

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS

**OKULA BAŞLAMA YAŞINA GÖRE İLKOKUL İKİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNE DAİR BİR ARAŞTIRMA**

ÖMER CİMEM

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER

TEZ DANIŞMANI

PROF.DR. İRFAN ERDOĞAN

İSTANBUL-2017



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKULA BAŞLAMA YAŞINA GÖRE İLKOKUL İKİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNE DAİR BİR ARAŞTIRMA**

ÖMER CİMEM

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER

TEZ DANIŞMANI

PROF.DR. İRFAN ERDOĞAN

İSTANBUL-2017

2501120102 öğrenci numaralı Ömer CİMEM tarafından hazırlanan bu çalışma 19/04/2017 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

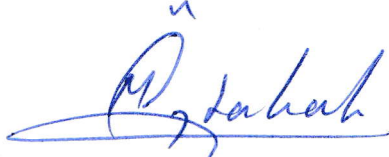
Tez Jürisi



Prof.Dr. İrfan ERDOĞAN
(Danışman)
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü



Doç.Dr. S.Armağan KÖSEOĞLU
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü



Yrd.Doç.Dr. Muhammet Ubeydullah ÖZTABAK
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

ÖNSÖZ

Eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin ilkokula başlama yaşı güncel tartışmalar arasında yer almaktadır. Araştırma, bu soruya bilimsel yöntemlerle cevap arama arayışı sonucu ortaya çıkarılmıştır.

Bir sorudan bilimsel bir araştırmaya doğru ilerlediğimiz yolculuğun her köşe taşında bilgisi ve tecrübesi ile beni yönlendiren sadece bu çalışma için değil bütün akademik ve mesleki hayatımda eğitime bakış açımı yön veren, sorduğu doğru sorularla ufkumu açan değerli tez danışmanım Prof.Dr. İrfan ERDOĞAN'a teşekkürü borç bilirim.

Araştırmanın yöntemi konusunda beni yönlendiren Yrd.Doç.Dr. Gamze İNAN KAYA'ya, istatistiki analizleri konusunda yardımına başvurduğum Yrd.Doç.Dr. Esin TEZBAŞARAN'a çok teşekkür ederim. Ders alma ve tez döneminde benden bilgi ve tecrübesini esiremeyen her daim kapılarını bana açan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nün bütün akademik personeline teşekkür ederim. Yüksek Lisans süresi boyunca her zaman yanımda olan aziz dostum Arş. Gör. Metin KOCATÜRK'e, Okt. Burcu ÖZKALE'ye, Arş. Gör. Hatice ERGİN KOCATÜRK ve Arş. Gör. Faruk BOZDAĞ'a sonsuz teşekkür ederim.

Her daim yanımda bana destek olan, umut olan, yol arkadaşım, kıymetli eşim Şeyma CEVİZLİ CİMEM'e kıymetli zamanlarımızı tez için harcarken gösterdiği saygı ve benimle beraber sabahladığı geceler için sonsuz teşekkür ederim. Araştırmanın her aşamasında yanımda olan, destek ve yardımlarını esirgemeyen dostlarım Hacı Nurşat ÇETİNKAYA, Güntülü TERCANLI METİN'e, araştırmanın veri toplama sürecinde yaptıkları katkılardan dolayı Yücel ALTAY'a, Yasemin KARTAL SÖNMEZİŞİK'a, Tuba GÖL'e, Merve ASAROĞLU'na teşekkürü borç bilirim. İlkokul öğretmenim İhsan ŞAHİN'den Tez Danışmanım Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN'a kadar eğitim hayatımda bana katkı sağlayan bütün eğitimcilere, aileme, aileme, aileme saygı ve sevgilerimle.

Bu tezi; eğitim derdi ile dertlenen, araştıran, sorgulayan, bir zaman gelecekte araştırmaları sonucunda yolları bu çalışmayla kesişen ve şuan bu satırları okuyan eğitim sevdalılarına ithaf ediyorum. Gelecek çocukların eğitimi ile dertlenen sizlerin omuzlarında yükselecektir.

Ömer CİMEM

Hoşça bak zâtına kim zübde-i âlemsin sen

ÖZET

OKULA BAŞLAMA YAŞINA GÖRE İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNE DAİR BİR ARAŞTIRMA

Bu araştırma, ilkokul ikinci sınıf düzeyindeki çocukların okula başlama yaşlarına göre okuma hızlarını ve okuduğunu anlama düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin okuma becerileri bazı demografik özelliklerine göre ele alınmış, öğretmenlerin ilkokula başlama yaşına ilişkin görüşleri ve ebeveynlerin çocuklarını ilkokula erken başlatma gerekçeleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini; İstanbul ilinde 2013-2014 eğitim öğretim yılında ilkokul 2. sınıfa devam eden 637 öğrenci; 94 sınıf öğretmeni ve çocuğunu 72 aydan önce ilkokula gönderen 197 veliden oluşmaktadır. Araştırmada Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Testi, Demografik Bilgi ve Anket Formu ve Öğretmen Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiksel analizler, ilişkisiz örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi, ANOVA, LSD çoklu karşılaştırma ve korelasyon analizi kullanılmıştır.

İlkokula başlama yaşına göre öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasında 72-77 aylık başlayanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Okuma hızı arttıkça da okuduğunu anlama düzeyi artmaktadır. Okul öncesi eğitim alan, kız, ebeveynlerinin eğitim düzeyi yüksek olan, annesi tüm gün çalışan, ailesinin gelir düzeyi yüksek olan çocukların okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısı yüksek olan çocukların okuma hızları düşük bulunmuştur. Doğum sırası ve ebeveynin evde akademik destek sağlama durumuna göre okuma becerileri, anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu çocukların 72 aydan önce okula başlamasını uygun bulmamış; başlayanların ince motor, planlama ve dikkat becerilerinde sınıf düzeyinin altında kaldıklarını ifade etmiştir. Çocuğunu 72 aylıktan önce okula gönderen ebeveynlerin büyük çoğunluğunun bu kararlarından memnun oldukları; bu kararı uzman görüşünden ziyade çocuklarının istekleri ve okula başlamaya hazır olduklarına dair kişisel kanaatleri doğrultusunda aldıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okula başlama yaşı, okul olgunluğu, okuma hızı, okuduğunu anlama

ABSTRACT

A RESEARCH ON THE READING ABILITY OF THE SECOND GRADE STUDENTS ACCORDING TO THEIR AGE OF STARTING PRIMARY SCHOOL

This research aims to examine reading skills and the level of reading comprehension of second-grade students according to their school entrance age. The study also evaluates the reading skills according to some demographic variables, teachers' point of view about the school starting age, and the reasons of parents on starting their children to school early. The study sample consisted of 637 students who are enrolled in second-grade in 2013-2014 school year, 94 teachers and 197 parents who send their children to primary school before 72 months of age. Reading Rate and Comprehension Inventory, Demographic Information Form and Teacher Information Form was used in the study. Descriptive statistics, independent samples t-test, one-way ANOVA, LSD and correlation analysis was used for the analysis.

Reading rate and reading comprehension level was found as significantly higher among students started school between 72-77 months of age. While reading rate rises, reading comprehension increases. Students, who got preschool education, have higher level parental education, whose mother have a full-time job, and have higher income level have significantly higher reading rate and reading comprehension level. Students, who have higher number of siblings have significantly lower reading rate. Reading skills do not differentiate according to the birth order and the level of academic support provided at home. Majority of teachers expressed their disapproval of starting school before 72 months of age; and they stated that children who started before that age underperform on tasks requires fine motor, planning and attention skills. Majority of parents who send their children to school before 72 months of age satisfied with that decision, and took the decision according to their children's motivation to start school and their own observations on school readiness of their child instead of consulting any educationist.

Key words: School entrance age, school maturity, reading rate, reading comprehension

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. AMAÇ	5
1.3. ÖNEM	6
1.4. SAYILTILAR	6
1.5. SINIRLILIKLAR	7
1.5. TANIMLAR.....	7
BÖLÜM II: ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. OKUL OLGUNLUĞU	8
2.1.1. Okul Olgunluğunun Tanımı.....	8
2.1.2. Okul Olgunluğunda Etkili Olan Gelişim Alanları	11
2.1.2.1. Fizyolojik Faktörler.....	12
2.1.2.2. Zihinsel Faktörler	13
2.1.2.3. Çevresel Faktörler	15
2.1.2.4. Sosyal ve Duygusal Faktörler	17
2.2. OKUMA İLE İLGİLİ BECERİLER	19
2.3 OKUL OLGUNLUĞU İLE OKUMA BECERİSİ İLİŞKİSİ.....	24
2.4. OKULA BAŞLAMA YAŞI	27
2.4.1. Türkiye’de İlkokula Başlama Yaşınının Süreci.....	27
2.4.2. Dünya ülkelerinde İlkokula Başlama Yaşı	29
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	31

BÖLÜM III: YÖNTEM.....	35
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	35
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	35
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	36
3.3.1.Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Testi	36
3.3.1.1. Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Testinin Madde Analizi.....	38
3.3.1.2.Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Testinin Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırt Edicilik İndeksi	41
3.3.1.3.Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Testi'nin İç Tutarlılık Güvenirliği	42
3.3.2.Demografik Bilgi ve Anket Formu:	42
3.3.3.Öğretmen Bilgi Formu:	43
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMLENMESİ.....	43
BÖLÜM IV: BULGULAR	46
4.1. ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN DEMOGRAFİK BULGULAR	47
4.2. ÖĞRENCİLERİN OKUMA HIZI VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	54
4.2.1. Öğrencilerin Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri	54
4.2.2. Öğrencilerinin Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Öğrencilerin Okula Başlama Yaşına Göre İncelenmesi.....	55
4.2.3. Öğrencilerinin Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişki	60
4.2.4. Öğrencilerinin Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi	60
4.3. ÖĞRETMEN BILGI FORMUNDAN ELDE EDİLEN BILGILERE İLİŞKİN BULGULAR.....	78
4.4. DEMOGRAFİK BILGI VE ANKET FORMUNDAN ELDE EDİLEN VELİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	86

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	88
5.1. TARTIŞMA VE SONUÇLAR.....	88
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	88
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	89
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	92
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	93
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	101
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	104
5.2. ÖNERİLER	105
5.2.1. Eğitimcilerle Yönelik Öneriler.....	105
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	107
KAYNAKLAR	109
EKLER DİZİNİ.....	127
EK 1. Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Testi	128
EK 2. Demografik Bilgi ve Anket Formu	134
EK 3. Öğretmen Bilgi Formu	138
ÖZGEÇMİŞ.....	142

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2-1: Avrupa Ülkelerinde Zorunlu Eğitime Başlama Yaşı, 2014-2015	30
Tablo 3-1: Ateşman (1997)'in Okunabilirlik Skalası	37
Tablo 3-2: Araştırmaya Katılan Alt %27 ve Üst %27lik Grupların Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası	39
Tablo 3-3: Araştırmaya Katılan Alt %27 ve Üst %27lik Grupların Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Örneklem T-testi	40
Tablo 3-4: Okuduğunu Anlama Testinin Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırt Edicilik İndeksi	42
Tablo 3-5: Öğrencilerin Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Testinden Elde Edilen Verilerin Betimsel İstatistik ve Normallik Testi İstatistikleri	45
Tablo 4-1: Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı	47
Tablo 4-2: Öğrencilerin Okula Başlama Yaşı Dağılımı	47
Tablo 4-3: Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Dağılımı.....	48
Tablo 4-4: Öğrencilerin Kardeş Sayısı Dağılımı	48
Tablo 4-5: Öğrencilerin Doğum Sırası Dağılımı	49
Tablo 4-6: Öğrencilerin Evde Akademik Destek Alma Durumu Dağılımı.....	49
Tablo 4-7: Öğrencilerin Ailevi Durumları Dağılımı	50
Tablo 4-8: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumu Dağılımı	50
Tablo 4-9: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumu Dağılımı	51
Tablo 4-10: Öğrencilerin Annelerinin Meslek Dağılımı	51
Tablo 4-11: Öğrencilerin Babalarının Meslek Dağılımı	52
Tablo 4-12: Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Dağılımı	52
Tablo 4-13: Öğrencilerin Annelerin Çalışma Durumu Dağılımı	53
Tablo 4-14: Öğrencilerin Babaların Çalışma Durumu Dağılımı	53
Tablo 4-15: Öğrencilerin Doğum Sırası Dağılımı	54
Tablo 4-16: Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi Dağılımı.....	54
Tablo 4-17: Öğrencilerin Okuma Hızı	55
Tablo 4-18: Öğrencilerin Okula Başlama Yaşına Göre Okuma Hızı İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi	55

Tablo 4-19: Öğrencilerin Okula Başlama Yaşına Göre Okuma Hızı Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası	56
Tablo 4-20: Öğrencilerin Okula Başlama Yaşına Göre Okuma Hızı İçin Yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma Testi	56
Tablo 4-21: Öğrencilerin Okula Başlama Yaşına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyi İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi.....	57
Tablo 4-22: Öğrencilerin Okula Başlama Yaşına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası	57
Tablo 4-23: Öğrencilerin Okula Başlama Yaşına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri İçin Yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma Testi	58
Tablo 4-24: Öğrencilerin Okula Başlama Yaşları İle Okuma Hızı Arasındaki İlişkiler	59
Tablo 4-25: Öğrencilerin Okula Başlama Yaşları İle Okuduğunu Anlama Düzeyi Arasındaki İlişkiler	59
Tablo 4-26: Öğrencilerin Okuma Hızı ile Anlama Düzeyi Arasındaki İlişkiler	60
Tablo 4-27: Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Almasına Göre Okuma Hızı İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi	60
Tablo 4-28: Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Almasına Göre Okuma Hızı Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası	61
Tablo 4-29: Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Almalarına Göre Okuma Hızı İçin Yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma Testi	61
Tablo 4-30: Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Almasına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyi İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi.....	62
Tablo 4-31: Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Almasına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası	62
Tablo 4-32: Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Almalarına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri İçin Yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma Testi	62
Tablo 4-33: Cinsiyete Göre Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Alt Boyutları Puanlarıyla Yapılan İlişkisiz Örneklem T-Testi	63

Tablo 4-34: Cinsiyete Göre Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Alt Boyutları Puanları Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası	63
Tablo 4-35: Öğrencilerin Kardeş Sayısı ile Okuma Hızı İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi	64
Tablo 4-36: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Okuma Hızı Puanları Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası.....	64
Tablo 4-37: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Okuma Hızı İçin Yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma Testi	65
Tablo 4-38: Öğrencilerin Kardeş Sayısı ile Okuduğunu Anlama Düzeyi İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi	65
Tablo 4-39: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri Puanları Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası	66
Tablo 4-40: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri İçin Yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma Testi	66
Tablo 4-41: Evde Akademik Yardım Alma Durumuna Göre Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Alt Boyutları Puanlarıyla Yapılan İlişkisiz Örneklem T-Testi	67
Tablo 4-42: Evde Akademik Yardım Alma Durumuna Göre Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Alt Boyutları Puanları Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası	67
Tablo 4-43: Doğum Sırasına Göre Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Alt Boyutları Puanlarıyla Yapılan İlişkisiz Örneklem T-Testi	68
Tablo 4-44: Doğum Sırasına Göre Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Alt Boyutları Puanları Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası	68
Tablo 4-45: Anne Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okuma Hızı İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi	68
Tablo 4-46: Anne Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okuma Hızı Puanları Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası	69
Tablo 4-47: Anne Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okuma Hızı İçin Yapılan Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi	69

Tablo 4-48: Anne Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi.....	70
Tablo 4-49: Anne Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi Puanları Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası	70
Tablo 4-50: Anne Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi İçin Yapılan Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi	71
Tablo 4-51: Baba Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okuma Hızı İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi	71
Tablo 4-52: Baba Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okuma Hızı Puanları Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası	72
Tablo 4-53: Baba Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okuma Hızı İçin Yapılan Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi	72
Tablo 4-54: Baba Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi.....	73
Tablo 4-55: Baba Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi Puanları Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası	73
Tablo 4-56: Baba Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi İçin Yapılan Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi	74
Tablo 4-57: Ailelerin Aylık Gelirine Göre Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Alt Boyutları Puanlarıyla Yapılan İlişkisiz Örneklem T-Testi...	75
Tablo 4-58: Ailelerin Gelirlerine Göre Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Alt Boyutları Puanları Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası	75
Tablo 4-59: Anne Çalışma Durumuna Göre Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Alt Boyutları Puanlarıyla Yapılan İlişkisiz Örneklem T-Testi...	76
Tablo 4-60: Anne Çalışma Durumuna Göre Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Alt Boyutları Puanları Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası	76
Tablo 4-61: Ailelerin Çocukların İlkokula 72 Aylıktan Önce Başlama Durumuna Memnuniyetlerine Göre Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Alt Boyutları Puanlarıyla Yapılan İlişkisiz Örneklem T-Testi	77

Tablo 4-62: Ailelerin Çocukların İlkokula 72 Aylıktan Önce Başlama Durumuna Memnuniyetlerine Göre Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Alt Boyutları Puanları Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası	77
Tablo 4-63: Okul Türü Dağılımı	78
Tablo 4-64: Okul Öğrenci Sayısı Dağılımı	78
Tablo 4-65: Sınıftaki Öğrenci Sayısı Dağılımı	79
Tablo 4-66: Öğretmenlerin Yaş Grubu Dağılımı	79
Tablo 4-67: Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı	79
Tablo 4-68: Öğretmenlerin Mesleki Tecrübe Durumu Dağılımı	80
Tablo 4-69: Öğretmenlerin 72 Aylıktan Önce İlkokula Başlamaya İlişkin Görüşleri.....	80
Tablo 4-70: İlkokula 72 Aylıktan Önce Başlayanlara İlişkin Uygulanacak Tedbirlere İlişkin Görüşleri	81
Tablo 4-71: Okula Başlama Yaşı 72 Aydan (6 Yaşını Doldurmadan) Küçük Olan Öğrencilerle İlgili Yaşanılan Deneyimler ve Karşılaşılan Durumlar.....	82
Tablo 4-72: Okula Başlama Yaşı 72 Aydan (6 Yaşını Doldurmadan) Küçük Olan Öğrencilerin Becerileri İle İlgili Yaşanılan Deneyimler, Gözlemler Ve Karşılaşılan Durumlar	84
Tablo 4-73: Ailelerin Çocuklarını 72 Aylıktan Önce ilkokula Gönderme Nedenleri.....	86
Tablo 4-74: İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerin Ailelerin İlkokula Erken Başlama Memnuniyeti Dağılımı	87

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Değişim hayatın kaçınılmaz gerçeklerindedir. İçinde bulunduğumuz dönem de değişimin büyük bir hızla ve çok fazla gerçekleştiği dönemlerden biridir (Erdoğan 2015). Bilimin ve teknolojinin büyük bir hızla gelişmekte olduğu günümüzde, bu değişimlere kolayca uyum sağlanabilmesi için insanın eğitilmesi önemini korumaktadır. Her geçen gün insanların eğitime verdikleri önem artmaktadır.

Okul, bir kurum olarak ortaya çıktığından bu yana aileler çocuklarının başarıları ve eğitimleri ile ilgilenmeye başlamışlardır. Bilgi karmaşık hale gelmeye başladıkça okul öğretiminin önemi de artmaya başlamıştır (Oktay, 1983).

Bilginin, eski zamanlara oranla çok daha hızlı arttığı ve aynı ölçüde bilgiye ulaşmanın hızlandığı ve bilgiye ulaşma yollarının da arttığı günümüz toplumunda, okul öğretisi, önemini ve iddiasını hala korumaktadır. Bugün ulaştığımız sayısız bilgi kaynağından gelen bilgilerin sınıflanması, değerlendirilmesi, birey ve toplum için geçerli ve kullanışlı olanların ayıklanması okullarda yapılmak durumundadır (Haktanır, 2002).

Eğitim hayatının başlangıcı olması bakımından “ilkokula başlamak” insan hayatında çok önemli dönüm noktalarından biridir. Çocukların okulda öğrenecekleri bilgileri kavrayabilmeleri, çözümleyebilmeleri, okulun kendilerinden beklediklerini yerine getirebilmeleri açısından belirli bir olgunluk düzeyine ulaşmış olmaları beklenmektedir (Oktay, 1983).

Çocuk, yaşı büyüdükçe çevresi ile ilgilenmeye başlar. Sırasıyla; önce annesiyle, babasıyla, diğer aile bireyleriyle, yaşlılarıyla çevresini tanır ve sosyalleşmeye başlar. Çocuk 6 yaşına geldiğinde, ilkokul yaşamına başlamak ve buna uyum sağlamak çocuğun en önemli gelişimsel görevi haline gelir (Yavuzer, 2016).

Çocuğun okula başlaması, onun yaşamında en mühim olaylardan biridir. Okula başlama, zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal açıdan bir olgunlaşmayı gerektirir. Bu olgunluğa ulaşmış olan çocuk, ilköğrenim yaşamında başarılı

olabileceği gibi, daha sonraki öğrenim yaşamında da başarılı olacaktır (Binbaşıoğlu, 1999; Binbaşıoğlu, 1995; Kılıç, 2004).

Öğrencilerin çocukluk döneminde buldukları uyaran ortamı ve zenginliği onların okul olgunluğunu etkilemektedir. Örneğin; ilk okuma ve yazma öğretiminde, okul öncesi dönemde, zengin okuma-yazma araç-gereçleri bulunan ortamda yetişerek okuma yazma deneyimi kazanan, okuma-yazma geleneği olan aile ortamından gelen, ailesinde öykü ve masal dinleyen, görsel ve dilsel algıyı geliştirici resim çizme ve tamamlama kitaplarıyla çalışan ve büyük resimli kitaplarla tahmini okuma etkinliklerinde bulunan çocukların daha başarılı oldukları görülmektedir (Çelenk, 2003).

Okul olgunluğu; çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal anlamda ilköğretimin gerekliliklerini karşılamaya hazır olması demektir. Genellikle her çocuk (özellikle okul olgunluğunun yaygınlaştığı düşünülerek) altı yaş civarında bu olgunluğa erişecek düzeye gelir. Ancak bireysel gelişim farklılıkları nedeniyle okul olgunluğuna ulaşma yaşı değişebilir. Gelişim basamakları her çocukta aynı olsa da bu basamaklara ulaşma hızı farklılık gösterebilir. Bazı çocukların bu basamaklara ulaşması daha hızlı ya da yavaş olabilir (Ülkü, 2007).

İlkokula başlama yaşları sadece takvim yaşları üzerinden hesaplanan ve bu doğrultuda okula başlayan çocukların gelişimsel olarak gösterdikleri farklılıklar; okula başlamalarından sonra, okula uyum, akademik başarı ve performanslarında da aynı ölçüde farklılık olarak karşımıza çıkabilir.

Okula başlama konusunda en yaygın kriterlerden biri yaştır. Bu kriter sık sık değiştirilebilir ve ülkeden ülkeye farklılık gösterebilir. Ülkemiz dışında diğer ülkelere baktığımızda ABD, Almanya, Avusturya, Avustralya, Belçika, Danimarka, Estonya, Fransa, Çek Cumhuriyeti, İtalya, İrlanda, Japonya, Polonya, Portekiz, Romanya'da okula başlama yaşı 6'dır. Finlandiya, Norveç, İsveç ve Bulgaristan'da 7'dir. Macaristan, Hollanda ve Malta da 5'tir. (UNESCO, 2011).

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun "İlköğretim, 6- 14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar, ilköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır." şeklinde olan 22. Maddesi, Mart 2012 tarihinde kanun maddelerinde yapılan değişiklikle "Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş

grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın Eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter.” şeklinde değiştirilmiştir (MEB, 2012a).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın kanunda yapılan değişikliğe binaen 9 Mayıs 2012 tarihli “12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar” genelgesi ile öğrencilerin okula başlama yaşı ile ilgili yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Yapılan değişiklik ile ilköğretimde 8 yıl olan öğrenim süreci 4+4 şeklinde ikiye bölünmüş ve ilkokula başlayan öğrencilerin okula başlama yaşları konusunda bir düzenleme yapılmıştır. Genelgenin yayınlandığı 2012 yılının Eylül ayından itibaren 60-66 ay arasındaki çocuklar velisinin yazılı isteği ile, 66 ayını doldurmuş olan çocuklar ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın e-okul sistemi üzerinden okullara kaydedilerek eğitim hayatlarına başlamışlardır (MEB, 2012b, MEB, 2012c).

Bu uygulama 2012-2013 eğitim öğretim yılı boyunca devam ettikten sonra Milli Eğitim Bakanlığı, Ağustos 2013 tarihinde *Resmi Gazete*'de yayınladığı yönetmelik değişikliği ile Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 15'inci maddesinin ikinci fıkrasını aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir:

“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.”

Özetle 2012-2013 eğitim-öğretim yılında; Eylül ayında 60-65 aylık arası olan çocukların gelişim yönünden hazır olduğu anlaşılanlar velilerinin isteği ile, 66-72 aylık arası olan çocuklar da zorunlu olarak ilkokula başlamıştır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren ise Eylül ayında 60-65 aylık öğrencilerden velileri talep edenler ve gelişim yönünden hazır olduğu anlaşılanlar ilkokula başlar, 66-68 aylık olan çocuklar veli dilekçesi ile kayıtlarını erteleyebilir, 69-72 aylık olan çocuklar ise sağlık raporuyla aksini ispatlamaz ise zorunlu olarak ilkokula başlar şeklindeki uygulama devam etmektedir (MEB, 2012d).

İlkokula başlayan çocukların okul olgunluğu bakımından yüzleştikleri ilk zorluk okula uyum sürecidir. Bu süreci atladıktan sonra çocuklar ilk okuma yazma deneyimi ile karşılaşır. Talim Terbiye Kurulu'nun yayınladığı ilköğretim Türkçe

Dersi Öğretim programında yer alan kazanımlar içerisinde okuma becerisi yer almaktadır. Okuma becerisi; okuma öğrenme alanı olarak ele alınıp, okuma kurallarını uygulama, okuduğunu anlama, anlam kurma, söz varlığını geliştirme, tür yöntem ve tekniklere uygun okuma şeklinde özetlenmiştir (MEB, 2009).

Okuma, öğrencilerin kişisel, akademik ve sosyal gelişimini etkileyen önemli bir değişkendir (Yıldız ve Akyol, 2011). Okuduğunu anlama, okuma yoluyla alınan bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle oluşturulan anlamların, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilip zihinde yapılandırılmasıdır (Güneş, 2009).

Okuma ve yazma becerisi kazanma süreci çok karmaşıktır. Okumayı etkileyen sayısız faktör vardır. Bu becerilerin kazanılması süreci büyük oranda nörolojik gelişimlere bağlıdır ve bu gelişim aynı zamanda çevresel uyaranlarla ve eğitim programları kazanımlarıyla mümkündür. Çocuğun okuma becerisini kazanması için sosyal, duygusal, zihinsel ve bedensel olarak belli bir olgunluğa ulaşması ve belli yeteneklere sahip olması gerekmektedir. Çocuğun okuduğunu anlayarak okuma becerisi kazanma olgunluğuna ulaşması 6 yaş civarında gerçekleşmektedir. 6 yaş bazı uzmanlarca kronolojik yaş olarak ele alınırken, bazı uzmanlar tarafından zihinsel olgunluk olarak ele alınmaktadır. 6 yaşın kesin yaş olarak kabul edilmediği; 5.5 yaşına inebileceği gibi 6.5 yaşa da çıkabileceği ifade edilmektedir (Ülkü, 2007).

Okula başlama yaşlarına göre öğrencilerin okuma becerilerinin araştırılması ve bu konuda süre gelen tartışmaların ve soruların cevap bulması ihtiyacına cevap vermek gerekmektedir. Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama beceri seviyesi, akademik başarı ve okul hayatına uyum sağlama becerisinin göstergelerinden biridir. Bu nedenle öğrencilerin okula başlama yaşı ile okuma becerisi ilişkisinin incelenmesi gereklidir. Okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisi nicel olarak ortaya çıkarılıp, elde edilen veriler okula başlama yaşı ile karşılaştırıldığında, okula başlama yaşına bağlı öğrencilerin okuma deneyimleri ortaya konabilir.

Sınıf öğretmenlerinin çocukların ilkokula 72 aydan önce başlamaları ile ilgili deneyim ve görüşlerine ulaşmak, velilerin çocuklarını okula 72 aylıktan önce gönderme nedenlerinin araştırılması, öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama

düzeylerinin ortaya konulması ile ilkokula başlama yaşına göre incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. AMAÇ

Bu araştırmanın amacı; öğrencilerin ilkokula başlama yaşlarına göre okuma becerilerini incelemektir.

Araştırmanın alt amaçları arasında; öğrencilerin anaokulu eğitimine devam etme süresine göre okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerini incelemek; demografik farklılıklara göre okuma hızı ve okuduğunu anlama arasındaki farkı ortaya koymak; cinsiyete göre, doğum sırasına göre, ailenin sosyoekonomik düzeyine göre, evde aldığı desteğe göre, annenin çalışma durumuna göre okuma hızı ve okuduğunu anlama seviyesi arasında farklılıklar olup olmadığını ortaya koymak bulunmaktadır.

Araştırmada ayrıca velilerin çocuklarını okula erken gönderme nedenleri incelenmekte; sınıf öğretmenlerinin 72 aylıktan önce ilkokula başlayan öğrenciler ile ilgili gözlemleri ve okula başlama yaşı ile ilgili görüşleri ele alınmaktadır.

Bu amaçlar doğrultusunda araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. İlkokul 2. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri nedir?
2. İlkokul 2. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri okula başlama yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul 2. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı ilişki var mıdır?
4. İlkokul 2. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi, öğrencilerin okul öncesi eğitim alma süresine, cinsiyete, kardeş sayısına, evde akademik yardım alma durumuna, doğum sırasına, anne-baba eğitim düzeyine, aylık gelir seviyesine, anne çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretmenlerin öğrencilerin okula başlama yaşları ile ilgili görüşleri nelerdir?
6. Ailelerin çocuklarını 6 yaşını doldurmadan önce ilkokula gönderme nedenleri nelerdir?

1.3. ÖNEM

Eğitimle ilgili ortaya çıkarılacak her düşünce belirli bir yöntemle ele alınacak araştırmalara dayalı olmalıdır (Erdoğan, 2016, s. 4). Milli Eğitim Bakanlığı'nın mevcut uygulamasının çıktıları üzerine nicel araştırma yaparak; bu eğitim verilerinin bilimsel olarak ortaya konulması önemlidir. Çocukların okula başlama yaşıyla ilgili yapılan uygulamanın olumlu ya da olumsuz sonuçları bugünün tarihine not edilmeli ve gelecek kuşaklara kayıt olarak bırakılmalıdır. Öğrencilerin okula başlama yaşlarına göre okuma hızını ve okuduğunu anlama düzeyini tespit etmek ve varsa farklılıkları ortaya çıkarmak, okuma hızı ve okuduğunu anlama gibi temel akademik becerileri etkileyen demografik değişkenleri incelemek gerekmektedir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenci grubu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ilkokula başlamış ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili genelgesinden ilk ve en çok etkilenen grup olma özelliği taşımaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (2012a)'nın çıkardığı genelgeden sonraki yıl ilkokula başlamışlardır. Bu nedenle araştırmanın örneklemini okula başlama yaşı bakımından 6 aylık her yaş grubunu temsil edebilecek yeterli öğrenci sayısına sahiptir ve araştırmanın evrenini yansıttığı düşünülmektedir. Öğrencilerin öğretmenlerinin ve velilerinin ilgili genelge sonucu yaşadıkları deneyimleri ve görüşlerini bilimsel olarak ele almak önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın okula başlama yaşı ile ilgili aldığı kararın etkilerini yerinde ve zamanında ortaya koymak açısından bu araştırma önemlidir.

1.4. SAYILTILAR

Bu araştırmada aşağıda verilen maddeler varsayım olarak kabul edilmiştir.

1. Bu araştırmanın katılımcıları sorulara içten ve nesnel yanıtlar vermişlerdir.

2. Bu araştırmada öğrenciler birbirleriyle yardımlaşmadan, tok karnına, uykularını almış ve rahat bir şekilde gerçek düzeylerini ortaya koyacak şekilde performans sergilemişlerdir.
3. Öğrenciler benzer koşullarda ve aynı yönergelere maruz kalarak uygulamaya katılmışlardır.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma, İstanbul ili içerisindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ilkokulları ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2013/2014 Eğitim öğretim yılında 2. sınıf öğrencilerinden seçilen bir örneklem grubu ile sınırlıdır.
3. Okuma becerisi, sadece doğru okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi ile sınırlıdır.

1.5. TANIMLAR

Okuma Becerisi: Okuma; görme, algılama, seslendirme, belleğe kaydetme ve anlama gibi gözlerin, ses organlarının ve beynin çeşitli çalışmalarından oluşan karmaşık bir etkinliktir (Güneş, 2006). Bu araştırmada okuma becerisi, öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi olarak ele alınmıştır.

Okuma Hızı: Bu araştırmada okuma hızı, öğrencilerin 1 dakika içerisinde sesli okudukları toplam kelime sayısıdır.

Okuduğunu Anlama Düzeyi: Okuduğunu anlama duyu organlarımızla algıladığımız sembollerin ön bilgi ve deneyimlerimizle anlamlanma sürecidir (Bay, 2008). Bu araştırmada okuduğunu anlama, öğrencilerin 15 okuduğunu anlama sorusuna verdikleri toplam doğru cevap sayısıdır.

Okula Başlama Yaşı: Öğrencilerin 15 Eylül 2012 tarihinde ilkokula başladıklarında ulaştıkları takvim yaşıdır.

Okul Olgunluğu: Okul olgunluğu çocuğun zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal gelişimi anlamında okula başlamaya hazır olması demektir (Oktay, 1983; Yavuzer,2016).

BÖLÜM II: ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Okula başlamak hayatın en önemli adımlarından biridir (Kılıç, 2004). Çocuk hayatında ilk kez planlı ve programlı olmak, kurallara uymak, talimatları yerine getirmek ve okuma, yazma, aritmetik gibi temel akademik becerileri öğrenmek gibi sorumluluklarla karşılaşmaktadır (Oktay ve Unutkan, 2003). Çocuğun okula başladığında karşı karşıya geldiği durumlar iki ana başlık altında toplanabilir. Bunlardan birincisi, okul olgunluğuna ulaşmış olmakla birlikte okul ortamına uyum sağlamak, ikincisi ise okuma-yazma ve aritmetik gibi temel akademik becerileri kazanmaktır.

Bu bölümde okul olgunluğu, okula başlama yaşı ve okumaya ilişkin becerilerle ilgili alanyazın incelemesi yapılmıştır. Birinci bölümde okul olgunluğuna, ikinci bölümde okumaya ilişkin becerilere, üçüncü bölümde okul olgunluğu ve okuma becerisi ilişkisine, dördüncü bölümde okula başlama yaşı ile ilgili araştırma ve istatistiklere, son bölümde ise ilgili araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1. OKUL OLGUNLUĞU

Çocuklar, okulda verilen bilgileri öğrenebilmek ve okulun isteklerini karşılayabilmek için belli bir olgunluğa ulaşmalıdırlar. Yapılan araştırmalar okula başlama yaşına gelmelerine rağmen, okulun isteklerini yerine getiremeyen çocuklar olabildiğini göstermektedir (Oktay, 1983 s. 4). Çocukların okulun isteklerini yerine getirmekte zorlanmalarının nedenlerinden biri çocukların okul olgunluğuna ulaşmadan okula başlamalarıdır.

2.1.1. Okul Olgunluğunun Tanımı

Okul olgunluğu çocuğun zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal gelişimi anlamında okula başlamaya hazır olması demektir (Yavuzer, 2016). Yörükoğlu (1997)'na göre okul olgunluğu; bireyin ilkokula başlama başlaması için belli bir ruhsal olgunluğa ulaşması, zihinsel yetenekleri açısından yaşına uygun öğrenme ve kavrama düzeyine varması koşulları olarak ele alınır. Zekâsı yaşına uygun olan bir çocuk da okula başlamak için evden kopma gerekliliğini yerine getirmekte zorlanabilir.

Okula hazırlıklı olmak kavramı, olgunlaşmadan daha geniş kapsamlı bir kavramdır. Kişinin bir işi yapabilmesi için gereken olgunluğa ulaşması gerekliliğinin yanında bu iş için gerekli olan bilgi beceri ve tutumları da kazanmış olması gerekmektedir. Okula hazırbulunuşluk, hem olgunlaşmaya hem de öğrenme için gerekli olan ön yeterliliğe ulaşmak demektir (Başaran, 2006).

Okul olgunluğu, çocuğun okulda öğretilecek bilgileri öğrenebilmeye hazır olmasıdır (Heriot ve Beale, 2004). Okul olgunluğuna ulaşan çocuk fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim bakımından belli bir seviyeye ulaşmıştır. Okul ortamında kendisini bekleyen sorumlulukları ve kuralları yerine getirmeye hazır hale gelmiştir (Ülkü, 2007).

Çocuğun okula başlaması, onun yaşamdaki en mühim olaylardan biridir. Okula başlama, zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal açıdan bir olgunlaşmayı gerektirir. Bu olgunluğa ulaşmış olan çocuk, ilköğrenim yaşamında başarılı olabileceği gibi, daha sonraki öğrenim yaşamında da başarılı olacaktır (Binbaşıoğlu, 1995; Binbaşıoğlu, 1999; Kılıç, 2004).

Okul olgunluğunun bunlar dışında başka boyutları da vardır. Okullar da çocuklar için uygun olmalıdır. Aile ve çocuğun çevresindekiler çocuğa bu süreçte destek olmalıdır. Okula hazır bir şekilde başlayan çocuk, çabuk öğrenir, okula kolay uyum sağlar ve bu çocuğun ileriki yaşantısında başarılı olma ihtimali daha yüksektir. Okul döneminde kendine saygısı ve güveni yüksek çocukların suça karışma riskleri daha düşüktür. Okul olgunluğuna ulaşan bireyler özel eğitime daha az ihtiyaç duyarlar ve bu bireylerin sınıf tekrarı yapma ihtimalleri düşüktür. Çocukların okul olgunluğuna ulaşarak okula başlamaları, eğitim maliyetini de azaltan bir etmendir. Bu boyutlarıyla ele alındığında okul olgunluğunun topluma yararı azımsanamaz (Lara-Cinisomo ve ark., 2004).

Okul olgunluğu pek çok unsuru içinde barındıran bir kavram olduğundan kesin bir tanımlama yapmak zordur. Burada temel olarak çocuğun okula gelirken getirdiği bilgi ve beceriler, erken dönemde öğrenme ve gelişimini destekleyecek nitelikli çevreye sahip olması ve devam edeceği okulun çocuğun okul olgunluğuna yapacağı katkı önemlidir. İskandinav ülkelerinde daha çok sosyal ve duygusal gelişim, Anglo-Sakson ülkelerde müfredata hazır olma olarak ele alınan okul

olgunluğunun pek çok bileşeni vardır. Bütün gerekli beceriler ile tanımlanmaya çalışılan okul olgunluğu, esasında okula tam olarak uyum sağlama becerisidir (Miclea ve Mihalca, 2007).

Çocuğun okulun beklentilerini karşılayabilmesi ve özellikle okumayı öğrenebilmesi, çok yönlü ve karmaşık bir olaydır. Okul olgunluğunda çocuğun hem bireysel gelişiminin, yeteneklerinin hem de çevreden öğrendiklerinin, yani daha önce öğrenmiş olduklarının büyük etkisi vardır. Okul olgunluğuna sahip olan çocuk okuma-yazma öğrenmesi için belirli bir olgunluk düzeyine ulaşmanın yanında, okuma-yazma için gerekli olan ön bilgi beceri ve tutumları da kazanmış olmalıdır (Oktay, 1983, s. 11).

Okul olgunluğu sadece akademik hazırlık anlamında değil, sosyal ve duygusal anlamda ve fiziksel gelişim anlamında da ele alınmalıdır. Okula hazırlık sadece çocukla ilgili değil aynı zamanda çevrenin çocuğa olan uygunluğu ve desteği ile de ilgilidir. Bu aynı zamanda çocuğun maruz kaldığı müfredata, sınıflardaki öğrenci sayılarına da bağlıdır (Vernon-Feagans ve Blair, 2006).

Çocuklar okula doğuştan hazır ya da değil olmazlar. Onların becerileri ve bu becerilerin gelişimi doğrudan aileleri, maruz kaldığı insanlar, okula başlamadan önce maruz kaldığı çevre ile ilgilidir. Okullar da okul olgunluğu tanımının parçasıdır. Okullara göre öğrencilerden beklentiler farklıdır. Bir çocuk A okulu için uygun olsa da B okulu için uygun olmayabilir. Çünkü bu uygunluk okulun beklentileri, uygulanan müfredat gibi etmenlerle de ilgilidir (Maxwell ve Clifford, 2004).

Okul başarısı ya da başarısızlığı çocuğun okula hazır olup olmaması ile ilgilidir. İlkokulun beklentilerini yeterince karşılayabilmek çocuğun genetik olarak sahip olduklarının yanında bu potansiyeli geliştirmeye uygun sosyal çevrenin varlığı ve ona destek olmasına bağlıdır (Erkan, 2011).

Okula başlamak için belli bir ruhsal olgunluğa ulaşmış olmak gerekir. Zihinsel olarak çocuk yaşına uygun kavrama ve öğrenme düzeyine ulaşmış olmalıdır. Çocuk altı yaşını doldurmuş olsa bile ruhsal bakımdan evden kopma olgunluğunu gösteremeyebilir (Yörükoğlu, 1997).

Çocukların okula başlarken belli bir olgunluk düzeyine gelmiş olmaları gerekir. Çocuklar dikkatlerini uzunca bir süre (40 dakika) yoğunlaştırabilme, kendi kendine giyinebilme (fermuar çekme, düğme ilikleme, ayakkabı bağlama), sırada dik oturabilme, tuvalet kontrolünü kazanma, kendi temizliklerini yapabilme, sıra bekleme, sebat gösterebilme, beden koordinasyonunu sağlayabilme, kendini koruma, sorumluluklarını yerine getirebilme, verilen yönergeleri anlayabilme ve yönergelere uyabilme, kendini ifade etme gibi becerileri okula başlamadan önce kazanmış olmalıdırlar (Oktay ve Unutkan, 2003).

Bütün tanımlarda, çocuğun eğitim hayatına başlamadan önce belli bir olgunluk seviyesine gelmesi gerektiğinin araştırmacıların ortak görüşü olduğu görülmektedir. Çocuğun eğitime başlamadan önce yeterince zihinsel, psikolojik, sosyal ve duygusal destek alması gerekmektedir. Bu okul olgunluğu yeterliliği için doğumdan gelen özellikler kadar çevresel uyaranlar da büyük önem taşımaktadır.

2.1.2. Okul Olgunluğunda Etkili Olan Gelişim Alanları

Cedoline (1972) okula hazır olmada çeşitli gelişim alanlarının rolü olduğuna değinmiştir. Bu alanlar şu şekilde sıralanmıştır:

1. Fizyolojik Gelişim
 - a) Kronolojik Yaş
 - b) Boy ve Ağırlık
 - c) Cinsiyet
 - d) Görsel Algı
 - e) İşitme Algısı
 - f) Hareket Algısı (kaba ve ince motor becerileri, beden koordinasyonu)
 - g) Diğer beden işlevleri (salgısal, nörolojik ve hormonal)
2. Sosyal Gelişim (Diğer insanlarla sağlıklı ilişki kurabilme)
3. Duygusal Gelişim (Çevreyle bağımsız bir şekilde iletişim kurabilme)
4. Zihinsel Gelişim (Günlük yaşantılardan bilgi ve anlayış kazanma)
5. Dil Gelişimi (Diğerleri ile rahat iletişim kurabilme)

Oktay (1983), daha önceki alan yazınları inceleyerek okul olgunluğunu etkileyen faktörleri şöyle sıralamıştır:

1. Fizyolojik Faktörler
2. Zihinsel Faktör
3. Çevresel Faktörler
4. Duygusal Faktörler

Bu faktörlerin sırası araştırmacılara göre farklılıklar gösterebilmektedir. Bazı araştırmacılar zekâ faktörünü daha ön plana alırken, kimisine göre çevresel ya da duygusal faktörler daha önemli olabilmektedir. Burada değinilmesi gereken nokta, hiç bir faktörün tek başına etkili olamayacağı gibi hiçbirinin de yok sayılamayacağıdır (Oktay, 1983 s. 4).

2.1.2.1. Fizyolojik Faktörler

Okul olgunluğu kavramı ele alınırken, fizyolojik gelişim ile ilgili alanların ele alınması gerekir. Fizyolojik gelişim, normal seyrinde yaşla orantılı hareket etmekle birlikte çocukların gelişme hızları ve zihinsel seviyeleri birbirlerinden farklı olabilmektedir (Oktay, 1983 s. 8). Yaş, okula hazırbulunuşluğun garantisi değildir (Cedoline,1972).

Boy ve kilo kalıtımsal olarak farklılık göstermekle birlikte 5 yaşında bir kız veya erkek çocuk ortalama 109,2 cm ve 19.7 kg'dır. Beş buçuk yaşında bir erkek çocuğu ortalama 113 cm ve 20 kg iken beş buçuk yaşında bir kız çocuğu ortalama 110,5 cm ve 19,5 kg'dır (Cedoline, 1972). Okul çağı döneminde, çocuğun büyüme hızı bebekliğe ve ilk çocukluğa göre azalır ve daha sabit bir hızda ilerler. Çocuğun boyu yılda 5 cm uzar ve ağırlığı 2,5 kg kadar artar. Büyüme daha çok kol ve bacakların uzaması şeklinde görülür. Yedi yaşındaki bir çocuğun ortalama boyu 117 cm'dir (Gander ve Gardiner, 2007; Güteryüz, 2002). Çocuk artık gündelik oyunları oynayabilecek fiziksel becerilere ulaşmış olmalıdır (Poyraz, 2016).

Razon (1982) kız çocuklarının sözel yeteneklerinin gelişmesinde, okuma ve okumaya hazırlıklı olmada erkek çocuklardan daha başarılı oldukları belirtmiştir. Okumada çok büyük öneme sahip olan görsel ve işitsel ayırtma becerisinin kız çocuklarında erkek çocuklarına oranla daha fazla gelişmiş olduğundan bahsetmiştir.

Bazı araştırmalar erkek çocukların kız çocuklara göre davranış problemi ya da uyum sorunu yaşama ihtimalinin kız öğrencilere kıyasla 3 veya 4 kat daha fazla olduğunu söylemektedir (Cedoline,1972; Hatice Ergin, 2016).

7 yaşına gelmiş bir çocuk artık göz keskinliğine ulaşmış olmalıdır. Görsel hafıza, görsel ayırma ve görsel birleştirme, çocuğun öğrenme performansı açasından oldukça önemlidir. Çocuğun okumayı öğrenebilmesi için öğrendiği harfi tanınması, aklında tutabilmesi, başka benzer harflerle karıştırmaması için göz keskinliği ve görsel ayırma becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir (Cedoline,1972; Görmez, 2007; Oktay,1983; Yılmaz, 2003).

Okul çağına geldiklerinde, çocukların atlama, koşma, tırmanma, zıplama gibi kaba motor ve kalem tutma, kalemle düz, oval, keskin çizgiler çekebilme gibi ince motor becerilerin gelişmiş olması beklenmektedir. Çocuk, okula başladığında görme ve duyma keskinliği yetişkinle aynı seviyededir (Kılıç, 2004; Yılmaz,2003).

Görme ve duyma ile ilgili kabiliyetlerin öğrenme için yeterince gelişmiş olması beklenmektedir. Çocuğun sembol olarak birbirine benzeyen harfleri (b-d, m-n gibi) görsel olarak ayırabilmesi, çıkış yeri bakımından benzer sesleri (diş sesleri, dudak sesleri gibi) de işitsel olarak ayırabiliyor olması beklenmelidir.

Çoğu fizyolojik faktörün okul olgunluğunu ne kadar etkilediğini kestirmek oldukça zordur. Ancak burada önemli olan husus, çocuğun bedensel gelişim özelliklerinin yaşına uygun ve sağlıklı bir biçimde gelişip gelişmediğinin tespit edilmesidir. Çocuğun bedensel gelişiminin, görme ve işitme duyusu ve sinir sistemi ile ilgili gelişiminin yaşına uygun, sağlıklı ve sürekli olduğundan emin olunmalıdır. Sağlıklı bedensel ve duysal gelişim, çocuğun okula uyum sağlaması ve öğretmenin talimatlarını yerine getirmesi konusunda öneme sahiptir (Oktay, 1983).

2.1.2.2. Zihinsel Faktörler

Okul çağına gelmiş çocukların ilerlemeleri, çocukluk dönemi başarılarının üzerine yapılırd ve daha sonraki gelişim dönemi olan ergenliğin temellerini atar (Gander ve Gardner, 2007, s. 339).

Mevcut zeka testlerinin öncüsü olarak kabul edilen ilk zeka testi, 1904 yılında Binet tarafından, ilkokulda başarısız olacak öğrencilerin belirlenmesi amacıyla

geliştirilmiştir (Özden, 2011). Buradan da anlaşılacağı üzere, bir asırdan uzunca bir zamandır okul başarısının zihinsel gelişimle ilgili olduğu kabul edilmektedir.

Downing ve Thrackray (1971)'e göre, zekâ ve okuma becerisi arasındaki ilişkiye değinen pek çok araştırmacı “zeka seviyesi okuma becerisini sınırlar” görüşü üzerinde durmuştur. Bu konuda ilk araştırmaları yapan; McLaughlin, Raybold ve Deputy (1930), Tinker (1932) ve Hayes (1933), genel zeka seviyesinin tek faktör olduğunu vurgulamıştır (aktaran Oktay, 1983).

Çocuğun okuma yazma öğrenmesi sürecinde ona yardımcı olacak beceriler kuşkusuz önemlidir. Aynı zamanda bu becerileri kazanmasını etkileyen faktör olarak “Zekâ Faktörü”, üzerinde durulması gereken konuların başında gelmektedir. Okul olgunluğu ile ilgili araştırmaların büyük çoğunluğu, zekâ faktörünü en önemli faktör olarak ele almıştır. Çocuk okula başladığında okulun beklediği karmaşık işlemleri yerine getirebilmesi için bu konuda yeterli zihinsel performansa sahip olması gerekmektedir. Yeterli zihinsel performansa sahip olmayan çocukların okul başarısı düşük olmaktadır. Okula başlama olgunluğu için de en önemli konulardan biri, çocuğun yeterli zihinsel performansa sahip olmasıdır (Çataloluk, 1994; , 1983).

Piaget çocukların 7 yaşına geldiklerinde somut işlemler dönemine girdiklerini söyler. Çocuklar, somut işlemler döneminde bilgiyi mantıklı bir şekilde işleyebilir ve bunu, bilgi kendilerine somut bir şekilde verildiğinde yapabilirler. Çocuklar bu dönemde bilgiyi mantıklı bir şekilde gruplayabilir, ayırabilir, sınıflayabilir ve değiştirebilirler (Cole ve Cole, 2001; Tamer Ergin, 2016 s. 118; Gander ve Gardiner, 2007; Woolfolk, 2007,s.30).

Çocuğun bilgiyi işleyebilmesi için, tanıma, işleme, önceki deneyimleri hatırlama, analiz etme, yargılama, karar verme, problem çözme, belirleme, seçme gibi alt alanlarda belirli bir beceri düzeyinde olması gerekmektedir. Zekâ, öğrenmede tek önemli değişken olmasa bile, çocuğun öğrenme deneyimi üzerinde etkilidir (Cedoline, 1972).

Çocuk okula başladığında, dikkat, öğrenme, problem çözme, depolama, hatırlama, geri çağırma, konuşma, düşünme, soyutlama gibi temel işlemlerde bulunur. Okuma yazma deneyimi sırasında çocuğun kendisine sunulan simgeleri (ses, hece, kelime, sayı, harf vb.) zihninde imgeleştirilebilmesi beklenmektedir. Okul

yaşına gelen çocuğun konuşma yeteneği, sözcük dağarcığı ve kavram formasyonu (sayı, zaman, uzam vb.) gelişmiş olmalıdır (Yörükoğlu, 1997).

Altı yaşını bitirdikten sonra okula başlayan Türk çocuklarının büyük çoğunluğunun eğitim öğretim yılının sonuna gelmeden okuma öğrendikleri; seçilmemiş bir örneklemin, normal zeka gelişimi gösterenlerin çoğunluğundan oluştuğu düşünülünce, 6-6.5 zeka yaşında bir grubun bu beceriyi kazanmada yeterli olacağı düşünülebilir. Ancak zekanın okul başarısında tek faktör olmadığı mutlak suretle göz önünde bulundurulmalıdır (Oktay, 1983 s. 13).

2.1.2.3. Çevresel Faktörler

Günümüzde, çocuğun sadece kalıtsal ya da sadece çevresel faktörlerden etkileneceğine dair tek yönlü düşünceler önemini kaybetmiştir. Ev çevresi, çocuğun ilk 5 yılında en önemli eğitim kurumudur. Shonell'e göre ev çevresi, ekonomik koşullar, oyun ve çeşitli sosyal deneyimler için uygun ortam, evdeki konuşma ortamı, evde okuma yazmaya karşı tutum (evde kitap okuması, kitap miktarı vb.), çocuğun güven ve kişilik gelişimini etkileyen aile yaşantısının niteliği gibi öğelerden oluşmaktadır (Oktay, 1983).

Okul öncesi dönemde, çocuğun çevresindeki sosyalleşme ile ilgili en etkin kurum ailedir. Bu dönemde çocuklar taklit eğilimde olurlar ve çevrelerindeki insanların davranışlarını taklit ederek sosyal beceri kazanırlar. Aileler, çocukların sosyal olgunluk düzeyine ulaşmaları konusunda büyük öneme sahiptir. Çocuk toplumsallaşmayı, grup içinde dengeli bir birey olmayı, sosyal olarak kabul edilen davranışları geliştirmeyi, temel toplumsal alışkanlıkları kazanmayı ailesinden öğrenir (Yavuzer, 2016).

Vygotsky (1978)'de çocuğun çevresinin bilişsel gelişiminde önemli bir etkisi olduğunu savunmuştur. Çocuklar çevrelerindeki insanlardan, sosyal çevrelerinden kavramları, olguları, fikirleri, becerileri ve tutumları öğrenirler. Vygotsky' ye göre çocuğun gelişimde en birincil faktör sosyal ve kültürel çevredir (Tamer Ergin, 2016).

Çocuğun içinde büyüdüğü ortam koşulları, sosyo-ekonomik düzey, elverişsiz koşullar kesin bir sebep sonuç ilişkisi içinde düşünülmemelidir. Bazen boş bir kutu kullanım şekline bağlı olarak bir oyuncaktan daha geliştirici olabilir. Burada ancak

elverişsiz koşullarda yetişen çocuğun okul olgunluğuna ulaşması daha zor ve daha az olası denilebilir (Oktay, 1983 s. 17).

Okul olgunluğunu etkileyen çevresel faktörleri ele alınırken çocuğun okul yaşına geldiği zamana kadar içinde bulunduğu ortam ve okul ortamı ayrı ele alınmalıdır. Okul çağına kadar çocuğun içinde yetiştiği ortam kadar, okula başladığında içinde bulunacağı ortamın çocuğun hazır bulunuşluk düzeyine uygun olması da önemlidir.

Olgunluk kavramı tarihsel olarak ilk kez Rousseau'nun 1762'de kaleme aldığı "Emile" eserinde karşımıza çıkmaktadır. Rousseau, eğitimin çocuğun gelişimine uygun olması ve zaman içinde çocuğun gelişme aşamalarına uygun devam etmesi gerektiğini ifade etmektedir (Rousseau, 1950).

Öğrencilerin çoğu, yüzde 90'ından fazlası, öğretmenlerinin onlara öğrettiklerini öğrenebilir. Çocukların neyi nasıl hangi metotla öğrenecekleri üzerine düşünölmelidir ve bireyin kendini tam olarak geliştirebilmesi için bireysel farklılıkları hesaba katan bir eğitim ortamı oluşturulmalıdır. Kişinin hazırbulunuşluğuna uygun bilgilerle donatılmış bir müfredat ile çocukların motive oldukları, olumlu tutum içinde oldukları, sebat gösterdikleri bir ortamda uygun metotlar uygulandığında zaman içerisinde öğrenmenin gerçekleştiği mutlaka görölecektir (Bloom, 1968).

Bloom'un Tam Öğrenme Teorisi'ne göre her öğrenci öğrenebilir ancak bu, çevrenin çocuğa uygun şekilde yapılandırılması ile mümkün olabilmektedir. Adına okul denilen kurum, öğrenmenin ne olduğu ve nasıl oluşacağı ile ilgili varsayımlar üzerinden yapılandırılmaktadır. Bu yapıların çocukların öğrenmelerine uygun olacak şekilde yapılandırılması gerekmektedir (Yıldırım, 2006).

Piaget, okullarda uygulanan program ve yöntemlerin çocuğun gelişimine uygun olması gerektiğinden bahseder. Bu uygulamalar çocuğun bilişsel yapılarına uygun olmalı, özömlenme ve yeniden düzenleme yoluyla zenginleştirmelerine fırsat yaratmalıdır. Öğretmenler, çocuğun başarabileceğinin üzerinde eğitim verme eğiliminden uzak durmalıdır. Çocuğun hazırbulunuşluk düzeyinde yapılacak eğitim, onun öğrenmesine yardımcı olurken bir üst düzeye çıkabilmesine de fırsat vermelidir (Tamer Ergin, 2016).

Vygotsky, yakınsal gelişim alanı ile çocuğun kendi başına öğrenemediği ancak bir yetişkin ya da öğrenilecek bilgiyi özümsemiş bir akran yardımı ile öğrenebildiği bir öğrenme alanından bahsetmiştir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için çocuğun mevcut bildikleri ve hazırbulunuşluğu üzerine yeni bilgiler inşa edilmelidir. Bu alan öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleşebildiği bir alandır ve öğretilecek yapılar düzenlenirken çocukların bu düzeylerine göre yapılandırılmalıdır. Bu “mucizevi aralık” çocuğun halihazırda bildiği ile henüz bilmediği arasında kalan aralıktır. Çocuğa sürekli onun düzeyinde eğitim verilirse sıkılabılır, hazır olmadığı düzeyde eğitim verilirse zorlanabilir (Woolfolk, 2007).

Çocukların ilkokula başlamadan önce maruz kaldıkları çevrenin onların okul olgunluğuna ve sağlıklı gelişimlerine katkı sağlaması gerekliliğinin yanında okula başladıktan sonra da okulun fiziki yapısının, eğitimcilerin tutum ve davranışlarının, öğrenme süreçlerinin, müfredatın çocuğun gelişimine uygun olması gerekmektedir.

2.1.2.4. Sosyal ve Duygusal Faktörler

İnsanların yaşamları boyunca içinde oldukları etkinliklerde duyguların etkisi büyüktür. Çocuğun davranışları ve kişiliği, yaptığı eylemlere karşı çevresinden aldığı olumlu olumsuz tepkilerle gelişmektedir. Anne-baba-çocuk ilişkisinin sağlıklı olduğu bir ailede yetişen çocuk, kendine güvenen ve girişken bir kişilik gösterecektir. Bu özelliklere sahip çocuklar okula uyum gösterecek, kendilerini ifade etmekte zorlanmayacaklardır (Oktay, 1983; Oktay, 2007).

Çocuğun okula başlamış olması için belirli bir ruhsal olgunluğa ulaşmış olması gerekmektedir. Okul olgunluğunda zihinsel gelişimin yanında çocuğun ruhsal gelişimi bakımından da hazır olması önemlidir (Yörükoğlu, 1997). Beş yaşında bir çocuk artık yüksek derecede toplumsallaşmış bir birey görünümündedir (Yavuzer, 2016). Erikson ise, çocuğu ailesi tarafından şekillendirilen pasif bireyler olarak değil, çevreye uyum sağlamaya çalışan meraklı gözlemciler olarak kabul etmektedir (Sertelin Mercan, 2016).

Çocuğun okul başlama yaşına gelene kadar geçtiği psikososyal gelişim evreleri; temel güvensizliğe karşı güven (0-1 yaş), utanç ve kuşkuya karşı özerklik (1-3 yaş), suçluluk duygusuna karşı girişim (3-6 yaş), aşağılık duygusuna karşı iş yapıcılık (6-12 yaş) olarak sıralanabilir (Erikson, 1984). Bu basamakları geçerken

yaşanan olumlu olumsuz yaşantılar, çocuğun okula duygusal ve sosyal olarak hazır olmasını etkileyebilir. Sağlıklı bir gelişim süreci sonunda çocuğun özgüven ve otonomi kazanması ile birlikte okul ortamında inisiyatif alabilecek ve sürece uyum gösterecek hale gelebilmesi, sosyal ve duygusal açıdan okula hazır olması bakımından önemlidir (Ergin ve Yıldız, 2010; Gander ve Gardiner, 2007; Woolfolk, 2007; Yapıcı, 2004; Köşker, 2014).

Sosyal olgunluk düzeyi, çocuğun daha erken yaşlarındaki sosyal deneyimlerine bağlıdır. Çocuk ne kadar çok deneyim sahibi olursa, içinde bulunduğu gruba o kadar kolay uyum sağlayabilir. Bu olgunluk, çocuğun akranlarıyla oyun ve etkinliklerde bulunabilme becerisidir. Sosyal olgunluk, çocukların çevresindeki insanlarla ilişkisinde uygun tutum ve davranışlar gösterme ve toplumsal normlara uygun hareket edebilme becerilerinin tümünü kapsayabilir. Sosyal olgunluğu ulaşan kişi, kuralları kavrar, kurallara uyar ve çevresindeki insanlara saygı duyar (Kılıç, 2004).

Duygusal olgunluk ise sosyal olgunlukla beraber düşünülebilir. Duygusal olgunluk, çocuğun kendisi hakkında hissettiklerinin yaşına uygun olmasıdır (Cedoline, 1972). Duygusal olgunluk çocukların içinde buldukları yaş dönemine uygun, gerçekçi ve toplumsal normları gözeten davranış, tutum ve duygular yaşama durumuyla açıklanabilir (Dorsat, 2003). Duygusal olarak sağlıklı olmanın en temel göstergelerinden biri çocuğun insanlarla sağlıklı iletişim kurabiliyor olması ve öğrenmeye karşı istekli olmasıdır (Oktay ve Unutkan, 2003; Oktay, 1983).

Çocukların yaşla beraber iletişim becerileri de artmaktadır. Yaş ile iletişim becerileri arasında anlamlı ilişki vardır. Bu ilişkinin anlamlı çıkması çocukların zihinsel gelişimleri, kavram gelişimi, dinleme becerisi, duyguları tanıma ve anlama, duyguları ifade etme becerilerinin yaş ilerledikçe artıyor olması ile ilgilidir. Yaşla birlikte çocukların psikososyal gelişimleri de artmaktadır (Hatice Ergin, 2003).

Anne babasına ve diğer yetişkinlere güven duyan çocuk, öğretmene de kolaylıkla yaklaşacak, öğretmeni ve diğer arkadaşları ile kolayca iletişim kurabilecek, yeni şeyler öğrenmeye de istekli olacaktır. Okula başlamadan önce ebeveynlerinin sınırlayıcı ya da sınırsız, zorlayıcı ya da serbest tutumlarının etkisiyle kurulamayan güven duygusuyla okula gelen çocuklar, okulda zorluk yaşayacaklardır.

Bu çocukların ailelerinden kaynaklanan güvensizlik duyguları, okul ortamında daha fazla artabilir. Duygusal olarak sorunlar yaşayan, anneye bağımlı ve güvensizlik duygusu içindeki çocukların sınıf içerisindeki etkinliklere katılması oldukça güçtür. Duygusal olarak zorluk yaşarken ya da sınıfta anneleri ile otururken öğretmenin anlattıklarını kavramakta zorluk yaşayabilirler. Bu çocuklar zaman içinde sınıfa uyum sağladıklarında ise arkadaşlarından geri kalmanın vermiş olduğu başarısızlık ile yüzleşmek zorunda kalırlar ve bir takım uyumsuz davranışlar sergileyebilirler (Oktay, 1983).

2.2. OKUMA İLE İLGİLİ BECERİLER

Okuma, bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışması sonucu yazılı sembollerden manalar çıkarma etkinliği olup, göz ve ağzın belirli hareketleri ile yazılı sembolleri anlamaktır. Okuma, işitsel ve görsel uyaranların koordinasyonu ve görsel ayırma becerisini kapsayan çok kapsamlı algısal bir süreçtir. Genel olarak okuma, insan zihninin pek çok yapısının birlikte hareket ettiği karmaşık bir süreçtir (Karakelle, 1998).

Temel dil becerilerinden biri olan okuma, çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıdır. Algılanan sembollere dikkati yoğunlaştırarak okunan kelime ve cümlelerde gerekli bilgiler seçilir. İşlenen bilgiler zihinsel süreçlerden geçerken sahip olunan ön bilgilerin de yardımıyla anlamlandırılır (MEB, 2005).

Çocukların okuma-yazma becerisi ile ilgili bir hazırbulunuşluk seviyesine ulaşmaları ve istenilen seviyede bu beceriyi geliştirebilmeleri için bilişsel, fiziksel, sosyal ve duyuşsal açıdan gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca dilsel gelişim ve fonolojik farkındalık, çocukların okuma öğrenmeleri için gereklidir (Anthony ve Francis, 2005; Carrol, Snowling ve Hulme, 2003).

Çocuk belli bir kas becerisine ulaşmadan kalemi tutamayacağı gibi, belli bir zihinsel gelişim ve olgunluk düzeyine ulaşmadan da yazıları okuma ve yazıların anlamını çıkarma konusunda başarı göstermekte zorlanır. Okuma yazma öğretimi sürecinde, çocukların öğrenme güdüsü de bu süreci etkilemektedir. Çocukların okumayı öğrenme konusunda istek ve arzuya sahip olmaları gerekmektedir (Çelenk, 2007).

Okumayı öğrenme ile ilgili süreçler doğumdan itibaren başlamaktadır. Okuma yazma becerilerinin kazanımı ailede, çevrede, anaokulunda devam eder ve çocuğun içinde bulunduğu tüm sosyal ilişkiler ve uyaran ortamı, okuma yazma becerisi üzerinde etkilidir. Okuma yazma materyallerinin olmadığı ortamda yetişen çocukların, bu materyallere maruz kalan çocuklara göre daha az başarılı oldukları görülmüştür (Çelenk, 2008).

Çocuğun okul olgunluğuna ulaşarak okuma yazma öğrenebilmesi için genel olgunluk, yaş, zeka düzeyi, çevresel ve duygusal faktörlerin yanı sıra;

- Okumaya karşı istekli olma,
- Sağlıklı olma,
- Görsel algı gelişimi (Görsel ayırma, birleştirme, şekil zemin ilişkisi, dikkat),
- İşitsel algı gelişimi (İşitsel ayırma, işitsel dikkat, yönerge alma, kısa süreli işitsel hafıza),
- Psiko-motor becerilerin yeteri düzeyde gelişimi (El-göz koordinasyonu, lateralleşme, kas koordinasyonu),
- Kavramları ve sembolleri tanıma ve yeterli düzeyde sözcük bilgisi,
- Dili anlama ve konuşma, sözel ifade becerisi,
- Dikkat becerisi,
- Fonolojik farkındalık ve fonolojik hafıza

gibi becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Cedoline, 1972; Ehri, 2003; Ergin ve Yıldız, 2010; Güneş, 2006; Oktay, 1983; Ülkü, 2007;).

Dikkat, bireyin genel uyarılmışlık halidir. Etkili okumanın gerçekleşebilmesi için kişinin okuyacağı metne dikkatini yoğunlaştırması gerekmektedir. Okuma alışkanlığının temelini atıldığı birinci sınıf yıllarında çocukların dikkatini okumaya çekmek gerekmektedir (Maviş, 2002).

Çocuğun, okula başlamadan önce, alıcı ve ifade edici dil döneminde dili anlama, konuşma, ifade etme becerileri ile sözcük dağarcığının gelişmiş olması gerekmektedir. Okul öncesi dönem sözel dil becerileri, ilerideki okuma becerilerini belirlemede önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Douglas, 1974; Scarborough, 1990; aktaran Sarı, 2012).

Kelime okuma ve okuduğunu anlama, okuma gelişiminde önemli olan alanlardandır. Okuma, görünen kelimenin okunması olarak ele alınırken, okuduğunu anlama yazılı malzemeden anlam çıkarma olarak tanımlanabilir (Babür, Hazendar, Erçetin, Özerman ve Çekerek, 2011).

Okuma becerisi ele alınırken bazı alt becerilerin olduğu açıkça ortadadır. Bunlardan bazıları okuma ile ilişkili gizli yapılardır. Okuduğunu anlama, yazılı dili anlamak olarak düşünülebilirken; bağlamsız, ilişkisiz “kelime okuma”, bağlam yardımı olmadan kelimeyi tanıma ve anlamını çıkarmadır. Okuduğuna anlama işitsel olarak değil görsel olarak deşifre edilen sembollerle dili anlama işlevinin gelişmesidir. Dili anlama ise konuşulan dili anlama becerisi olarak ele alınabilir. Bunların dışında okuma becerisinden bağımsız ele alınabilecek beceriler, fonolojik ve görsel kodlama becerisidir. Bu beceriler, okuma becerisinin altında yatan önemli alt bilişsel becerilerdir. (Konuşulan bir dili anlama apaçık bir şekilde o dilin hafızada yer etmesi o dilin unsurların dilsel kodlama mekanizmaları ile depolanması ve bu bilgilerin anlamlı bir biçimde birleştirilebilmesi ile mümkündür (Vellutino, Tunmer, Jaccard ve Chen 2007).

Bir çocuğun okuma öğrenebilmesi için; görme, işitme, zeka, dil gelişimi, nörolojik olgunluk, genel hareket kabiliyeti (psikomotor beceriler), beden şemasının oluşmuş olması ve çevresel faktörler gibi alanlarda yeterli olgunluk düzeyine ulaşılmış olması gerekir (Razon, 1982).

Okuma işlevinin gelişebilmesi için çocuğun, harf bilgisi, kelime tanıma, algısal beceriler, fonolojik farkındalık, şifre çözme gibi becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Fonolojik farkındalık, işitsel uyarıların değerlendirme işlevinin bir parçasıdır (Karakelle, 1998). Fonolojik farkındalık okuma ile güçlü bir ilişkisi var olan, sesleri tanıma, birleştirme, ayırma, eksiltme, ekleme, ortak sesleri fark etme, kafiyeleri bulma gibi görevlerle ilgili bir beceridir (Anthony ve Francis, 200;

Erdoğan, 2009). Fonolojik farkındalığın içerisinde, seslere ayırma, ses silme (kirpik-kirpi, çakıl-çakı vb. son ses çıktığında hala anlamlı olan kelimelerle yapılan egzersizler), ses harmanlama, kafiye tanıma gibi beceriler vardır. Sesleri ayırdıktan sonra hecelere ayırma da öğrenildikten sonra kelime tanıma bilgisi gelişmeye başlar. Okuma hızını etkileyen faktörler arasında varyansı en iyi açıklayan faktör, fonolojik farkındalıktır (Erdoğan, 2009). Fonolojik farkındalık becerisinin çocuğa kattığı en önemli anlam, çocuğun sözcükleri oluşturan ses birimlerinin farkında olması ile birlikte, okuma ve yazma sırasında kelimeyi oluşturan sesleri kolaylıkla ayırt edebilmesidir(Erdoğan, 2009).

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama için iki temel beceri gereklidir. Bu iki beceri, kelimeleri doğru ve akıcı bir şekilde tanıma ve sözel anlamadır. Kelime tanımanın alt becerileri, fonolojik farkındalık ve fonolojik hafızadır. Fonolojik farkındalık, kelimenin oluşturduğu sesleri ayrı ayrı fark edebilme ve ayrıştırma, aynı zamanda sesleri bir araya getirerek kelimeleri oluşturabilme becerisidir. Fonolojik farkındalık, her sesin ağızdan çıkış yerinin farkında olmakla başlar; sesleri ayırt etme, kelimenin ilk ve son seslerini fark ve ayırt etme, kelimenin içindeki heceleri fark etme, kelimelerin içindeki kafiyeleri fark etme, cümlenin içindeki kelimeleri ayırt etme şeklinde özelden genele doğru ilerler (Anthony ve Francis, 2005; Beauchat, Blamey ve Walpole 2010; Ehri, 1989; Erdoğan, 2009; Hulme, 2005). Fonolojik hafıza ise bu sesleri kısa süreli hafızada tutarak ve zihinde birleştirerek kelimeleri söyleyebilme becerisidir. Okumayı seslerden başlayarak öğrenen çocuklar, sesleri okurlarken kelimenin sonuna geldiklerinde, kelime ile ilgili isabetli bir okuma yapabilmeleri için okudukları sesleri hafızalarında tutabilmelidirler (Bowey, 2002; Gough ve Tunmer, 1986; Hulme, 2005,2015; Melby-Lervåg, Lyster ve Hulme, 2012).

Kelime tanıma için fonolojik farkındalık, sesleri tanıma ve kısa süreli görsel hafıza becerileri gerekmektedir. Fonolojik hafıza ve fonolojik farkındalık becerileri, kelime tanıma becerisinin göstergesidir ya da bunun tam tersini söylemek mümkündür. Aralarında güçlü bir ilişki vardır (Dufva, Niemi ve Voeten, 2001; Goswami ve Bryant, 1990; Melby-Lervåg, Lyster ve Hulme, 2002). Sesleri tanımak ve sesleri ayrıştırabilmek, dile özgü kuralların kavranmasına ve anlaşılmasına yardımcı olur (Lieberman, Shankweiler ve Lieberman, 1989). Kelimeyi tanımak ve

seslere ayırabilecek kadar fonolojik farkındalık geliştirmek okumak için yeterlidir ancak bu, anlama için yeterli değil, gereklidir. Ayrıca çocuğun, okuduğu kelimeyi anlamak için sözel anlama (linguistic comprehension) becerisine ihtiyacı vardır (Gough ve Tunmer, 1986; Hulme, 2015).

Pek çok araştırma, okuma yazma öğrenimi sırasında fonolojik farkındalığın en önemli ayırt edici değişken olduğunda birleşmektedir. Ülkemizde de öğrenciler okuma yazmayı *ses temelli cümle yöntemine* göre öğrenmeye başlamışlardır. Bu yöntemde öğrenme, önce kelimelerin değil seslerin öğretimi ile başlamaktadır. Öğrenciler seslerin verilmiş sırasına göre aynı seslerle başlayan ve biten kelimeleri öğrenerek, kelimelerin arasında ses benzerliklerini kavrayarak öğrenme sürecindedir. Burada esas olan, ilgili sesin kelimenin başında, içinde ve sonunda olabileceğinin kavratılması üzerindedir (Erdoğan, 2009). Yapılan çalışmalarda, fonolojik farkındalığı yüksek çocuklar okuma yazma öğrenmede fonolojik farkındalığı düşük olan çocuklara göre daha kolay okuma yazma öğrenmektedir (Anthony ve Francis, 2005; Erdoğan, 2009; Nation ve Snowling, 2004).

Goswami ve Bryant (1990)' ın yaptığı boylamsal çalışmalarda, fonolojik farkındalığın okul öncesi dönemde gelişiminin, çocukların daha sonraki okuma yazma becerisini kazanmaları açısından önemli olduğu ortaya konulmuştur (Erdoğan, 2009; Mutur, 2004).

Okuduğunu anlama, okunan kelimelerin anlamını bilmek değildir. Okunan metni kavramak, metinle ilgili çıkarım ve değerlendirmeler yapabilmek, orada geçen bilgileri yorumlayabilme becerisidir (Çiftçi, 2007). Okuduğunu anlama becerisi için çocuğun yeterli düzeyde kavram ve sözcük dağarcığına ihtiyacı vardır. Çocuğun yeterli sözcük dağarcığına sahip olması için, dil gelişimi açısından zengin uyaranlı bir ortamda büyümüş olması gerekmektedir. Kelime dağarcığı ile okuduğunu anlama, birbiriyle ilişkilidir (Ehri, 2003).

Öğrencilerin 2. Sınıfa devam ederken bir dakikada okudukları ortalama kelime sayısı 52.7 olarak bulunmuştur (Yılmaz, 2006). Başka bir çalışmada yine 2. Sınıfa devam eden öğrencilerin dakikada okudukları ortalama kelime sayısı 48,3 olarak tespit edilmiştir (Demirci, 2008). Yavaş okumak, okuma miktarını ve okumayı anlamayı olumsuz etkilemektedir (Akyol, 2013). Okuma hızının yüksek olması

öğrencilerin çabuk öğrenmelerine, zamanı iyi kullanmalarına ve ders başarılarına yardımcı olmaktadır (Güneş, 2009).

Öğrencilerin okuma yazma hızları ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda, çeşitli okuma yazma ve anlama becerileri ile bu becerileri geliştirme süreleri incelenmiştir. Sesli okuma, sessiz okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili araştırma sonuçları aşağıda özetlenmiştir. Sesli okuma hızı ve açıklığı, ilk üç yılda hızla artmaktadır. Sonraki yıllarda sesli okuma gelişimi daha yavaş ilerlemektedir. Sesli okuma hızı, dakikada 60 kelimedenden 160 kelimeye kadar çıkmaktadır. Sesli ve sessiz okuma hızı ilk iki yıl eşit ilerlemekte, üçüncü yıldan sonra sessiz okuma hızı gelişmeye başlamaktadır. Basit metinleri anlama becerisi, ilk iki yıl hızlı gelişmekte iken üçüncü yıldan itibaren üst düzeye çıkmaktadır. Anlama becerisinin gelişimi, sonraki yıllarda da sürmektedir. Zor metinleri anlama becerisi, ilköğretim boyunca sürekli gelişmektedir (Bay, 2010).

Okuma ile ilişkili becerilerin hepsi okumaya etki etmekle beraber, okuma becerisini tek başına açıklayacak güçte değildir. İlkokuma pek çok faktörün etkileşimi ile ortaya çıkabilecek karmaşık olgusal bir süreçtir (Karakelle, 1998).

2.3 OKUL OLGUNLUĞU İLE OKUMA BECERİSİ İLİŞKİSİ

Okula hazırlıklı olmak kavramı, olgunlaşmadan daha geniş kapsamlı bir kavramdır. Kişinin bir işi yapabilmesi için gereken olgunluğa ulaşması gerekliliğinin yanında, bu iş için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları da kazanmış olması gerekmektedir. Başaran (2005), okula hazırbulunuşluğun, hem olgunlaşma hem de öğrenme için gerekli olan ön yeterliliğe ulaşmak olduğundan bahsetmiştir. Burada ilkokulda başlama olgunluğunun yanında öğrenme için gerekli olan ön yeterlilikler, okuma yazma becerisi ile ilgilidir. Çünkü çocukların ilkokula başladıklarında maruz kaldıkları ilk kazanım, ilkokuma yazma deneyimidir.

Literatürde, okul olgunluğu için gerekli olan becerilerin büyük bir kısmının okuma yazma becerisinin ön yeterlilikleri olduğu düşünülmektedir. Bu beceriler, doğrudan okuma yazma becerisinin kazanılması için gerekli olan becerilerdir. Okul olgunluğunun bir unsuru olan fizyolojik gelişimin içinde, görsel hafıza, görsel ayırma ve görsel birleştirme gibi doğrudan okuma yazma ile ilişkili beceriler sıralanmaktadır (Cedoline, 1972). Okul olgunluğunun görsel ve işitsel algı alanları,

okuma ve yazma becerisi için gerekli olan alanlardır. İşitsel algının bir boyutu olan fonolojik farkındalık becerisi ile okuma becerisini arasında güçlü bir ilişki vardır (Erdoğan, 2012).

Çocuğun okumayı öğrenebilmesi için öğrendiği harfi tanınması, aklında tutabilmesi, başka benzer harflerle karıştırmaması için göz keskinliği ve görsel ayırma becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir (Cedoline, 1972; Görmez, 2007; Oktay, 1983; Yılmaz, 2003). Görme ve duyma ile ilgili kabiliyetlerin öğrenme için yeterince gelişmiş olması beklenmektedir. Çocuğun, sembol olarak birbirine benzeyen harfleri (b-d, m-n gibi) görsel olarak ayırabilmesi, çıkış yeri bakımından benzer sesleri (diş sesleri, dudak sesleri gibi) de işitsel olarak ayırabiliyor olması beklenmelidir (Görmez, 2007). Bu beceriler okul olgunluğunun zihinsel ve fiziksel gelişim basamaklarında anlatılan ve çocuğun okula başlamadan önce sahip olması gereken becerilerdir ve doğrudan okuma yazma öğrenimi ile ilgilidir.

Cedoline (1972)'in okula hazır olma için gerekli unsurlar arasında saydığı görsel ve işitsel algı ile zihinsel gelişim, doğrudan okuma yazma öğrenimi ile ilişkilidir.

Yörükoğlu (1997)'nin, çocukların okula başladıklarında öğrenmenin gerçekleşmesi için ihtiyacı olan beceriler olarak sıraladığı konuşma yeteneği, sözcük dağarcığı, kavram formasyonu, düşünme, hatırlama, geri çağırma gibi beceriler de okuma yazma ile ilgili becerilerdir.

Çocuk belli bir kas becerisine ulaşmadan nasıl kalemi doğru tutmakta zorlanacaksa, belli bir zihinsel gelişim ve olgunluk düzeyine ulaşmadan da yazıları okuma ve yazıların anlamını çıkarma konusunda başarı göstermekte zorlanacaktır (Çelenk, 2007). Çocukların okuma-yazma becerisi ile ilgili bir hazırbulunuşluk seviyesine ulaşmaları ve bu beceriyi geliştirebilmeleri için bilişsel, fiziksel, sosyal ve duyuşsal açıdan gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca dilsel gelişim ve fonolojik farkındalık, çocukların okuma öğrenmeleri için gereklidir (Anthony ve Francis, 2005; Carrol, Snowling ve Hulme, 2003). Burada fonolojik farkındalık, dilsel gelişim, bilişsel gelişim gibi becerilerde bahsedilen olgunluk düzeyi, okul olgunluğu düzeyidir.

Razon (1982) da okuma sırasında görme, işitme ve zihinsel birçok fonksiyonun bir arada çalıştığını belirtmiştir. Çocuğun okuma öğrenebilmesi için bu karmaşık becerilere sahip bir olgunluk düzeyine gelmesi gerekmektedir. Yazar sosyal olarak belirli bir olgunluğa ulaşamamış , okula uyum güçlüğü yaşayan , okumayı öğrenme sırasından lügatı (kelime dağarcığı) gelişmemiş ve göz kasları, görsel algısı, işitsel algısı ve ritim duygusu yeterince gelişmemiş çocukların okumayı öğrenmede zorlanacağından bahsetmektedir. Okumayı öğrenebilmek için gerekli zihinsel olgunluk yaşının 6 olduğunu ve bunun 5.5 ile 6.5 arasında değişebileceğini ifade etmektedir.

Oktay (2007), çocuğun okuma alışkanlığını kazanacak olgunluk düzeyine altı yaş civarında ulaşabileceğini, bazı uzmanların bunun zihin yaşı olduğunu ifade ettiğini, bu düzeyin 60-66 aya kadar inebileceğini ve 78 aya çıkabileceğini belirtmiştir. Çocuğun fiziksel olarak sağlığı iyi, beden koordinasyonu yeterli ve herhangi bir sorunu yok ise öğrenmeye istekli olacağından bahsetmiştir. Okul olgunluğu, çocuğun okuma-yazma öğrenmesi için belirli bir olgunluk düzeyine ulaşmasıdır şeklindeki açıklaması ile, okuma- yazma öğrenme için gereken ön bilgi ve becerilerin okul olgunluğunun parçası olduğundan bahsetmiştir.

Arı ve Özcan (2014), okuma yazma becerisinin okul olgunluğuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğundan bahsetmiştir. Öğrencilerin okul olgunluğu düzeyi arttıkça okuma yazma becerisi artmaktadır. Yangın (2009) okula hazırbulunuşluğun ve okul olgunluğunun, okuma yazma becerisinde anlamlı değişkenler olduğundan bahsetmiştir.

Okula hazırbulunuşluk, öğrencilerin okuma yazma performansları açısından önemli bir faktördür. Okul olgunluğu, bilişsel ve dilsel gelişimi içermelidir. Çocukların okuma yazmayı mekanik olarak değil, dilbilimsel olarak öğrenebilmeleri için fonolojik farkındalık, ses-harf ilişkisi gibi becerileri kazanmış olması gerekmektedir (Yangın, 2009).

Bayat (2015b), öğrencilerin okul olgunluğu düzeylerinin okuma yazma başarısına etkisi olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin okul olgunluğu seviyesi arttıkça okuma yazma becerileri de artmaktadır.

2.4. OKULA BAŞLAMA YAŞI

2.4.1. Türkiye’de İlkokula Başlama Yaşınının Süreci

Osmanlı İmparatorluğu döneminde, ‘sıbyan mektebi’ ya da ‘mahalle mektebi’ olarak adlandırılan, çoğunlukla dini bilgiler, okuma-yazma ve basit aritmetiğin öğretildiği ilkokul seviyesindeki okullara başlama yaşı, 5-6 olarak belirlenmiştir (Demirtaş, 2007). Eğitim-öğretimde birçok yeniliğin yapıldığı Tanzimat Dönemi’nde, 1847 yılında yayınlanan bir genelgede de okula başlama yaşınının 6 yaş sonu olduğu, bu çağı geçiren çocuğu olup da okula göndermeyen kişilerin cezalandırılacağı belirtilmiştir (Özveren, 2008).

Türk eğitim tarihinde eğitimi-öğretimi düzenleyen ilk kapsamlı metin olarak adlandırılan 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Genel Eğitim Tüzüğü)’nin 9. Maddesinde, kızların 6-10, erkeklerin 7-11 yaşları arasında okula devam etmelerinin zorunlu olduğu ifade edilmiştir (Demirtaş, 2007).

İkinci Meşrutiyet’in ilanından sonra 1913 yılında, İlköğretim Geçici Kanunu olarak adlandırılan Tedrisat-i İptidaiye Kanun-ı Muvakkati kabul edilmiş, bu kanunda ilköğretimin 7-13 yaşları arasındaki erkek ve kız tüm Osmanlı çocukları için zorunlu ve ücretsiz olduğu belirtilmiştir (Soydan 2013). Bu kanun, geçici olarak adlandırılmasına rağmen birtakım değişikliklerle birlikte 1961 tarihinde yayınlanan İlköğretim ve Eğitimi Kanunu’na kadar varlığını sürdürmüştür (Aktaran: Soydan, 2013, s. 59). Nitekim İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961)’nda da zorunlu ilköğrenim çağının, çocuğun altı yaşını bitirdiği yılın Eylül ayında başladığı ifade edilmiştir. Ardından Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) da temel eğitimi, 7-14 yaşlarındaki çocukların eğitimi olarak tanımlamıştır.

Okula başlama yaşınının yediden altıya düşürülmesine yönelik ilk ifade, 10. Milli Eğitim Şurası (1981)’nda dile getirilmiştir. Ardından, Milli Eğitim Temel Kanunu’nun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun (1983)’da ilköğretimin, 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsadığı ifadesine yer verilmiştir (Erdoğan, 2010 s. 29). Altı yaşındaki çocukların okula başlatılması kararı, 1983-1984 eğitim-öğretim yılında uygulanmış; programlar, materyaller, öğretmen eğitimi gibi konularda gereken hazırlık yapılmadığı için başarısız olunmuş ve bu uygulamaya son verilmiştir (Aktaran: Akbaşlı ve Üredi, 2014, s. 126).

12. Milli Eğitim Şurası (1988)'nda ise "İlköğretime başlama yaşının 72 ay olarak belirlenmesi; ancak, velisinin isteği ile, "okul olgunluğu" na gelen çocukların da okula kaydının yapılması ve bunun yaş bakımından alt sınırının 66 ay olarak tespit edilmesi" yönünde bir tavsiye kararı alınmış ancak 66-72 aylık çocukların kaydını mümkün kılan bir düzenleme yapılmamıştır.

Okula başlama yaşı, 2003 yılında çıkarılan İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde "İlköğretim okullarının birinci sınıfına, o yılın 31 Aralık tarihinde 72 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Yaşça kayıt hakkını elde eden ancak bedenen yeterince gelişmemiş olan çocuklar, velisinin yazılı isteği üzerine okul öncesi eğitim kurumlarına devam edebilir veya kayıtları bir yıl ertelenebilir." şeklinde yeniden düzenlenmiştir.

Okula başlama yaşının düşürülmesi, 6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012)'un yayınlanmasına kadar gündeme gelmemiştir. Bu kanunda mecburi ilköğretim çağının 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsadığı, bu çağın çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın Eylül ayı sonunda başladığı ifade edilmiştir. Ardından, Mayıs 2012 tarihinde yayınlanan '12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar' başlıklı genelgede, "30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 66 ayını tamamlayan tüm çocukların okul kayıt işlemleri e-okul sistemi üzerinden yapılacaktır" şeklinde uygulamaya dair bilgi paylaşılmış, İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2012b) ile de uygulama kesinleştirilmiştir.

Bu yönetmelikte yer alan "İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın Eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir" ifadesi ile ilk kez 60-66 aylık çocukların okula başlaması mümkün kılınmıştır.

Bu yönetmelikle yaşça kayıt hakkını elde eden, ancak bedenen veya zihnen yeterince gelişmemiş olup okula uyum sağlayamayan 66 ay ve üzeri çocukların okula başlamalarının bir yıl ertelenebilmesi için sağlık kurumlarından gelişimlerine dair rapor alınması zorunlu kılınmıştır.

Öğrenci velileri, öğretmenler, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarının geribildirimlerinin etkisiyle okula başlama yaşında değişikliğe gidilmiş; Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014)'nde, okul müdürlüklerinin yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 66, 67 ve 68 aylık olanları velisinin vereceği dilekçe; 69, 70 ve 71 aylık olanları ise ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okul öncesi eğitime yönlendirebilecekleri veya kayıtlarını bir yıl erteleyebilecekleri ifade edilmiştir. 60-66 aylık arası olan çocuklar ise velilerin dilekçeleri ile veli isteğine bağlı olarak okula başlayabilmektedirler. Özetle, okula başlaması istenmeyen çocuklar için sağlık kurulu raporu alma zorunluluğu üç ay ertelenmiştir. Bu uygulama, 2016 yılı itibariyle güncelliğini korumaktadır.

Oktay (1983) ülkemizde okula başlama ile ilgili ile ilgili tek ölçütün kronolojik yaş olduğundan bahsetmiştir. Aradan geçen 33 senede ülkemizde okul olgunluğu ölçütleri bakımından bir değişim olmadığı görülmektedir.

2.4.2. Dünya Ülkelerinde İlkokula Başlama Yaşı

Avrupa ülkelerinin büyük çoğunluğunda ilkokula başlama yaşının altı olduğu, az sayıda ülkede okula başlama yaşının altıdan küçük olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 2.1.). Kuzey İrlanda, okula başlama yaşının dört ile en erken olduğu ülke iken, yedi yaş ile en geç okula başlama yaşına sahip ülkeler Bulgaristan, Estonya, Litvanya, Letonya, Finlandiya ve İsveç'tir.

Bu yaşlar, zorunlu ilkokul eğitimine başlama yaşlarını gösterse de birçok Avrupa ülkesinde çocuklar daha erken yaşlarda okula başlamaktadır. Birçok Avrupa ülkesinde çocukların büyük çoğunluğu, zorunlu olsun veya olmasın okulöncesi eğitim almaktadır. Bazı ülkeler, birtakım değerlendirmeler sonucunda zorunlu eğitim çağından önce okula başlamaya veya okula başlama yaşını ertelemeye olanak tanımaktadır. Kuzey İrlanda dışındaki Birleşik Krallık ülkelerinde ise ilkokula başlama yaşı 5 iken; birçok okul, çocukları hazırlık sınıfı (*reception classes*) olarak adlandırılan, ilkokulun ilk yılını ifade eden kademeye dört yaşında kabul etmektedir (Sharp, 2002).

Asya ve Afrika'da ülkelerin büyük çoğunluğunda ilkokula başlama yaşının 6 olduğu, az sayıda ülkede çocukların 5 ve 7 yaşında okula başladığı görülmektedir.

Güney Amerika’da da tüm ülkelerde ilkokula başlama yaşı 6’dır (World Bank, 2014).

Tablo 2-1: Avrupa Ülkelerinde Zorunlu Eğitime Başlama Yaşı, 2014-2015

Ülke	Okula Başlama Yaşı
Amerika Birleşik Devletleri	5-7 yaş
Almanya	6-7 yaş
Avusturya	6 yaş
Belçika	6 yaş
Birleşik Krallık (Kuzey İrlanda Cumhuriyeti)	4 yaş
Birleşik Krallık (İngiltere, Galler, İskoçya)	5 yaş
Bulgaristan	7 yaş
Bosna Hersek	6 yaş
Çek Cumhuriyeti	6 yaş
Danimarka	7 yaş
Estonya	7 yaş
Finlandiya	7 yaş
Fransa	6 yaş
Güney Amerika Ülkeleri	6 yaş
Güney Afrika Cumhuriyeti	6 yaş
Gürcistan	6 yaş
Hırvatistan	6 yaş
Hollanda	6 yaş
Japonya	6 yaş
İspanya	6 yaş
İsrail	5 yaş
İsveç	7 yaş
İtalya	6 yaş
İzlanda	6 yaş
Letonya	7 yaş
Litvanya	7 yaş
Makedonya	5.5 yaş
Malta	5 yaş
Norveç	6 yaş
Polonya	7 yaş
Portekiz	6 yaş
Romanya	6 yaş
Rusya	6-7 yaş
Sırbistan	6.5 yaş
Slovakya	6 yaş
Slovenya	6 yaş
Yunanistan	6 yaş
<i>Türkiye</i>	<i>5 yaş</i>

Kaynak: European Commission, Eurodice (2016), Dünya Geneline Okula Başlama Yaşı (Dhuey,2016)

Avrupa ülkeleri dışındaki birçok ülkede de ilkokula başlama yaşının altı olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 2.1). Dünya Bankası verilerine göre son 50 yılda ülkelerin büyük çoğunluğunun okula başlama yaşını 7’den 6’ya düşürme eğilimi olduğu görülürken, Amerika’da aksi bir eğilimin olduğu; okula başlama yaşı hesaplanırken Ocak yerine Eylül ayının referans alınmaya başlandığı, dolayısıyla 56-

67 ay yerine 60-71 ay aralığındaki çocukların okula başladıkları ifade edilmektedir. Bu uygulamanın, okula hazır oluşu artırması, aynı kademedede ancak yaşı büyük olan çocukların ulusal ve uluslararası akademik değerlendirmelerde daha yüksek puan alıyor olmaları ve devletin okula başlayan grubun sayısını az tutarak geçici bir tasarruf yapması gerekçeleri ile tercih edildiği belirtilmektedir. Bu faydalara rağmen, en uygun okula başlama yaşının belirlenmesinde, okul öncesi eğitime erişim, kadın iş gücü oranları, çocuk bakımı ücretleri, niteliği ve erişimi gibi bölgesel birtakım faktörlerin de bulunduğu eklenmektedir (Dhuey, 2014).

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Okula başlamaya yaşı, daha sonraki eğitim hayatı başarısı açısından önemli olabilir. Okula yaşlarına göre daha geç başlayan çocukların hem okul hem de yetişkinlik hayatlarında daha başarılı oldukları düşünülebilir. Okula başlamanın ideal yaşı diye bir şeyi tespit etmek çok zordur. Bu, ülkelerin müfredatlarına, kültürel özelliklerine ve çocukların olgunluk seviyelerine göre değişebilir. Okul öncesi eğitimin yaygınlığı ve süresi de okul olgunluğunun ve okula başlama yaşının belirlenmesinde önemli bir değişkendir. Okula yaşlarına göre daha geç başlayan çocukların daha başarılı olma ihtimalleri yüksektir çünkü bu çocuklar girecekleri bütün sınavlarda sınıf seviyesine göre daha olgun olacaklardır. Okula başlama yaşının erken olması, işgücüne katılım yaşını erkene çekerken, diğer taraftan da öğrencilerin okulu bırakma ya da ergenken hamile olma risklerini arttırmaktadır. Hükümetler, okula başlama yaşının olumlu ve olumsuz taraflarını uzun dönemli (boylamsal) araştırmalıdır (Dhuey, 2016).

Okul öncesi eğitimi almanın, okul olgunluğu seviyesi üzerinde anlamlı etkisi vardır. Çocukların okul olgunluğunda cinsiyete göre anlamlı düzeyde fark olmamasına rağmen, aradaki mevcut fark kızlar lehinedir. Okula başlama yaşı arttıkça, okul olgunluğu seviyesi artmaktadır. Okul olgunluğu arttıkça da okuma yazma becerileri artmaktadır (Erkan, 2010; Özcan, 2014). Okul öncesi dönemde alınan eğitimin, çocukların okuma yazmaya hazırlık düzeyleri üzerinde etkisi vardır (Çelenk, 2008; Özcan, 2014). Çocukların okula hazır bulunuşluğu incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır (Cinkılıç, 2009; Görmez, 2007; Köşker, 2013; Erkan ve Kırca, 2010; Demirci, 2008).

Okul öncesi eğitimi almanın okul olgunluğu üzerinde etkisi vardır (Özcan, 2014; Unutkan, 2003). Bir yıl okul öncesi eğitimi alanlarla hiç okul öncesi eğitimi almayanların okul olgunluğu düzeyleri arasında anlamlı fark varken; birden fazla yıl okul öncesi eğitimi alanlarla bir yıl okul öncesi eğitimi alanlar arasında anlamlı fark bulunamamıştır (Cinkılıç, 2009). Çocukların okul olgunluğu seviyeleri incelendiğinde; okul öncesi eğitim alan çocukların okula hazırbulunmuşluk düzeyi okul öncesi eğitimi almayanlara göre daha yüksektir (Erkan ve Kırca, 2010). Tamer Ergin (2003) okul öncesi eğitim almış çocukların almayan öğrencilere göre daha yüksek bilişsel işlev performansı gösterdiklerini belirtmiştir. Okul öncesi eğitimden yararlanma süresi arttıkça çocukların bilişsel performansları artmaktadır.

Farklı sosyo-ekonomik bölgelerde yetişen çocukların okul olgunluğu düzeyleri incelenmiş ve aralarında anlamlı fark bulunmuştur. Sosyo-ekonomik ve kültürel olarak daha üst grupta yer alan öğrencilerin, alt grupta yer alan öğrencilere göre okulun ihtiyaçlarını karşılamada daha başarılı oldukları belirlenmiştir (Oktay, 1983).

Anne babanın eğitim seviyesine göre çocukların okul olgunluğu seviyeleri arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur (Cinkılıç, 2009; Erkan, 2011; Köşker, 2013; Özcan, 2014; Unutkan, 2003). Anne eğitim seviyesi arttıkça, çocukların okul olgunluğu seviyeleri artmaktadır (Cinkılıç, 2009; Köşker, 2013). Anne babası lise ya da yüksek öğretimli çocukların anne babası okuryazar olmayan, okuryazar ya da ilköğretim mezunu olanlara göre daha yüksek okul olgunluğu seviyesine ulaştıkları belirlenmiştir (Erkan ve Kırca, 2010).

Köy ve kentte yaşayan çocukların okul olgunlukları seviyeleri arasında anlamlı fark varken, cinsiyete göre çocukların okul olgunluğu seviyeleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Ailelerin gelir düzeyi arttıkça çocukların okul olgunluğu seviyeleri artmaktadır (Köşker, 2013).

Black ve ark. (2011) ilkokula geç başlamanın olumlu etkilerin çok fazla olduğunu, ilkokula geç başlayanların ileride daha yüksek ücretlerle çalıştıklarını, okula devamlarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Okula geç başlamanın ergen gebeliği ile ilgili riskleri de beraberinde getirdiği beyan edilmiştir.

Ayres (1912), ilkokula 6 ya da 7 yaşında başlayan çocukların 5 yaşında başlayan çocuklara göre daha hızlı ilerleme kat ettiklerini belirtmiştir. İlkokula başlayan 25 bin New Yorklu çocuk üzerinde yaptığı araştırmada, 6 yaşta ilkokula başlayan grubun, okula en iyi uyum sağlayan ve öğretim sürecinde ilerlemeye en iyi ayak uyduran yaş grubu olduğunu belirtmiştir.

Okul olgunluğu seviyesi yaşa bağlı değişkenlik göstermektedir. Yaş arttıkça okul olgunluğu seviyesi artmaktadır. Çocukların yaşa bağlı okuma yazma öğrenme süreci incelendiğinde, çocukların okula başlama yaşı arttıkça okuma yazma becerisi kazanma düzeyinin arttığı görülmüştür (Gündüz, 2013; Özcan, 2014).

Esaspehlivan (2006), aynı sınıfta okuyan ve aralarında 11 ay fark olan ilkokul birinci sınıf öğrencileri arasında 78 aylık olanlar lehine okul olgunluğu düzeyinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden öğrenciler, devam etmeyen öğrencilere göre daha yüksek hazırbulunuşluk düzeyine sahiptir.

Durna (2014), 66 aylıktan önce ilkokula başlayan öğrencilerin, 66 aylıktan sonra başlayan öğrencilere göre 1. Sınıfın bütün kazanımları bakımından kazanım düzeylerinin daha düşük olduğunu, öğretmenlerin gözlemleri ve performans değerlendirmeleri neticesinde ortaya koymaktadır.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde, okula başlama yaşı azaldıkça kurallara uyma becerisinin azaldığı; tırnak yeme ve okula gelmek istememe gibi sorunlarla, tuvalet kullanımı, ince motor becerisi ve öğrenme ile ilgili sorunların arttığı belirlenmiştir. Öğretmenler yaşanan güçlüklerin özellikle 60-66 aylık dönemde okula başlayan öğrencilerde sık görüldüğünü belirtmişlerdir (Gündüz, 2013).

Öğretmenler, 60-71 aylıkken ilkokula başlayan öğrencilerde, sürekli oyun oynamak isteme, sürekli öğretmenden yardım isteme, çabuk yorulma, ağlama, karın ağrısı çekme, derse geç girme, okula gelmek istememe, etkinliklere katılmayı reddetme, sabahları uyanamama gibi okula hazır olmama belirtileri gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sıralarını bekleyemediklerini, sınıfta kalkıp dolaştıklarını, kurallara uymadıklarını, derste anlatılanlara odaklanamadıklarını, başkalarının dersi dinlemesine engel olduklarını, ödev yapmak istemediklerini, sürekli konuştuklarını ve kıpırdandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu çocukların,

büyük yaştaki çocuklar tarafından daha sık zorbalığa uğradıkları belirtilmiştir. Özetle, 60-71 aylıkken ilkokula başlayan çocukların 71 aylıktan daha sonra başlayan çocuklara göre daha fazla okula uyum sorunu yaşadıkları belirtilmiştir (Özarlan, 2014).

Öğrencilerin ilkokul 2. sınıfa devam ederken bir dakikada okudukları ortalama kelime sayısı 52.7 olarak bulunmuştur (Yılmaz, 2006). Başka bir araştırmada yine 2. Sınıfa devam eden öğrencilerin dakikada okudukları ortalama kelime sayısı, 48,3 olarak tespit edilmiştir (Demirci, 2008). Aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısını Arslan ve Dirik (2008) 51,7, Işık (2014) ise 53,2 olarak tespit etmiştir.

İlkokul 2. Sınıfa devam eden öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama performansları yaşa göre incelendiğinde, ilkokula 72 aylıktan önce başlayanlarla 72 aylıktan sonra başlayanlar arasında 72 aylıktan sonra başlayanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur (Demirci, 2008; Yılmaz, 2006; Işık, 2014).

Bayat (2015b) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile ilgili yaptığı araştırmada, öğrencilerin okula başlama yaşına göre okuma hızlarında 73 aylık ve üzeri başlayanlar lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Buna göre 60-66 aylık çocuklar ortalama 32,8 kelime okurken, 67-72 aylık başlayan çocuklar 35,3, 73 aylık ve üzeri başlayan çocuklar ise 36,3 kelime okumaktadırlar.

Tutal (2013)'n yaptığı araştırmaya göre, ilkokula 60-66 aylık dönemde başlayan öğrencilerin ilkokuma ve okuduğunu anlama düzeyleri, 67-72 aylık ve 73 aylıktan daha büyük çocukların ilkokuma ve okuduğunu anlama düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. İlkokula 60-66 aylık başlayan çocukların ilkokuma ve okuduğunu anlama düzeyleri, okula başlama yaşı 66 aylıktan büyük olan çocuklara göre daha düşüktür. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin ilkokuma ve okuduğunu anlama düzeyi, okul öncesi eğitimi almayanlara göre daha düşüktür. İlkokuma ve okuduğunu anlama düzeyi, cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine dair bilgiler yer almaktadır. Araştırmanın modeli, evren ve seçilen örnekleme, araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçları, verilerin toplanma süreci, verilerin işleme ve kullanılan istatistiksel veri analizleri bu bölümde açıklanmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmanın türü betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelidir. Bu çalışmada, veri toplama yöntemi olarak tarama yöntemi ve anket tekniği kullanılmıştır. Tarama yöntemi eskiden veya halen var olan bir durumu olduğu şekliyle tanımlamaya çalışan bir yaklaşımdır.

İlkokul 2. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri, başta okula başlama yaşı olmak üzere farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Öğrenci velilerinden ve sınıf öğretmenlerinden anket tekniği ile bilgi toplanmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarındaki 2. sınıf öğrencileri, sınıf öğretmenleri ve öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin 2. sınıfa devam eden öğrenciler olmasının en önemli nedeni Milli Eğitim Bakanlığı (2012c)'nin çıkardığı genelgeden sonra ilkokula başlayan ilk öğrencilerin araştırmanın veri toplama sürecinde ilkokul 2. Sınıfa devam ediyor olmasıdır.

MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı'ndan alınan bilgilere göre 2012-13 Eğitim-Öğretim yılında Türkiye genelinde toplam 1.870.705 öğrenci 1. sınıfa başlamıştır. Bu öğrencilerin 135.555'i (%7,2) 60-66 aylık dönemde, 280.643'ü (%15) 67-72 aylık dönemde olmak üzere toplam 416.184 öğrenci ilkokula 72 aylıktan önce başlamıştır. İstanbul ilinde ise 2012-13 Eğitim-Öğretim yılında toplam 312.078 öğrenci ilkokula başlamıştır. Bu öğrencilerin 48.770'i (%15,6) 66-72 aylık dönemde, 24.065'i (%7,7) ise 60-66 aylık dönemde olmak üzere toplam 72.835 (%23,3) öğrenci, ilkokula 72 aylıktan önce başlamıştır (MEB, 2013).

Araştırmanın örnekleme, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminde pratiklik esastır. Araştırma süresince okullarla sık iletişim kurulması gerekliliğinden ve sınıflara girerek uygulama yapmak, veli ve öğretmenlerden bilgi almak gerekliliğinden dolayı daha kolay iletişim kurmak ve araştırmayı sağlıklı yürütebilmek adına uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Ancak İstanbul ili içinde farklı ilçelerden ulaşılan okullardan veri toplanmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada toplanan veriler İstanbul ili Beşiktaş, Esenler, Fatih, Zeytinburnu ilçelerinde bulunan devlet okullardan toplanmıştır.

Araştırmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında ilkokul 2. sınıfa devam eden 321 kız (%50,4) ve 316 erkek (%49,6) olmak üzere toplam 637 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan 637 öğrencinin 476 velisinden demografik bilgi ve anket formu toplanmıştır. Bu velilerden çocuklarını ilkokula 72 aylıktan önce gönderen 196'sı anket formunu doldurmuştur. Araştırma devlet okullarında çalışan 94 sınıf öğretmeni katılmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada, veri toplama amacıyla kullanılan Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Testi, Demografik Bilgi ve Anket Formu ve Öğretmen Bilgi Formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.3.1. Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Testi

Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Testi, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Okuma metni ve okuduğunu anlama soruları uzman görüşü alınarak hazırlanmış ve hazırlandıktan sonra uzman pedagogların onayı alınmıştır. Okuma parçası İngilizce bir fabldan esinlenilerek araştırmacı tarafından yeniden yazılmıştır (Parker, 1992). Hazırlanan okuma parçası toplam 154 kelimededen ve 16 cümleden oluşmaktadır. Okuma parçasının okuma güçlüğü seviyesi hesaplanırken, Ateşman (1997)'in geliştirdiği formülden yararlanılmıştır.

Ateşman (1997), her dilin kelime ve cümle uzunlukları aynı olmadığından, cümle ve kelime uzunluğuna dayanan hesaplamaların başka lisanlarda doğru sonuç

vermediğini belirtmiştir ve Flesch-Kincaid formülünü Türkçe'ye uyarlamıştır (Çeçen, 2011; aktaran Temur, 2003; Tosunoğlu ve Özlük, 2011).

Ateşman (1997)'ın formülü şu şekildedir:

$$\text{Okunabilirlik Sayısı} = 198.825 - 40.175X_1 - 2.610X_2$$

X_1 = Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

X_2 = Sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu

Tablo 3-1: Ateşman (1997)'ın Okunabilirlik Skalası

Okunabilirlik Düzeyi	Okunabilirlik Sayısı
Çok Kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta Güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok Zor	1-29

Okuma parçası 363 hece, 154 kelime, 16 cümleden oluşmaktadır. $X_1 = 363/154 = 2.35$ ve $X_2 = 154/16 = 9.62$ bulunmuştur.

$$\begin{aligned}\text{Okunabilirlik Sayısı} &= 198.825 - (40.175 \cdot 2.35) - (2.610 \cdot 9.62) \\ &= 198.825 - (94.41) - (25.10) \\ &= 79.31\end{aligned}$$

Ateşman (1997)'a göre Türkçe bir cümlede ortalama kelime sayısı 9-10, ortalama hece sayısı 2,6'dır. Hazırladığımız okuma metninde ise ortalama kelime uzunluğu 9.62 ve hece uzunluğu 2.35 bulunmuştur. Okuma metnini okunabilirlik sayısı 79.31 ve okunabilirlik düzeyi "Kolay" olarak hesaplanmıştır.

Tosunoğlu (2011), Bezirci ve Yılmaz (2010)'ın ilkökul 2. sınıf Türkçe kitapları ile ilgili yaptığı araştırmada, metinlerin okunabilirlik sayılarının 70.58 ile 86.63 arasında değiştiği görülmüş ve buradan yola çıkarak okuma metninin 79.31 olan okunabilirlik sayısının ilkökul 2. sınıf seviyesine uygun olduğu düşünülmüştür.

Okuduğunu anlama soruları 3 seçenekten oluşan çoktan seçmeli bir test olacak şekilde hazırlanan 16 sorudan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli sorular testin ölçeceği kapsamı örneklendirebilir; bu sorularla yapılan ölçüm kolay ve puanlaması objektiftir (Öncü, 2003; Tekin, 2003). Bu çalışmada da çoktan seçmeli sorular, öğrencilerin anlama beceri performanslarının nesnel olarak hesaplanabilmesi açısından tercih edilmiştir. Araştırmada hazırlanan sorular Bloom'un taksonomisinde bulunan bilgi ve kavrama basamaklarına uygun olarak hazırlanmıştır. 9 soru kavrama, 7 soru bilgi basamağından hazırlanmıştır. Ancak, araştırma sonunda yapılan güvenilirlik ve geçerlik analizlerinden sonra kavrama sorularından biri (8. Soru), madde ayırt edicilik özelliği geliştirilmeye muhtaç olarak tespit edildiğinden testten çıkartılmıştır.

Okuma hızı ve okuduğunu anlama testi, devlet okullarında okuyan ilkokul 2. Sınıf öğrencisi 663 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrencilerden, okuma yazma bilmeyen 26 öğrenci araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırma, 637 ilkokul 2. sınıf öğrencisinin verileri kullanılarak yapılmıştır. Uygulama sonrasında okuduğunu anlama sorularının analizleri yapılmıştır.

3.3.1.1.Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Testinin Madde Analizi

Madde analizi kapsamında, başvuru testin toplam puanlarına göre oluşturulan ilk %27 ve son %27'lik grupların madde ortalama puanlarının ilişkisiz t-test kullanılarak sınanması tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 3-2: Araştırmaya Katılan Alt %27 ve Üst %27lik Grupların Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası

	Gruplar	N	X	SS	SH
Soru 1	Alt grup	172	,54	,500	,038
	Üst grup	172	,90	,299	,023
Soru 2	Alt grup	172	,81	,395	,030
	Üst grup	172	1,00	,000	,000
Soru 3	Alt grup	172	,44	,498	,038
	Üst grup	172	,91	,291	,022
Soru 4	Alt grup	172	,55	,499	,038
	Üst grup	172	,99	,108	,008
Soru 5	Alt grup	172	,56	,498	,038
	Üst grup	172	,98	,131	,010
Soru 6	Alt grup	172	,49	,501	,038
	Üst grup	172	,99	,108	,008
Soru 7	Alt grup	172	,31	,494	,038
	Üst grup	172	,59	,076	,006
Soru 8	Alt grup	172	,35	,463	,035
	Üst grup	172	,91	,493	,038
Soru 9	Alt grup	172	,48	,480	,037
	Üst grup	172	,97	,291	,022
Soru 10	Alt grup	172	,32	,501	,038
	Üst grup	172	,80	,184	,014
Soru 11	Alt grup	172	,22	,468	,036
	Üst grup	172	,89	,399	,030
Soru 12	Alt grup	172	,29	,416	,032
	Üst grup	172	,95	,314	,024
Soru 13	Alt grup	172	,22	,455	,035
	Üst grup	172	,95	,223	,017
Soru 14	Alt grup	172	,22	,416	,032
	Üst grup	172	,91	,283	,022
Soru 15	Alt grup	172	,34	,476	,036
	Üst grup	172	,98	,131	,010
Soru 16	Alt grup	172	,64	,482	,037
	Üst grup	172	,96	,198	,015

Tablo 3-3: Araştırmaya Katılan Alt %27 ve Üst %27'lik Grupların Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Örneklem T-testi

	İlişkisiz Örneklem t-Testi				
	T	sd	P	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı
Soru 1	-8,115	342	,000	-,360	,044
Soru 2	-6,372	342	,000	-,192	,030
Soru 3	-10,572	342	,000	-,465	,044
Soru 4	-11,346	342	,000	-,442	,039
Soru 5	-10,807	342	,000	-,424	,039
Soru 6	-12,638	342	,000	-,494	,039
Soru 7	-10,683	342	,000	-,407	,038
Soru 8	-5,526	342	,000	-,285	,052
Soru 9	-12,905	342	,000	-,552	,043
Soru 10	-11,854	342	,000	-,483	,041
Soru 11	-10,289	342	,000	-,483	0,47
Soru 12	-16,814	342	,000	-,669	,040
Soru 13	-16,987	342	,000	-,657	,039
Soru 14	-18,032	342	,000	-,692	,038
Soru 15	-16,983	342	,000	-,640	,038
Soru 16	-8,054	342	,000	-,320	,040

*p < .001

Tablo 3.3'e göre her maddenin üst %27'lik ve alt %27'lik madde ortalama puanları arasında anlamlı fark vardır [sırasıyla; soru 1 $t_{(342)} = -8,115$, $p=.000$; Soru 2 $t_{(342)} = -6,372$, $p=.000$, Soru 3 $t_{(342)} = -10,572$, $p=.000$, Soru 4 $t_{(342)} = -11,346$, $p=.000$, Soru 5 $t_{(342)} = -10,807$, $p=.000$; soru 6 $t_{(342)} = -12,638$, $p=.000$; soru 7 $t_{(342)} = -10,683$ $p=.000$; soru 8 $t_{(342)} = -5,526$, $p=.000$; soru 9 $t_{(342)} = -12,905$, $p=.000$; soru 10 $t_{(342)} = -11,854$ $p=.000$; soru 11 $t_{(342)} = -10,289$, $p=.000$; soru 12 $t_{(342)} = -16,814$, $p=.000$; soru 13 $t_{(342)} = -16,987$, $p=.000$; soru 14 $t_{(342)} = -18,032$ $p=.000$; soru 15 $t_{(342)} = -16,983$, $p=.000$; soru 16 $t_{(342)} = -8,054$, $p=.000$]. Alt ve üst grupların madde ortalamaları arasında anlamlı fark çıkması, testin iç tutarlılığının yüksek olduğunun göstergelerinden biridir.

3.3.1.2. Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Testinin Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırt Edicilik İndeksi

Tablo 3-4: Okuduğunu Anlama Testinin Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırt Edicilik İndeksi

	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
	P Değeri*	r Değeri*
Soru 1	0,756672	0,382165
Soru 2	0,940345	0,430842
Soru 3	0,731554	0,471247
Soru 4	0,814757	0,499823
Soru 5	0,799058	0,457493
Soru 6	0,786499	0,481783
Soru 7	0,827316	0,488425
Soru 8	0,400314	0,246125
Soru 9	0,653061	0,451785
Soru 10	0,756672	0,49263
Soru 11	0,533752	0,382289
Soru 12	0,569859	0,516918
Soru 13	0,572998	0,492423
Soru 14	0,540031	0,473717
Soru 15	0,708006	0,565429
Soru 16	0,855573	0,408361

Okuma hızı ve okuduğunu anlama testindeki soruların madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi değerlerine Tablo 3.4’de yer verilmiştir.

Madde güçlük indeksine göre maddeler 0,00 ile 1,00 arasında değerler alırlar. P* değeri 0,00’ a yaklaştıkça zor, 1,00’ e yaklaştıkça maddeler kolaylaşır. 0,00 ile 0,29 arası *Zor*; 0,30 ile 0,49 arası *Orta Güçlükte*; 0,50 ile 0,69 arası *Kolay* ve 0,70 ile 1,00 arası *Çok Kolay* maddeler olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2014; Tezbaşaran, 2008). Okuduğunu anlama sorularına bakıldığında, 1-2-3-4-5-6-7-10-15-16. Maddelerin *Çok Kolay*; 9-11-12-13-14. Maddelerin *Kolay* ve 8. Maddenin *Orta Güçlükte* olduğu belirlenmiştir.

Maddelerin ayırt edicilik özellikleri hesaplanırken; nokta çift serili korelasyon katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Madde ayırt edicilik indeksine göre maddeler, 0,19 değerinin altında ise çok zayıf (gerekirse testten atılmalı); 0,20 ile 0,29 arası

geliştirilmeye muhtaç; 0,30 ile 0,39 arası oldukça iyi madde; 0,40 ve yukarısı ise çok iyi madde olarak sınıflandırılır (Büyüköztürk, 2014; Tezbaşaran, 2008). Okuduğunu anlama sorularına madde ayırt edicilik özellikleri bakımından bakıldığında, 8. Sorunun geliştirilmeye muhtaç, 1. Sorunun oldukça iyi, diğer soruların çok iyi madde olduğu belirlenmiştir.

3.3.1.3. Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Testi'nin İç Tutarlılık Güvenirliği

İç tutarlılık güvenirligi hesaplanırken, ,70 ve üzeri olan değerler test puanlarının güvenirligi açısından genel olarak yeterli görölmektedir (Büyüköztürk, 2014). Okuduğunu anlama testinin iç tutarlılık güvenirligini incelemek amacıyla Kuder Richardson- 20 (KR-20) ve Cronbach alfa güvenirligi değerleri hesaplanmıştır. Okuduğunu Anlama Testi'nin KR-20 değeri 0,73 olarak hesaplanmıştır.

Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı ,733 olarak hesaplanmıştır. Ancak 8. soru testten çıkarıldığında testin güvenirlilik katsayısı ,746 ya yükselmektedir.

8. soru maddesi, r değeri “geliştirilmeye muhtaç” madde olarak tespit edilmesi ve testten çıkarıldığında Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı ,746'ya yükselmesi nedeniyle testten çıkarılmıştır.

Çalışmadaki 637 ilkokul 2. Sınıf öğrencisinin bir dakikada okuduğu ortalama kelime sayısı (\bar{X}) 76,32; standart sapması (ss) 25,572 olarak hesaplanmıştır. Soru sayısı 15'e düşürülen Okuduğunu Anlama Testi'nin toplam doğru cevap ortalamaları (\bar{X}) 10,85; standart sapması (ss) 3,03 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Demografik Bilgi ve Anket Formu:

Öğrenci ve velisi ile ilgili 16 demografik bilginin sorulduğu ve öğrenci ilkokula 72 aylıktan önce başladı ise ilkokula başlama nedenlerinin sorgulandığı 17 maddelik formdur. Anket formu, 3 ilkokul öğretmeni ve 32 veli ile odak grup çalışması yapılarak, çocukların 72 aydan önce okula gönderilme nedenleri araştırıldıktan sonra oluşturulmuştur.

3.3.3. Öğretmen Bilgi Formu:

Öğretmenlere 72 aylıktan önce ilkokula başlayan öğrencilerin becerileri ile ilgili ve sınıf içerisinde gözlemledikleri durumlarla ilgili soruların sorulduğu 18 maddelik formdur. Form ayrıca öğretmenlerin çocukların okula başlama yaşı ile ilgili görüşlerini ve demografik bilgilerini de içermektedir. Anket formu oluşturulurken, ilkokul 1 ve 2. Sınıf öğrencilerine öğretmenlik yapmakta olan 8 sınıf öğretmeni ile yaşadıkları deneyimler ve gözlemler üzerine odak grup çalışması yapılmış; anket maddeleri, çıkan sonuçlar üzerinden ve okul olgunluğunu ilgilendiren becerilerden yararlanılarak oluşturulmuştur.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMLENMESİ

Bu araştırma kapsamında hazırlanan Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Testi, İstanbul ili içerisinde bulunan Beşiktaş, Esenler, Fatih ve Zeytinburnu ilçelerinde bulunan devlet okullarında okuyan toplam 637 ilkokul 2. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Okuma Hızı ve Okuduğunu anlama Testi öğrencilere 2013/2014 eğitim öğretim yılının Nisan ve Mayıs aylarında uygulanmıştır. Verilerin büyük çoğunluğu araştırmacı tarafından toplanmış olmakla birlikte, bazı okullardan toplanan veriler için okullarda çalışan rehber öğretmenlerden yardım alınmıştır.

Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Testi uygulanırken, uygulama yönergesine bağlı kalınarak standart yönergelerle uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin Okuma Hızları, bireysel olarak öğrencilere sesli okuma yaptırılarak 1 dakika içerisinde okudukları kelime sayısı elde edilerek hesaplanmıştır. Daha sonra, sınıftaki bütün öğrencilere Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Testi dağıtılarak bireysel olarak anlayarak okuma yapmaları ve okuduğunu anlama sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Çoktan seçmeli soru çözme deneyimi açısından uygulamaya başlamadan önce 2 örnek soru, öğrencilerle birlikte çözülmüştür. Öğrencilere, içinden anlayarak okumaları ve okuduğunu anlama sorularını yanıtlamaları için 30 dakika süre verilmiştir.

Araştırma kapsamında Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Testi uygulanan öğrencilerin velilerine Demografik Bilgi ve Anket Formu dağıtılmış ve daha sonra formlar sınıf öğretmenlerinin yardımı ile toplanmıştır.

Araştırma kapsamında toplam 476 Demografik Bilgi ve Anket Formu geri dönüşü elde edilmiştir. Elde edilen Demografik Bilgi ve Anket Formu oranı, %71,9'dur. Her öğrencinin Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Testi ile velisinden elde edilen Demografik Bilgi ve Anket Formu eşleştirilerek birlikte değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin verilerinin tamamının en azından araştırmanın ana sorusuna cevap verebilmesi adına, araştırmaya katılan her sınıf için e-okul sisteminden doğum tarihli öğrenci listesi temin edilmiştir. Bütün öğrencilerin doğum tarihi, okula başlama yaşı ve okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri veri olarak mevcuttur.

Öğretmen Bilgi Formu, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Okullarda uygulanan formların toplanması için Rehberlik alanında çalışan uzmanlardan yardım alınmıştır. Araştırma kapsamında, farklı devlet okullarında sınıf öğretmeni olarak çalışan toplam 94 öğretmenden form toplanmıştır.

Bu araştırmanın verileri SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri setlerinin analiz edilmesinde elde edilen verilere ve araştırmanın sorularına uygun betimsel istatistikî analizler, ilişkisiz örneklem T-testi, tek yönlü varyans analizi, ANOVA, LSD çoklu karşılaştırma, korelasyon analizi gibi istatistikî yöntemler kullanılmıştır. Veri setinin analizi için öncelikle One Sample Kolmogorov Smirnov testi uygulanarak veri dağılım normalliği incelenmiştir. Yapılan analizler değerlendirilirken $p = ,05$ düzeyi minimum değer olarak kabul edilmiştir.

Tablo 3-5: 2. Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Testinden Elde Edilen Verilerin Betimsel İstatistik ve Normallik Testi İstatistikleri

2.Sınıfa Devam Eden Öğrenciler	Okuma Hızı	Okuduğunu Anlama Toplam Puanı
N	637	637
Aritmetik Ortalama	76,32	10,85
Medyan	75	11
Mode	87	14
Standart Sapma	25,572	3,030
Çarpıklık	,356	-,765
Basıklık	,991	,345
Kolmogorov-Smirnov İstatistiği	,096	,124
Kolmogorov-Smirnov için P Değeri	,000	,000

Tablo 3.5 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testine göre 2. sınıfa devam eden öğrencilerin Okuma Hızı'na ait p değeri ($p=,000$) ,05'ten küçüktür. 2. sınıfa devam eden öğrencilerin Okuma Hızı normal dağılım göstermemektedir. Okuduğunu Anlama Toplam Puanı'na ait p değeri ($p=,000$) ,05'ten küçük çıkmıştır. 2. sınıfa devam eden öğrencilerin Okuduğunu anlama toplam puanı normal dağılım göstermemektedir.

İstatistikî verilerin normal dağılmaması örneklem grubunun küçük olduğu durumlarda sorun oluştururken, örneklem sayısı yeterince büyük olduğunda sorun oluşturmayabilmektedir (Field, 2013). Merkezi limit teoremine göre büyük örneklem gruplarından elde edilen veriler, veri dağılımının nasıl olduğuna bakılmaksızın normal dağılımdan gelen tahminleri içermektedir (Baykul ve Guzeller, 2013; Field, 2013). Örneklem grubu yeterli büyüklükteyse dağılım normalliği problem teşkil etmemektedir (Pallant, 2011). Örneklem seçilirken birden fazla örneklem grubu seçilirse, grupların ortalamaları birbirinden farklılık gösterebilir. Örneklem evrenin farklı yerlerinden seçildiği için farklılık gösterebilirler. Örneklem sayısı genişledikçe (Bu sayı 30'dan büyük kabul edilir) örneklem dağılımı normal dağılım kabul edilebilir (Field, 2013).

Bu çalışmadaki veri sayısı 637'dir. Merkezi limit teoremine göre örneklem grubu yeterli büyüklükte kabul edilip, verilerin analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin bulgular yer almaktadır. Birinci kısımda, örneklem grubunun demografik bilgi ve anket formlarından elde edilen verilerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin cinsiyete göre, doğum sırasına göre, kardeş sayısına göre, okula başlama yaşına göre, okul öncesi eğitim alma durumuna göre, evde akademik destek alma durumuna göre, ailevi durumlarına göre, anne ve baba eğitim durumuna göre, anne ve baba çalışma durumuna göre yüzdelik dağılımlarına yer verilmiştir.

İkinci kısımda, öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri, ilkokula başlama yaşlarına göre incelenmiştir. Bu kısımda okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma süresine, cinsiyete, kardeş sayısına, evde akademik yardım alma durumuna, doğum sırasına, anne-baba eğitim düzeyine, aylık gelir seviyesine, anne çalışma durumuna göre okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri incelenmiştir.

Son kısımda ise demografik bilgi ve anket formu ile öğretmen bilgi formundan elde edilen veli ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN DEMOGRAFİK BULGULAR

Bu bölümde çalışmaya katılan ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin demografik bilgilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4-1: Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli %	Yığılmalı %
Kız	321	50,4	50,4	50,4
Erkek	316	49,6	49,6	100,0
Toplam	637	100,0	100,0	

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımlarına bakıldığında; öğrencilerin %50,4'ü (n=321) kız, %49,6'sı (n=316) erkektir.

Tablo 4-2: Öğrencilerin Okula Başlama Yaşı Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli %	Yığılmalı %
60-65 aylık	59	9,3	9,3	9,3
66-71 aylık	196	30,8	30,8	40
72-77 aylık	240	37,7	37,7	77,7
78-83 aylık	135	21,2	21,2	98,9
84-89 aylık	3	,5	,5	99,4
90-95 aylık	4	,6	,6	100
Toplam	107	100,0	100,0	

Çalışmaya katılan öğrencilerin okula başlama yaşı dağılımına bakıldığında; öğrencilerin %9,3'ü (n=59) 60-65 aylık, %30,8'i (n=196) 66-71 aylık, %37,7'si (n=240) 72-77 aylık, % 21,2'si (n=135) 78-83 aylık, % 0,5'i (n=3) 84-89 aylık ve %0,6'sı (n=4) 90-95 aylıktır.

Tablo 4-3: Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli %	Yığılmalı %
Hiç	238	37,4	52,9	52,9
1 Yıl	153	24,0	34,0	86,9
2 Yıl	42	6,6	9,3	96,2
3 Yıl ve Daha Fazla	17	2,7	3,8	100,0
Toplam	450	70,6	100,0	

Çalışmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna bakıldığında; öğrencilerin %37,4'ü (n=238) hiç eğitim almamışken, %24'ü (n=153) 1 yıl, %6,6'sı (n=42) 2 yıl ve %2,7'si (n=17) ise 3 yıl veya daha fazla eğitim almıştır.

Tablo 4-4: Öğrencilerin Kardeş Sayısı Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli %	Yığılmalı %
1	60	9,4	13,3	13,3
2	191	30,0	42,4	55,7
3	130	20,4	28,8	84,5
4	44	6,9	9,8	94,2
5	16	2,5	3,5	97,8
6	4	,6	,9	98,7
7	3	,5	,7	99,3
9	1	,2	,2	99,6
10	1	,2	,2	99,8
11	1	,2	,2	100,0
Toplam	451	70,8	100,0	

Çalışmaya katılan öğrencilerin kardeş sayısı dağılımına bakıldığında; %9,4'ü (n=60) tek kardeş, %30'u (n=191) iki kardeş, %20,4'ü (n=130) üç kardeş, %6,9'u (n=44) dört kardeş, %2,5'i (n=16) beşkardeş, %0,6'sı (n=4) altı kardeş, %0,5'i (n=3) yedi kardeş ve dokuz, on, on bir kardeş olan öğrenciler, toplamın %0,2'serlik (n=3) kısmıdır.

Tablo 4-5: Öğrencilerin Doğum Sırası Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli %	Yığılmalı %
1	201	31,6	44,7	44,7
2	132	20,7	29,3	74,0
3	76	11,9	16,9	90,9
4	21	3,3	4,7	95,6
5	11	1,7	2,4	98,0
6	4	,6	,9	98,9
7	3	,5	,7	99,6
10	2	,3	,4	100,0
Toplam	450	70,6	100,0	

Çalışmaya katılan öğrencilerin doğum sırası dağılımına bakıldığında; %31,6'sı (n=201) ilk, %20,7'si (n=132) ikinci, %11,9'u (n=76) üçüncü, %3,3'ü (n=21) dördüncü, %1,7'si (n=11) beşinci, %0,6'sı (n=4) altıncı, %0,5'i (n=3) yedinci çocuktur ve onuncu çocuk, %0,3'lük (n=2) kısımındır.

Tablo 4-6: Öğrencilerin Evde Akademik Destek Alma Durumu Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli %	Yığılmalı %
Hayır	84	13,2	18,7	18,7
Evet	366	57,5	81,3	100,0
Toplam	450	70,6	100,0	

Çalışmaya katılan öğrencilerin evde akademik destek alma dağılımına bakıldığında; öğrencilerin %13,2'si (n=84) destek almazken, %57,5'i (n=366) akademik destek almaktadır.

Tablo 4-7: Öğrencilerin Ailevi Durumları Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli %	Yığılmalı %
Sağ- Birlikte	406	63,7	96,4	96,4
Diğer	15	2,4	3,6	100,0
Toplam	421	66,1	100,0	

Çalışmaya katılan öğrencilerin ailevi durumları dağılımına bakıldığında; öğrencilerin %66,1'inin (n=406) ailesinin sağ ve birlikte olduğu görülmektedir.

Tablo 4-8: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumu Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli %	Yığılmalı %
Okur – Yazar Değil	25	3,9	5,6	5,6
Okur - Yazar	11	1,7	2,5	8,1
İlkokul	177	27,8	39,8	47,9
Ortaokul	94	14,8	21,1	69,0
Lise	92	14,4	20,7	89,7
Lisans	45	7,1	10,1	99,8
Lisansüstü	1	,2	,2	100,0
Toplam	445	69,9	100,0	

Çalışmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına bakıldığında; annelerin %3,9'u (n=25) okur-yazar değilken, %1,7'si (n=11) okur-yazar, %27,8'i (n=177) ilkokul mezunu, %14,8'i (n=94) ortaokul mezunu, %14,4'ü (n=92) lise mezunu, %7,1'i (n=45) lisans mezunu ve %0,2'si (n=1) lisansüstü mezunudur.

Tablo 4-9: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumu Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli %	Yığılmalı %
Okur – Yazar Değil	3	,5	,7	,7
Okur - Yazar	10	1,6	2,3	2,9
İlkokul	162	25,4	36,7	39,6
Ortaokul	90	14,1	20,4	60,0
Lise	112	17,6	25,3	85,3
Lisans	59	9,3	13,3	98,6
Lisansüstü	6	,9	1,4	100,0
Toplam	442	69,4	100,0	

Çalışmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına bakıldığında; babaların %0,5'i (n=3) okur-yazar değilken, %1,6'sı (n=10) okur-yazar, %25,4'ü (n=162) ilkokul mezunu, %14,1'i (n=90) ortaokul mezunu, %17,6'sı (n=112) lise mezunu, %9,3'ü (n=59) lisans mezunu ve %0,9'u (n=6) lisansüstü mezunudur.

Tablo 4-10: Öğrencilerin Annelerinin Meslek Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli %	Yığılmalı %
Devlet Memuru	16	2,5	3,7	3,7
Özel Yönetici	6	,9	1,4	5,1
Özel İşçi	31	4,9	7,1	12,2
Esnaf	9	1,4	2,1	14,3
Serbest	11	1,7	2,5	16,8
İşsiz	19	3,0	4,4	21,2
Ev Hanımı	342	53,7	78,8	100,0
Toplam	434	68,1	100,0	

Çalışmaya katılan öğrencilerin annelerinin mesleklerine bakıldığında; annelerin %2,5'i (n=16) devlet memuru, %0,9'u (n=6) özel yönetici, %4,9'u (n=31) özel işçi, %1,4'ü (n=9) esnaf, %1,7'si (n=11) serbest meslek sahibi, %3'ü (n=19) işsiz ve %53,7'si (n=342) ev hanımıdır.

Tablo 4-11: Öğrencilerin Babalarının Meslek Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli %	Yığılmalı %
Devlet Memuru	31	4,9	7,3	7,3
Özel Yönetici	27	4,2	6,4	13,6
Özel İşçi	143	22,4	33,6	47,3
Esnaf	85	13,3	20,0	67,3
Serbest	113	17,7	26,6	93,9
İşsiz	21	3,3	4,9	98,8
Emekli	5	,8	1,2	100,0
Toplam	425	66,7	100,0	

Çalışmaya katılan öğrencilerin babalarının mesleklerine bakıldığında; babaların %4,9'u (n=31) devlet memuru, %4,2'si (n=27) özel yönetici, %22,4'ü (n=143) özel işçi, %13,3'ü (n=85) esnaf ve %17,7'si (n=113) serbest meslek sahibi, %3,3'ü (n=21) işsiz ve %0,8'i (n=5) emeklidir.

Tablo 4-12: Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli %	Yığılmalı %
0-1700	305	47,9	70,4	70,4
1701-3400	99	15,5	22,9	93,3
3401-5100	17	2,7	3,9	97,2
5101+	12	1,9	2,8	100,0
Toplam	433	68,0	100,0	

Çalışmaya katılan ailelerin gelir dağılımına bakıldığında; ailelerin %47,9'u (n=305) 0-1700TL, %15,5'i (n=99) 1700 – 3400TL, %2,7'si (n=17) 3400 – 5100TL ve %1,9'u (n=12) 5100TL ve üstü gelire sahiptir.

Tablo 4-13: Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumu Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli %	Yığılmalı %
Tam Gün	66	10,4	15,7	16,0
Yarım Gün	14	2,2	3,3	19,3
Bazı Günler	21	3,3	5,0	24,3
Çalışmıyor	318	49,9	75,7	100,0
Toplam	420	65,9	100,0	

Çalışmaya katılan annelerin çalışma durumuna bakıldığında; annelerin %10,4'ü (n=66) tam gün, %2,2'si (n=14) yarım gün, %3,3'ü (n=21) bazı günler çalışmakta ve %49,9'u (n=318) çalışmamaktadır.

Tablo 4-14: Öğrencilerin Babalarının Çalışma Durumu Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli %	Yığılmalı %
Tam Gün	382	60,0	88,2	88,2
Yarım Gün	13	2,0	3,0	91,2
Bazı Günler	19	3,0	4,4	95,6
Çalışmıyor	19	3,0	4,4	100,0
Toplam	433	68,0	100,0	

Çalışmaya katılan öğrencilerin babaların çalışma durumuna bakıldığında; babaların %60'ı (n=382) tam gün, %2'si (n=13) yarım gün, %3'ü (n=19) bazı günler çalışmakta ve %3'ü (n=19) çalışmamaktadır.

Tablo 4-15: Öğrencilerin Doğum Sırası Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli %	Yığılmalı %
İlk	201	31,6	44,7	44,7
İlk Değil	249	39,1	55,3	100,0
Toplam	450	70,6	100,0	

Çalışmaya katılan öğrencilerin doğum sırası dağılımına bakıldığında; öğrencilerin %31,6'sı (n=201) ilk çocuk iken, %39,1'i (n=249) ilk çocuk değildir.

4.2. ÖĞRENCİLERİN OKUMA HIZI VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Demografik bilgi formundan elde edilen bulguların ardından, bu kısımda, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Öğrencilerin Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Tablo 4-16: Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi Dağılımı

	Frekans	Min	Max	Ortalama	Standart Sapma
Anlama Düzeyi	637	0	15	10,85	3,030
Geçerli	637				

İlkokul 2. sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine bakıldığında ortalamanın 10,85 olduğu görülmektedir. 15 soruluk okuduğunu anlama testinde gösterdikleri doğru cevap ortalaması düşünüldüğünde okuduğunu anlama düzeyi %72.3'tür.

Tablo 4-17: Öğrencilerin Okuma Hızı

	Frekans	Min	Max	Ortalama	Standart Sapma
Okuma Hızı	637	2	173	76,32	25,572
Geçerli	637				

İlkokul 2. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma hızlarına bakıldığında dakikada okudukları kelime sayısı ortalamasının 76,32 olduğu görülmektedir.

4.2.2. Öğrencilerinin Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Öğrencilerin Okula Başlama Yaşına Göre İncelenmesi

Çalışmaya katılan öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri, okula başlama yaşlarına göre incelenmiş ve elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4-18: Öğrencilerin Okula Başlama Yaşına Göre Okuma Hızı İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi

		KT	sd	KO	F	p.
Okuma Hızı	Gruplar arası	16939,780	5	3387,956	5,358	,000*
	Gruplar içi	398962,889	631	632,271		
	Toplam	415902,669	636			

*. Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4-18'de görüldüğü üzere öğrencilerin okula başlama yaşına göre okuma hızları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(5, 631)} = 5,358, p = .000$].

Tablo 4-19: Öğrencilerin Okula Başlama Yaşına Göre Okuma Hızı Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası

	N	X	SS	SH	
Okuma Hızı	60-65 aylık	59	64,00	22,90	2,98
	66-71 aylık	196	73,23	23,92	1,71
	72-77 aylık	240	80,36	25,60	1,65
	78-83 aylık	135	79,15	27,25	2,35
	Total	630	76,32	25,572	1,013

Tablo 4-20: Öğrencilerin Okula Başlama Yaşına Göre Okuma Hızı İçin Yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma Testi

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalama		
			Farkı (I-J)	SH	p
60-65 aylık		66-71 aylık	-9,230*	3,734	,014
		72-77 aylık	-16,358*	3,654	,000
		78-83 aylık	-15,148*	3,924	,000
		84-89 aylık	-24,000	14,882	,107
		90-95 aylık	1,000	12,992	,939
66-71 aylık		60-65 aylık	9,230*	3,734	,014
		72-77 aylık	-7,129*	2,421	,003
		78-83 aylık	-5,919*	2,812	,036
		84-89 aylık	-14,770	14,628	,313
		90-95 aylık	10,230	12,700	,421
72-77 aylık		60-65 aylık	16,358*	3,654	,000
		66-71 aylık	7,129*	2,421	,003
		78-83 aylık	1,210	2,705	,655
		84-89 aylık	-7,642	14,608	,601
		90-95 aylık	17,358	12,677	,171
78-83 aylık		60-65 aylık	15,148*	3,924	,000
		66-71 aylık	5,919*	2,812	,036
		72-77 aylık	-1,210	2,705	,655
		84-89 aylık	-8,852	14,678	,547
		90-95 aylık	16,148	12,757	,206

*. Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin okula başlama yaşları açısından anlamlı farklılığı test etmek için LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 4-19 ve 4-20’de görüldüğü gibi, öğrencilerin okula başlama yaşına göre okuma hızlarına bakıldığında anlamlı farklılıklar görülmektedir. 72-77 Aylık öğrencilerin okuma hızları yüksek iken, en düşük ortalama 60-65 Aylık olan öğrencilerde görülmektedir.

Tablo 4-21: Öğrencilerin Okula Başlama Yaşına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyi İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi

		KT	sd	KO	F	p.
Anlama Düzeyi	Gruplar arası	263,095	5	52,619	5,955	,000*
	Gruplar içi	5575,828	631	8,836		
	Toplam	5838,923	636			

*. Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4-21’de görüldüğü üzere öğrencilerin okula başlama yaşına göre okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(5, 631)} = 5,358$, $p = .000$].

Tablo 4-22: Öğrencilerin Okula Başlama Yaşına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası

		N	X	SS	SH
Anlama Düzeyi	60-65 aylık	59	9,41	3,01	,392
	66-71 aylık	196	10,34	2,91	,208
	72-77 aylık	240	11,35	2,87	,185
	78-83 aylık	135	11,30	3,19	,275
	Total	630	10,85	3,03	,120

Tablo 4-23: Öğrencilerin Okula Başlama Yaşına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri İçin Yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma Testi

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalama		
			Farkı (I-J)	SH	p
60-65 aylık		66-71 aylık	-,930*	,441	,036
		72-77 aylık	-1,943*	,432	,000
		78-83 aylık	-1,897*	,464	,000
		84-89 aylık	-1,927	1,759	,274
		90-95 aylık	-1,593	1,536	,300
66-71 aylık		60-65 aylık	,930*	,441	,036
		72-77 aylık	-1,013*	,286	,000
		78-83 aylık	-,967*	,332	,004
		84-89 aylık	-,997	1,729	,565
		90-95 aylık	-,663	1,501	,659
72-77 aylık		60-65 aylık	1,943*	,432	,000
		66-71 aylık	1,013*	,286	,000
		78-83 aylık	,046	,320	,885
		84-89 aylık	,017	1,727	,992
		90-95 aylık	,350	1,499	,815
78-83 aylık		60-65 aylık	1,897*	,464	,000
		66-71 aylık	,967*	,332	,004
		72-77 aylık	-,046	,320	,885
		84-89 aylık	-,030	1,735	,986
		90-95 aylık	,304	1,508	,840

*. Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin okula başlama yaşları açısından anlamlı farklılığı test etmek için LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 4-22 ve 4-23'de görüldüğü gibi, öğrencilerin okula başlama yaşı ile anlama düzeylerine bakıldığında anlamlı farklılıklar görülmektedir. 72-77 Aylık öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri en yüksek iken, en düşük ortalama 60-65 Aylık olan öğrencilerde görülmektedir.

Tablo 4-24: Öğrencilerin Okula Başlama Yaşları İle Okuma Hızı Arasındaki İlişkiler

		Okuma Hızı	Okula Başlama Yaşı
Okuma Hızı	r	1	,152**
	p		,000
	N	637	637

** . Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin okula başlama yaşı ile okuma hızı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r= .15$, $p= .000$). Bu bulgudan hareketle, okula başlama yaşı arttıkça okuma hızı artış göstermektedir (Tablo 4-26).

Tablo 4-25: Öğrencilerin Okula Başlama Yaşları İle Okuduğunu Anlama Düzeyi Arasındaki İlişkiler

		Anlama Düzeyi	Okula Başlama Yaşı
Anlama Düzeyi	r	1	,184**
	p		,000
	N	637	637

** . Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin okula başlama yaşı ile okuduğunu anlama düzeyi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r= .18$, $p= .000$). Bu bulgudan hareketle, okula başlama yaşı arttıkça okuduğunu anlama düzeyi artış göstermektedir (Tablo 4-25).

4.2.3. Öğrencilerinin Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tablo 4-26: Öğrencilerin Okuma Hızı ile Anlama Düzeyi Arasındaki İlişkiler

		Okuma Hızı	Anlama Düzeyi
Okuma Hızı	r	1	,500**
	p		,000
	N	637	637

** . Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

İlkokul 2. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma hızı ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r= .50$, $p= .000$). Bu bulgudan hareketle, okuma hızı arttıkça okuduğunu anlamada artış görülmektedir. (Tablo 4-26).

4.2.4. Öğrencilerinin Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu kısımda öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama testinden elde edilen bulguların, öğrencilerin demografik bilgi formundan elde edilen bulgulara göre incelenmesinden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 4-27: Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Almasına Göre Okuma Hızı İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi

		KT	sd	KO	F	p.
Okuma Hızı	Gruplar arası	19780,614	3	6593,538	10,761	,000*
	Gruplar içi	273269,806	446	612,713		
	Toplam	293050,420	449			

*. Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4-27’de görüldüğü üzere, öğrencilerin okul öncesi eğitim almasına göre okuma hızları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(3, 446)}= 10,761$, $p=.000$].

Tablo 4-28: Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Almasına Göre Okuma Hızı Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası

		N	X	SS	SH
Okuma Hızı	0	238	72,52	24,53	1,59
	1 Yıl	153	79,46	24,95	2,02
	2 Yıl	42	91,19	26,62	4,11
	Total	433	77,49	25,55	1,20

Tablo 4-29: Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Almalarına Göre Okuma Hızı İçin Yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma Testi

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalama		
			Farkı (I-J)	SH	p
0		1 Yıl	-6,943*	2,565	,007
		2 Yıl	-18,669*	4,143	,000
1		0	6,943*	2,565	,007
		2	-11,726*	4,312	,007
2		0	18,669*	4,143	,000
		1 Yıl	11,726*	4,312	,007

*. Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alması açısından anlamlı farklılığı test etmek için LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 4-28 ve 4-29'da görüldüğü gibi, Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma ile okuma hızına bakıldığında anlamlı farklılıklar görülmektedir. İki yıl eğitim alan öğrencilerin okuma hızları ortalaması 91,19 iken, hiç eğitim almayan öğrencilerde bu ortalamanın 72,52 olduğu görülmektedir.

Tablo 4-30: Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Almasına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyi İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi

		KT	sd	KO	F	p.
Anlama Düzeyi	Gruplar arası	297,155	3	99,052	12,979	,000*
	Gruplar içi	3403,789	446	7,632		
	Toplam	3700,944	449			

*. Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4-30'da görüldüğü üzere öğrencilerin okul öncesi eğitim almasına göre okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(3, 446)} = 12,979$, $p = .000$].

Tablo 4-31: Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Almasına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası

		N	X	SS	SH
Anlama Düzeyi	0	238	10,32	2,864	,186
	1 Yıl	153	11,46	2,648	,214
	2 Yıl	42	12,74	2,400	,370
	Total	433	11,01	2,871	,135

Tablo 4-32: Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Almalarına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri İçin Yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma Testi

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalama		
			Farkı (I-J)	SH	p
0		1 Yıl	-1,141*	,286	,000
		2 Yıl	-2,415*	,462	,000
1		0	1,141*	,286	,000
		2	-1,274*	,481	,008
2		0	2,415*	,462	,000
		1 Yıl	1,274*	,481	,008

*. Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alması açısından anlamlı farklılığı test etmek için LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 4-31 ve 4-32’de görüldüğü gibi, öğrencilerin okul öncesi eğitim alma ile okuduğunu anlama düzeylerine bakıldığında anlamlı farklılıklar görülmektedir. İki yıl eğitim alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ortalaması 12,74 iken, hiç eğitim almayan öğrencilerde bu ortalamanın 10,32 olduğu görülmektedir.

Tablo 4-33: Cinsiyete Göre Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Alt Boyutları Puanlarıyla Yapılan İlişkisiz Örneklem T-Testi

İlişkisiz Örneklem t-Testi					
	t	sd	p	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı
Okuma Hızı	2,220	635	,027	4,485*	2,020
Anlama Düzeyi	2,346	635	,019	,561*	,239

*. Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4-34: Cinsiyete Göre Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Alt Boyutları Puanları Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası

	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	SH
Okuma Hızı	Kız	321	78,55	26,06	1,45
	Erkek	316	74,06	24,91	1,40
Anlama Düzeyi	Kız	321	11,12	3,13	0,17
	Erkek	316	10,56	2,90	0,16

Tablo 4-33 ve 4-34'te görüldüğü gibi öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [sırasıyla; $t_{(605)} = 2.220$, $p=.027$; $t_{(635)} = 2.346$, $p=.019$]. Kız öğrencilerin okuma hızları ortalamasının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Diğer yandan kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ortalamasının da erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ortalamasına göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4-35: Öğrencilerin Kardeş Sayısı ile Okuma Hızı İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi

		KT	sd	KO	F	p.
Okuma Hızı	Gruplar arası	11085,286	3	3695,095	5,926	,001*
	Gruplar içi	262526,064	421	623,577		
	Toplam	273611,351	424			

*. Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4-35'te görüldüğü üzere kardeş sayısına göre öğrencilerin okuma hızları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(3, 421)} = 5.926$, $p = .001$].

Tablo 4-36: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Okuma Hızı Puanları Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası

		N	X	SS	SH
Okuma Hızı	1	60	84,48	29,91	3,86
	2	191	80,79	23,88	1,73
	3	130	77,35	25,49	2,24
	4	44	65,20	20,24	3,05
	Total	425	78,64	25,40	1,23

Tablo 4-37: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Okuma Hızı İçin Yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma Testi

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalama		
			Farkı (I-J)	SH	p
1		2	3,698	3,696	,318
		3	7,129	3,897	,068
		4	19,279*	4,956	,000
2		1	-3,698	3,696	,318
		3	3,431	2,839	,228
		4	15,581*	4,176	,000
3		1	-7,129	3,897	,068
		2	-3,431	2,839	,228
		4	12,149*	4,355	,006
4		1	-19,279*	4,956	,000
		2	-15,581*	4,176	,000
		3	-12,149*	4,355	,006

*. Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin kardeş sayısı açısından anlamlı farklılığı test etmek için LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 4-36 ve 4-37’de görüldüğü gibi, öğrencilerin kardeş sayısı ile okuma hızı düzeylerine bakıldığında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bir kardeşi olan öğrencilerin okuma hızı düzeyleri ortalaması en yüksek iken, 4 kardeş olan öğrencilerde bu ortalamanın en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4-38: Öğrencilerin Kardeş Sayısı ile Okuduğunu Anlama Düzeyi İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi

		KT	sd	KO	F	p.
Okuma Hızı	Gruplar arası	54,618	3	18,206	2,235	,084
	Gruplar içi	3428,803	421	8,144		
	Toplam	3483,421	424			

Tablo 4-38’de görüldüğü üzere kardeş sayısına göre öğrencilerin anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(3, 421)} = 2.235, p = .084$].

Tablo 4-39: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri Puanları Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası

		N	X	SS	SH
Anlama Düzeyi	1	60	11,75	2,96	0,38
	2	191	11,20	2,72	0,20
	3	130	10,84	3,12	0,27
	4	44	10,45	2,42	0,36
	Total	425	11,09	2,87	0,14

Tablo 4-40: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri İçin Yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma Testi

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalama Farkı (I-J)	SH	p
1		2	,546	,422	,197
		3	,912*	,445	,041
		4	1,295*	,566	,023
2		1	-,546	,422	,197
		3	,366	,324	,260
		4	,750	,477	,117
3		1	-,912*	,445	,041
		2	-,366	,324	,260
		4	,384	,498	,441
4		1	-1,295*	,566	,023
		2	-,750	,477	,117
		3	-,384	,498	,441

*. Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin kardeş sayısı açısından anlamlı farklılığı test etmek için LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 4-39 ve 4-40'da görüldüğü gibi, öğrencilerin kardeş sayıları ile okuduğunu anlama düzeylerine bakıldığında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bir kardeşi olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ortalaması en yüksek iken, 4 kardeş olan öğrencilerde bu ortalamanın en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4-41: Evde Akademik Yardım Alma Durumuna Göre Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Alt Boyutları Puanlarıyla Yapılan İlişkisiz Örneklem T-Testi

	İlişkisiz Örneklem t-Testi				
	t	sd	p	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı
Okuma Hızı	-,424	448	,672	-1,310	3,088
Anlama Düzeyi	-,084	448	,933	-,029	,348

Tablo 4-42: Evde Akademik Yardım Alma Durumuna Göre Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Alt Boyutları Puanları Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası

	Akademik Destek				
		N	Ortalama	SS	SH
Okuma Hızı	Hayır	84	76,38	24,12	2,63
	Evet	366	77,69	25,83	1,35
Anlama Düzeyi	Hayır	84	10,98	2,96	,32
	Evet	366	11,01	2,86	,15

Tablo 4-41 ve 4-42’de görüldüğü gibi evde akademik yardım alma durumuna göre okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyinde anlamlı bir fark görülmemektedir [sırasıyla; $t_{(448)} = -.424$, $p = .672$; $t_{(448)} = -.084$, $p = .933$].

Tablo 4-43: Doğum Sırasına Göre Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Alt Boyutları Puanlarıyla Yapılan İlişkisiz Örneklem T-Testi

	İlişkisiz Örneklem t-Testi				
	t	sd	p	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı
Okuma Hızı	,904	448	,367	2,19	2,42
Anlama Düzeyi	,824	448	,411	,22	,27

Tablo 4-44: Doğum Sırasına Göre Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Alt Boyutları Puanları Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası

	Doğum				
	Sırası	N	Ortalama	SS	SH
Okuma Hızı	İlk	201	78,74	26,35	1,85
	İlk Değil	249	76,55	24,91	1,57
Anlama Düzeyi	İlk	201	11,12	2,99	,21
	İlk Değil	249	10,90	2,78	,17

Tablo 4-43 ve 4-44'te görüldüğü gibi doğum sırasına göre okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir fark görülmemektedir [sırasıyla; $t_{(448)} = .904$, $p=.672$; $t_{(448)} = .824$, $p=.933$].

Tablo 4-45: Anne Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okuma Hızı İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi

		KT	sd	KO	F	p.
		Okuma Hızı	Gruplar arası	26804,887	3	8934,962
	Gruplar içi	236393,110	404	585,131		
	Toplam	263197,998	407			

*. Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4-45'te görüldüğü üzere annelerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin okuma hızları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(3, 404)} = 15.270, p = .000$].

Tablo 4-46: Anne Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okuma Hızı Puanları Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası

		N	X	SS	SH
Okuma Hızı	İlkokul	177	71,27	23,13	1,73
	Ortaokul	94	78,07	22,38	2,30
	Lise	92	86,42	26,47	2,76
	Lisans	45	94,69	26,99	4,02
	Total	408	78,84	25,43	1,25

Tablo 4-47: Anne Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okuma Hızı İçin Yapılan Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalama		
			Farkı (I-J)	SH	p
Okuma Hızı	İlkokul	Ortaokul	-6,809	3,087	,184
		Lise	-15,158*	3,109	,000
		Lisans	-23,423*	4,038	,000
	Ortaokul	İlkokul	6,809	3,087	,184
		Lise	-8,349	3,548	,138
		Lisans	-16,614*	4,385	,003
	Lise	İlkokul	15,158*	3,109	,000
		Ortaokul	8,349	3,548	,138
		Lisans	-8,265	4,400	,319
	Lisans	İlkokul	23,423*	4,038	,000
		Ortaokul	16,614*	4,385	,003
		Lise	8,265	4,400	,319

*. Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Annelerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin okuma hızı arasındaki anlamlı farklılığı test etmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 4-46 ve 4-47’de görüldüğü gibi, anne eğitim düzeyleri ile öğrencilerin okuma hızı düzeylerine bakıldığında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Lisans eğitimine sahip olan annelerin çocukların okuma hızları ortalaması en yüksek iken, ilkököl eğitimine sahip annelerin çocuklarında bu ortalamanın en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4-48: Anne Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi

	KT	sd	KO	F	p.
Anlama Düzeyi Gruplar arası	212,875	3	70,958	9,325	,000*
Gruplar içi	3074,338	404	7,610		
Toplam	3287,213	407			

*. Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4-48’de görüldüğü üzere annelerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(3, 404)} = 9,325, p = .000$].

Tablo 4-49: Anne Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi Puanları Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası

	N	X	SS	SH
Anlama Düzeyi İlkokul	177	10,47	2,93	,22
Ortaokul	94	11,19	2,47	,25
Lise	92	11,95	2,72	,28
Lisans	45	12,42	2,65	,39
Total	408	11,18	2,84	,14

Tablo 4-50: Anne Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi İçin Yapılan Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalama		
			Farkı (I-J)	SH	p
Anlama Düzeyi	İlkokul	Ortaokul	-,723	,352	,241
		Lise	-1,477*	,355	,001
		Lisans	-1,953*	,461	,001
	Ortaokul	İlkokul	,723	,352	,241
		Lise	-,754	,405	,325
		Lisans	-1,231	,500	,111
	Lise	İlkokul	1,477*	,355	,001
		Ortaokul	,754	,405	,325
		Lisans	-,477	,502	,825
	Lisans	İlkokul	1,953*	,461	,001
		Ortaokul	1,231	,500	,111
		Lise	,477	,502	,825

*. Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Annelerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığı test etmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 4-49 ve 4-50'de görüldüğü gibi, anne eğitim düzeyleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Lisans eğitimine sahip olan annelerin çocukların okuduğunu anlama düzeyleri ortalaması en yüksek iken, ilkokul eğitimine sahip annelerin çocuklarında bu ortalamanın en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4-51: Baba Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okuma Hızı İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi

		KT	sd	KO	F	p.
Okuma Hızı	Gruplar arası	17957,049	3	5985,683	10,582	,000*
	Gruplar içi	237014,824	419	565,668		
	Toplam	254971,872	422			

*. Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4-51'de görüldüğü üzere babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin okuma hızları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(3, 419)} = 10.582, p = .000$].

Tablo 4-52: Baba Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okuma Hızı Puanları Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası

		N	X	SS	SH
Okuma Hızı	İlkokul	162	71,96	25,49	2,00
	Ortaokul	90	75,39	21,93	2,31
	Lise	112	80,78	22,20	2,09
	Lisans	59	91,41	24,50	3,19
	Total	423	77,74	24,58	1,19

Tablo 4-53: Baba Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okuma Hızı İçin Yapılan Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalama		
			Farkı (I-J)	SH	p
Okuma Hızı	İlkokul	Ortaokul	-3,426	3,127	,753
		Lise	-8,814*	2,923	,029
		Lisans	-19,444*	3,617	,000
	Ortaokul	İlkokul	3,426	3,127	,753
		Lise	-5,388	3,367	,465
		Lisans	-16,018*	3,984	,001
	Lise	İlkokul	8,814*	2,923	,029
		Ortaokul	5,388	3,367	,465
		Lisans	-10,630	3,826	,054
	Lisans	İlkokul	19,444*	3,617	,000
		Ortaokul	16,018*	3,984	,001
		Lise	10,630	3,826	,054

*. Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin okuma hızı arasındaki anlamlı farklılığı test etmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 4-52 ve 4-53'te görüldüğü gibi, baba eğitim düzeyleri ile öğrencilerin okuma hızı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Lisans eğitimine sahip olan babaların çocuklarında okuma hızları ortalaması en yüksek iken, ilkokul eğitimine sahip babaların çocuklarında bu ortalamanın en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4-54: Baba Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi

		KT	sd	KO	F	p.
Anlama Düzeyi	Gruplar arası	197,016	3	65,672	8,362	,000*
	Gruplar içi	3290,833	419	7,854		
	Toplam	3487,849	422			

*. Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4-54’de görüldüğü üzere babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(3, 419)} = 8,362$, $p = .000$].

Tablo 4-55: Baba Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi Puanları Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası

		N	\bar{X}	SS	SH
Anlama Düzeyi	İlkokul	162	10,27	2,988	,235
	Ortaokul	90	10,93	2,755	,290
	Lise	112	11,64	2,595	,245
	Lisans	59	12,03	2,723	,354
	Total	423	11,02	,875	,140

Tablo 4-56: Baba Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi İçin Yapılan Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalama		
			Farkı (I-J)	SH	p
Anlama Düzeyi	İlkokul	Ortaokul	-,668	,368	,351
		Lise	-1,377*	,344	,001
		Lisans	-1,768*	,426	,001
	Ortaokul	İlkokul	,668	,368	,351
		Lise	-,710	,397	,363
		Lisans	-1,101	,469	,141
	Lise	İlkokul	1,377*	,344	,001
		Ortaokul	,710	,397	,363
		Lisans	-,391	,451	,861
	Lisans	İlkokul	1,768*	,426	,001
		Ortaokul	1,101	,469	,141
		Lise	,391	,451	,861

*. Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığı test etmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 4-55 ve 4-56'da görüldüğü gibi, baba eğitim düzeyleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Lisans eğitime sahip olan babaların çocuklarında okuduğunu anlama düzeyleri ortalaması en yüksek iken, ilkokul eğitime sahip babaların çocuklarında bu ortalamanın en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4-57: Ailelerin Aylık Gelirine Göre Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Alt Boyutları Puanlarıyla Yapılan İlişkisiz Örneklem T-Testi

İlişkisiz Örneklem t-Testi					
	t	sd	p	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı
Okuma Hızı	-3,217	402	,001	-9,133*	2,839
Anlama Düzeyi	-2,998	402	,003	-,989*	,330

*. Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4-58: Ailelerin Gelirlerine Göre Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Alt Boyutları Puanları Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası

	Aylık Gelir	N	Ortalama	SS	SH
Okuma Hızı	0-1700TL	305	74,31	23,79	1,36
	1701-3400TL	99	83,44	26,73	2,68
Anlama Düzeyi	0-1700TL	305	10,70	2,85	,16
	1701-3400TL	99	11,69	2,84	,28

Tablo 4-57 ve 4-58’de görüldüğü gibi ailelerin aylık gelirlerine göre okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyine göre anlamlı farklılaşma görülmektedir [sırasıyla; $t_{(402)} = -3.217$, $p=.001$; $t_{(402)} = -2.998$, $p=.003$]. Ailelerin aylık gelirleri ile öğrencilerin okuma hızı düzeylerine bakıldığında aylık geliri 1701-3400 olan grup lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Ailelerin aylık gelirleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine bakıldığında aylık geliri 1701-3400 olan grup lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir.

Tablo 4-59: Anne Çalışma Durumuna Göre Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Alt Boyutları Puanlarıyla Yapılan İlişkisz Örneklem T-Testi

	İlişkisz Örneklem t-Testi				
	t	sd	p	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı
Okuma Hızı	1,992	382	,047	6,977*	3,503
Anlama Düzeyi	1,005	382	,315	,391*	,389

*. Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4-60: Anne Çalışma Durumuna Göre Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Alt Boyutları Puanları Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası

	Mesai	N	Ortalama	SS	SH
Okuma Hızı	Tam Gün	66	83,70	23,36	2,87
	Çalışmıyor	318	76,72	26,38	1,48
Anlama Düzeyi	Tam Gün	66	11,39	3,00	,37
	Çalışmıyor	318	11,00	2,84	,16

Tablo 4-59 ve 4-60'ta görüldüğü gibi ailelerin çalışma durumuna göre okuma hızına göre anlamlı farklılaşma görülmektedir [$t_{(382)} = 1.992$, $p=.047$]. Annenin çalışma durumuna göre öğrencilerin okuma hızı düzeylerine bakıldığında annesi tam gün çalışanlar lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Annenin çalışma durumuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine bakıldığında annesi tam gün çalışanlar lehine anlamlı farklılıklar görülmemektedir.

Tablo 4-61: Ailelerin Çocukların İlkokula 72 Aylıktan Önce Başlama Durumuna Memnuniyetlerine Göre Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Alt Boyutları Puanlarıyla Yapılan İlişkisiz Örneklem T-Testi

	İlişkisiz Örneklem t-Testi				
	t	sd	p	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı
Okuma Hızı	-3,069	171	,002	-13,306*	4,336
Anlama Düzeyi	-1,732	171	,085	-,849	,490

*. Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4-62: Ailelerin Çocukların İlkokula 72 Aylıktan Önce Başlama Durumuna Memnuniyetlerine Göre Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Alt Boyutları Puanları Ortalaması, Standart Sapması ve Ortalamanın Standart Hatası

	Memnuniyet	N	Ortalama	SS	SH
Okuma Hızı	Memnun Değil	40	63,18	22,55	3,56
	Memnun	133	76,48	24,46	2,12
Anlama Düzeyi	Memnun Değil	40	9,78	2,46	,39
	Memnun	133	10,62	2,79	,24

Tablo 4-61 ve 4-62’de görüldüğü gibi ailelerin çocukların ilkokula 72 aylıktan önce başlama durumuna memnuniyetlerine göre okuma hızı ve anlama düzeyine göre anlamlı farklılaşma görülmektedir [sırasıyla; $t_{(171)} = -3.069$, $p=.002$; $t_{(171)} = -1.732$, $p=.085$]. Ailelerin çocukların ilkokula 72 aylıktan önce başlama durumuna memnuniyetlerine göre öğrencilerin okuma hızı düzeylerine bakıldığında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Memnun olan ailelerin çocuklarının okuma hızı ortalamasının, memnun olmayan ailelerin çocuklarının okuma hızı ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Ailelerin çocukların ilkokula 72 aylıktan önce başlama durumuna memnuniyetlerine göre öğrencilerin anlama düzeylerine bakıldığında anlamlı farklılıklar görülmemektedir.

4.3. ÖĞRETMEN BİLGİ FORMUNDAN ELDE EDİLEN BİLGİLERE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde öğretmen bilgi formlarından elde edilen bilgilere göre, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bilgilerine ve görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4-63: Okul Türü Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli %	Yığılmalı %
Devlet	94	100	100	100

Tablo 4-63'te görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı devlet okullarında görev yapmaktadır.

Tablo 4-64: Okul Öğrenci Sayısı Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli %	Yığılmalı %
<500	16	17,0	17,2	17,2
501<1000	31	33,0	33,3	50,5
1001<1500	20	21,3	21,5	72,0
1501<2000	9	9,6	9,7	81,7
>2001	17	18,1	18,3	100,0
Toplam	93	98,9	100,0	

Tablo 4-64'de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayılarına bakıldığında; öğrenci sayılarının %17'si (n=16) 500'ün altında, %33'ü (n=31) 501-1000 arasında, %21,3'ü (n=20) 1001-1500 arasında, %9,6'sı (n=9) 1501-2000 arasında ve %18,1'i (n=17) 2001 ve üstündedir.

Tablo 4-65: Sınıftaki Öğrenci Sayısı Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli %	Yığılmalı %
15-29	41	43,6	45,1	45,1
30-41	38	40,4	41,8	86,8
42-57	12	12,8	13,2	100,0
Toplam	91	96,8	100,0	

Tablo 4-65'te görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına bakıldığında; öğrenci sayılarının %43,6'sı (n=41) 15-29 arasında, %40,4'ü (n=38) 30-41 arasında ve %12,8'i (n=12) 42-57 arasındadır.

Tablo 4-66: Öğretmenlerin Yaş Grubu Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli %	Yığılmalı %
23-35	37	39,4	39,4	39,4
36-48	47	50,0	50,0	89,4
49-60	10	10,6	10,6	100,0
Toplam	94	100,0	100,0	

Tablo 4-66'da görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına bakıldığında; öğretmenlerin %39,4'ü (n=37) 23-35 yaş arasında, %50'si (n=47) 36-48 yaş arasında ve %10,56'sı (n=10) 49-60 yaş arasındadır.

Tablo 4-67: Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli %	Yığılmalı %
Kadın	58	61,7	61,7	61,7
Erkek	36	38,3	38,3	100,0
Toplam	94	100,0	100,0	

Tablo 4-67'de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımlarına bakıldığında; öğretmenlerin %61,7'si (n=58) kadın, %38,3'ü (n=36) erkektir.

Tablo 4-68: Öğretmenlerin Mesleki Tecrübe Durumu Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli %	Yığılmalı %
0-5 Yıl	15	16,0	16,0	16,0
6-10 Yıl	15	16,0	16,0	31,9
11-15 Yıl	19	20,2	20,2	52,1
16-20 Yıl	24	25,5	25,5	77,7
21 Yıl ve Üzeri	21	22,3	22,3	100,0
Toplam	94	100,0	100,0	

Tablo 4-68'de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki tecrübe durumuna bakıldığında; %16'sı (n=15) 0-5 yıl, %16'sı (n=15) 6-10 yıl, %20,2'si (n=19) 11-15 yıl, %25,5'i (n=24) 16-20 yıl ve %22,3'ü (n=21) 21 yıl ve üzeri tecrübeye sahiptir.

Tablo 4-69: Öğretmenlerin 72 Aylıktan Önce İlkokula Başlamaya İlişkin Görüşleri

	Frekans	Yüzde	Geçerli %	Yığılmalı %
Uygun Bulmuyorum	91	96,8	96,8	96,8
Uygun Buluyorum	3	3,2	3,2	100,0
Toplam	94	100,0	100,0	

Tablo 4-69'da görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğretmenlerin çocukların ilkokula 72 aylıktan daha erken başlamaları konusundaki görüşlerine bakıldığında; öğretmenlerin %96,8'i (n=91) çocukların 72 aylıktan önce ilkokula başlamalarını uygun bulmaz iken, %3,2'si (n=3) uygun bulmaktadır.

Tablo 4-70: İlkokula 72 Aylıktan Önce Başlayanlara İlişkin Uygulanacak Tedbirlere İlişkin Görüşleri

		Frekans	Yüzde	Geçerli %	Yığılmalı %
Aynı	Sınıfa	76	80,9	82,6	82,6
Toplanmalı					
Kaynaştırılmalı		16	17,0	17,4	100,0
Total		92	97,9	100,0	

Tablo 4-70’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin ilkokula 72 aylıktan daha erken başlayan öğrencilerin aynı sınıfta olup olmaması konusundaki fikirlerine bakıldığında; öğretmenlerin %80,9’u (n=76) aynı sınıfta toplanmalı derken, %17’si (n=16) kaynaştırılmalı olarak ifade etmiştir.

Tablo 4-71: Okula Başlama Yaşı 72 Aydan (6 Yaşını Doldurmadan) Küçük Olan Öğrencilerle İlgili Yaşanılan Deneyimler ve Karşılaşılan Durumlar

<i>Okula Başlama Yaşı 72 Aydan (6 Yaşını Doldurmadan) Küçük Olan Öğrencilerle İlgili Yaşadığınız Deneyimleri Ve Karşılaştığınız Durumları Düşünerek; Aşağıdaki Maddelere Katılıyorum / Katılmıyorum Şeklinde “X” İşareti Koyarak Düşüncelerinizi Belirtiniz.</i>	Katılıyorum		Katılmıyorum	
	N	%	N	%
Uyguladığımız 1. sınıf müfredatının ilkokula 72 aylıktan önce başlayan çocukların düzeyine uygun olmadığını düşünüyorum.	84	89,4	10	10,6
Uyguladığımız 2. sınıf müfredatının ilkokula 72 aylıktan önce başlayan çocukların düzeyine uygun olmadığını düşünüyorum.	79	84,0	12	12,8
İlkokul 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerle, 72 aylıktan sonra başlayan öğrenciler arasında; belirgin bir fark olduğunu gözlemliyorum.	88	93,6	6	6,4
İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin; sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri yapmakta zorlandıklarını gözlemliyorum.	83	88,3	9	9,6
İlkokul 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin; 72 aylıktan sonra başlayan öğrencilere göre daha sık sınıf tekrarı (sınıfta kalma) gerektirecek kadar sınıfın gerisinde kaldıklarını gözlemliyorum.	68	72,3	26	27,7
İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin; okul ve sınıf kurallarına uymakta zorlandıklarını gözlemliyorum.	82	87,2	10	10,6
İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin; okula uyum sürecinde tırnak yeme, tik gibi stres kaynaklı davranış problemlerini 72 aylıktan sonra başlayan öğrencilere göre daha sık yaşadıklarını gözlemliyorum	73	77,7	20	21,3
Sınıfımda okula 72 aylıktan erken başlayan öğrenciler olması nedeniyle; sınıf kurallarını oturtmakta zorlanıyorum.	73	77,7	21	22,3
Sınıfımda okula erken başlayan öğrenciler olması nedeniyle; derse başlama ve dersi sürdürme konularında zorlanıyorum.	72	76,6	22	23,4
Diğer; Belirtiniz:				

Tablo 4-71’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin okula başlama yaşı 72 aydan (6 yaşını doldurmadan) küçük olan öğrencilerle ilgili yaşanan deneyimleri ve karşılaşılan durumları ile ilgili olarak sonuçlara bakıldığında; %93,6 (n=88) ile “İlkokul 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerle, 72 aylıktan sonra başlayan öğrenciler arasında; belirgin bir fark olduğunu gözlemliyorum”, %89,4 (n=84) ile “Uyguladığımız 1. sınıf müfredatının ilkokula 72 aylıktan önce başlayan çocukların düzeyine uygun olmadığını düşünüyorum” ve %88,3 (n=83) ile “İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin; sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri yapmakta zorlandıklarını gözlemliyorum” ifadelerinin öğretmenlerin katılım gösterdiği ilk üç ifade olduğu görülmektedir. Diğer yandan öğretmenlerin katılmadığı ilk üç ifadeye bakıldığında; %27,7 (n=26) ile “İlkokul 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin; 72 aylıktan sonra başlayan öğrencilere göre daha sık sınıf tekrarı (sınıfta kalma) gerektirecek kadar sınıfın gerisinde kaldıklarını gözlemliyorum”, %23,4 (n=22) ile “Sınıfımda okula erken başlayan öğrenciler olması nedeniyle; derse başlama ve dersi sürdürme konularında zorlanıyorum” ve %22,3 (n=21) ile “Sınıfımda okula 72 aylıktan önce başlayan öğrenciler olması nedeniyle; sınıf kurallarını oturtmakta zorlanıyorum” olduğu görülmektedir.

Tablo 4-72: Okula Başlama Yaşı 72 Aydan (6 Yaşını Doldurmadan) Küçük Olan Öğrencilerin Becerileri İle İlgili Yaşanılan Deneyimler, Gözlemler Ve Karşılaşılan Durumlar

<i>Okula Başlama Yaşı 72 Aydan (6 Yaşını Doldurmadan) Küçük Olan Öğrencilerin Becerileri İle İlgili Yaşadığınız Deneyimleri, Gözlemleri Ve Karşılaştığınız Durumları Düşünerek; Aşağıdaki Maddelere, Devam Ettiği Sınıf Seviyesinin Altında / Sınıf Seviyesinde / Sınıf Seviyesinin Üstünde Şeklinde "X" İşareti Koyarak Düşüncelerinizi Belirtiniz.</i>	Sınıf Seviyesinin altındadır.		Sınıf Seviyesindedir		Sınıf Seviyesinin Üstündedir	
	N	%	N	%	N	%
İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin okuma becerileri	63	67,0	30	31,9	1	1,1
İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin yazma becerileri	79	84,0	15	16,0		
İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin aritmetik becerileri	71	75,5	22	23,4		
İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin kendini ifade etme becerileri	80	85,1	14	14,9		
İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin; çanta hazırlama, defter kullanımı, sayfa düzeni gibi planlama becerisi gerektiren durumlarda; bu becerileri	88	93,6	6	6,4		
İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin; verilen yönergeyi akılda tutma, okuduğunu hatırlama, kuralları hatırlama gibi hafıza becerisi gerektiren durumlarda becerileri	78	83	15	16	1	1,1
İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin; etkinliklere odaklanma, konuya odaklanma, çalışmayı devam ettirme gibi dikkat becerisi gerektiren durumlarda, bu becerileri	87	92,6	7	7,4		
İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin; kalem tutma, silgi kullanımı, ayakkabı bağlama, fermuar açma/kapama gibi ince motor becerisi gerektiren durumlarda, bu becerileri	90	95,7	4	4,3		
İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin; tuvalet ihtiyacını tutma, beslenme saatinde beslenme yeme, sırasında oturarak bekleme, sırasını bekleme gibi bekleme davranışını gerektiren durumlarda, bu becerileri	83	88,3	11	11,7		

Tablo 4-72’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlere göre, okula başlama yaşı 72 aydan (6 yaşını doldurmadan) küçük olan öğrencilerin becerileri ile ilgili yaşanan deneyimler, gözlemler ve karşılaşılan durumlara bakıldığında; sınıf seviyesinin altında olan becerilerin ilk üçünün, sırasıyla %95,7 (n=90) ile ince motor becerisi, %93,6 (n=88) ile planlama becerisi ve %92,6 (n=87) ile dikkat becerisi olduğu görülmektedir. Sınıf seviyesine bakıldığında ise ilk üç sırayı, %31,9 (n=30) ile okuma becerisi, %23,4 (n=22) ile aritmetik beceriler ve %16 (n=15) ile yazma becerileri ve hafıza becerisinin aldığı görülmektedir. Sınıf seviyesinin üstünde ifadesi ise %1,1 (n=1) ile okuma becerileri ve hafıza becerisi için ifade edilmiştir.



4.4. DEMOGRAFİK BİLGİ VE ANKET FORMUNDAN ELDE EDİLEN VELİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğrenci velilerine ulaştırılan formlarda, çocuğunu 72 aylıktan önce ilkokula gönderen velilerle yapılan anketin sonuçları Tablo 4-73’de yer almaktadır.

Tablo 4-73: Ailelerin Çocuklarını 72 Aylıktan Önce ilkokula Gönderme Nedenleri
Çocuğunuzun Okula 60-72 Aylık Arası (6 Yaşını Doldurmadan)
Okula Kaydolmasının Nedenleri Nelerdir?

	N	%
Çocuğumuzun okula başlamaya hazır olduğunu düşündük ve ilkokula gönderdik.	132	22,29
Çocuğumuz okula başlamak istedi, biz de ilkokula gönderdik.	84	14,18
Çocuğumuzun tutum ve davranışlarına baktığımızda okula başlama olgunluğunda olduğunu düşündük ve ilkokula gönderdik.	81	13,68
Okula erken başladığında sınıfta yaşına uygun “ayrı bir (özel) eğitim” alacağını düşündük ve ilkokula gönderdik.	55	9,29
Okula erken başlasın, hayata erken atılsın diye düşündük ve ilkokula gönderdik.	44	7,43
Anaokuluna gönderecek kadar maddi gücümüz olmadığından okula başlamasını istedik ve ilkokula gönderdik.	39	6,58
Okula başlamasını istemedik ancak sağlık raporu alırsak çocuğumuzun gelecekte karşısına çıkar diye korktuk, rapor almadık ve ilkokula gönderdik.	28	4,72
Anaokuluna daha önceki yıl gitti, yeniden anaokuluna gitmesin diye düşündük ve ilkokula gönderdik.	25	4,22
Bir Uzman Doktor, Pedagog ya da Rehber Öğretmen’le görüştük. Okula başlayabilir dedi. Biz de ilkokula gönderdik.	22	3,71
Çocuğumuz ilkokula başlamak istemedi ancak biz ailesi olarak başlamasını istedik ve ilkokula gönderdik.	16	2,70
Komşunun çocuğu ya da kardeşi de okula başladı. Beraber gidip gelsinler diye düşündük ve ilkokula gönderdik.	15	2,53
Okula başlamasını istemedik ancak hastaneden başlayamaz raporu alamadık ve ilkokula gönderdik.	14	2,36
Okula başlamasını istemedik ancak okula başlamazsa aileye para cezası gelmesinden korktuk ve ilkokula gönderdik.	12	2,02
Sokakta, dışarıda gezeceğine okula başlasın diye düşündük ve ilkokula gönderdik.	12	2,02
Okula başlasın, başaramaz ise 1. Sınıfı yeniden okur bir şey olmaz diye düşündük ve ilkokula gönderdik.	10	1,68
Anne Baba çalıştığımızdan dolayı, evde bakıcı masrafını azaltmak için okula başlamasını istedik ve ilkokula gönderdik.	2	0,33
Evde çok sayıda çocuk (kardeş) olduğu için okula erken başlasın, ev işleri kolaylaşsın istedik ve ilkokula gönderdik.	1	0,16

Tablo 4-73’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan ebeveynlerden çocuğu ilkokula 72 aylıktan küçük başlayanlardan 197’si anket formuna cevap vermiştir. Ankete cevap verirken kendilerine uygun buldukları ifadeleri işaretlemişlerdir. Ebeveynler toplam 592 ifade işaretlemiştir. Çocuklarının ilkokula 72 aylıktan önce başlama nedenlerine bakıldığında; ilk üç sırada sırasıyla %22,29 (n=132) ile “Çocuğumuzun okula başlamaya hazır olduğunu düşündük ve ilkokula gönderdik”, %14,18 (n=84) ile “Çocuğumuz okula başlamak istedi, biz de ilkokula gönderdik” ve %13,68 (n=81) ile “Çocuğumuzun tutum ve davranışlarına baktığımızda okula başlama olgunluğunda olduğunu düşündük ve ilkokula gönderdik” ifadeleri olduğu görülmektedir. Nedenlerden en az tercih edilen üç ifadeye bakıldığında ise sırasıyla %0,16 (n=1) ile “Evde çok sayıda çocuk (kardeş) olduğu için okula erken başlasın, ev işleri kolaylaşsın istedik ve ilkokula gönderdik”, %0,33 (n=2) ile “Anne Baba çalıştırmamızdan dolayı, evde bakıcı masrafını azaltmak için okula başlamasını istedik ve ilkokula gönderdik” ve %1,68 (n=10) ile “Okula başlasın, başaramaz ise 1. Sınıfı yeniden okur bir şey olmaz diye düşündük ve ilkokula gönderdik” ifadesi olduğu görülmüştür.

Tablo 4-74: İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerin Ailelerin İlkokula Erken Başlama Memnuniyeti Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli %	Yığılmalı %
Memnun	40	6,3	23,1	23,1
Değil				
Memnun	133	20,9	76,9	100,0
Toplam	173	27,2	100,0	

Tablo 4-74’te görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğrencilerin ailelerinin çocukların okula erken başlaması konusundaki memnuniyet dağılımına bakıldığında; ailelerin %23,1’i (n=40) memnun değilken, %76,9’unun (n=133) memnun olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Bu araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde farklı istatistikî yöntemler kullanılmıştır. Okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için betimsel istatistikî analizlerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin okula başlama yaşı ve diğer demografik değişkenlere göre okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki farkları ortaya koyabilmek için ilişkisiz örneklem t testi, ANOVA ve LSD çoklu karşılaştırmalı testi kullanılmıştır. Okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi, öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri ve velilerin çocuklarını ilkokula başlatma nedenlerini ortaya koymak için betimsel istatistikî analizlerden yararlanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında ilkokul 2. sınıfa devam eden 321 kız (%50,4) ve 316 erkek (%49,6) toplam 637 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmen Bilgi Formu, devlet okullarında görev yapmakta olan 94 sınıf öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Demografik Bilgi ve Anket Formu 476 veli tarafından doldurulmuştur. Çocukların ilkokula 72 aylıktan önce gönderilmesi nedenleri ile ilgili anketi; çocuklarını ilkokula 72 aylıktan önce gönderen 197 veli doldürmüştür. Anket formunu dolduran veli örnekleminin tamamı, çocuğunu ilkokula 72 aylıktan önce gönderen velilerden oluşmaktadır.

Bu bölümde öğrencilerin özellikle okula başlama yaşına ve diğer demografik değişkenlere göre okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin bulgular tartışılmakta ve yorumlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri ve velilerin çocuklarını ilkokula 72 aylıktan önce başlatma nedenleri tartışılmakta ve yorumlanmaktadır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Bu alt problemde “İlkokul 2. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri nedir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Bunun için

öğrencilerin bir dakikada sesli okudukları kelime sayısına ve 15 soruluk okuduğunu anlama testine vermiş oldukları doğru cevap sayısına bakılmıştır.

İlkokul 2. sınıfa devam eden öğrencilerin Mayıs ayında dakikada okudukları kelime sayısının ortalaması 76'dır (Tablo 4.17). Öğrencilerin okuduğuna anlama düzeyleri ele alındığında 15 soruluk okuduğunu anlama testinden elde ettikleri doğru ortalaması 10,85'dir (Tablo 4.16). Okuduğunu anlama düzeyinin (doğru cevap ortalamasının) %72,3 olduğu söylenebilir.

Yılmaz (2006), öğrencilerin ilkokul 2. sınıfa devam ederken bir dakikada okudukları ortalama kelime sayısını 52.7 olarak bulmuştur.

İkinci sınıfa devam eden öğrencilerin dakikada okudukları ortalama kelime sayısı 48,3 olarak da tespit edildiği gibi (Demirci, 2008) farklı araştırmalarda 51,7 (Arslan ve Dirik, 2008) ve 53,2 (Işık, 2014) gibi bulgular da mevcuttur.

Yılmaz (2006) okuma ve yazmayı ses temelli yöntem ile öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu düzey tümdengelim yöntemi ile öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin üzerindedir. Güneri (1987) okuduğunu anlama düzeyini 3. Sınıf öğrencileri için %49 olarak tespit etmiştir. Uçar (2001) okuduğunu anlama düzeyini %35 olarak tespit etmiştir. Ses temelli yöntemle geçildiğinde Yılmaz (2006) okuduğunu anlama düzeyini %59 bulmuştur.

Araştırma bulguların daha önce yapılan araştırmalarla kıyasla daha yüksek sonuçlar elde etmiş olması 2006 yılından itibaren okuma yazma öğretim metodunun ses temelli yöntemle geçmiş olmasından, araştırmaların eğitim öğretim yılının farklı dönemlerinde uygulanmış olmasından, okuma düzeyine belirlemek için kullanılan metinlerin okunabilirlik düzeyi farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Bu alt problemde “İlkokul 2. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri, okula başlama yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır. Bunun için öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri, okula başlama yaşlarına göre karşılaştırılarak incelenmiştir.

İlkokul 2. sınıfa devam eden öğrencilerin ilkokula başlama yaşlarına göre okuma hızları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Tablo 4.19’da görülebileceği gibi 60-65 aylık ilkokula başlayan öğrenciler dakikada ortalama 64 kelime okurken, 66-71 aylık ilkokula başlayan öğrenciler 73, 72-77 aylık başlayan öğrenciler 80 kelime okumaktadır.

İlkokula 72-77 aylık başlayan öğrencilerin, 60-65 aylık başlayan öğrencilerden dakikada ortalama 16 kelime fazla (%25 daha fazla) okudukları tespit edilmiştir. İlkokula 66-71 aylık başlayan öğrencilerin, 60-65 aylık başlayan öğrencilerden dakikada ortalama 9 kelime fazla (%14 daha fazla) okudukları tespit edilmiştir. İlkokul 2. sınıfa devam eden öğrencilerin ilkokula başlama yaşlarına göre okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.22’de görülebileceği gibi 60-65 aylık ilkokula başlayan öğrencilerin anlama düzeyi 9,41; 66-71 aylık ilkokula başlayan öğrencilerin 10,34; 72-77 aylık başlayan öğrencilerin ise 11,35’tir. Bu veriler toplam soru sayısı üzerinden değerlendirildiğinde; ilkokula 60-65 aylık dönemde başlayan çocukların okuduğunu anlama düzeyi %62,7 iken, 66-71 aylık dönemde başlayanların %69, 72-77 aylık başlayan öğrencilerin %75,6’dır.

İlkokula 72-77 aylık başlayan öğrencilerin; 60-65 aylık başlayan öğrencilere göre yaklaşık %13 oranında daha fazla okuduğunu anladığı belirlenmiştir. İlkokula 66-71 aylık başlayan öğrencilerin; 60-65 aylık başlayan öğrencilere göre yaklaşık %6,3 oranında daha fazla okuduğunu anladığı belirlenmiştir.

Tablo 4.24 ve Tablo 4.25’e göre; okula başlama yaşı arttıkça okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi artmaktadır. Okuma hızı ve okuduğunu anlama ile okula başlama yaşı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır.

Alanyazına bakıldığında ise Gündüz ve Çalışkan (2013) okuma yazma becerisinin yaşa bağlı olarak anlamlı düzeyde değiştiğini belirtmiştir. Yaş arttıkça okuma yazma düzeyi artmaktadır.

Ayres (1912) ilkokula başlama yaşı 5 ve 7 olanların okuldaki becerileri kazanma ve ilerlemelerinde 5 yaşta başlayan öğrencilere göre daha hızlı olduklarını rapor etmiştir. Ancak ilkokula başlama yaşı daha da arttığında (8-9-10 yaş)

çocukların okula uyum ve akademik kazanımlar konusunda ilerlemesinin daha az olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular yaptığımız araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Mevcut araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. İlkokula 60-65 aylık başlayan ve 90 aylıktan sonra başlayan öğrencilerin okuma hızı, 67-89 aylık arasında başlayanlara göre daha düşüktür. Ayres (1912) ilkokula başlayan 25 bin New Yorklu çocuk üzerinde yaptığı araştırmada; 6 yaşta ilkokula başlayan öğrencilerin en iyi uyum sağladıkları ve öğretim sürecinde ilerlemeye en iyi ayak uyduran öğrenciler olduklarını belirtmiştir. Elbette belirtmek gerekir ki bu araştırmanın üzerinden bir asırdan fazla zaman geçmiştir.

Işık (2014), 66-66 aylık öğrencilerin büyük çoğunluğunun yazılı metinleri doğru okuduklarını ancak okuduğunu anlama becerisinde başarısız olduklarını belirlemiştir. Kartal (2014), 60-71 aylık ilkokula başlayan öğrencilerin 72 aylıktan sonra ilkokula başlayan öğrencilere göre okumayı yazmayı öğrenme sürecinde daha çok zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Huang ve İvernizzi (2013) ise küçük yaşta ilkokula başlayan öğrencilerin daha düşük notlar aldıklarını tespit etmiştir.

Durna (2014), ilkokula 60-66 aylık dönemde başlayan çocukların okuma yazma öğrenimi sonucunda ulaştıkları seviyeyi belirlemiştir. İlkokula 60-66 aylık dönemde başlayan çocukların yazmayı öğrenemediklerini, okumayı öğrendiklerini ancak bu okumanın, sesleri çıkartma bakımından mekanik bir okuma olduğunu ve okuduğunu anlama becerisinin gelişmediğini ortaya koymuştur.

Ceran, Yıldız ve Özdemir (2015), ilkokul 2. Sınıfta okuduğunu anlama başarısının yaşa göre anlamlı değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacılar, yaş grubu büyük olan çocukların okuduğunu anlama başarısının, yaş grubu küçük olan çocuklara oranla daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Bayat (2015b), 67-72 aylık ilkokula başlayan öğrencilerin sesli okuma düzeylerinin, 60-66 aylık ilkokula başlayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Oktay (2007), çocuğun okuma alışkanlığını kazanacak olgunluk düzeyine altı yaş civarında ulaşabileceğini, bazı uzmanların bunun zihin yaşı olduğunu ifade ettiğini, bu düzeyin 60-66 aya kadar inebileceğini ve 78 aya çıkabileceğini belirtmiştir. Çocuğun fiziksel olarak sağlığı iyi, beden koordinasyonu yeterli ve

herhangi bir sorunu yok ise öğrenmeye istekli olacaktır. Oktay (1983, s. 27) 33 yıl önce ilkokula başlamada tek ölçütün kronolojik yaş olduğunu ve bu nedenle bir takım sorunlar ortaya çıktığını belirtmiştir.

Araştırmanın sonuçları daha önce yapılan araştırmalara benzer bulguları ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri, okula başlama yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Araştırmanın sonucuna göre okula başlama yaşına göre okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi en yüksek olan grup, 72-77 aylık dönemde ilkokula başlayan çocuklardır. Çocuklar yeterli olgunluk düzeyine ulaşmadan ilkokula başladıklarında, okuma yazma becerisini kazanmak için yaşlarına göre daha fazla zaman ve çaba sarf etmeleri gerekebilir. Bu çalışmalar sonunda daha fazla emek sarf etmesine rağmen, sınıf seviyesinin altında kalıyor olması, bu çocukların okula ve öğrenmeye karşı duygularını ve motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir. Çocuklar gelişim farklılıkları göz önünde bulundurulmadan okul olgunluğuna ulaşmadan ilkokula başladıklarında, başarısızlık ve yetersizlik duygusunu yaşayabilir. Öğrencinin yeterli okul olgunluğuna ulaşmadan ilkokula başlaması nedeniyle akademik beceri bakımından sınıf seviyesinin altında seyrediyor olması, okula başlama yaşını ve okul olgunluğunu insanların bütün eğitim ve yetişkin hayatını etkileyebilecek bir değişken olarak karşımıza çıkartabilir. Araştırma sonuçlarına bakarak 66 aylıktan önce çocukların ilkokula başlamaları bugünün şartlarında çocukların okul yaşantısını olumsuz etkileyebilecek düzeydedir diyebiliriz.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Bu alt problemde “Okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır.

Tablo 4.26’da görülebileceği gibi; ilkokul 2. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma hızı ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgudan hareketle, okuma hızı arttıkça okuduğunu anlama düzeyinde artış görülmektedir.

Akyol (1997) okumanın akıcı olmasının kelimeyi tanıma ve ayırt etme becerisine bağlı olduğundan bahsetmiştir. Yavaş okuyan öğrencilerin çabalarının büyük bir kısmını kelimeyi tanıma ve ayırt etme becerisine harcamaları onların

okudukları metinleri anlamasını zorlaştıracak bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler, kelime tanıma ve ayırt etme becerilerini kazandıklarında, zamanlarını tek tek kelimeleri anlamaya çalışarak değil okudukları metni anlamaya harcayacaklardır.

Zayıf okuyucular kelimeyi tanımakta zorlanırlar. Bu nedenle zayıf okuyucuların çoğunda okuduğunu anlama problemi vardır. Metindeki geçen kelimeleri doğru şekilde tanıyamazlar. Kelimeyi okumak için duraksamak zorunda kaldıklarında, dikkat ve çabalarını kelimenin anlamından başka bir yere, kelimeyi seslendirmeye harcarlar. Bu çaba sonucunda kelimeyi okusalar bile anlamakta zorlanırlar (Salinger, 2003).

Kelime tanıma ve ayırt etme gibi okuma ile ilgili bilişsel becerileri gelişmiş öğrencilerin okuma hızları yüksek olacaktır. Kelimeyi okumak için çaba sarf etmek durumunda kalan öğrencilerin okudukları metni anlamaları zorlaşacaktır. Çünkü çabalarının çoğunu okuma (deşifre etme) ile harcayacaklardır. Ayrıca öğrenciler heceleyerek okuduklarında hem bütünü göremeyecekler hem de akıllarında tutmaları gereken birim bilgi miktarı artacaktır. Yavaş okuduklarında okudukları kelimeleri hafızalarında tutuma süresi artacaktır. Dolayısı ile öğrencilerin heceleyerek ya da yavaş okudukları mekanik okuma sürecinde okuduğunu anlama düzeyleri düşük olacaktır. Hızlı okuyan öğrenciler kelimeleri tek birim olarak akıllarında tutacak ve cümlenin sonuna geldiklerin başını hatırlıyor olacaklardır. Metni bir bütün olarak algılayabildiklerinde okuduğunu anlama düzeyi de artacaktır.

Okuma hızı ile okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkiye bakılırken, bir dakikada en fazla 173 kelime okuyan öğrenciler ile en az 2 kelime arasında okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu araştırma sonucundan kişi ne kadar hızlı okursa o kadar iyi anlar sonucuna ulaşılmayabilir. Bu sonuç hızlı okuma teknikleri ile yapılan okumalarda elde edilecek anlama düzeyi ile karıştırılmamalıdır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Bu alt problemde “İlkokul 2. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi; okul öncesi eğitim alma süresine, cinsiyete, kardeş sayısına, evde akademik yardım alma durumuna, doğum sırasına, anne-baba eğitim

düzeyine, aylık gelir seviyesine, anne çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır.

Tablo 4.28’de görülebileceği gibi; öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarına göre okuma hızları arasında anlamlı bir fark vardır. Okul öncesi eğitim almayan çocuklar okuma hızı ortalamasının altında olacak şekilde dakikada ortalama 72,5 kelime okurken; 1 yıl okul öncesi eğitim alanların 79,5, 2 yıl eğitim alanların 91,2 kelime okudukları belirlenmiştir.

Tablo 4.31’de görülebileceği gibi; öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarına göre okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır. Okul öncesi eğitim almayan çocuklar okuduğunu anlama düzeyi, ortalamasının altında olacak şekilde, 10,4 iken 1 yıl okul öncesi eğitim alanların 11,5, 2 yıl okul öncesi eğitim alanların 12,7 olarak belirlenmiştir.

MEB (2016) PISA 2015 raporlarına göre hem Türkiye’de hem de OECD ülkelerinde, okul öncesi eğitimi almış öğrencilerle almamış öğrencilerin başarı ortalamaları arasında, okul öncesi eğitim alanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Dağlı (2007), öğrencilerin Türkçe ve Matematik dersi başarılarının okul öncesi eğitimi alma durumuna göre farklılık gösterdiğinin belirtmiştir. Okul öncesi eğitimi alanların başarısı, almayanlara göre daha yüksektir.

Ergün (2003), okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarısının arttığını belirtmiştir. Pehlivan (2006), yaptığı araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul öncesi eğitimin faydalı olduğunu ve okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmeye daha hazır olduklarını belirttiklerinden bahsetmiştir.

Duncan ve ark. (2007), ilkokula başlamadan önce öğrenilen ses farkındalığı ve ses, rakam gibi kavramların daha sonraki okul başarılarına, özellikle matematik ve okuma becerilerine olumlu etkisi olduğunu yaptıkları meta analizlerle ortaya koymuşlardır. Okul öncesinde verilen bu eğitimlerin, öğrencilerin daha sonraki akademik hayatlarında başarılı olmalarında etkili olduğu ortadadır.

Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman (2001), okul öncesi eğitim alan kişilerin almayanlara göre yüksek öğretim kurumlarına devam etme ihtimalinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Esaspehlivan (2006) okul öncesi eğitim kuruma gitmiş öğrencilerle gitmemiş öğrenciler arasında okula hazır bulunuşluk düzeyi bakımından okul öncesi eğitim kurumuna devam edenler lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Çocukların okul deneyimleri ve okuma yazma gibi becerileri kazanmalarında ve başarılarında sadece yaş değil demografik pek çok değişken etkilidir. Örneğin; çocukların okul öncesi eğitim alma sürelerine göre okuma hızları arasındaki fark, okula başlama yaşına göre okuma hızları arasındaki farklardan daha büyüktür.

Bu farklılaşmadan hareketle, okul öncesi eğitim öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi bakımdan anlamlı bir değişkendir ve okula öncesi eğitim alan çocuklar daha hızlı okur ve okuduğunu anlama düzeyi daha yüksek olur çıkarımını yapmak mümkündür. Okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça, çocukların okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi de artmaktadır.

Tablo 4.33 ve 4.34'te görüldüğü gibi öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin dakikada okudukları ortalama kelime sayısı 78,6 iken, erkek öğrencilerin dakikada okudukları ortalama kelime sayısının 74 olduğu; kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ortalaması 11,1 iken erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ortalamasının 10,6 olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin okuma hızları ortalamasının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Diğer yandan kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ortalamasının erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ortalamasından daha fazla olduğu görülmektedir.

Yılmaz (2006) çocukların okuma becerisinin cinsiyete göre değişmediğini belirtmiştir. Demirci (2008) ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Dağlı (2007), ilkokul 1. sınıf öğrencilerin Türkçe ve Matematik derslerin gösterdikleri akademik başarıların cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığını

belirtmiştir. Gelbal (2010) cinsiyete göre 8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi başarı düzeyleri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulmuştur.

Çiftçi ve Demiryürek (2008) 5. Sınıfa devam eden kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Ceran, Yıldız ve Özdemir (2015) ilkökul 2. Sınıfta okuduğunu anlama başarısının cinsiyete göre anlamlı değiştiği sonucuna ulaşmış, kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Kız çocukların okuduğunu anlama başarısı %87,7 iken, erkek çocukların okuduğunu anlama başarısı %83,2 olarak tespit edilmiştir.

Razon (1982)'a göre; sözel yeteneklerinin gelişmesinin yanı sıra kız çocuklarının okuma ve okumaya hazırlıklı olmada erkek çocuklardan daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Okumada hayati olan görsel ve işitsel ayırma becerisi, kız çocuklarında erkek çocuklarına oranla daha fazla gelişmiştir.

MEB (2010), PISA 2009 ön raporunda kız öğrencilerin okuma başarı puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

MEB (2016), PISA 2015 okuma becerisi sonuçları incelendiğinde sadece ülkemizde değil tüm ülkeler bazında kız öğrencilerin okuma beceri puan ortalamalarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir.

Alanyazında cinsiyete ilişkin birbirinden farklı sonuçlara rastlanmakla birlikte, kız öğrencilerin okumaya ilişkin performanslarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Tablo 4.36 ve 4.39'da görüldüğü gibi öğrencilerin kardeş sayısına göre okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerine baktığımızda; kardeş sayısı arttıkça okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyinin azalmakta olduğu görülmektedir. Gelbal (2010) yaptığı çalışmada kardeş sayısı arttıkça Türkçe dersi başarısının düştüğünü belirlemiştir. Sosyoekonomik düzeyin Türkçe dersi başarısını etkilemesi üzerine yaptığı çalışmada, Anne eğitim seviyesinin başarıda önemli etkisi olduğunu belirlemiş ancak anne eğitim seviyesinin yanında kardeş sayısının da önemli etkisi

olduğuna dair bulgulara ulaşmıştır. Anne üniversite mezunu olsa bile çocuğun başarısı için kardeş sayısının düşük olması gerekmektedir. Özellikle kardeş sayısının üçten fazla olduğu durumlarda anne eğitim seviyesine bakılmaksızın öğrencilerin başarısı düşmektedir. Anne eğitim seviyesi ilkokul iken kardeş sayısı bir olan öğrencilerin başarısı ile anne eğitim seviyesi lise olup kardeş sayısı 4-6 olan öğrencilerin başarısı düzeyi aynıdır.

Köşker (2013), çocukların kardeş sayılarına göre okul olgunluğu düzeyleri arasında anlamlı fark olduğunu belirtmiştir. Kardeş sayısı fazla olanların okul olgunluğu düzeyi kardeş sayısı az olanların okul olgunluğu düzeyinden daha düşüktür. Yılmaz (2003) çocukların okul olgunluk düzeylerinin kardeş sayısının fazla olmasından olumsuz etkilendiğini belirtmiştir.

Tablo 4.41 ve 4.42’de görüldüğu gibi öğrencilerin evde akademik destek alma durumuna göre okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri anlamlı farklılaşmamaktadır. Bu bulgudan hareketle ailelerin çocuklarına evde akademik olarak destek verme durumunun çocukların okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi bakımından etkisinin olmadığını söyleyebiliriz. Bu durumda evde çocuklarına akademik destek sağlayan ailelerin, çocuklarına nasıl destek olabilecekleri konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları, yanlış ya da etkisiz yöntemler kullandıkları düşünülebilir.

Tablo 4.43 ve 4.44’te görüldüğu gibi öğrencilerin doğum sırasına göre okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hussain ve Khan (2012) yaptığı araştırmada doğum sırasına göre öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ve bunun cinsiyet değişkeni ile ilgili olduğu görüşünü ortaya atmıştır. Öğrencilerin cinsiyete göre gelişim farklılıkları ve ailelerin erkek ve kızlara verdiği değerin ve onların eğitimi konusundaki görüşlerinin doğum sırası değişkenine göre öğrencilerin akademik başarılarını karşılaştırmayı engelleyebilmektedir. Kardeřler arasındaki yaş farklılıkları, kardeş sayısı, annenin anne olma yaşı ve eğitim seviyesi gibi değişkenler doğum sırası değişkenini etkilemektedir. Bonesrønning ve Massih (2011) iki çocuklu ailelerin doğum sırasına göre bakıldığında ilk çocukların %7-8 oranında okuma becerisinde daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Hotz ve Pantano (2015) doğum sırasına göre öğrencilerin akademik başarılarına baktıklarında ilk doğan çocuk lehine anlamlı fark

bulmuşlardır. Genel olarak alanyazında doğum sırası ile ilgili araştırmaların yakın dönemlerde yoğunlaştığı görülmektedir. Doğum sırasına göre öğrencilerin akademik başarılarının farklılaştığı ve farklılaşmadığı yönünde bulgulara sahip araştırmalar mevcuttur.

Tablo 4.46, 4.47, 4.49 ve 4.50’de görüldüğü gibi öğrencilerin anne eğitim seviyesine göre okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin okuma hızı ortalaması 71,3 iken, annesi lisans mezunu olan öğrencilerin okuma hızı ortalaması 94,7’dir. Annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ortalaması 10,5 iken, annesi lisans mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ortalaması 12,4’tür. Anne eğitim seviyesi arttıkça, öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi artmaktadır.

Yılmaz (2006), çocukların okuma becerisinin anne eğitim seviyesine göre değişmediğini belirtmiştir. Köşker (2013) de anne eğitim seviyesi yüksek olan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin, anne eğitim seviyesi düşük olanlara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Eğitim seviyesi yüksek anne ve babaların çocukların eğitimi ile ilgili bilgi edinme, farklı uyarıcı bakımından zengin ortamlar yaratma, okul öncesi eğitime yönlendirme, çocuklarının gelişim alanlarını destekleme eğilimlerinin daha yüksek olduğundan bahsetmiştir. Ailenin yapacağı bu katkıların çocukların okul yaşantısına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Şahin ve Aksu (1980)’ya göre üst eğitim düzeyindeki annelerin kullanacağı kelime sayısı, çocukları ile yapacakları sohbetlerin çeşitliliği, kurduğu cümlelerdeki kelime sayısı, çocukların kelime dağarcıklarını arttıracaktır. Ayrıca bu annelerin çocukları ile resim yapma, kitap okuma gibi etkinliklerde bulunma ihtimalleri daha yüksektir. Dışarıda katılacakları konser, tiyatro gibi etkinliklerin sayısının fazla olması ve bu sayede çocuğun uyarıcı bakımından daha zengin bir ortamda olması da kaçınılmaz olacaktır. Çocuğun yaşayacağı bu tecrübeler onu okul yaşantısında olumlu etkileyecektir (aktaran Taner ve Başal, 2005).

Dağlı (2007) da anne eğitim seviyesi arttıkça, ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerin Türkçe ve Matematik dersi başarısının arttığını tespit etmiştir. Gelbal (2010) 8. sınıf

öğrencilerinin Türkçe dersi başarılarını etkileyen faktörler üzerine yaptığı araştırmasında anne eğitim seviyesi arttıkça başarı düzeyinin arttığını belirlemiştir.

MEB (2010), PISA 2009 ön raporunda öğrencilerin fen, matematik ve okuma başarılarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Tablo 4.52, 4.53, 4.55 ve 4.56'da öğrencilerin baba eğitim seviyesine göre okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin okuma hızı ortalaması 72 iken, babası lisans mezunu olan öğrencilerin okuma hızı ortalaması 91,4'dir. Babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ortalaması 10,3 iken, babası lisans mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ortalaması 12'dir. Baba eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi artmaktadır.

Yılmaz (2006) çocukların okuma becerisinin baba eğitim seviyesine göre değişmediğini belirtmiştir. Şengönül (1995) ise baba eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin baba eğitim seviyesi düşük olanlara göre daha başarılı olduğundan bahsetmiştir.

Köşker (2013), baba eğitim seviyesi arttıkça çocukların okul olgunluk düzeylerinin arttığını belirtmiştir. Okul olgunluğu düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma becerisinin de daha yüksek olacağı düşünülebilir. Dağlı (2007), baba eğitim seviyesi arttıkça ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin Türkçe ve Matematik dersi başarısının arttığını belirtmiştir.

MEB (2010), PISA 2009 ön raporunda öğrencilerin fen, matematik ve okuma başarılarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Tablo 4.57 ve 4.58'de ailelerin aylık gelirleri ile öğrencilerin okuma hızı düzeylerine bakıldığında, aylık geliri 1701-3400 olan grup lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Ailelerin aylık gelirleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine bakıldığında aylık geliri 1701-3400 olan grup lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Ailelerin gelir seviyesi arttıkça okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi artmaktadır.

MEB (2016) PISA 2015 verilerine göre ailelerin sosyoekonomik düzeyi, Türkiye'deki öğrencilerin tüm alanlarda başarılarının %9'unu açıklamaktadır. Bu oran, OECD ülkelerinde %13'tür. Öğrencilerin sahip oldukları sosyoekonomik düzey, onların başarıları üzerinde etkilidir. Bu durum eğitimde fırsat eşitliği açısından olmaması gereken ya da etkisi en aza indirilmesine çalışılması gereken bir durumdur.

Yılmaz (2006), çocukların okuma becerisinin ailenin gelir seviyesine göre değişmediğini belirtmiştir. Çalışkan (2000), ailelerin gelir seviyelerinin çocukların okuduğunu anlama başarısında etkili olduğunu vurgulamıştır. Köşker (2013), gelir seviyesi yüksek olan ailelerin çocuklarının, gelir seviyesi düşük ailelerinin çocuklarına göre okul olgunluğu düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Okul olgunluğu yüksek olan öğrencilerin okuma becerisinin de yüksek olacağı düşünülebilir. Dağlı (2007) ise ailelerin gelir seviyesi orta ve yüksek olan 1. Sınıf çocukların Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarılarının ailelerinin gelir seviyeleri düşük olan çocuklara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Gelbal (2010) evde bulunan olanakların düşük orta ve yüksek olmasına göre öğrencilerin Türkçe başarı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğunu belirlemiştir. Evde bulunan olanaklar arttıkça öğrencilerin başarısı artmaktadır.

Tablo 4.59 ve 4.60'ta öğrencilerin anne çalışma durumuna göre okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi, anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Annesi tam gün çalışan öğrencilerin okuma hızı ortalaması 83,7 iken, annesi çalışmayan öğrencilerin okuma hızı ortalaması 76,7'dir. Annesi tam gün çalışan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ortalaması 11,4 iken, annesi çalışmayan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ortalaması 11'dir. Annesi tam gün çalışan öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi annesi çalışmayan öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyinden daha yüksektir. Annenin çalışmadığı durumlarda çocuğu ile daha fazla ilgilenebileceği ve onun okul yaşantısına daha fazla katkı sağlayabileceği düşünülebilecekken çalışan annelerin çocuklarının okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerinin çalışmayan annelere göre daha yüksek çıkması, çalışan ve çalışmayan annelerin eğitim seviyesi farklılıklarından ve ailelerin gelir seviyesi farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Bu alt problemde “Öğretmenlerin öğrencilerin okula başlama yaşları ile ilgili görüşleri nelerdir?” sorusunun cevabı aranmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı devlet okullarında ilkökul öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Tablo 4.70'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %81'i ilkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin aynı sınıfta toplanması pedagojik açıdan daha doğrudur derken, öğretmenlerin %17'si bu öğrencilerin sınıflara dağıtılmasının pedagojik açıdan daha doğru olduğunu düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %89'u 1. Sınıf müfredatının ve %84 ikinci sınıf müfredatının ilkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin için uygun olmadığını düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %94'ü ilkokula 72 aylıktan önce başlayanlarla sonra başlayan öğrencileri arasında belirgin bir fark olduğunu düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %88'i ilkokula 72 aylıktan önce başlayan çocukların sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde zorlandıklarını düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %72'si ilkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin daha fazla sınıf tekrarı gerektirecek kadar sınıf seviyesinin gerisinde kaldığını düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %87'si ilkokula 72 aylıktan önce başlayan çocukların sınıf ve okul kurallarına uymakta daha fazla zorlandıklarını düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %78'i ilkokula 72 aylıktan önce başlayan çocukların tırnak yeme, uyum güçlüğü, tik gibi stres kaynaklı davranışları daha fazla gösterdiklerini düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %78'i ilkokula 72 aylıktan önce başlayan çocuklar nedeniyle sınıf kurallarını oturtmakta zorlandığını düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %77'si ilkokula 72 aylıktan önce başlayan çocuklar nedeniyle derse başlama ve dersi sürdürmekte zorlandıklarını düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %67'si ilkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin okuma becerisinin, öğretmenlerin %84'ü ilkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin yazma becerisinin, öğretmenlerin %76'sı ilkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin aritmetik becerilerinin, öğretmenlerin %85'i ilkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin kendini ifade etme becerisinin, öğretmenlerin %94'ü ilkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin planlama becerisinin, öğretmenlerin % öğretmenlerin 83'ü ilkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin hafıza becerisinin, öğretmenlerin %93'ü ilkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin dikkat becerisinin, öğretmenlerin %96'sı ilkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin ince motor becerisinin, öğretmenlerin %88'i ilkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin bekleme davranışının sınıf seviyesinin altına olduğunu düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları okula erken başlayan çocukların özbakım becerilerinin yeterince gelişmediğini, tuvalete gitme, ayakkabı bağlama gibi öz bakım becerilerinde ve annelerinden ayrılmakta zorluk yaşadıklarını beyan etmişlerdir.

Gündüz ve Çalışkan (2013) ilkokula 72 aylıktan önce başlayan çocuklar için öğretmen görüşlerinin incelemiştir. Öğretmenler, çocukların bilişsel becerileri arasında bir fark gözlemediklerini ancak bazı çocukların kavrama güçlüğü, yavaş öğrenme, çabuk yorulma, kurallara uymakta güçlük yaşama, tuvalet kullanımında güçlük yaşama, okula gelmek istememe gibi sorunlar yaşadıklarını rapor etmişlerdir.

Kerimoğlu (2014), 5 yaşında okula başlayan öğrencilerin sene başında okula gelmek istememe, derslerde sıkılma, sınıfın düzenini bozacak hareketlerde bulunma, ders sırasında ders dışı etkinliklere yönelme eğiliminde olduklarını rapor etmiştir. Beş yaşında okula başlayan öğrencilerin tuvalete gitme, yemek yeme, okula kurallarına uyma gibi davranışlarda zorlandıkları, sık sık karın ağrısı, ağlama, tuvalete gitme gibi gerekçelerle sınıftan ve okuldan gitmek istediklerini beyan ettiklerini belirtmiştir. Uyum sürecinde etkinlikler yapılırken, 6 yaştan sonra

başlayan öğrencilerin etkinliklerini hızlı bitirdiklerinden sıkılmaya başladıkları ancak öğretmenlerin 5 yaş çocuklarının etkinliklerini yapmalarına yardımcı oldukları sırada sınıf düzeninin olumsuz etkilendiği rapor edilmiştir.

Türk Tabipler Birliği (2012) ilkokula erken başlayan çocukların ayrılık kaygısı bozukluğuna daha fazla yakalanma riskine açık olacaklarını, sınıflarda davranış kontrolünü sağlamada zorluk yaşayacaklarını belirtmiştir. Kırk dakika süresince dikkatini devam ettirme ve oturma becerisine sahip olmayan çocuklar ders sırasında huzursuzlaşacak, yerinden kalkmak isteyecek, hareketlenecek, hatta belki de bu yüzden hiperaktif diye etiketlenerek yanlış tedavi ve uygulamalara maruz kalacaktır. İnce motor becerileri, görsel algı gibi okuma yazma ile ilgili temel beceriler gelişmeden ilkokula başlayan öğrencilerin okuma yazmada yaşayacakları zorluklar nedeniyle öğrenme güçlüğü tanısı alma riskleri de vardır.

Sağlam ve Besen (2015), 60-66 aylık ilkokula başlayan çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerde yetersizlikler yaşadıklarını, kalem tutmada ve öz bakım becerilerini yerine getirme de zorluk yaşadıklarını, yazma becerisini geliştiremediklerini, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin çoğu öğrencilerin 60-66 aylık dönemde ilkokula başlamalarını uygun bulmamaktadır (Aybek ve Aslan, 2015; Kırmızı ve Yurdakal, 2016; Koçyiğit ve Saban, 2014;).

Duncan ve ark. (2007), dikkat becerisi, sosyo-duygusal gelişim gibi özelliklerin çocukların okul başarısına etkisi olduğunu belirtmiştir. Sınıfta ders işlenirken dikkatini devam ettirmede zorlandığı ya da duygusal olgunluğa ulaşmadığı için sınıfta olmak istemeyen öğrencinin bu durumunun, derslerdeki başarısını olumsuz etkileyebileceğinden bahsetmiştir.

Bayat (2015a), öğretmenlerin farklı yaş gruplarında olan öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmelerinden kaynaklı bazı sorunlar yaşadıklarını belirttiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenler okuma yazma programının 60-66 aylık ilkokula başlayan çocuklar için uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, sınıfta gruplaşmaların olduğunu, okula erken başlayan çocukların etkinliklerde çabuk sıkıldıklarını ancak zamanında başlayan çocukların da öğretmenler erken başlayan çocuklarla ilgilenirken sıkıldıklarını ve dolayısı ile sınıf yönetiminde sorunlar yaşadıklarını

beyan etmişlerdir. Bazı öğretmenler sene sonuna doğru bu farkın kapanarak durumun dengelendiğini belirtmiştir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Bu alt problemde “Ailelerin çocuklarını 6 yaşını doldurmadan önce ilkokula gönderme nedenleri nelerdir?” sorusunun cevabı aranmıştır.

Araştırmaya çocukları ilkokula 72 aylıktan önce başlamış 197 veli katılmıştır. Velilerden kendilerine verilen maddelerden kendileri için uygun buldukları seçenekleri işaretlemeleri istenmiştir. Araştırmaya verilen cevaplara bakıldığında velilerin toplam 592 ifade işaretledikleri görülmektedir. Kendileri için uygun olan ifadelere bakıldığında; velilerin 132 (%22,3)’si tarafından “Çocuğumuzun okula başlamaya hazır olduğunu düşündük ve ilkokula gönderdik” ifadesinin işaretlendiği görülmektedir. İkinci olarak “Çocuğumuz okula başlamak istedi, biz de ilkokula gönderdik” ifadesi 84 (%14,2) veli tarafından işaretlenmiştir. “Çocuğumuzun tutum ve davranışlarına baktığımızda okula başlama olgunluğunda olduğunu düşündük ve ilkokula gönderdik” ifadesi ise 81 (13,7) veli tarafından işaretlenmiştir.

Araştırmaya katılan velilerin 44’ü (%7,4) “Okula erken başlasın, hayata erken atılsın diye düşündük ve ilkokula gönderdik.” seçeneğini işaretlemiştir.

Araştırmaya katılan velilerin 22’si (%3,7) “Bir Uzman Doktor, Pedagog ya da Rehber Öğretmen’le görüştük. Okula başlayabilir dedi. Biz de ilkokula gönderdik” seçeneğini işaretlemiştir.

Araştırmaya katılan velilerin 28’i (%4,7) “Okula başlamasını istemedik ancak sağlık raporu alırsak çocuğumuzun gelecekte karşısına çıkar diye korktuk, rapor almadık ve ilkokula gönderdik.” seçeneğini işaretlemiştir. Bu velilerin çocuklarının okula hazır olmadığını düşündüğü, bir uzmana götürdüklerinde onların da uygun olmadığını rapor edeceklerine inandığı ve bu raporun çocuklarının ileride karşısına çıkacağını düşündüğü görülmektedir.

Velilerin çocuklarını ilkokula gönderirken, kendi görüşleri ve çocuklarının görüşlerine önem verdikleri, uzman görüşüne başvurma sıklığının düşük olduğu görülmektedir. Velilerin bir uzmana başvurma sıklığının düşük olmasının nedeni rehber öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı, Çocuk psikiyatrisi

servislerine erişimin zorluğu, yeterli uzman sayısının olmaması, bazı okullarda rehber öğretmenlerin olmaması veya ilkokula kayıt dönemlerinde okullarda rehber öğretmenlerin bulunmaması, uzman görüşü alma konusunda farkındalık düzeyi ile ilgili olabilir.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Eğitimcilerle Yönelik Öneriler

İlkokula başlamanın ölçüsü kronolojik yaş değil okul olgunluğu olmalıdır. Altmış beş aylık bir öğrenci fiziksel, sosyo-duygusal, bilişsel olarak ilkokula hazır olabileceği gibi, 75 aylık bir öğrenci hazır bulunuşluk düzeyi bakımından ilkokula başlamak için yeterli donanıma sahip olmayabilir.

Çocuğun okula başlaması ile ilgili karar alınırken son derece dikkatli olunması gerektiğini, yanlış verilecek bir kararın çocuğun çocukta yaratacağı başarısızlık ve yetersizlik duygusunu hayatı boyunca taşıyacağı ve sonraki okul yaşantısının da bundan etkileneceği unutulmamalıdır demıştır. Bu noktada çocuğun okula başlaması kararı çok önemlidir ve uzmanlar tarafından titizlikle ele alınarak doğru kararın verilmesine gayret edilmelidir.

Okul öncesi eğitimin öğrencilerin okul deneyimlerine katkısı, bu araştırmanın ve pek çok araştırmanın sonuçlarında ortaya konulmuştur. Okul öncesi eğitimin zorunlu olmasının yanı sıra okul öncesi eğitim kurumlarının eğitsel donanımların yeterli ve yaş grubuna ait gelişim özelliklerine uygun olması, anaokullarında çocukların gelişimi ile ilgili öğretmenlere, velilere rehberlik edebilecek ve çocukların gelişimlerini takip edecek rehber öğretmenlerin bulunması önemli ve gereklidir.

Çocukların nitelikli bir okul öncesi eğitim aldıktan ve okul olgunluğu düzeyine ulaştıktan sonra ilkokula başlamalarının, çocukların okul yaşantılarına olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir. Bunun için; okul öncesi eğitim zorunlu olmalıdır ve öğrencilerin okul olgunluğuna ulaştıktan sonra ilkokula başlamalarına yönelik tedbirler alınmalıdır.

Genelgede yer alan 60-66 aylık çocukların aile isteği ve okula başlamaya gelişim yönünden hazır olduğu anlaşılanların ilkokula başlaması ifadesi, burada hem belirleyici hem de açıklayıcı niteliktedir. Ailelerin isteğine bırakıldığında aileler

kendi düşüncelerine ya da çocukların isteğine göre karar alabilmektedir. Okul rehber öğretmeninin, çocuklar ilkokula başlarken onların gelişimlerini incelemesi ve çocuğun okula başlamasına karar verilme sürecinde rol oynaması, çocuğun eğitim hayatının devamında, okula uyum, başarı ve mutluluğunda önemli bir yere sahiptir. Okul rehber öğretmeni olmayan okullarda, bu görevi öğretmenlerden oluşturulan bir komisyon yapabilir.

Ailelerin bir kısmının çocuğunun ilkokula hazır olmadığını düşündüğü ancak gelecekte karşısında çıkar diye düşünerek rapor almadıkları ve ilkokula gönderdikleri rapor edilmiştir. Bu durumda olan velilere, uzman görüşü ya da rapor alınmasının, onların ileri yaşantılarında karşılımlarına çıkmayacağına detaylı bir şekilde anlatılması gerekmektedir. Ayrıca okul rehber öğretmenleri, aldıkları lisans eğitimi ve hizmet içi eğitimlerle, çocukların okul olgunluğuna dair farklı yöntem ve teknikler kullanarak karar verebilecek beceriye sahiptir. Bu kararın hastanelerde çocuk psikiyatrisi uzmanlarına değil de okulda rehber öğretmenlere bırakılmış olması, ailelerin bu tutumunun değişmesinde etkili olabilir.

Okullarda öğrencilerin ilkokula kayıt yaptırdıkları dönemde öğretmenler yaz tatilinde olmaktadır. Şu an mevcut sistemde öğrenciler adrese dayalı ve yaşa bağlı olarak otomatik olarak adreslerine en yakın ilkokula kayıt olmaktadır. Bu nedenle bazı aileler okul açılana kadar okula gelme ihtiyacı duymamaktadır. Öğrencilerin ilkokula kaydı ile ilgili bir kayıt dönemi oluşturulabilir ve bu dönemde rehber öğretmenler ve birinci sınıf okutacak öğretmen zümresi okullarda çocukların ilkokula başlaması ile ilgili görüşlerini belirtebilirler. Bu sayede çocukların okula başlamaları ile ilgili kararı onun eğitimi ile dört yıl boyunca ilgilenecek öğretmenler, eğitimciler ve aileler birlikte almış olurlar.

Hastanelerde, Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi servislerinin yoğun çalışma şartları da düşünüldüğünde bu durum değişikliğinin, servislerin çalışma şartları üzerinde de olumlu etkisi olabileceği düşünülebilir. Ayrıca hastanelerin ilgili servislerin randevu alma süresinin uzaması ve araya zaman girmesi, velinin karar verme sürecinin etkilemekte; bu sırada çocuk uyum göstermiş ya da göstermemiş bulunduğu sınıfa alışmaya başlamaktadır ve alması gereken eğitimden de mahrum kalmaktadır. Rapor alma süresinin uzadığı durumlar çocuğun bulunduğu sınıf düzeyini etkilediğinden; bazen öğrenci tekrar anasınıfına yönlendirilene kadar okula karşı olumsuz duygular

beslemeye başlamakta, ilkokul birinci sınıfla ilgili yaşadığı olumsuz deneyimleri bütün okul yaşantısına genellemekte ve okula gitmek istemeyen bir durumda olabilmektedir. Bu kararların okullarda rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenlerinden kurulacak bir komisyon tarafından alınması, çocuğun eğitim hayatı ile ilgili kararlarının hızlı ve etkili bir şekilde verilmesini sağlayabilir.

Bu çalışmada, öğrencilerin evde akademik destek alma durumuna göre okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri anlamlı farklılaşmamaktadır. Bu bulgudan hareketle, ailelerin çocuklarına evde akademik olarak destek verme durumunun, çocukların okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyine etkisinin olmadığını söylenebilir. Bu durumda, ailelerin çocuklarına evde nasıl destek olabilecekleri konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları, yanlış ya da etkisiz yöntemler kullandıkları düşünülebilir. Ailelere evde verimli ders çalışma ortamı hazırlama ve çocuklarına yardımcı olma konusunda eğitimler verilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin okula başlamaları için olgunluk düzeyleri ile ilgili inceleme yapmanın yanı sıra okulların fiziki yapısının, mimari özelliklerinin, müfredatın ve öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinin de çocukların gelişimine uygun olması gerekmektedir. Okula hazır olma; öğrencinin okula hazır olması değil, aynı zamanda okulun da öğrencinin gelişimine uygun ve hazır olması anlamına gelmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Okula başlama yaşına göre öğrencilerde tespit edilen okuma becerisi farkının ilerleyen yıllarda akademik başarı açısından fark oluşturup oluşturmadığı, şu an görünen farkın azaldığı, aynı kaldığı ya da arttığını anlayabilmek için boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Farklı örneklem gruplarında ve farklı sınıf ve yaş düzeylerinde okula başlama yaşına göre oluşan olası farkın durumunu inceleyen araştırmalar yapılabilir.

Okul öncesi eğitim almanın okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisine etkisinin tam olarak ortaya konulabilmesi için, demografik özellikler bakımından birbirine benzeyen ancak okul öncesi eğitim alma süresi farklı olan çocukların bu

becerileri arasındaki farklılıklara bakmak tavsiye edilebilir. Bu durum araştırmadaki diğer tüm bağımsız değişkenler için de geçerlidir.

Öğrencinin zekâsı yaşının seviyesinde ve öğrenci okuma yazma becerisinde güçlük yaşıyor ise sıklıkla öğrenme güçlüğü tanısı almaktadır. Ancak çocuk zekâ testinden kronolojik yaşına göre puan alırken, yaşına ve gelişimine uygun olmayan sınıfta bulunduğu için beklenen eğitsel başarıyı göstermemiş olabilir. Öğrencinin okuma yazma becerisini kazanmakta zorluk yaşaması, okul olgunluğuna ulaşmamış olmasından ya da bulunduğu sınıfın kazanımlarını geliştirebilecek ön bilgi ve becerilere sahip olmayışından kaynaklanabilir. Bu durum, öğrencilerin yanlış tanı almalarına neden olabilir. Bu konu ile ilgili detaylı araştırmalar yapılabilir.

Okula başlama yaşının öğrencilerin okul deneyimlerine etkisini ortaya koymak isteyen araştırmacılar; akademik becerilerin diğer unsurları olan yazma ve aritmetik becerileri ile ilgili araştırmalar yapabilirler.

Okul olgunluğunu oluşturan sosyal ve duygusal gelişim özellikleri, psikomotor becerileri, bilişsel beceriler gibi alanlarda oluşabilecek farklılıkların öğrencilerin akademik becerilerindeki yansımalarına dair araştırmalar yapılabilir.

Öğrencilerin yeteri düzeyde olgunluğa ulaşmadan ilkokula başlamaları nedeniyle alabilecekleri öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi tanılar ile ilgili de araştırmalar yapılabilir.

Alanyazında yer alan çocukların ilkokula başlama yaşı ile ilgili yapılmış araştırmalar bir araya getirilerek meta analizler yapılabilir.

Veri sayısının yüksek olduğu araştırmaların örneklemleri içinde belirli değişkenler sabitlenerek analiz edilen değişkenin yarattığı fark, etki veya ilişki net bir şekilde ortaya konulabilir.

İlkokul ders içerikleri ve müfredatın çocukların gelişim özelliklerine uygun olup olmadığı ile ilgili araştırmalar yapılabilir. Okulların fiziki yapılarının çocukların gelişimine uygunluğu ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akbaşı, S. & Üredi L. (2014). Eğitim Sistemindeki 4+4+4 Yapılanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 109-136.
- Akyol, H. (1997). Okuma ve prensipleri. *Çağdaş Eğitim*, 233, 26-27.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Anthony, J. L. & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5) , 255-259.
- Arı, A. & Özcan, E. (2016). Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğu Düzeylerinin, Okuma yazmayı Öğrenmelerine Etkisi, *Dumlupınar University Journal of Social Science/Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (47).
- Ateşman, E. (1997). “Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi”, *Dil Dergisi*, Cilt 58, 71-74.
- Aybek, B. & Aslan, S, (2015). İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin 4+4+4 Eğitim Sisteminde Yaşamış Oldukları Sorunlara ve Çözüm Önerilerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(3), 327-346.
- Ayres, L. P. (1912). The Relation Between Entering Age and Subsequent Progress Among School Children. *The Division of Education, Russel Sage Foundation*, February.
- Babür, N., Hazendar B., Erçetin, G., Özerman, D., & Çekerek, E. E. (2011). Türkçe'de Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin (KOBİT) Geliştirilmesi, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, Cilt 28, Sayı 2, 1-22.
- Balcı, A. (2011). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

- Başaran, İ. E. (2006). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim Öğrenme ve Ortam*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bay, Y. (2008). 'Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)'. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayat, S. (2015a). İlkokuma Yazma Öğretiminde 60-66 Aylık Çocuklar ile İlgili Yaşanan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslar arası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:4*, 172-182.
- Bayat, S. (2015b). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Becerilerinin Okula Başlama Yaşına Göre Değerlendirilmesi, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 7(3)*, 242-252.
- Baykul, Y. & Güzeller, C. O. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik SPSS uygulamalı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Beauchat, K. A., Blamey K. L., & Walpole, S. (2010). *The Building Blocks of Preschool Success*. New York, USA: Guilford Press.
- Bezirci, B. & Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin Okunabilirliği Üzerine Bir yazılım Kütüphanesi ve Türkçe için Yeni Bir Okunabilirlik Ölçütü, *DEÜ Mühendislik Fakültesi, Fen Bilimleri Dergisi, Cilt:12, Sayı: 3*, 49-62.
- Binbaşoğlu, C. (1995). *Okullarda Öğretim Sorunları*. Ankara: Eğitim-Der Yayınları.
- Binbaşoğlu, C. (1999). İlkokuma ve Yazma Öğretiminin ve Alfabe Kitaplarının Tarihsel Gelişimi, *Eğitim ve Bilim*, 24 (114), 8-32.
- Black, S. E., Devereux, P. J., & Salvanes, K. G. (2011). Too Young to Leave the Nest? The Effects of School Starting Age, *The Review of Economics and Statistics*, 93(2), 455-467.

- Bloom, B. S. (1968). *Learning for Mastery, Instruction and Curriculum*, Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints, Reprint from Evaluation Comment, Los Angeles, University of California, Center for the Study of Evaluation of Instructional Programs, Number 1. Durham 27701.
- Bonesrønning, H., & Massih, S. S. (2011). Birth Order Effects on Young Students' Academic Achievement. *The Journal of Socio-Economics*, 40(6), 824-832.
- Bowey, J. A. (2002). Reflections on Onset–Rime and Phoneme Sensitivity as Predictors of Beginning Word Reading, *Journal of Experimental Child Psychology* 82, 29–40.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The Development of Phonological Awareness in Preschool Children. *Developmental Psychology*, 39, 913-923.
- Ceran, E., Yıldız, M. O., & Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyet ve Yaşa Göre İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğuna Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Cole, M., & Cole, S. R., (2001). *The Development of Children*, New York: Worth Publishers.
- Cedoline, A. J. (1972). *A Parents Guide to School Readiness*. California: Academic Therapy Publications.
- Çalışkan, M. (2000). *Ailenin Bazı Sosyoekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Çataloluk, C. (1994). *Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Ortamlarda Yetişen Çocukların Okul Olgunluğu Açısından Karşılaştırılması*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çeçen, M. A. & Aydemir, F. (2011). Okul Öncesi Hikaye Kitaplarının Okunabilirlik Açısından İncelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 8, Sayı:16*, 186-194.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 36, sayı: 1-2*. 75-80.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma- Yazma Programı ve Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim Okulları Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma Yazma Öğretimine Hazırlık Düzeyi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 8, Sayı: 1, Yıl: 8*, 83-90.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi/Measurement Understanding of Reading Skills In 5th Classes of Primary Schools. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5-9.
- Dağlı, A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim 1.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe ve Matematik Derslerindeki Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demirci, M. E. (2008). *Okuma Yöntemini Ses Temelli Yöntem ile Öğrenmiş İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Demirtaş Z. (2007). Osmanlı'da Sıbyan Mektepleri ve İlköğretimin Örgütlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 173-183.
- Dhuey E. (2016). Age at School Entry: How Old is Old Enough? *IZA World of Labor*, 247, 1-10.
- Doksat, K. (2003). Duygusal olgunluk. *Çocuk ve Aile Dergisi*, 6(57), 46-49.
- Downing, J., & Thackray, D. (1976). *Reading Readiness*. London: Universty of London Press.
- Douglass, M. (1974). Claremont Reading Conference 36th Yearbook: Reading, Thought, and Language; Proceedings of the. *California: Claremont Reading Confere-nce, 41st, Claremont, , February, 9-10*.
- Dufva, M., Niemi, P., & Voeten, M. J. M. (2001). The Role of Phonological Memory, Word Recognition, and Comprehension Skills in Reading Development: from Preschool to Grade 2, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 14: 91–117,
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., & Sexton, H. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 14-28.
- Durna, Y. (2014). 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılında 60-66 ay arasında ve 66. Ay Üzerinde Okula Kayıt Yaptıran 1. Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma Yazma Dersi Öğretim Programı Kazanımları ile Okul Yaşantıları Sürecinin Performans Yönünden Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Karşılaştırılması, *Erzincan Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Ehri, L. C. (1989). The Development of Spelling Knowledge and its Role in Reading Acquisition and Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 356-365.

- Ehri, L. C. (2003). Systematic Phonics Instruction: Findings of the National Reading Panel. 23p. *Paper Presented at the Invitational Seminar Organised by the Standards and Effectiveness Unit, Department for Education and Skills, London: British Government.*
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, İ. (2016). *Gelenekten Geleceğe Eğitim Bilimi Kuram ve Uygulama*. İstanbul: Sümer Kitabevi.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri ile Okuma ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk Okuma- Yazma Süreci İçin Önemli Bir Beceri: Fonolojik Farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 41-52.
- Ergin, H. (2003). *İletişim Becerileri Eğitim Programı'nın Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergin, H. (2016). "Duygusal Gelişim" . Ergin, H., & Yıldız, S. A. (Ed.). (2016). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ergin, T. (2003). *Bilişsel Değerlendirme Sistemi, Cognitive Assessment System- CAS, Beş Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergin, T. (2016). "Bilişsel Gelişim". Ergin, H., & Yıldız, S. A. (Ed.). (2016). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Ergün, S. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Yetenek ve Başarılarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erikson, E. H. (1984). *İnsanın Sekiz Çağı*, Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Erkan, S. & Kırca, A. (2010). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazırbulunuşluklarına Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 38, 94-106.
- Erkan, S. (2011). Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazırbulunuşluklarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 186-197.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitmiş ve Gitmemiş 78 ve 68 Aylık Çocukların Okula Hazırbulunuşluklarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- European Commission, *Eurodice- Facts and Figures, Compulsory Education in Europe 2014/15*. Erişim Tarihi: 21.07.2016, http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/facts_and_figures/compulsory_education_EN.pdf
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using SPSS (4th ed.)*. London: Sage Publication Inc.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. 6. Baskı, Ankara: İmge Kitabevi,
- Garrido J. L. G. (1986). *International Yearbook of Education* Vol. XXXVIII. Switzerland, UNESCO.
- Gelbal, S. (2010). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150),1-13.

- Gough, P.B., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability, *RASERemedial and Special Education 7*: 6–10.
- Görmez, E. (2007). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğu ve Matematik Hazırbulunuşluk Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Güteryüz, H. (2002). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gündüz, F. (2013). *60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gündüz, F., & Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/8 Summer 2013*, 379-398.
- Güneri, M. (1987). *İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Geliştirilen Bir Okuma Metnine Göre Okuma Düzeylerinin Saptanması*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Günes, F. (2006). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yenilikler, *Çocuk Çocuk Dergisi*. 57, 31-34.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve fatih projesi yasa tasarısı = reform mu? *İlköğretim Online*, 11 (3), 556-577.
- Haktanır, G. (2002). Okulöncesinden İlkokula Geçiş Etkileyen Bazı Faktörler, *Gothenburg/Sweden: OMEP Avrupa Bölge Toplantısında Sunulan Bildiri*, 25-27.

- Heriot, S. & Beale, I. (2004). *Is Your Child Ready for School?, A Guide for Parents*, Victoria: Acer Press, Australian Council for Educational Research Ltd, 19 Prospect Hill Road, Camberwell, 3124.
- Hotz, V. J., & Pantano, J. (2015). Strategic Parenting, Birth Order, and School Performance. *Journal of Population Economics*, 28(4), 911-936.
- Huang F. L., & Invernizzi A. M. (2013). Birthday Effects and Preschool Attendance. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 11-23.
- Hulme, C., & Snowling M. J. (2015). Learning to Read: What We Know and What We Need to Understand Better, *Child Dev Perspect.* 2015 March 1; 7(1): 1–5.
- Hussain, L., & Khan, U. A. (2012). Impact of Birth Order on Academic Achievement of Students. *Journal of Educational Research*, 15(2), 27-34.
- Işık, A. E. (2014). *60-66 Aylık İken İlkokula Başlayan Öğrencilerin Okuma Yazma Beceri Gelişiminin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kağıtçıbaşı, Ç., D. Sunar & S. Bekman (2001). “Long-term Effects of Early Intervention: Turkish Low-income Mothers and Children”, *Applied Developmental Psychology* 22: 333-361.
- Karakelle, S. (1998). *İlkokuma Becerisinin Kazanılmasını Etkileyen Bilişsel Faktörler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kartal, H. (2014). Okuma-yazmayı öğrenme sürecinde erken çocukluk eğitimi ve okula başlangıç yaşının önemi. *V. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Çalıştayı (20-22 Şubat 2014)*, İzmir.
- Kerimoğlu, F. (2014), *Farklı Yaştaki Çocukların Oluşturduğu İlkokul 1. Sınıflarda Yaşanan Sorunların Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kılıç, Ö. G. (2004). *Ailesiyle Birlikte Yaşayan ve Çocuk Yuvasında Kalan Çocukların Görsel Algılama Davranışı ile Okul Olgunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırmızı, F. S., & Yurdakal, İ. H. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine göre 4+4+4 Eğitim Modelinin 1. Sınıf Öğrencilerinin Üzerindeki Etkisi, *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/3 Winter 2016*, 2043-2056.
- Koçyiğit, S., & Saban, A. (2014). Readiness for School, According to the Perspectives of Grade 1 Teachers and Parents. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(3), 322-341.
- Köşker, Y. (2013). *Köyde ve Kentte Yaşayan 6 Yaş Çocukların Okul Olgunluklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Lara-Cinisomo, S., Pebley, A. R., Vaiana, M.E., & Maggio, E., (2004). *Are L.A.'s Children Ready for School?*, Santa Monica: RAND Corporatio, 1700 Main Street, P.O. Box 2138.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D. & Liberman, A. M. (1989). The alphabetic principle and learning to read. D. Shankweiler ve I. Y. Liberman (Haz.), *Phonology and reading disability (1-34)*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Maviş, A. (2002). *Anlayarak Hızlı Okuma ve Öğrenme Teknikleri*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Maxwell, K. L., & Clifford, R. M. (2004). School Readiness Assessment, *YC Young Children*, 59(1), 42-46.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*, T.C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran. Erişim Tarihi: 24 Nisan 2016 <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18081.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (1981). *X. Milli Eğitim Şurası*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Erişim Tarihi: 21 Eylül 2016, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113455_10_sura.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (1981). *10. Milli Eğitim Şurası*. Erişim Tarihi: 21 Aralık 2016, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021603_10_sura.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (1988). *XII. Milli Eğitim Şurası*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Erişim Tarihi: 21 Aralık 2016, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113522_12_sura.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(6-8. Sınıflar)*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara, Erişim Tarihi: 21 Aralık 2016, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu, (1-5. Sınıflar)*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara, Erişim Tarihi: 21 Aralık 2016, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2010). *PISA 2009 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi, Ulusal Ön Rapor*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları. Erişim Tarihi: 21 Aralık 2016 <http://www.earged.meb.gov.tr/pdf/pisa2009rapor.pdf>, 18.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2012a). *Milli Eğitim Temel Kanunu*, Erişim Tarihi: 12 Mart 2016, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_1/temelkanun_1.html

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2012b). *12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar*. MEB Mevzuat Bankası, 401, Erişim Tarihi: 12 Mart 2014, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/12yillikzoreguyg_1.html
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2012c). *12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Genelge*. Erişim Tarihi: 12 Mart 2014, <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2012d). *İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği*, Erişim Tarihi: 27 Mayıs 2017, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/yonetmelik.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim. 2012-2013*, Erişim Tarihi: 27 Mayıs 2016, <http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2012-2013/icerik/79>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, T.C. Resmi Gazete, 29072, 26 Temmuz. Erişim Tarihi: 23 Nisan 2016, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/yonetmelik.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2016). *Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Uluslar arası Öğrenci Değerlendirme Programı, PISA 2015, Ulusal Raporu*. Ankara, Erişim Tarihi: 27 Mayıs 2017, http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf
- Melby-Lervag, M., Lyster, S.A., & Hulme, C. (2012). Phonological Skills and Their Role in Learning to Read: A Meta-Analytic Review, *Article in Psychological Bulletin*, DOI: 10.1037/a0026744, 322-352.
- Miclea, M. & Mihalca, L. (2007). A Computerized Platform For the Assessment of School Readiness. *Romanian Romanian Association for Cognitive Science, 1*, 83-90.

- Muter, V. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: *Evidence From a Longitudinal Study, Article in Developmental Psychology · October*, 665-681.
- Nation, K. & Snowling, M. J.(2004). Beyond Phonological Skills: broader Language Skills Contribute to the Development of Reading. *Journal of Research in Reading*, 27, 342-356.
- Okday, A. (1982). Okulöncesi Dönemde Öğrenme ve Okumaya Hazırlıklı Olmak, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39, 11-18.
- Okday, A. (1983). *Okul Olgunluğu*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No:3089.
- Okday, A. & Unutkan, Ö. P. (2003). İlköğretime Hazır Oluş ve Okul Öncesi Eğitimle İlköğretimin Karşılaştırılması. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Okday, A. (2007). *Yaşamın Sihirli Yılları, Okul Öncesi Dönem*, İstanbul: Epsilon Yayınları, 6. Baskı.
- Öncü, H. (2003). Çoktan Seçmeli Testler, *TSA, Cilt:7 S. 2 Ağustos*, 87-103.
- Özarslan, N. (2014). *Birinci Sınıfta Öğrenim Görmekte olan (60-71 ve 72-84 aylık) Öğrencilerin Okul Olgunluğu Düzeyleri ve Bu Öğrencileri Okutmakta Olan Öğretmenlerin Gözlediği Okula Uyum ve Sınıf Yönetimi Sorunları, Okan Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Özcan, E. (2014). *Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Okul Olgunluğu Düzeylerinin Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecine Olan Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme*. 2. Basım, Ankara: Pegem Akademi.
- Özveren A. (2008). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Cumhuriyete Eğitim Sistemimize Tarihin Penceresinden Bir Bakış. *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), 225-236.

- Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual: A step-by-step guide to data analysis using SPSS. (4th edition)*. New York: McGraw Hill.
- Parker, D. H. (1992). *Reading Power, Adapted for Home and Personal Use from SRA Reading Laboratory Series*, Gateway Educational Product.
- Pehlivan, D. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin İlkokuma Yazmaya Geçiş Sürecinin, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- PISA (2015). *Programme for International Student Assessment, PISA 2015 Results, Excellence for Equity in Education, Volume I*, Paris: OECD Publishing.
- Prof. Dr. Atalay Yörükoğlu Ulusal Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Politikaları VIII. *Çalıştay Raporu, 2013*
- Poyraz, C. (2016). "Fiziksel Gelişim" . Ergin, H., & Yıldız, S. A. (Ed.). (2016). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Razon, N. (1982). Okuma Güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39), 19-29.
- Resmi Gazete, (1961). İlköğretim ve Eğitim Kanunu, *T.C. Resmi Gazete, 10705, 12 Ocak*. Erişim Tarihi: 24 Nisan 2016, <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10705.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10705.pdf>
- Resmi Gazete, (1983). 14.6.1973 Tarih ve 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun. *T.C. Resmi Gazete, 18081, 18 Haziran*. Erişim Tarihi: 24 Nisan 2016 <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18081.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18081.pdf>
- Resmi Gazete, (2003). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği *T.C. Resmi Gazete, 25212, 27 Ağustos*. Erişim Tarihi: 24 Nisan 2016 <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18081.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/25212.pdf>

- Resmi Gazete, (2012). İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, *T.C. Resmi Gazete*, 28261, 11 Nisan. Erişim Tarihi: 24 Nisan 2016
<http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18081.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/28261.pdf>
- Resmi Gazete, (2012b). İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, *T.C. Resmi Gazete*, 28360, 21 Temmuz. Erişim Tarihi: 24 Nisan 2016
<http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18081.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/28360.pdf>
- Rousseau, J. J. (1950). *Emil, Yahut Terbiyeye Dair*, İstanbul: Türkiye Yayınları, Türkiye Basımevi.
- Sağlam, H. İ., & Besen, T. (2015). Investigating Classroom Teachers' Views on Age of Starting Primary School for 60-66 Months Old Children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 167-179.
- Salinger, T. (2003). Helping Older, Struggling Readers. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 47(2), 79-85.
- Sarı, B. (2012). *Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Scarborough, H.S. (1990). Very Early Language Deficits in Dyslexic Children. *Child Development*, 61, 1728– 1743.
- Sertelin Mercan, Ç. (2016). “Gelişim Psikolojisinde Kuramlar ve Araştırma Yöntemleri”, Ergin, H., & Yıldız, S. A. (2016). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sharp C. (2002). School Starting Age: European Policy and Recent Research, *LGA Conference Centre, Smith Square*, 1 Kasım, London.

- Soydan, T. (2013). Osmanlı'dan Cumhuriyet Dönemine Türkiye'de Temel Eğitimin Gelişmesi ve Finansmanı Sorunu. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 53-73.
- Şengönül, T. (1995). *İzmir'de Ortaöğretim Kuruluşlarında Öğrenci Başarısını Etkileyen Sosyo-ekonomik Faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Taner, M. & Başal, A. H. (2005). Farklı Sosyoekonomik Düzeylerde Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (Readability) Kavramı, *TÜBAR-XIII-/2003-Bahar*, 169-180.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Klavuzu*, Üçüncü Sürüm, E kitap, Mersin.
- Tosunoğlu, M. & Özlük, Y. Ö. (2011). Okunabilirlik ve İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Düz Yazı Metinlerinin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim*, Sayı: 189, Kış/2011, 219-229.
- Türk Tabipler Birliği (TTB). (2012). *Çocukların Gelişim Süreçleri ve Okula Başlama*, Birinci Baskı, Eylül, Ankara: Türk Tabipleri Birliği Yayınları.
- Tutal, Ö. (2013). *İlkokuma Yazma Öğrenmede Okula Başlama Yaşının Okuma-Yazma Başarısına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Uçar, K. (2001). *Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkinliğinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Niğde.
- UNESCO, UIS. (2011). *Global Education Digest. Comparing Education A Statistics Across the World*, Montreal: UNESCO-UIS.

- Unutkan, Ö. P. (2003). *Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu*; Yayınlanmamış Doktora Tezi; Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ülkü, Ü. B. (2007). *Anasınıfı ve İlköğretim 1. Sınıfa Devam Eden Çocukların Velileri ve Öğretmenlerinin, Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of Reading Ability: Multivariate Evidence for a Convergent Skills Model of Reading Development, *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 3–32.
- Vernon-Feagans, L., & Blair, C. (2006). Measurement of School Readiness, *Early Education and Development*, 17(1), 1-5.
- World Bank (2014). *World Development Indicators, Official Entrance Age to Primary Education (years)*. Erişim Tarihi: 21.07.2016, <http://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.AGES?view=map>
- Woolfolk, A. (2007). *Educational Psychology (10th Edition)*. Boston: Pearson International Edition, MA: Allyn & Bacon.
- Yangın, B. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Altı Yaş Çocuklarının Yazmayı Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32, 294-305.
- Yangın, B. (2009). Hazırbulunuşluk ile Okuma ve Yazma Başarımları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*36, 316-326.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim 1. Sınıfa Başlayan Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeyleri. *Uluslararası İnsanbilimleri Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk Psikolojisi*, 18. Basım, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2011) *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Detay Yayıncılık.

- Yıldıran, G. (2006). *Multicultural Applications of Mastery Learning, Our Thoughts, Our Deeds and Our Hopes for Education*, İstanbul: Boğaziçi University Publishing.
- Yıldız, M. & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 31, Sayı 3, 793-815*.
- Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi ile Kazanan İlköğretim Okulu 2. Sınıf Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, Y. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukları İçin Okul Olgunluğu Kontrol Listesi Geliştirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yörükoğlu, A. (1997). *Çocuk Ruh Sağlığı (18.baskı)*. İstanbul: Özgür Yayıncılık.



EKLER DİZİNİ

EK 1. OKUMA HIZI VE OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

Öğrencinin:	
Sınıfı:	
Doğum Tarihi (gün/ay/yıl) :	
Cinsiyeti:	
Uygulama Tarihi:	

YÖNERGE*

Aşağıda örnek bir metin ve bu metinle ilgili sorular verilmiştir. Bu sorular, metni okuduktan sonra aşağıdaki şekilde doğru cevabı yuvarlak içine alarak cevaplandırılmıştır. Önce bu örnek metni inceleyelim.

Örnek

İpek bahçeye çıktı. Bahçede rengârenk güller vardı. Gülleri kokladı. Onlara su verdi.

1. İpek nereye çıktı?

A) Bahçeye

B) Balkona

C) Sokağa

2. İpek güllere ne verdi?

A) Gübne

B) Su

C) İlaç

Ömer ÇİMEM

Yönerge uygulayıcı tarafından verilecektir.

SELİZ MAYMUN

Ormanın derinliklerinde yaşayan bir aslan vardı. En çok sevdiği şey muz yemektir. Ama diğer aslanların dalga geçmesinden konduğu için kimseye bu sırrını söyleyemezdi. Ne de olsa aslanlar muz değil, yalnızca et yerlerdi.

Aslanın en yakın arkadaşı maymundu. Maymun hemen her gün ikisi için muz toplardı. Daha sonra aslanın sırtına binerdi. Birlikte uzun çalılıklara doğru koşup, muzlarla birlikte saklanırlardı. Onarı, onların muzlarını yedikleri gizli bir yerdi. Fakat Maymun aslanın sırtına her ne zaman çıksa, "Dur, lütfen! Benim için çok hızlı gidiyorsun. Biraz yavaşla! Yoksa düşeceğim!" diye adeta yalvarıncasına haykırırdı.

Bir gün, aslan bu sesten çok rahatsız oldu. Maymundan o gün susmasını rica etti. Maymunun tek bir kelime söylemesine izin vermedi. Aslan, yine her zaman olduğu gibi hızla yola koyuldu ve sonunda gizli yerlerine ulaştılar. Aslan arkasını döndü ve "Aferin Maymun, bugün hiç konuşmadın, seni tebrik ederim" dedi. Maymun ise "Ancak izin verseydin eğer sana söylemek istediğim çok önemli bir şey vardı, yolda muzları düşündüm." dedi.

ANLAMA SORULARI

1. İçinde hayvanların yaşadığı, ağaçlarla kaplı yere ne denir?
 - a) alılık
 - b) Orman
 - c) Piknik yeri

2. Kendi içimizde sakladığımız, sadece yakın arkadaşlarımızla paylaştığımız bilgilere ne denir?
 - a) Sın
 - b) Söz
 - c) Şaka

3. Aslanla maymun nerede muz yiyorlandı?
 - a) Uzun çalılıkların arasında
 - b) Ormandaki gizli bir kulübede
 - c) Ağaçların arkasında

4. Aslanın sırrı neydi?
 - a) Maymunla arkadaş olmak
 - b) Hızlı koşmak
 - c) Muz yemeyi sevmek

5. *Maymun, aslanın sırtında neden susmuştun?*

- a) *Aslanın ondan susmasını rica ettiği için*
- b) *Konkudan dili tutulduğu için*
- c) *Aslana küstüğü için*

6. *Aslan; diğer aslanların kendisiyle hangi konuda dalga geçeceklerini düşünüyor?*

- a) *Muzları düşünmeleri*
- b) *Maymunla arkadaş olması*
- c) *Muz yemeyi sevmesi*

7. *Aslan ile maymun muzları neden yiyemediler?*

- a) *Muzları ezdikleri için*
- b) *Muzları düşündükleri için*
- c) *Karga muzları kapıp götürdüğü için.*

8. *Hikayede, aslan ile maymunun iyi arkadaş olduklarını nereden anlıyoruz?*

- a) *Karga etmiyorlar.*
- b) *Benzer vakit geçiriyorlar.*
- c) *Aslan muz yemeyi sevdiğini sadece maymuna söylüyor.*

9. Yemek için muzları neden maymun topluyordu?

- a) Aslan toplarsa, biri göndüğünde sırrı ortaya çıkan diye
- b) Maymun muzun iyisini seçebiliyor diye
- c) Maymun muz toplamayı seviyor diye

10. Maymunun konuşmaması sonucunda ne oldu?

- a) Aslanla maymun muz yiyemediler.
- b) Maymun aslana küstü.
- c) Aslan ile maymun ormanda kayboldular.

11. Maymunun aslanın sözünü dinlediğini nereden anlıyoruz?

- a) Muz toplamasından
- b) Aslanın sırtında susmasından
- c) Aslanla arkadaş olmasından

12. Bu hikâyede aslan ile maymun ne öğrendi?

- a) Bazı acil zamanlarda konuşmaları gerekebileceğini
- b) Çalılıkların arasına giderken sessiz olmaları gerektiğini
- c) Bir daha muz yememeleri gerektiğini

13. Bu hikâyede hangi durumda aslan ile maymun muz yiyebilirdi?

- a) Maymun sessizce bekleyeydi.
- b) Maymun aslana muzların düştüğünü söyleyebilseydi.
- c) Aslan daha hızlı koşsaydı.

14. Aslan maymunun hangi davranışından rahatsız olmuştun?

- a) Muz yerken çıkardığı sesler
- b) Aslanın sırtında çok bağırmasından
- c) Çok hızlı koştuğundan

15. Aslan ile maymun neden çalılıkların arkasına saklanırlardı?

- a) Aslanın muz yerken görünmemesi için
- b) Aslan ile maymun yalnız kalmak istedikleri için
- c) Ormanda muz yemek yasak olduğu için

16. Maymunun topladığı muzların bir kısmını aslana vermesi onun nasıl birisi olduğuna örnektir?

- a) Paylaşımca
- b) Bencil
- c) Tutumlu

TESTİMİZ BİTMİŞTİR. TEŞEKKÜR EDERİZ ☺

EK 2. DEMOGRAFİK BİLGİ VE ANKET FORMU

Sevgili Velimiz;

Bu anket; ilkokula 60-72 aylık başlayan öğrencilerin okul deneyimleri üzerine araştırma yapmak amacıyla hazırlanmıştır.

Ankette yer alan soruların hepsini dikkatli bir şekilde eksiksiz doldurmak gerekmektedir. Elde edilen bilgiler toplu halde sisteme veri olarak girilecek, sizin ve öğrencinizin ismi hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Araştırmaya yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden çok teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi

Ömer CİMEM

1. Öğrencinin sınıf ve şubesi: (örneğin; 2-A).....
2. Öğrencinin doğum tarihi: (gün/ay/yıl)/...../.....
3. Öğrencinin cinsiyeti: Kız () Erkek ()
4. Öğrenci; Okul öncesi eğitim(kreş, anaokulu) aldı mı? :.....
Evet ise, kaç yıl :.....
5. Kaç çocuğunuz var:
6. Öğrenci; kaçınıcı çocuğunuz:
7. Öğrencinin ödevlerinin yapmasında yardımcı oluyor musunuz?
Yardımcı olan bir büyük abi/abla ya da özel öğretmen var mı? ("X"
koyarak işaretleyiniz.)
Evet () Hayır ()

8. Anne ve babanın yaşı,

Anne Yaşı	Baba Yaşı
Anne baba sağ ve birlikte mi? Belirtiniz.	

9. Anne ve babanın eğitim seviyesi("X" koyarak işaretleyiniz.)

	Anne	Baba
Okur-yazar değil	()	()
Okur-yazar	()	()
İlköğretim: ilkokul	()	()
İlköğretim: ortaokul	()	()
Lise	()	()
Üniversite	()	()
Lisans Üstü	()	()

10. Mesleğiniz("X" koyarak işaretleyiniz.)

	Anne	Baba
Devlet Memuru	()	()
Özel sektörde yönetici	()	()
Özel sektörde işçi	()	()
Esnaf	()	()
Serbest meslek	()	()
İşsiz	()	()
Ev hanımı	()	
Diğer, yazarak belirtiniz:		

11. Evinize giren "aylık" toplam geliriniz ne kadardır? ("X" koyarak işaretleyiniz.)

- () 0- 1700 TL arası
- () 1701 - 3400 TL arası
- () 3401-5100 TL arası
- () 5101 ve üstü

12. Anne ve babanın çalışma durumu ("X" koyarak işaretleyiniz.)

	Anne	Baba
Tam gün çalışıyor	()	()
Yarım gün çalışıyor	()	()
Bazı günler çalışıyor	()	()
Çalışmıyor	()	()

13. Çocuğunuz; ilkokula 72 aylıktan (6 yaş) erken başladı ise;
Okula erken başlaması ile ilgili düşünceniz nedir? ("X" koyarak işaretleyiniz.)

- () Genel olarak çocuğumun okula erken başlamasından memnunum.
() Genel olarak çocuğumun okula erken başlamasından memnun değilim.

14. Çocuğunuz ilkokula 72 aylıktan (6 yaş) önce başladı ise; okula erken başlama nedeni nedir? Maddeleri okuyarak; size uygun gelen maddenin yanına " X " işareti koyunuz.

Çocuğunuzun okula 60-72 aylık arası (6 yaşını doldurmadan) okula kaydolmasının nedenleri nelerdir? Uygun seçeneklerin yanına (x) işareti koyunuz.	(X)
1. Çocuğumuzun okula başlamaya hazır olduğunu düşündük ve ilkokula gönderdik.	
2. Bir Uzman Doktor, Pedagog ya da Rehber Öğretmen'le görüştük. Okula başlayabilir dedi. Biz de ilkokula gönderdik.	
3. Okula başlamasını istemedik ancak hastaneden başlayamaz raporu alamadık ve ilkokula gönderdik.	
4. Okula başlamasını istemedik ancak sağlık raporu alırsak çocuğumuzun gelecekte karşısına çıkar diye korktuk, rapor almadık ve ilkokula gönderdik.	
5. Anaokuluna daha önceki yıl gitti, yeniden anaokuluna gitmesin diye düşündük ve ilkokula gönderdik.	
6. Anaokuluna gönderecek kadar maddi gücümüz olmadığından okula başlamasını istedik ve ilkokula gönderdik.	
7. Çocuğumuz okula başlamak istedi, biz de ilkokula gönderdik.	
8. Çocuğumuz ilkokula başlamak istemedi ancak biz ailesi olarak başlamasını istedik ve ilkokula gönderdik.	
9. Okula başlasın, başaramaz ise 1. Sınıfı yeniden okur bir şey olmaz diye düşündük ve ilkokula gönderdik.	
10. Okula başlamasını istemedik ancak okula başlamazsa aileye para cezası gelmesinden korktuk ve ilkokula gönderdik.	
11. Anne Baba çalıştırdığımızdan dolayı, evde bakıcı masrafını azaltmak için okula başlamasını istedik ve ilkokula gönderdik.	
12. Evde çok sayıda çocuk (kardeş) olduğu için okula erken başlasın, ev işleri kolaylaşsın istedik ve ilkokula gönderdik.	
13. Sokakta, dışarıda gezeceğine okula başlasın diye düşündük ve ilkokula gönderdik.	
14. Okula erken başladığında sınıfta yaşına uygun "ayrı bir (özel) eğitim" alacağını düşündük ve ilkokula gönderdik.	
15. Çocuğumuzun tutum ve davranışlarına baktığımızda okula başlama olgunluğunda olduğunu düşündük ve ilkokula gönderdik.	
16. Okula erken başlasın, hayata erken atılsın diye düşündük ve ilkokula gönderdik.	
17. Komşunun çocuğu ya da kardeşi de okula başladı. Beraber gidip gelsinler diye düşündük ve ilkokula gönderdik.	
Diğer; Belirtiniz:	

Verdiğiniz bilgiler için teşekkür ederim.

EK 3. ÖĞRETMEN BILGI FORMU

Sevgili Öğretmen Arkadaşım;

Bu anket; ilkokula60-72 aylık başlayan öğrencilerin okul deneyimleri üzerine araştırma yapmak amacıyla hazırlanmıştır.

Ankette yer alan soruların hepsini dikkatli bir şekilde eksiksiz doldurmak gerekmektedir. Elde edilen bilgiler toplu halde sisteme veri olarak girilecek, sizin ve öğrencinizin ismi hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Araştırmaya yapacağımız katkılardan dolayı şimdiden çok teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi

Ömer CİMEM

1. Çalıştığımız okulun türü : Devlet () Özel ()
2. Okulunuzdaki öğrenci sayısı:
 - a. () 500 ve altı
 - b. () 501- 1000
 - c. () 1001- 1500
 - d. () 1501-2000
 - e. () 2001 ve üzeri
3. Okuttuğunuz sınıftaki öğrenci sayısı:
4. Okuttuğunuz sınıfta, ilkokula 72 aydan önce başlayan öğrenci sayısı:.....
5. Yaşınız:
6. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
7. Öğretmenlik mesleğindeki çalışma yılınız:
 - a. () 0-5 yıl arası
 - b. () 6-10 yıl arası
 - c. () 11-15 yıl arası
 - d. () 16-20 yıl arası
 - e. () 21 ve daha fazla yıl

8. Çocukların ilkokul 72 aylıktan daha erken başlamaları(nı)

- pedagojik açıdan uygun bulmuyorum.
- pedagojik açıdan uygun buluyorum.
- ile ilgili pedagojik açıdan bir fikrim yok.

9. İlkokula 72 aylıktan daha önce başlayan çocuklar;

- aynı sınıfa toplanmalı ve onların gelişimine uygun eğitim verilmelidir.
- kaynaştırma öğrencileri gibi sınıflara eşit dağıtılmalıdır.



10) Okula başlama yaşı 72 aydan (6 yaşını doldurmadan) küçük olan öğrencilerle ilgili yaşadığınız deneyimleri ve karşılaştığınız durumları düşünerek; aşağıdaki maddelere katılıyorum / katılmıyorum şeklinde “X” işareti koyarak düşüncelerinizi belirtiniz.	Katılıyorum	Katılmıyorum
18. Uyguladığımız 1. sınıf müfredatının ilkokula 72 aylıktan önce başlayan çocukların düzeyine uygun olmadığını düşünüyorum.		
19. Uyguladığımız 2. sınıf müfredatının ilkokula 72 aylıktan önce başlayan çocukların düzeyine uygun olmadığını düşünüyorum.		
20. İlkokul 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerle, 72 aylıktan sonra başlayan öğrenciler arasında; belirgin bir fark olduğunu gözlemliyorum.		
21. İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin; sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri yapmakta zorlandıklarını gözlemliyorum.		
22. İlkokul 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin; 72 aylıktan sonra başlayan öğrencilere göre daha sık sınıf tekrarı (sınıfta kalma) gerektirecek kadar sınıfın gerisinde kaldıklarını gözlemliyorum.		
23. İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin; okul ve sınıf kurallarına uymakta zorlandıklarını gözlemliyorum.		
24. İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin; okula uyum sürecinde tırnak yeme, tik gibi stres kaynaklı davranış problemlerini 72 aylıktan sonra başlayan öğrencilere göre daha sık yaşadıklarını gözlemliyorum		
25. Sınıfımda okula 72 aylıktan erken başlayan öğrenciler olması nedeniyle; sınıf kurallarını oturtmakta zorlanıyorum.		
26. Sınıfımda okula erken başlayan öğrenciler olması nedeniyle; derse başlama ve dersi sürdürme konularında zorlanıyorum.		
Diğer; Belirtiniz:		

11) Okula başlama yaşı 72 aydan (6 yaşını doldurmadan) küçük olan öğrencilerin becerileri ile ilgili yaşadığınız deneyimleri, gözlemleri ve karşılaştığınız durumları düşünerek; aşağıdaki maddelere, devam ettiği sınıf seviyesinin altında / sınıf seviyesinde / sınıf seviyesinin üstünde şeklinde "X" işareti koyarak düşüncelerinizi belirtiniz.	Sınıf Seviyesinin altındadır.	Sınıf Seviyesindedir	Sınıf Seviyesinin Üstündedir
İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin okuma becerileri			
İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin yazma becerileri			
İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin aritmetik becerileri			
İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin kendini ifade etme becerileri			
İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin; çanta hazırlama, defter kullanımı, sayfa düzeni gibi planlama becerisi gerektiren durumlarda; bu becerileri			
İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin; verilen yönergeyi akılda tutma, okuduğunu hatırlama, kuralları hatırlama gibi hafıza becerisi gerektiren durumlarda becerileri			
İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin; etkinliklere odaklanma, konuya odaklanma, çalışmayı devam ettirme gibi dikkat becerisi gerektiren durumlarda, bu becerileri			
İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin; kalem tutma, silgi kullanımı, ayakkabı bağlama, fermuar açma/kapama gibi ince motor becerisi gerektiren durumlarda, bu becerileri			
İlkokula 72 aylıktan önce başlayan öğrencilerin; tuvalet ihtiyacını tutma, beslenme saatinde beslenme yeme, sırasında oturarak bekleme, sırasını bekleme gibi bekleme davranışını gerektiren durumlarda, bu becerileri			

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı: Ömer CİMEM

Doğum Tarihi ve Yeri: 18.08.1985/ Adana

İş Bilgileri:

Milli Eğitim Bakanlığı – Rehber Öğretmen, 2010 - Halen

Eğitim Bilgileri:

Lise:

Salim Yılmaz Lisesi, 2003, Mersin.

Lisans:

Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, 2003-2010, İstanbul.

Yüksek Lisans:

İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Programı, 2012-2017, İstanbul.

İletişim: omercimem@gmail.com