazır olduğu anlaşılanların ilkokula devamlarının sağlanacağı belirtilmekteydi (20 Sayılı 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalara İlişkin Genelge, 2012). Ancak 2012–2013 eğitim-ğretim yılında yapılan bir yıllık uygulamanın sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okula başlama yaşı ile ilgili yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Buna göre; 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 (Milli Eğitim Bakanlığı İlkretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2013). Alınan kararın gerekçesi düzenlemede belirtilmemiştir ancak bunun sebebi küçük yaş grubundaki öğrencilerin okula uyum sağlayamamaları veya akademik başarılarının düşük olması olabilir. Bu karar, araştırma sonucunda elde edilen küçük yaş grubundaki öğrencilerin okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarılarının diğer yaş grubundaki öğrencilere göre daha düşük olduğu bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre; okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarıları, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarılarından daha yüksektir. Bu sonuç Damarlı Oçak (2007)'in yaptığı araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Damarlı Oçak araştırmasında okul öncesi eğitim kurumuna giden öğrencilerin okuma ve yazmada daha başarılı oldukları

sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu sonucuyla örtüşen başka bir sonuç ise Obalar (2009)'ın yapmış olduğu araştırmada elde edilmiştir. Çalışmada; öğrencilerin okuma becerisi, dikte ve yazma becerisi ve okuduğunu anlama (metin-paragraf) ölçeklerinden aldıkları puanların okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Yılmaz ve Dikici Sığırtmaç (2008)'ın yaptıkları araştırma sonucunda da okul öncesi eğitim alarak ilköğretime başlayan çocukların, ilk okuma-yazmaya, okul öncesi eğitim almayarak başlayanlardan daha erken dönemde ulaştıkları belirlenmiştir.

Bu sonuçlardan; okul öncesi eğitimin, öğrencilerin okuma-yazmaya hazır oluş düzeylerini yükselttiği ve dolayısıyla okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin okuma yazma öğrenmede daha başarılı olmalarını sağladığı görülmektedir.

Nitekim, Bulut (2010) yaptığı araştırmanın sonucunda, okul öncesi eğitimin okuma-yazmaya geçiş sürecinde etkili bir faktör olduğunun anlaşıldığını belirtmektedir. Yangın (2009)'ın gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçları da, okuma ve yazmaya hazırbulunuşluğun, özellikle okul olgunluğunun okuma ve yazma başarımlarında belirleyici bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. Çelenk (2008) ise çalışmasında, öğrencilerin okul öncesi dönemden ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik çok önemli deneyim ve birikimlerle okula başladıkları ve okul öncesi dönemde alınan anaokulu eğitiminin öğrencilerin okuma ve yazmaya hazırlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bunun yanı sıra, Esaspehlivan(2006)'ın yaptığı araştırmanın sonuçlarında da okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş çocukların gitmemiş olanlara göre okula hazır oluş düzeyleri anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise; öğrencilerin ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Obalar (2009)'ın araştırmasında elde ettiği sonuçlara göre; öğrencilerin okuma becerisi ve okuduğunu anlama (metin-paragraf) ölçeklerinden aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, yazma becerisi ölçeğinden aldıkları puanlar kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Kaya (2008) ise çalışmasında, kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna

ulaşmıştır. Worden ve Boettcher (1990)'ın çalışmalarında da, yaşları 2,5 ile 7,5 arasında değişen çocukların alfabe ediminde cinsiyet faktörüne dayalı herhangi bir farklılığın bulunmadığı sonucu elde edilmiştir.

Ayrıca araştırmada; yaş ve okul öncesi eğitim alma durumunun, cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumunun, yaş ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak öğrencilerin ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ile; öğrencilerin ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarılarını, bağımsız değişkenlerin ortak olarak etkilemediği, sadece okul öncesi eğitim alma durumu ve yaş değişkeninin yalnız kullanıldığı karşılaştırmalarda bu başarılar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

### **5.3. ÖNERİLER**

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şunlar önerilmiştir:

1. Yaş faktörü okula başlamak için tek başına bir ölçüt olmamalıdır. Araştırma sonuçları da göstermektedir ki 60-66 aylık olan öğrencilerin ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarıları diğer yaş grubundakilere göre daha düşüktür. Bu sebeple, okula başlamada, okuma ve yazmaya hazır oluşu etkileyen diğer faktörleri de ölçen okul olgunluğu testleri uygulanarak yeterli olgunluğa ulaşan çocuklar okula kabul edilmelidir.
2. Çocukların okula başlamadan önce okul öncesi eğitim almaları ilk okuma-yazma başarıları açısından daha faydalı olacaktır. Çünkü araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim almış öğrenciler ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlamada okul öncesi eğitim almamış olanlara göre daha başarılı olmaktadır. Ayrıca araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin %56,25'inin okul öncesi eğitim almamış olması son yıllarda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması faaliyetlerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu sebeple, okul öncesi eğitimde okullaşma oranı arttırılmalıdır.

Yeni yapılacak araştırmalar için şunlar önerilmiştir:

1. Okula başlama yaşı farklı olan öğrencilerin, Türkçe dersinin diğer öğrenme alanlarındaki (konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu) başarıları incelenebilir.
2. İlk okuma-yazma başarılarının, öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarını da etkilediği bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında, okula başlama yaşı farklı olan öğrencilerin diğer derslerdeki başarıları da incelenebilir.



## KAYNAKLAR

- Adams, M.J. (1994). *Begining to Read: Thinking and Learning About Print*. U.S.A.: MIT Pres.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alpöge, (1991). *Çocuk ve Dil*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Arslan, M. (2007). İlkokuma Yazma Öğretimi. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*. 13, (50-55).
- Aslantaş, H.İ. ve Cinoğlu, M. (2010). İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11 (1), (81-92). Erişim Tarihi: 4 Kasım 2012, <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/111/11105.pdf>
- Aşıcı, M. (2007). Etkinliklerle Türkçe Öğretimi. (Ed. A.Oktay, Ö.Polat Unutkan). *İlköğretimde Alan Öğretimi*. içinde (159-178). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aydın Yılmaz, Z. (2006). *Uygulama Örnekleriyle İlk-Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bay, Y. (2008). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: GÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bay, Y. (2010). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*. 3 (1), (164-181). Erişim Tarihi: 12 Haziran 2013, <http://www.keg.aku.edu.tr/index.php?journal>.
- Bayat, S. (2012). *Stake'in Uygunluk/Olasılık Modeline Göre İlkokuma Yazma Programının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: AİBÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bruner, J. (2009). *Eğitim Süreci*. T.Öztürk (Çev). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Bulut, A.K. (2010). *Eğitimde Ses Temelli Cümle Yöntemi Uygulanan Öğrencilerin Okuma Yazmaya Geçişlerinde Etkili Olan Faktörlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Calp, M. (2009). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemaloğlu, N. (2000). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2008). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Coşkun, E. (2007). Yazma Eğitimi. (Ed. A.Kırkkılıç, H.Akyol). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. içinde (49-92). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Morpa Kültür Yayınları.
- Çelenk, S. (2007). Çağdaş Öğretim Yaklaşımlarının Işığında İlkokuma ve Yazma Öğretimi. (Ed. A.Oktay, Ö.Polat Unutkan). *İlköğretimde Alan Öğretimi*. içinde (13-41). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim Okulları Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma ve Yazma Öğretimine Hazırlık Düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (1), (83-90). Erişim Tarihi: 15 Haziran 2013, <http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/download/988/1817>
- Çelenk, S. (2010). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Çelik, C.E. (2006). Sesli ve Sessiz Okuma ile İçten Okumanın Karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. (7), (18-30). Erişim Tarihi: 10 Haziran 2013, [http://www.zgefdergi.com/Makaleler/361662991\\_07\\_02\\_Celik.pdf](http://www.zgefdergi.com/Makaleler/361662991_07_02_Celik.pdf)
- Çelik, C.E. (2008). İlkokuma Yazma Öğretimi Aşamasında Okumaya ve Sınıf Yapısına Yönelik Tutumlar. (Ed. R. Bıçakçı). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Etkinlik Örnekleriyle İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. içinde (147-172). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Çınar, İ. (2004). *Kuram ve Uygulamalarıyla İlkokuma Yazma Öğretimi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası.
- Damarlı Oçak, S. (2007). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri ile Okuma Yazma Başarısı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: MÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Dikmen, S. (2003). *İlk Okuma Yazma Öğretimi Öğretmen Rehberi*. Ankara: Pelikan Yayınları.
- Ege, P. (2011). Çocuklarda Okuryazarlık Gelişimi. (Ed. S. S. Topbaş). *Dil ve Kavram Gelişimi*. içinde (171-190). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergin, M. (2007). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım.
- Erhan, G. (2012). *İlköğretim 1.Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Kartopu Yayıncılık.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitmiş ve Gitmemiş 78 ve 68 Aylık Çocukların Okula Hazırbulunuşluklarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: MÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ferah, A. (2007). *Türkçe İlk Okuma-Yazmayı Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Göçer, A. (2008). *Etkinlik Temelli İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gray, W.S. (1964). *Okuma ve Yazı Öğretimi*. N. Yüzbaşıoğulları (Çev). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Güler, T. (2010). Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş. (Ed. İ. H. Diken). *Erken Çocukluk Eğitimi*. içinde (460-481). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güteryüz, H. (2004). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güteryüz, H. (2008). Dil ve Anadil. (Ed. S. Çelenk, A. Tazebay). *Türkçe Öğretimi*. içinde (312-339). Ankara: Maya Akademi Yayın.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 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. (Ed. S. Çelenk, A. Tazebay). *Türkçe Öğretimi*. içinde (130-159). Ankara: Maya Akademi Yayın.
- Kagan, S.L. (2003). Children's Readiness for School: Issues in Assessment. *International Journal of Early Childhood*. 35 (1&2), (114-120). Erişim Tarihi: 11 Haziran 2013, <http://libgen.org/scimag/get.php?doi=10.1007%2Fbf03174437>

- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Matbaası.
- Karakelle, S. (1998). *İlkokuma Becerisinin Kazanılmasını Etkileyen Bilişsel Faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: HÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaman, T.F. ve Sardoğan, M.E. (2012). Kişilik Gelişimi. (Ed. A. Kaya). *Eğitim Psikolojisi*. içinde (119-148). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katz, L.G. (1991). Readines: Children and Schools. *ERIC Digest*. (ERIC identifier: ED330495).
- Kavcar, C. (1995). İlk Okuma ve Yazma Öğretimi. *Türkçe Öğretimi*. içinde (26-39). Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, D. (2008). *Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: PÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19 (1), (51-64). Erişim Tarihi: 9 Mayıs 2013, <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt19/sayi1/051-064.pdf>
- Kerem, E.A. (2007). Farklı Dillerde Okuma Öğretimine Karşılaştırmalı Bir Bakış. (Ed. A. Oktay, Ö. Polat Unutkan). *İlköğretimde Alan Öğretimi*. içinde (43-64). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kesginçi, Ş. (2011). *2005 Türkçe 1-5 Programına Göre Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Keskinkılıç, K. (2006). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S.B. (2007). *Türkçe ve İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Korkmazlar, Ü. (1992). Son Çocukluk Dönemi. *Ana-Baba Okulu*. içinde (75-84). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Langer, P., Kalk, M.J. ve Searls, D.T. (1984). Age of Admission and Trends in Achievement: A Comparison of Blacks and Caucasians. *American Educational Research Journal*. 21 (1), (61-78). Erişim Tarihi: 29 Ocak 2013, <http://aer.sagepub.com/content/21/1/61>.

- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book*. California: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2006). Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin). Erişim Tarihi: 9 Haziran 2013, [http://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_04/04124340\\_programkitabi.pdf](http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_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 İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2013). T.C. Resmi Gazete, 28735, 14 Ağustos 2013.
- Morphett, M.V. ve Washburne, C. (1931). When Should Children Begin to Read. *The Elementary School Journal*. 31 (7), (496-503). Erişim Tarihi: 10 Haziran 2013, <http://jstor.org/stable/995974>.
- Nas, R. (2004). *Metinlerle İlkokuma-Yazma Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Neuendorf, K.A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. California: Sage Publications.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyum ve Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: MÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oğuzkan, F. (1995). Okuma ve Dinleme Öğretimi. *Türkçe Öğretimi*. içinde (26-39). Ankara: Engin Yayınevi.
- Oktay, A. (1983). *Okul Olgunluğu*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oral, B. (2011). Duygusal Gelişim ve Ailenin Çocuk Eğitiminde Önemi. (Ed. M. Söylemez). *Çocuk Eğitimine Farklı Bakışlar*. içinde (77-109). İzmit: Altın Kalem Yayınları.
- Oymak, R. (2008 a). Dilbilim ve Dil Öğretimi. (Ed. R. Bıçakçı). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Etkinlik Örnekleriyle İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. içinde (3-15). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Oymak, R. (2008 b). Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Öğretimi. (Ed. R. Bıçakçı). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Etkinlik Örnekleriyle İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. içinde (19-40). İstanbul: Kriter Yayınevi.

- Öz, M.F. (2005). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz, M.F. ve Çelik, K. (2007). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, A. (2005). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ana Dili Etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Pehlivan, D. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin İlkokuma Yazmaya Geçiş Sürecinin, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: ÇÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Razon, N. (2007). Okuma, Okuma Bozuklukları ve Nedenleri. (Ed. A. Oktay, Ö. Polat Unutkan). *Alan Öğretimi*. içinde (65-85). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ruddell, M.R. (2004). Literacy Research and Education Reform: Sorting through the History and the Myths. (Ed. D. A. Gabbard, E. W. Ross). *Defending Public Schools*. içinde (31-45). U.S.A.: Greenwood Publishing Group.
- Santrock, J.W. (2011). *Educational Psychology*. New York: Mc Graw Hill.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Stemler, S. (2001). An Overview of Content Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (17). Erişim Tarihi: 16 Haziran 2013, <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>
- Şahbaz Dağlıoğlu, E. (2011). *İlköğretim 1.Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitabı (İkinci Kitap)*. İstanbul: Selt Yayınları.
- Şahin, A. (2005). *İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: GÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Toker, T. (2006). *İlkokuma Yazma Yöntemleri ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: HÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, M. (2007). *İlköğretim 1.Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elazığ: FÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu [TDK], (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Ülkü, Ü.B. (2007). *Anasınıfı ve İlköğretim 1. Sınıfa Devam Eden Çocukların Velileri ve Öğretmenlerinin, Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin*

- İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: ÇÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünver, G. (2008). Bedensel ve Devinimsel Gelişim. (Ed. A. Ulusoy). *Eğitim Psikolojisi*. içinde (48-108). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Üredi, L. (2008). İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Amaç ve İlkeleri, Birinci Sınıf Öğretmeninin ve Öğrencilerinin Özellikleri. (Ed. R. Bıçakcı). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Etkinlik Örnekleriyle İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. içinde (53-70). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- 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. İstanbul: MÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Worden, P.E. ve Boettcher, W. (1990). Young Children's Acquisition of Alphabet Knowledge. *Journal of Reading Behavior*. 22 (3), (277-295). Erişim Tarihi: 26 Mart 2013, <http://jlr.sagepub.com/content/22/3/277.full.pdf>
- Yangın, B. (2009). Hazırbulunmuşluk ile Okuma ve Yazma Başarımları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36, (316-326). Erişim Tarihi: 26 Mart 2013, <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200936BANU%20YANGIN.pdf>
- Yavuzer, H. (1994). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2012). *Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldız, S. (2009). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamalarının Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: AİBÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, E. ve Dikici Sığırtmaç, A. (2008). İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Çocukların İlk Okuma Yazmaya Geçiş Sürelerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim*. 349, (30-36). Erişim Tarihi: 09 Haziran 2013, Ebscohost Veritabanı.
- Yöndem, Z.D. ve Taylı, A. (2012). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. (Ed. A. Kaya). *Eğitim Psikolojisi*. içinde (73-118). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- 20 Sayılı 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalara İlişkin Genelge. Milli Eğitim Bakanlığı, 9 Mayıs 2012.
- 6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2012). T.C. Resmi Gazete, 28261, 11 Nisan 2012.

## EKLER

### Ek-1: Öğrenci Bilgi Formu.

#### ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

Adı - Soyadı :				
Cinsiyet :	Kız:	<input type="checkbox"/>	Erkek:	<input type="checkbox"/>
Doğum tarihi (gün-ay-yıl) :				
İkamet adresi (Semt, Mahalle) :				
Okul öncesi eğitim durumu :	Aldı:	<input type="checkbox"/>	Almadı:	<input type="checkbox"/>
Baba eğitim durumu :				
Anne eğitim durumu :				
Baba meslek :				
Anne meslek :				
Toplam kardeş sayısı :				
Okula devam eden kardeş sayısı :				
Ayrı çalışma odası var mı?	Var:	<input type="checkbox"/>	Yok:	<input type="checkbox"/>
Ödevlerine yardımcı olan kimse var mı? Varsa kim?				
Bilgisayar kullanıyor mu?	Evet:	<input type="checkbox"/>	Hayır:	<input type="checkbox"/>
Günde kaç saat televizyon seyrediyor:				
Öğrenci hakkındaki görüşlerinizi; ders dinleme durumu, sınıfa uyum, ilgi, motivasyon v.b. göz önünde bulundurarak belirtiniz.				



**Ek-2: Okuma Metni.**

## BAYRAM ALIŞVERİŞİ

Ramazan Bayramı'na iki gün kalmıştı. Aslı ile kadesi Ali çok heyecanlıydılar. Çünkü bayram alışverişine çıkacakları.

Nihayet anife günü geldi. Çarşıya çıktılar. Aslı, hep pembe bir etek almayı hayal ediyordu. Dükkanın içinde biraz dolastılar. Aslı'nın gözüne şirin mi şirin bir etek ilişti. Hemen onu üstünde denedi. Ali de kendisine bir pantolon ve gömlek beğendi.

**Ek- 3: Okuma Ölçeği.**

**OKUMA ÖLÇEĞİ**

**Adı Soyadı :**

**Okulu/Sınıfı:**

Ölçütler		1	2	3	4	5
1.	Atlamadan okuyor.					
2.	Eklemeden okuyor.					
3.	Geri dönüşler yapmıyor.					
4.	Hecelemeden okuyor.					
5.	Anlam kaybolmuyor.					
6.	Parmakla izlemiyor.					
7.	Başını gereksiz sallamıyor.					
8.	Kitapla mesafesini ayarlıyor.					
9.	Sesini ayarlayabiliyor.					
10.	Noktalamaya uyuyor.					
11.	Vurgu ve tonlama yapıyor.					
12.	Doğru nefes alıyor.					
13.	Okuma akıcı ve anlaşılır.					
14.	Okuma hızı					
Toplam Puan						

**Ek-4: Dikte Metni.**

*BİR BUĞDAY TANESİ*

*Ali dayı eve geldi. Beline, büyük cepli bin önlük taktı. Tonna buğday çuvallarını açtı. Ben de bin çuvaldaydım. Sessiz bekliyordum.*

*Ali dayı, önlüğünü buğdayla doldurdu. Tarlanın kenarına gitti. Başını kaldırdı.*

**Ek-5: Yazma Ölçeği.**

**YAZMA ÖLÇEĞİ**

**Adı Soyadı:**

**Okulu/Sınıfı**  
:

Ölçütler		1	2	3	4	5
1.	Yazı, bitişik.					
2.	Yazı, istenilen eğiklikte.					
3.	Yazı, düzenli.					
4.	Yazılar, normal büyüklükte.					
5.	Yazılar, satır çizgilerinden çıkmamış.					
6.	Kelimeler arasında uygun boşluk bırakılmış.					
7.	Yazı, okunaklı.					
8.	Satır başı yapılmış.					
9.	Temizlik iyi.					
10.	Harflerin yazımı doğru.					
11.	Büyük ve küçük harfler doğru kullanılmış.					
12.	Yazma Hızı					
Toplam Puan						

**Ek- 6: Okuduğunu Anlama Testi.**

Suna bir sabah uyanınca yağan karları gördü. Pencerenin kenarında bembeyaz karlar birikmişti. Dışarıda çok soğuk bir hava vardı. Rüzgar ağaçların dallarını sallıyordu. Hemen pencereyi açıp biraz kar aldı. Kardan güzel bir bebek yaptı.

- 1) Suna yağan karları ne zaman görmüş?
- 2) Karlar nerede birikmişler?
- 3) Dışarıda hava nasılmış?
- 4) Ağaçların dalları neden sallanıyormuş?
- 5) Suna kardan ne yapmış?

Emine ninenin koyunu, ilk kez yavrulamıştı. Minik kuzu Karabenekli, pek yanamazdı. Sürekli koşup oynamak istiyordu. Doğduğu sırada havalar serindi. Nine onu haftalarca odasındaki sobanın arkasında besledi. Kendisi kimsesiz bir kadındı. Karabenekli'yi çok seviyor, onunla konuşup dertleşiyordu.

Böylece bahar geçti, yaz geldi. Havalar iyice ısındı. Karabenekli yazın gelişip büyüdü.

- 1) Kimin koyunu ilk kez yavrulamış?
- 2) Nine niçin Karabenekli'yi çok seviyormuş?
- 3) Karabenekli sürekli ne yapmak istiyormuş?
- 4) Nine, Karabenekli'yi haftalarca nerede beslemiş?
- 5) Karabenekli, ne zaman gelişip büyümüş?

Küçük bir çocuğun minnacık bir kuzusu vardı. Kuzu büyüdü, çocuk da büyüdü. Kuzunun yünü uzadıkça uzadı. Çocuk, bir gün makası aldı, kuzunun yününe kırktı.

Babaannesi yünü eğindi. Annesi, yünü boyattı, dokuttu, diktirdi. Çocuk, yeni ceketini giydi. Kuzusuna ve ceketı yapanlara teşekkür etti.

1) Çocuk makasla ne yapmış?

2) Kuzunun yünlerini kim eğinmiş?

3) Çocuğun annesi yünü ne yapmış?

4) Kuzunun yününden çocuğa ne yapmışlar?

5) Çocuk kimlere teşekkür etmiş?

Küçük bir bulut, odanın penceresinden girivermiş. Mehmet:

- Hey bu çok yumuşak! Ondan istediğimiz her şeyi yapabilirsiniz, demiş.

Büyük bir sevinçle buluttan bir koltuk yapıp içine gömülüvermiş. Daha sonra mavi buluttan bir at yapmış. Ata binip odanın içinde zıp zıp doluşmuş.

1) Küçük bulut nereden içeri girmiş?

2) Mehmet buluttan neler yapmış?

3) Mehmet neyin içine gömülüvermiş?

4) Küçük bulutun rengi neymiş?

5) Mehmet ata binip nerede doluşmuş?