



T.C
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA,
YAZMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNİN FARKLI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Selma AKIN

Danışman Yrd. Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR

Düzce

Şubat, 2016

T.C
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA,
YAZMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNİN FARKLI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Selma Akın

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ashhan Kuyumcu VARDAR

Düzce
Şubat, 2016

Selma Akın
Düzce Üniversitesi, SBE
Yüksek Lisans Tezi
Şubat, 2016

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA,
YAZMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNİN
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

KABUL VE ONAY

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Anabilim Dalında oy birliği / oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ / DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2016

Prof. Dr. Mehmet Selami YILDIZ

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Ülkemizdeki eğitim gündeminde okula başlama yaşı tartışmaları oldukça fazla yer almıştır. Öğrencilerin okuma, yazma, okuduğunu anlama düzeylerinin okula başlama yaşı değişkenine ve yaş faktörüne etki eden diğer değişkenleri de (ebeveyn eğitimi, ekonomik durum, okul öncesi eğitimi alma, öğretmen değişkeni) ele alarak yaptığım bu araştırmanın tartışmalara ışık tutacağı kanısındayım.

Bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, problem durumu, amaç, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve sayılıtlara yer verilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi ve araştırma konusuyla ilgili çalışmalar yer almaktadır. Üçüncü bölüm araştırmanın modeli, verilerin toplanması, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği ve verilerin analizinden oluşmaktadır. Dördüncü bölümde araştırmada ulaşılan bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Beşinci bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler bulunmaktadır.

Derslerimde ve araştırmamın başlangıcından sonlandırılmasına kadar geçen her aşamada bana destek olan deneyimlerini dost ve insancıl yaklaşımıyla bütünleştirebilen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR'a, çalışmamızın karar verme süreçlerinde bizi yalnız bırakmayan, kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Ahmet SAPANCI' ya teşekkürlerimi sunarım.

Alanımda kendimi geliştirmeme imkân sağlayan Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı öğretim üyeleri Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ'a, Doç. Dr. Engin ASLANARGUN'a, Yrd. Doç. Dr. Şule AY'a ve Yrd. Doç. Dr. Filiz Evran ACAR'a, Yrd. Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY'a, tez aşamasında bana her zaman destek olan kıymetli dostlarım Sinan BOZKURT ve Ümit GÜRSEL'e, bana olgun tavırlarıyla sabır gösteren Sevgili Oğlum Berke AKIN'a teşekkür ediyorum.

Selma AKIN

Düzce

ÖZET

İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA, YAZMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Akın, Selma

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR

Şubat, 2016, xiv+103 sayfa

Bu araştırmada ilkokul birinci sınıf öğrencilerin okuma, yazma, okuduğunu anlama düzeylerinin okula başlama yaşı açısından incelenmesi amaçlanmıştır. İlk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin okuma, yazma, okuduğunu anlama düzeylerinin diğer değişkenlere (okul öncesi eğitim, ebeveyn eğitimi, gelir durumu, öğrencinin cinsiyeti, öğretmen değişkeni) göre farklılaşma durumunun incelenmesini de kapsayan bu araştırma nicel yöntemle dayalı olup evreni Düzce ili Akçakoca ilçesinde merkez okullarda 2014–2015 öğretim yılında öğrenim gören toplam 347 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Betimsel nitelikte olup, tarama modeli kullanılan bu araştırmada gerekli olan veriler Öğrenci Tanıma Formu, Okuma Düzeyi Ölçeği, Dikte Düzeyi Ölçeği, Okuduğunu Anlama Ölçeği ile toplanmıştır. Ayrıca her sınıfın sınıf öğretmenlerine ait bilgilere Öğretmen Bilgi Formu ile ulaşılmıştır. Verilerin analizinde; İstatistik Paket programından yararlanılmıştır. Kruskall Wallis, Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Öğrencilerin okuma, yazma, okuduğunu anlama, düzeylerine ilişkin aldıkları puanlar 60–66 ay; 67–69 ay; 71 ve üzeri ayda okula başlayan yaş grupları üzerinde analiz edilmiştir. 72 ve üzeri ayda okula başlayan çocukların okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Okuma, yazma, okuduğunu anlama düzeylerinin okul öncesi eğitimi alma durumuna göre karşılaştırılmasında yapılan analiz sonucu okul öncesi eğitim alanların her üç düzeyde de daha başarılı oldukları görülmüştür. Öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinden aldıkları puanların ebeveyn eğitimine göre incelenmesinde elde

edilen sonuçlara göre ebeveyn eğitimleri yükseldikçe çocukların okuma, yazma, okuduğunu anlama düzeylerinin arttığı görülmüştür. Öğrencilerin okuma, yazma, okuduğunu anlama düzeylerinin ailenin gelir durumuna göre karşılaştırılmasında, ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinden aldıkları puanlar artmıştır. Ailenin gelir düzeyi ile yazma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin okuma, yazma, okuduğunu anlama düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre değerlendirilmesinde; 11–15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Kıdem ile okuma ve yazma arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin okuma, yazma, okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyete göre değerlendirilmesinde kız öğrencilerin yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Kız ve erkek öğrencilerin okuma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğrencilere uygulanan ölçeklerden ve formlardan edilen veriler analiz edilmiş ve 60–66 ay, 67–71 ay, 72 ve üzeri yaş grupları karşılaştırıldığında; 60–66 aylık grubun hazırbulunuşluk düzeylerinin okula başlama için yeterli olmadığı görülmüştür. Bu üç grubun özellikle 60–66 ay, 67–71 aylık öğrencilerin okula erken başlaması söz konusu olduğunda, 60-66 aylık öğrencilerin diğer gruplara göre okuduklarını anlama düzeylerinin düşük olduğu, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin her üç düzeyde de daha başarılı olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeyleri açısından daha başarılı görülmeleri araştırmamıza, okul öncesi eğitimin önemi açısından değer kazandırmıştır. İlk okuma yazma etkinliklerinde ebeveynleri eğitilmiş olan öğrencilerin her üç düzeyde de daha başarılı oldukları görülmüştür. İlk okuma yazma öğretiminde okuduğunu anlama düzeylerinde daha başarılı olan öğrencilerin öğretmenlerinin kıdemlerinin 11-15 yıllık olduğu araştırmamızın bulguları arasındadır. Kız öğrencilerin yazmada ve okuduğunu anlamada erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, yazma, okuduğunu anlama, okula başlama yaşı

ABSTRACT

INVESTIGATION OF READING, WRITING AND READING COMPREHENSION LEVELS OF FIRST GRADE PRIMARY STUDENTS ACCORDING TO DIFFERENT VARIABLES

AKIN, Selma

Master of Arts, Department of Educational Sciences

Advisor: Asst. Prof. Ashhan KUYUMCU VARDAR

February, 2016, xiv+103 pages

In this research, it is aimed to study the reading, writing and reading comprehension levels of first grade primary students according to different variables. This research which includes other variables as well (preschool education, parents' education, status of income, students' gender, teacher variables) aims to investigate the effects on students' reading, writing and reading comprehension skills in the process of primary reading and writing instruction, It has been based on quantitative method and its study group consists of 347 first grade students who studied in the primary schools of Akçakoca town of Düzce district in 2014-2015 educational year. The data has been collected through Student Identification Form, Reading Scale, Writing Scale and Reading Comprehension Scale. In addition, the information about the teachers teaching each class have been obtained by Teacher Identification Form. The Packet Statistics program is used in the analysis of the data. Kruskall Wallis, Mann-Whitney U Test have been carried out.

This research in which survey model has been used, the points that students scored related to reading, writing and reading comprehension have been analyzed with Kruskall-Wallis test on 60-66 months, 67-69 months, 71 and over months old schooling age groups. The reading comprehension success of 72 and over months old children was higher. As a result of the Mann-Whitney U test which was carried out to compare reading, writing and reading comprehension skills in terms of attending preschool education, it is seen that the ones who attended preschool education were more successful in all skills. As a result of the Kruskall-Wallis test which was carried

out to study the students' scores in reading, writing and reading comprehension skills according to the parents' education, it is seen that as the parents' education status got higher, the students' reading, writing and reading comprehension skills got better. The same test was carried out to compare the reading, writing, reading comprehension skills and status of income, according to the relationship between reading, reading comprehension, as the status of income got higher the reading and reading comprehension skills scores got higher. There was no significant difference between students' writing skills and the parents' level of income. As a result of the same test that was carried out to evaluate the students' scores in reading, writing and reading comprehension skills according to the teachers' professional experience, the students of the teachers having 11-15 years of professional experience were observed to have higher reading comprehension skills. The evaluation of students' reading, reading comprehension and writing skills according to gender was analysed through Mann-Whitney U Test. As a result of this, it is seen that girls have higher writing and reading comprehension skills. There was no significant difference between girls' and boys' reading skills.

The data obtained from The Student Identification Form, Reading Scale, Writing Scale and Reading Comprehension Scale have been analysed and when 60-66 months old, 67-71 month old, 72 and are compared, 60-66 months old group's level of preparedness were not sufficient to start school. It can be concluded that especially 60-66 months old and 67-71 months old students would experience many difficulties if they start school without preschool education since they will be taught in heterogenous classes. It has been concluded that the education of parents affects student success in primary reading and writing activities. The status of income of the family seems to affect reading and reading comprehension levels of students in a positive way. Teachers who have 11-15 years of professional experience were more successful in teaching students reading and reading comprehension and girls were more successful compared to boys in writing and reading comprehension.

Key Words: Reading, Writing, Reading comprehension, schooling age

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	5
II. BÖLÜM	7
2.KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. 60-84 Aylık Çocukların Gelişim Özellikleri.....	8
2.1.1.Fiziksel Gelişim Özellikleri	14
2.1.2. Zihinsel Gelişim Özellikleri.....	16
2.1.3. Sosyal-Duygusal Gelişim Özellikleri	17
2.1.4. Dil Gelişim Özellikleri	19
2.2.İlk Okuma Yazma Öğretimi	20
2.2.1.İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi	20
2.2.2.İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları	21
2.2.3. İlk Okuma Yazma Öğretim İlkeleri.....	22

2.2.4. İlk Okuma Yazma Öğretimine Etki Eden Etmenler	23
2.2.4.1.Zekâ	23
2.2.4.2.İlk Okuma Yazmaya Hazır Oluş	23
2.3. İlk Okuma ve Yazmaya Hazır Oluşu Etkileyen Faktörler	25
2.3.1.Fiziksel Faktörler	25
2.3.2.Zihinsel Faktörler	25
2.3.3. Sosyal Faktörler	26
2.3.4. Duygusal Faktörler	27
2.3.5.Çocuklar Arasındaki Bireysel Farklılıklar	27
2.3.6. Ailenin Rolü.....	28
2.3.6.1.Sosyo-ekonomik Özellikler.....	28
2.3.6.2. Eğitim Düzeyi.....	29
2.3.6.3. Gelir Düzeyi	29
2.3.7. Öğretmen Rolü.....	30
2.3.8. Okul Öncesi Eğitim.....	30
2.4.Okula Başlama Yaşı	31
2.4.1. Farklı Ülkelerde İlkokula Başlama Yaşı ve Süresi.....	33
2.4.2. Türk Eğitim Tarihinde 5-6 yaş uygulaması.....	35
2.5. İlgili Araştırmalar	35
III. BÖLÜM	45
YÖNTEM	45
3.1. Araştırma Yöntemi.....	45
3.2. Evren	45
3.3. Verilerin Toplanması	46
3.4. Verilerin Analizi	52

IV. BÖLÜM.....	53
BULGULAR VE YORUM.....	53
4.1. İlk okuma Yazma Öğretiminde Okula Başlama Yaşına Göre Öğrencilerin Okuma Düzeylerine Yönelik Bulgular.....	53
4.2. İlk okuma Yazma Öğretiminde Okula Başlama Yaşına Göre Öğrencilerin Yazma Düzeylerine Yönelik Bulgular.....	54
4.3. İlk okuma Yazma Öğretiminde Okula Başlama Yaşına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Yönelik Bulgular.....	54
4.4. İlk okuma Yazma Öğretiminde Okuma, Yazma, Okuduğunu Anlama Düzeylerinin, Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumuna Yönelik Bulguları.....	55
4.5. İlk okuma Yazma Öğretiminde Okuma, Yazma, Okuduğunu Anlama Düzeylerinin, Ebeveynlerin Eğitim Durumuna Yönelik Bulguları.....	57
4.6. İlk okuma Yazma Öğretiminde Okuma, Yazma, Okuduğunu Anlama Düzeylerinin, Ailenin Gelir Durumuna Yönelik Bulguları.....	61
4.7. İlk okuma Yazma Öğretiminde Okuma, Yazma, Okuduğunu Anlama Düzeylerinin, Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Yönelik Bulguları.....	63
4.8. İlk okuma Yazma Öğretiminde Okuma, Yazma, Okuduğunu Anlama Düzeylerinin, Öğrencilerin Cinsiyetlerine Yönelik Bulguları	65
V.BÖLÜM	67
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	67
5.1. Sonuç,Tartışma	67
5.2. Öneriler	71
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	71
5.2.2. Araştırmaya yönelik öneriler.....	72
KAYNAKÇA.....	73

EKLER.....	88
EK 1: Uygulama İzin Yazısı.....	88
EK 2: Ölçek Kullanım İzin Yazısı.....	89
EK 3: Okuma Metni.....	90
EK 4 : Dikte Metni.....	91
EK 5: Dikte Kağıdı.....	92
EK 6: Okuduğunu Anlama Düzeyi Ölçeği	93
EK 7: Okuma Düzeyi Ölçeği.....	98
EK 8: Dikte Düzeyi Ölçeği.....	99
EK 9: Okuma Düzeyi Ölçeği Madde-Kalan, Madde-Toplam ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri.....	100
EK 10: Dikte Düzeyi Ölçeği Madde-Kalan, Madde Toplam ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri	101
EK 11: Öğrenci Tanıma Formu.....	102
EK 12: Öğretmen Kişisel Bilgi Formu.....	103

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

PISA: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Farklı Ülkelerde Okula Başlama Yaşı	33
Tablo 2. Evrene ilişkin Öğrenci Dağılımları.....	45
Tablo 3. Evrende Yer Alan Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımları.....	45
Tablo 4. Okuma Yazma Düzeylerinin Değerlendiricilere Göre Güvenirlik Testi Sonucu.....	50
Tablo 4.1. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okula Başlama Yaşına Göre Okuma Düzeylerindeki Farklılaşma Durumuna İlişkin Kruskal–Wallis Testi Sonucu.....	52
Tablo 4.2. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okula Başlama Yaşına Göre Yazma Düzeylerindeki Farklılaşma Durumuna İlişkin Kruskal – Wallis Testi Sonucu.....	53
Tablo 4.3. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okula Başlama Yaşına Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerindeki Farklılaşma Durumuna ait Kruskal–Wallis Testi Sonucu...54	
Tablo 4.4.1. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuma Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	55
Tablo 4.4.2. İlkokuma Yazma Öğretiminde Yazma Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	55
Tablo 4.4.3. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	56
Tablo 4.5.1. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuma Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	57
Tablo 4.5.2. İlkokuma Yazma Öğretiminde Yazma Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	58
Tablo 4.5.3. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	59

Tablo 4.5.4. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuma Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	60
Tablo 4.5.5. İlkokuma Yazma Öğretiminde Yazma Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	60
Tablo 4.5.6. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	61
Tablo 4.6.1. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuma Düzeylerinin Ailenin Gelir Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	62
Tablo 4.6.2. İlkokuma Yazma Öğretiminde Yazma Düzeylerinin Ailenin Gelir Durumuna Göre Farklılaşmasına Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	62
Tablo 4.6.3. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Ailenin Gelir Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	63
Tablo 4.7.1. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuma Düzeylerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaşma Durumuna ait Kruskal Wallis Testi Sonucu...	64
Tablo 4.7.2. İlkokuma Yazma Öğretiminde Yazma Düzeylerinin Puanların Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	64
Tablo 4.7.3. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	65
Tablo 4.8.1. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	66
Tablo 4.8.2. İlkokuma Yazma Öğretiminde Yazma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	66
Tablo 4.8.3. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	6

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıltılar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Çocuk ilk kez programlı öğretimin gerektirdiği etkinliklere katılacağı için, ilköğretime başlamak çocuğun hayatında önemli bir dönüm noktasıdır. Belirli bir plân doğrultusunda öğrenme- öğretme süreçlerinde verilen talimatları yerine getirmek zorundadır. Bu yüzden okumaya karşı tutumu yönlendirmek açısından ilkokul birinci sınıf önemli bir basamaktır (Oktay ve Unutkan, 2005).

Temel eğitime başlama yaşı ülkeler arasında farklılık göstermektedir. 2012–2013 eğitim-öğretim yılında, ülkemizde 6287 sayılı kanunla getirilen düzenlemeyle farklı yaş gruplarındaki öğrenciler aynı anda okuma-yazma öğretimi görmeye başlamıştır. Okula başlama yaşı, MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) tarafından “Kayıtların yapıldığı eylül ayı itibariyle 60-66 ayını dolduran öğrencilerin velisinin yazılı izniyle, 67 ve üzeri aylık öğrencilerin okula başlaması zorunludur şeklinde” kanunla belirlemiştir (MEB, 2012).

Ülkemizde okula başlamada sadece yaş faktörünün dikkate alındığı, öğrencilerin gelişim ve sosyo-ekonomik farklılıklarının dikkate alınmadığı, hatta bölgesel farklılıkların bile göz ardı edildiği söylenebilir. Bununla beraber öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumunun okula başlamada zorunlu bir ölçüt olma durumu kanunla belirlenmemiştir. Okula başlama yaşı olarak 2012-2013 yılında belirlenen

kanundan bir yıl sonra 14 Ağustos 2013'te yayımlanan yönetmelikle yapılan değişiklikte “ 66-67-68 aylık öğrenciler (2008 yılı Ocak, Şubat, Mart doğumlular) 1.sınıfa kaydedilecek, velisinin yazılı talebi doğrultusunda rapor istemeksizin kayıt erteleme yapılabilecektir.” şeklinde değiştirilmiştir (MEB, 2013).

60-66, 67-71, 72 ve üzeri aylık çocukların yaşa bağlı olarak okul olgunluğuna sahip olma durumları incelendiğinde 72 ve üzeri aylık dönemde okula başlayan çocuklar daha fazla okul olgunluğuna sahiptir. 60-66 aylık okula başlayan çocuklarla 67-71 aylık dönemde okula başlayan çocukların hazırbulunuşluk düzeyi aynıdır. 60-66 aylık dönemde okula başlayan çocukların diğer gruplara göre okuma yazma düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür (Gündüz ve Çalışkan, 2013). 73 ay ve daha yüksek dönemde okula başlayan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerindeki başarıları 60-66 aylık ve 67-72 aylık öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden aldıkları puanlara göre daha yüksektir (Tatal, 2013). Yukarıda belirtilen araştırmaların ışığında; öğrencilerin okula başlama yaşı okuma, yazma ve okuduğunu anlamada önemli bir faktördür. Okuduğunu anlama becerisini istenilen düzeyde kazanan çocukların akademik başarılarının yüksek olması muhtemeldir.

Anasınıfı eğitimi almış çocukların psikomotor, bilişsel, sosyal duyuşsal, dil ve öz bakım becerilerinin gelişimi onların okula başlamalarındaki hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde etkilidir (Teke, 2010). Ebeveyn eğitimleri yüksek olan çocukların okuma, yazma ve okuduklarını anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ebeveyn eğitiminin çocuğun dil gelişimi üzerinde etkili olduğu, dil gelişiminin de çocuğun okuma yazma becerilerinde başarı kazandırdığı bir gerçektir (Damarlı, 2007). Okuduğunu anlama başarısı ile ailenin gelir düzeyi arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, okuduğunu anlama başarısı ile ailenin gelir düzeyi arasında doğrusal bir ilişki vardır (Çalışkan, 2000).

Bu sebeple bu araştırmada, ilkokula başlayan öğrencilerin, okuma, yazma, okuduğunu anlama düzeylerine etki eden okula başlama yaşı, bu becerilerin istenilen düzeyde kazanılmasında önemli olduğu düşünülen çocukların okul öncesi eğitim alma durumları, ebeveyn eğitimi durumları, ailenin gelir düzeyi, cinsiyet ve öğretmen değişkenleri araştırılmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmada, İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin okula başlama yaşı açısından farklılaşma durumu incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma, yazma, okuduğunu anlama düzeylerinin yaş faktörü, ebeveyn eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, okul öncesi eğitimi alma durumu, cinsiyet ve öğretmenlerin kıdem değişkenleri açısından ilişkisi araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri okula başlama yaşına göre farklılık göstermekte midir?
2. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazma düzeyleri okula başlama yaşına göre farklılık gösterir mi?
3. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri okula başlama yaşına göre farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeyleri, okul öncesi eğitim alıp almamalarına göre farklılık göstermekte midir?
5. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeyleri, ebeveynlerinin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
6. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeyleri, ailenin ekonomik durumuna göre farklılık göstermekte midir?
7. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeyleri, öğretmenlerin kıdemine göre farklılık göstermekte midir?
8. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeyleri, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Önemi

2012-2013 Öğretim yılında okula başlama yaşı olarak 60-66 aylık, 67-71 ve 71 ay ve üzeri aylık öğrencilerin okula başlaması söz konusudur. Bunun sonucunda, aynı sınıf ortamında gelişimsel bakımdan üç farklı grup okuma yazma etkinliklerine

başlamıştır. Özellikle 60-66 aylık dönemde ilkokula başlayan çocukların karşılaştığı sorunlar araştırmaya değer görülmüş, yaş faktörünün yanında çocukların okuma yazma, okuduğunu anlama düzeylerine etki eden diğer değişkenler de incelenmiştir.

Bu araştırma ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin okula başlama yaşı açısından somut bir şekilde karşılaştırılması açısından önemlidir. Öğrencilerin her üç alandaki düzeylerine etki eden diğer değişkenlerin (cinsiyet, okul öncesi eğitimi, ebeveyn eğitimi ve öğretmen kıdemi açısından) incelenmesi bakımından da ayrıca alan yazına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, öğrencilerin akademik başarısına etki edecek okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin yaşa bağlı ilişkisi dikkate alındığında 1.sınıfta karşılaşılan sorunlar da göz önüne alınırsa, okula başlama yaşında yapılacak yeni düzenlemelere ışık tutması bakımından önemlidir. Öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinde okul öncesi eğitimi alma durumu incelendiğinde, bu bulgular okula başlamada okul öncesi eğitimi alma zorunluluğu kriterinin kesin olarak belirlenmesinde katkı sağlayacaktır. Her üç düzeyin ebeveyn eğitimi ile ilişkisi incelendiğinde, ebeveyn eğitiminin önemli olduğu gerçeğini ortaya koyması açısından alan yazına sağlayacağı katkı önemlidir. Öğrencinin öğrenim yaşamı boyunca akademik başarısıyla ilişkili olduğu düşünülen okuduğunu anlama düzeyin hangi değişkenlere bağlı olarak arttığını ortaya koyması bakımından önemlidir.

1.4. Sayıtlar

1. Öğretmenler “öğretmen kişisel formunu”, veliler, “öğrenci ve aile anketini” eksiksiz ve doğru olarak doldurmuştur.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, zaman açısından 2014–2015 eğitim-öğretim yılında toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Örneklem açısından, Düzce ili Akçakoca ilçesi merkezde bulunan devlet okullarında okuyan birinci sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

3. Ölçme araçları açısından, öğretmenlerin kendileri için doldurduğu kişisel form, öğrenciler için doldurduğu öğrenci tanıma formu, araştırmacının her öğrenci için doldurduğu “okuma düzeyi ölçeği”, “dikte (yazma) düzeyi ölçeği”, “okuduğuna anlama ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Olgunluğu: Okumaya hazır olma, çocuğun okula başlaması için gerekli tüm bilgi ve becerilere sahip olmasıdır. Çocuğun okuma konusunda başarı gösterebilmesi, aynı zamanda dengeli ve sağlık birey olmasına bağlıdır. Dengeli ve sağlıklı birey olmak bununla beraber, okumaya hazırlıklı olmak bazı faktörlere bağlıdır (Oktay, 2000).

Okul Öncesi Eğitim: Okul Öncesi Eğitimi, 60–72 ay dönemindeki çocukların bireysel özelliklerini ve gelişim düzeylerini dikkate alarak, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyen, toplumun kültürel değerleri ölçüsünde yönlendirerek, ilköğretime hazırlayan, temel eğitim süreci içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir (MEB, 14. Milli Eğitim Şurası).

Okula Başlama Yaşı: Kayıtların yapıldığı eylül ayı itibariyle 60-66 ayını dolduran öğrencilerin velisinin yazılı izniyle, 67 ve üzeri aylık öğrencilerin okula başladığı dönemdir (MEB, 2012).

İlk Okuma Yazma: İlkokulun birinci sınıfında, çocuğun yazılı dilin işaretleri sesli olarak okuyabildiği, söylenenleri veya kendi düşüncelerini yazabildiği dönem (Ferah, 2007).

Okuma: Duygu, düşünce ve bilgilerin zihinsel kavramlara çevrilmesi, anlamlandırılması ve gruplandırılmasıdır (MEB, 2015).

Yazma: Düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir (Akyol, 2008).

Anlama: Algısal sürecin yanı sıra pek çok psikolojik ve zihinsel işlemle birlikte geniş dil bilgisi ve önceki deneyimlerin birleştirilerek yeni beceriler geliştirilmesidir (Kerem, 2007).

Sosyoekonomik düzey: Bireyleri, aileleri veya haneleri meslek, gelir ve eğitim gibi göstergelere dayanarak sınıflandırmayı amaçlayan bir ölçü (Bıkmaz, 2001).



II. BÖLÜM

2.KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

İlk okuma yazma öğretimi bireyin geleceğini etkileyen faktörlerdendir. Yazma becerisinin ve okuma alışkanlığının kazanılması aşamasında okuma yazma öğretimi ilk basamak olarak önemlidir. Birinci sınıf öğrenme–öğretme süreci ilk okuma yazma öğretimine yönelik olduğu için birinci sınıfta hazırbulunuşluğun önemli olduğu söylenebilir.

İlkokulda temel becerilerin olması gereken seviyeye gelmesi için ilkokula başlayan öğrencilerin yeterli oranda hazırbulunuşluğa sahip olması gerekmektedir. Bu hazır olmada takvim yaşının en az 6,5 olması gerektiği araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular arasındadır (Güven, 2012).

Ancak Türkiye’de 2012–2013 ders yılında okula başlama yaşı beşe alınmıştır. 5 yaş (60 ay) olarak belirlenen birinci sınıfa başlama yaşı 60–65 aylık çocuklarda veli isteğine bırakılmış, 66–68 ay çocuklarda veli dilekçeyle, 69–71 ay çocuklarda ise rapor almak kaydıyla okula başlamaları bir yıl ertelenebilmiştir. Okula başlama yaşının 5 yaşa düşmesiyle aynı sınıf ortamında üç farklı yaş grubunun bir arada bulunması söz konusu olmuştur (MEB, 2012).

Okula başlama yaşı, okul olgunluğu kavramını beraber düşünmeyi gerektirmektedir. Pek çok araştırma bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve toplumsal olarak okula hazır olan çocukların okul yaşamlarında daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Yapılan araştırmada eylül ayı itibari ile 60 ayını dolduran öğrenciler 1.sınıfa kaydedilmiş fakat öğrenme ortamlarının ve öğretim programlarının bu yaşın gereksinimlerine göre düzenlenmediği anlaşılmıştır (Güven, 2012).

Okul olgunluğunun pek çok tanımı yapılmaktadır. Okul olgunluğu; fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim açısından belli bir düzeye gelen ve kendisinden istenilenleri başarılı bir şekilde yerine getirmeye hazır durumda olma olarak tanımlanmıştır (Ülkü, 2007). Başka bir tanımda çocuğun okul eğitimini başaracak gelişimsel düzeye gelmesini ifade etmektedir (Yazıcı, 2002). Bu tanımlardan anlaşılacağı gibi, çocuğun okul eğitimine başlamadan önce belli bir olgunlaşmaya erişmesi araştırmacılar tarafından bir ön koşul olarak öne sürülmektedir (Çataloluk, 1994). Okul olgunluğu yerine okula hazır oluş, okuma olgunluğu ifadeleri de kullanılmaktadır.

Okul olgunluğu kavramlarına temel teşkil eden gelişim özellikleri incelendiğinde okula başlama grupları incelendiğinde 60-66 aylık öğrenciler, 67 ve üzeri aylık öğrencilere göre farklılıklar göstermektedir.

2.1. 60-84 Aylık Çocukların Gelişim Özellikleri

Çocukların gelişim dönemleri incelendiğinde 60 aylık çocuklar ile 72 ay üzeri çocukların farklı gelişim dönemlerinde ele alındığı görülmektedir. Piaget 2-7 yaş dönemini “işlem öncesi dönem”, 7-12 yaş dönemine “somut işlemler dönemi” olarak adlandırmaktadır. Freud 3-6 yaş dönemini “fallik dönem”, Ericsson 3-5 yaş dönemini “cinsel dönem” olarak ele almaktadır. 3-7 yaş dönemini Vygotsky rol yapma ve sembolik etkinlik olarak ele alırken, 7-11 yaş dönemini okuldaki formal çalışmalara uygun olan dönem olarak ele almaktadır. 3-6 yaş grubu öğrenciler okul öncesi çocuklar olarak adlandırılmaktadır (Atay ve Şahin, 2009).

60-66 aylık çocukların özellikleri dikkate alındığında, uzun cümleler kurabilir, olayları, düşündüklerini belli bir sıra halinde anlatabilirler. Bir oluşumun aşamalarını, kolaylıkla öğrenip anlatabilirler. Nesnelerin konumlarını söyleyebilir, olayları anlatmaktan zevk alırlar. Dilini iyi kullanabilir, çevresi ile çok rahat iletişim kurabilirler (Aral ve Kandır, 2002). Büyük-küçük, az-çok kavramlarını resimlerde ayırt ederler. Sayı ile nesnelere arasında ilişki kurabilirler. Ona kadar sayar, istenilen kadar nesne verebilirler. Ana renkleri, ara renkleri eşleştirir, ilişki kurar, gruplar ve sıralarlar. Resme bakarak nesneyi tanımlayabilirler. Neden sonuç ilişkisi kurabilirler (MEB, 2006). 67-72 aylık çocuklar ise, adını ve soyadını yazabilir. Kalem düzgün

tutup kullanabilirler (Aral ve Kandır, 2002). Bazı sözcüklerin eş ve karşıt anlamlarını bilir. “Ne zaman, nasıl, neden gibi soru cümlelerini cevaplarlar. Olayları oluş sırasına göre anlatabilirler, istediklerini uygun cümlelerle ifade edebilirler (MEB, 2006). Bu yaş grubu rakamları tanır, toplama ve çıkarma işlemleri yapar. Benzer ve farklılıkları ayırt edebilir, nesnelere sınıflayabilir. Problem çözme becerileri gelişmeye başlamıştır. Kişisel bilgilerinin farkındadırlar (Aral ve Kandır, 2002; Kandır, 2003). Zihinsel gelişiminde hızlı ilerlemeler görülür. Yorumlama yeteneği gelişir, ilkokula başladığında kuralsızlıklar ve sınırsızlıklar kurallara ve sınırlara dönüşür. Kuralları ve sınırları öğrenen bu yaş çocuğu yaşamını da şekillendirmeye başlar. 72 ay ve üzeri çocuklarda da bu özellikler hemen hemen benzerlik göstermektedir (Tan, 2007).

Oktay ve Unutkan (2005) 1.sınıfa başlayacak çocukların sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadırlar.

Çocukların;

- *40 dakika ders süresinde dikkatlerini yoğunlaştırmaları*
- *Giyinme becerilerini kazanmış olmaları*
- *Sırada istenilen şekilde oturmaları*
- *Tuvalet denetimlerini kazanmış olmaları*
- *Öz bakımlarını yapabilmeleri*
- *Sabırlı olmaları*
- *Kendilerini koruyabilmeleri*
- *Sorumluluk duygularının gelişmiş olması*
- *Anneden ve evden ayrılabilme becerileri*
- *Öğretmen ve yaşlılarıyla iletişim kurabilmeleri*
- *Sınıf içi etkinliklerde talimatlara uyabilmeleri*
- *Arkadaşlık ilişkilerini kurabilme becerileri gibi*

özellikler 1.sınıf çocuğunun okula uyum ve öğrenme başarısındaki en temel yeterliliklerdir. Bütün bunlara rağmen okula başlama yaşında bireysel farklılıklar söz konusu olabilir.

Çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim özellikleri, okuma-yazma becerilerinin kazanılmasında çocuğun gelişim süreciyle paralel olarak gelişme göstermezler. Çocuklarda bu gelişmeler farklı hızlarda ortaya çıkabilir. Bu gelişim alanları aynı sınıf veya gruptaki çocuklarda bile bireysel farklılıklar gösterebilir. Ayrıca zihinsel yetenekleri önde olan bir çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi geride olabilir bu yüzden çocukların gelişim özelliklerinin belirlenmesi oldukça güçtür. Ancak yapılan araştırmalar bu çocukların belli dönemlerde belli ortak davranış kalıpları sergilediğini ortaya koymaktadır (Calp, 2009; Pilten, 2011).

Aynı dönemde ortak davranışları sergileyen bu çocukların aynı ortamda öğrenim görmesi gerekirken, farklı yaş gruplarının bir arada olmasına neden olan öğrenme ortamlarındaki 60 aylıkken okula başlayan öğrenciler okula karşı isteksizlik davranışlarını sergilemişlerdir (Güven, 2012). 60 ayını dolduran çocukların ilkokula alınması birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Bu sorunlardan en önemlisi 60 aylık çocukların hazırbulunmuşluklarının yeterli olmamasıdır. MEB okula yeni başlayan öğrencilerin okula uyumunu sağlamak amacıyla 12 haftalık “Uyum ve Hazırlık Çalışmaları” adlı bir program hazırlamıştır (MEB, 2012). Bu programda Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Görsel Sanatlar ve Müzik derslerine göre düzenlenmiş etkinliklere yer verilerek, yaş farklılıkları bulunan gruplar arasındaki bilişsel becerilerin ortak bir noktada birleşmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanında çizgi ve resim çalışmaları, eşleştirme, sıralama, benzerlikleri ve farklılıkları bulma gibi bilişsel becerilere yönelik bir takım etkinlikler bulunmaktadır. Fakat buna rağmen 60–69 aylık öğrencilerin zihinsel ve fiziksel gelişmelerindeki yetersizliklerden dolayı sorun yaşadıkları, çabuk yoruldukları, öz bakım becerilerini yerine getiremedikleri, dikkatlerinin çok çabuk dağıldığı belirtilmiştir (Özenç ve Çekirdekçi, 2013). Aynı sınıf ortamında bulunan 60–66 aylık ve 66–72 aylık çocuklar sınıfta iki farklı grup oluşturmuştur. Doğal olarakta yaptırılan etkinlikler bir gruba basit gelirken diğer grubu zorlamıştır. Özellikle 60-66 aylık çocuklar yapılan etkinliklerde dah çok ilgiye ihtiyaç duymuş, bu öğrenciler kazanması gereken kazanımları daha uzun sürede kazanmışlardır. Bu da zaman açısından problemlerin çıkmasına sebep olmuştur (Paşamemişoğlu ve İsmetoğlu, 2013).

60 aylık öğrencilerin dikkat sürelerinin 66–72 ve 72 üzeri aylık çocuklara göre okula başlama açısından dezavantajlı grup olduğu bir gerçektir. Çünkü 60 aylık öğrencilerin 40 dakikalık ders saatlerinde öğrenme ve öğretme süreçlerine farklılık katmadığı ve kuralların tam olarak yerleşmediği görülmektedir (Güven, 2012). Başka bir ifade ile 60–66 aylık öğrencilerin bilişsel gelişimi 72 aylık öğrencilere göre geride olduğu belirtilmektedir. Gelişim özellikleri bakımından ise bu öğrencilerin 72 aylık öğrencilere göre derse olan ilgilerinin daha düşük olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanında 60–66 aylık öğrencilerin 72 aylık öğrencilere göre ince motor becerileri ile el-göz koordinasyonunun gelişmemiş olması, bazı sesleri karıştırmaları araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular arasındadır. Ayrıca 60 aylık öğrencilerin seslerin görsel ifadelerini tanımakta güçlük çektiği görülmüştür (Öztürk ve Uysal, 2013).

Okula başlama yaşı olarak çocukların yaş grupları 3 grup olarak ele alındığında 60–66 yaş grubu çocukların okul olgunluk düzeylerinin ortanın altında 66–72 ve 72–84 ay yaş aralığının orta düzeyde yaş olgunluğuna sahip olduğu görülmüştür. Yaş arttıkça, okul olgunluk puanı arttığı için yaşın okul olgunluğu üzerinde farklılık yaratacak bir değişken olduğudur. Bu da okul olgunluk düzeyinin aya (yaşa) bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiğini ortaya koymaktadır. Büyüme olgunlaşma sonucunu doğurmaktadır. Yaş ve zekâda olgunlaşmanın değişkenleridir. Yaş arttıkça olgunlaşma düzeyi artmaktadır. Bir sınıftaki öğrencilerin tamamı 80 aylık olsa bile bireysel farklılıklardan dolayı öğrencilerin farklı düzeylerde okul olgunluk düzeyine sahip olabilecekleri muhakkaktır (Gündüz ve Çalışkan, 2013).

Bilişsel boyutta 60–66 aylık ve 66–71 aylık çocuklar arasında farklılıklar gözlenmediği ancak bu gruplar arasındaki çocuklarda bazı güçlükler (anlama güçlüğü, parmak kas gelişimi yetersizliği, yavaş öğrenme, çabuk yorulma, kurallara uyma, tuvalet kullanmada sorunlar, eve gitme isteği vb.) yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu güçlükler 60–66 ay grubundaki çocuklarda daha yoğun gözlenmiştir (Gündüz ve Çalışkan, 2013).

Birinci sınıfta 81–83 aylık okula başlayan çocukların başarıları ile 69–71 aylık çocukların başarıları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. 81–83 aylık okula başlayan çocukların matematik, hayat bilgisi ve ürkçe başarılarının 72–74 aylık ve 75–77 aylık okula başlayan çocuklarda benzerlik gösterdiği 78–80 aylık

çocuklarda karşılaştırma yapıldığında 81–83 aylık çocukların başarı ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonucu ülkemizde ve başka ülkelerde yapılan araştırmaların bazılarını destekler nitelikte olmasına rağmen bazıları ile çelişir niteliktedir (Dağlı Yeşil, 2012). Dağlı Yeşil (2012)' in yaptığı araştırma sonucuna göre ilkokul 1.sınıf yaşında olan çocuklar arasında çocuklar yaşça büyüdükçe başarıları artmış, 70-80 ayda okula başlayan çocuklar başarısı en yüksek olan grubu oluşturmuştur. Bunun yanında okula olması gerekenden daha geç başlamanın bir avantaj olmadığı bir gerçektir.

Amerika, Yeni Zelanda, Japonya ve İngiltere gibi ülkelerde ay olarak büyük başlayan çocukların akademik başarılarının yüksek olduğu görülmüştür. Öte yandan ilkokul 1. sınıf yaşından büyük başlayan çocukların akademik başarılarının ilkokul 1.sınıf yaş aralığı olarak kabul edilen yaşta okula başlayan çocuklardan düşük çıktığı görülmüştür. Bütün bu bulguların yanında Amerika'da aileleri tarafından 1 yıl okula geç gönderilen çocukların okula zamanında gönderilen çocuklardan daha başarılı olması ve bu farkın 3. Sınıfta kaybolduğunu gösteren çalışmalarla çelişmektedir (Grau ve Dipernana, 2000; Stipek ve Byler, 2001).

Başka bir bakış açısı olarak, Amerika'da sosyoekonomik düzeyi daha yüksek olan ailelerin çocuklarını okula 1 yıl geç vererek, bu aileler çocuklarına okul dışında çocuklarının gelişimlerini destekleyici imkânlar sunmuş ve çocukların daha başarılı olmasını sağlamışlardır (Dağlı Yeşil, 2012). Bu farklılıkları yaratmak ülkemizde zor olmakla beraber yine de sosyo-ekonomik faktörlere bağlı olduğu söylenebilir.

2012–2013 eğitim öğretim yılında başlama yaşında yapılan değişiklikte birlikte 60 aylık öğrencilerle 72 ay ve üzeri yaş grubu aynı sınıfta aynı eğitim programına tabi tutulmuşlardır. 60 aylık öğrenciler 72 aylık öğrencilere göre geri kalmışlar, sıkılmışlar ve 60–66 ay grubundaki öğrenciler başarısızlık duygusu ile karşı karşıya kalmışlardır. Sene sonunda 60–66 ay grubundan 72 aylık gruba sürecin sonunda yetişenler olsa da süreç boyunca sıkıntılar yaşadığı görülmüştür (Bayat, 2013)

Yine okuma yazma becerilerini kazanma düzeyleri açısından yapılan araştırmalarda, 72–84 ve 66–72 yaş aralığındaki grubun 60–66 yaş aralığındaki gruba

göre okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Buna karşın okula zamanında başlayan öğrencilerle gecikmeli (yaklaşık 1 yıl) başlayan öğrenciler arasında okul başarıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Yani 1 yıl geç başlama avantaj oluşturmamış fakat 1 yıl erken başlamak dez avantaj oluşturmuştur (Gündüz ve Çalışkan 2003).

Ülkemizde okuma-yazma programı 72 aylık öğrencilere göre düzenlenmiş, okula başlama yaşında 60–66 ay, 66–72 ay aralığındaki çocukların okula başlaması veli isteğine bırakılmasından bu yana bu ay aralığının hazırbulunuşluk ve okula uyumlarına göre yeniden bir düzenleme yapılmamıştır. Sosyoekonomik düşük bir ailede okul öncesi eğitimi almamış 60 aylık bir öğrencinin okula başlama yaşı olarak diğer öğrencilerle aynı sınıfta, aynı program içeriği ile okula başlaması dezavantaj oluşturmuştur. 60–66 aylık çocukların sürecin sonunda okuma-yazma becerileri kazanması mümkün olabilecekse de süreç içerisinde başarısızlık duygusu ile karşılaşması söz konusu olmuştur. 20 yıl boyunca yapılan araştırmalar çocukların sosyal ve duyuşsal becerilerinin onların ilk akademik deneyimlerine bağlı olduğunu göstermektedir. Okul hayatı boyunca öğrenci başarı yerine başarısızlıkla karşılaşır kendine olan öz güvenini yani akademik benlik kavramını yitireceği muhakkaktır (Çelenk, 2013).

Yapılan araştırmaya göre; 60–66 aylık çocuklar halen okul öncesi dönemde olduklarından, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma programına uyum gösterme açısından görüşleri alındığında, bu yaş grubunun okula başlama açısından uygun olmadığı görüşünde bulunmuşlar, bu yaş grubunun bitişik eğik yazı yazmada zorlandığını, sesleri birleştirmede, kazanımları kazanmada zorluk çektiğini ifade etmişlerdir (Bayat, 2015).

Bütün bu çalışmaların sonucu ışığında okula başlatmak için çocukları bekletmenin, çocuk üzerinde olumlu etkilerinin olup olmadığı çocuğun okul, ev ve mahalle şartları göz önünde bulundurularak karar verilebilir.

2.1.1. Fiziksel Gelişim Özellikleri

Birinci sınıf çocuğunda daha önceki yıllardaki hızlı bedensel gelişimine göre bir yavaşlama olur. Kemik ve iskelet sistemi ile kas gelişimi paralel ilerlemez, okul öncesi döneme göre küçük kaslar gelişme gösterir. Öğrenciler küçük kalemle fırça kullanımında zorluk çekmezler. Küçük kas gelişiminde önemli farklılıklar gözlenir. Okul öncesi dönemde birçok çocuğun gözleri iraksak iken, okul dönemlerinde görmeleri normale döner (Senemoğlu, 2013).

5–6 yaşta çocuklar bedenlerini kontrollü olarak kullanabilirler. Denge ve vücut koordinasyonu oldukça iyidir. Kalemi, makası ve fırçayı ustalıkla kullanırlar. Boyama, çizme, kesme, katlama, yapıştırma gibi etkinlikleri beceri ile yaparlar. Resimlerinde kompozisyon oluştururlar (Metin, 2001).

Güleryüz (2000), birinci sınıf çocuklarının psikomotor gelişimi ile ilgili olarak şu noktalara dikkati çekmektedir.

- *Boy ortalama 5 cm uzar, ağırlık 2,5 kg artar. Büyüme kollar ve bacakların uzaması şeklinde olur. 7 yaşındaki bir çocuğun ortalama boyu 117 cm'dir.*
- *Büyük kaslar gelişmiş ve kas eklem eş güdümü artmıştır.*
- *Çizgi çalışmalarında cümleyi iki satır arasında yazmada zorlanırlar.*

Decker'a (1998) göre, okul çağı çocuklarının küçük kas motor becerileri sürekli gelişmektedir. İskelet gelişimi kasların gelişimine göre daha hızlıdır. Yedi yaşında görme keskinliği yetişkine yakındır. Bu çocukların duyma kabiliyetleri olgunlaşmıştır. Gelişimleri kelimeler arasındaki ses farklılıklarını ayırt edebilecek düzeye ulaşmıştır. Bu okumayı öğrenmede gerekli bir beceridir (Ülkü, 2007).

Çocuğun fiziksel gelişimi başarılı bir öğretimi önemli ölçüde etkiler. Çünkü fiziksel olgunlaşma ile öğrenme birbiriyle ilişkilidir. Bu durum ilköğretimde daha fazla belirgindir. Eğer çocuğun fiziksel gelişimi yavaşsa, yavaş gelişiminden dolayı çeşitli zorluklar yaşayabilir. Çocuğun fiziksel gelişimini olumlu yönde etkileyeceği davranışlar kazandırmada hedeflenen davranışlar onlara sosyal açıdan gelişme sağlar hem de gerçekçi bireysel hedefler belirlemelerine yardımcı olur. Pek çok araştırma

fiziksel etkinliklerin olumlu ilişkiler kurulmasında önemli olduğunu göstermektedir. Çocuklar etkinliklerde beraber çalışırlar, arkadaşlıkları gelişir. Arkadaşlıklar geliştikçe sosyalleşme gelişir (Yüksel, 2003).

Fizyolojik faktörleri incelediğimizde bireylerin farklı bir gelişim içinde olduğu bir gerçektir. Bireylerin yaşları aynı olsa da okuma ve okulda başarılı olma farklı özellikler gösterir. Yaşları aynı olduğu halde çocukların gelişme hızları, zihin seviyeleri, sosyoekonomik ve kültürel olanakları ile ilkokulun isteklerine cevap vermedeki başarıları farklıdır (Çataloluk, 1994).

Okula yeni başlayan bir çocuğun belli bir yaşa erişmiş olması yeterli değildir. Çocukta bulunması gereken en önemli nitelik sağlıklı ve normal bir bedensel gelişime sahip olmasıdır. Çocuğun okula başladığı dönemde yaşlıları ile aynı düzeyde boy ve kiloya ulaşması ayrıca görme ve işitme açısından da yeter seviyeye gelmesi gerekir. Aksi halde çocuk başarısızlığı erken tatmış olacaktır. Okumaya geçişte yönleri doğru tayin etmek, sesleri ayırt etmek önemlidir. Sesler doğru ayrıştırılmazsa yanlış anlamaya, yönler doğru tayin edilmezse yazmada karışıklığa sebep olabilir (Oktay ve Unutkan, 2005).

Çocuklar, farklı genetik yapılaraya sahiptir. Değişik çevresel koşullarda yetiştikleri için fiziksel gelişimleri bazı farklılıklar gösterebilir. Bu yüzden ebeveynlerin ve öğretmenlerin bu farklılıkları doğal karşılamaları gerekmektedir. Çünkü belirli bir gelişme ve olgunlaşma düzeyine yetişemeyen çocuğun başaramayacağı etkinliklere zorlanması öğrenmeye karşı olumsuz tutumlar göstermesine neden olabilir. Çocukların bu yetersizlikleri doğal karşılanarak uygun eğitim yaşantıları sağlanarak bu yetersizlikler giderilmelidir.

Fiziksel gelişim, çocukların sosyal ve zihinsel gelişmelerini de etkilediği için oldukça önemlidir. Özellikle görme, işitme ve konuşma sorunları okuryazarlık gelişimi açısından önemlidir ve öğretmenin bu konularda yeterli bilgiye ve beceriye sahip olması gerekmektedir (Akyol, 2007). Çocukta okuryazarlık için gerekli olan fiziksel gelişim sağlanmışsa ancak bu süreç istenilen şekilde olabilir.

Çocuğun okuma, yazma becerilerini kazanma sürecindeki başarısı ise büyük ölçüde çocuğun beden sağlığına ve enerjisine bağlıdır. Özellikle işitme ve görme

durumlarının okulun ilk günlerinde belirlenmesi önemlidir (Calp, 2009). Bundan dolayı ilkokula başlayacak çocukların fiziksel gelişim özelliklerinin bilinmesi önemlidir. 5–6 yaşlardaki çocuklarda büyük kaslarda önemli bir gelişme gözlenirken küçük kaslar henüz gelişimlerine devam eder. Bu yüzden bu yaştaki çocuklar ince ve küçük hareketleri iyi yapamazlar (Delican, 2013).

Küçük kas motor gelişimi yazma ve çizme becerilerinin kazanılmasında önemlidir. Çocukların yazma araçlarını kullanarak yazabilmesi, kalem uygun şekilde tutarak hareket ettirebilmesi için küçük kas hareket becerilerinin de el, göz koordinasyonunun sağlanması gerekmektedir. El ve parmağın uygun kullanımı ise algısal ve küçük kas hareket becerilerinin bileşiminden oluşan el göz koordinasyonunun gelişmesine bağlıdır (Şimşek, 2011).

Çeşitli fiziksel faktörlerin etkisini kesin olarak belirlemek güç olmakla birlikte, gerek nörolojik gerekse görme, işitme gibi fiziksel faktörler çocuğun hazır oluşunda önemli rol oynar. Fiziksel gelişim özellikleri yanında çocuğun zihinsel gelişimi de okulda başarılı olması açısından gereklidir (Çataloluk, 1994).

2.1.2. Zihinsel Gelişim Özellikleri

Piaget zihinsel gelişimi, zihinsel gelişim bebeklikten itibaren düz bir çizgi şeklinde olmaktadır çocukta sayı kavramının gelişimi için de 12 yaşa kadar beklemek gerekmektedir şeklinde savunmuştur. Piaget'in zihinsel gelişimle ilgili açıklamalarından bu yana ortalama kırk yıl geçmiş, bu bilgiler alanda denenmiş, bazılarında önemli değişimler olmuştur (Güneş, 2007). Piaget'in araştırmalarıyla çelişen son araştırmalarda, çocukların erken yaşlarda bazı üst düzey zihinsel becerileri sergileyebildikleri ortaya konulmuştur. Buna rağmen her yaşın bireysel farklılıklar hariç gösterdiği gelişimin benzer olduğu söylenebilir.

İlk okuma yazma dönemindeki çocuklar yaparak yaşayarak öğrendikleri için, öğrenme yaşantılarında, çocuğun duyu organlarını harekete geçirmesi gerekmektedir. İlgileri kısa süre olduğu için, dikkatlerini uzun süre bir etkinliğe veremezler. Öğretmenler bütün bu gelişim özelliklerini dikkate alarak çocuklara için ilgi çekici olan öğrenme- öğretme ortamları düzenlemeli, öğrencilerin dikkat ve ilgi sürelerini uzatmaya çalışmalıdırlar (Senemoğlu, 2013).

5–6 yaş okula hazırlık dönemi çocuklarda zihinsel özellikler ele alındığında; bu yaşta somut kavramlar oldukça iyidir; 1'den 10'a kadar olan sayabilirler, 20 nesneye kadar kaç tane olduğunu söyleyebilir, beş harfi isimlendirebilirler. Bu yaş grubu adını yazabilir, bu çocuklar nesnelerin yerlerini, birinci, ikinci, üçüncü olarak tanımlayabilirler. Haftanın günlerini sırayla söyleyebilir, 1'den 25'e kadar olan sayılardan söyleneni gösterebilirler ve ikiden fazla düşünceyi kısa süre içinde hatırlayabilirler. Bu dönemde çocuklar bilgileri, anlamlı bir bütün halinde alırlarsa daha kolay hatırlarlar. Bir yargıya ulaşabilmesi ve karar verebilmesi için uzun süreye ihtiyaç duyarlar. Bütün bunların yanında çocuklarda bireysel farklılıklar söz konusu olduğunda bu özellikler 7 yaş döneminde tam anlamıyla kazanılmış olur (Ergin, 1995). Bu özelliklerin 7 yaşta tamamlanmasının okula başlama yaşı açısından önemli olduğu söylenebilir.

2.1.3. Sosyal-Duygusal Gelişim Özellikleri

Çocuğun fiziksel ve bilişsel gelişimi yanında sosyal ve duygusal gelişimi de okula başlama açısından önemlidir. Çocuk kendisi için karmaşık gelen bir çevreye girer. Böylece toplumda yer almış ve dış dünyaya açılmıştır. Bu da uyum gerektirir. Çocuk okula ne kadar hazırsa, okula alışma dönemi, (2-3 hafta) o kadar başarılı bir şekilde geçer. Eğer çocuk bedensel, zihinsel, psikolojik ve sosyal olgunluğa erişmişse önemli sorunlar yaşanmaz (Çelenk, 2006).

Okula başladıklarında annelerinden ayrılmayan çocuklar, çoğunlukla fizyolojik gelişim, genel sağlık ve zekâ gelişimi yönünden normal çocuklardır. Ancak duygusal yönden, evden ve anneden kolayca ayrılacak kadar olgunlaşmamış, henüz okula başlamaya hazır olmayan çocuklardır (Oktay, 2000).

Okula başlayan çocuğun belli bir ruhsal olgunluğa ulaşmış olması gerekmektedir. Çocuğun yaşına uygun olarak belli bir zihin yeteneğine öğrenme ve kavrayış düzeyine ulaşmış olması gerekir. Çocuğun zekâsı yeterli olsa bile, ruhsal bakımdan evden kopabilme olgunluğunu göstermeyebilir. Zihinsel gelişimle beraber ruhsal gelişim de okula hazır oluştta önemlidir (Yörükoğlu, 1997). Duygusal olarak sağlıklı olan çocuklar insanlara rahatça yaklaşırlar ve öğrenme istekleri gelişmiştir (Kılıçarslan, 1997).

Çocuk, okula başlaması için takvim yaşı tutmasına karşın, ruhsal ve nörolojik olarak okula başlamaya hazır olmayabilir. Doğru olan bu durumun önceden belirlenmesidir. Çocuğun öncelikle duygusal gereksinimlerinin karşılanması gerekir. Çocukların içinde buldukları çevre desteklenmeli bilişsel ve sosyal gelişimleri artırılmalıdır. Çocuğa okul öncesi dönemlerde bu yolla bilişsel yetenekler kazandırılırsa, okula uyumu ve başarısı artırılabilir (Kağıtçıbaşı, 1996).

Okul başarısının temelleri çocuğun okuma yazmadaki yeterliliği ile yakından ilişkilidir. Her çocuk okuma yazmayı kendi gelişim hızına göre öğrenir. Çocuk yaşlılarıyla uyumlu ise, duygusal yönden sağlıklıdır. Çocuğun öğrenmeye olan isteği buna bağlıdır. Öğrenmeye istekli olan çocuk da başarıyı elde eder. Anne babaların tutumları çocukların duygusal gelişimini etkiler, bu öğrenmeye de yansır. Bu koşulları dengeleyen unsurların başında okul öncesi eğitim kurumları gelmektedir (Kırca, 2007). Sosyalleşmenin arttığı okula başlama yıllarına (okul öncesi eğitim veya ilkököl dönemi) denk gelen 5-5,5 yaş (60-66 ay) dönemi sosyal gelişim açısından büyük önem ifade etmektedir. Okula başlama yaşının 5 yaşa indirilmesiyle bu dönemde okula başlayan çocukların, okula uyum sağlayamadıkları görülmüştür. Küçük yaş grubunun diğer gruplarla aynı zaman diliminde kazanımlara erişememesi söz konusu olmuş, bu çocukların başarıya ulaşmaları sağlanamamıştır. Bu da daha öğrenim hayatlarının başında onlarda güven kaybına neden olmuştur. Önerilerin dayandırıldığı önemli tespitlerden biri de çeşitli ülkelerde okula başlama yaşı olarak 6-7 yaşın saptanmış olduğu ve bu uygulamanın başarılı olduğudur. Ülkemizde 60-66 aylık okula başlayan çocukların yaşlarına göre daha dikkatsiz, daha hareketli oldukları görülmüştür. Sınıf içi etkinliklerini zamanında tamamlayamamış ve çabuk yoruldukları bir gerçektir. Bu yaş grubu akranlarıyla arkadaşlık kurmada zorluk çekmiş, matematikte kavrama sorunlarıyla karşı karşıya kalmış, arkadaş gruplarıyla uyum sağlayamamıştır. Ayrıca düşünmeden hareket ettikleri, sınıfta uzun süre oturmadıkları, kelimeleri yazmak istemedikleri, yorulup ağladıkları, okuma güçlüğü çektikleri, sırasını beklemedikleri, ürkek ve çekingen oldukları saptanmıştır (Tekin vd., 2013).

Bu araştırmalar okula erken başlayan grubun sosyal ve duygusal gelişimlerinin yeterli düzeye ulaşmadığı gereğini ortaya koyabilir. Sosyal ve

duygusal gelişim özelliklerinin yanında çocuğun okula başlamasında diğer bir etken dil gelişim özellikleridir.

2.1.4. Dil Gelişim Özellikleri

Vygotsky' ye göre dil düşünmenin aracıdır. Vygotsky, dilin çocuk tarafından ilk olarak iletişim kurma amacıyla kullanıldığını ve düşüncenin içselleştirilmiş sosyal düşünceden ortaya çıktığını savunmaktadır (Kandır, Uyanık ve Yazıcı, 2012). Vygotsky dilin çocuğun bilişsel gelişimini etkileyen en önemli psikolojik araç olduğunu ifade etmiştir. Dil öncelikle iletişim olarak kullanılmakta çocuklar daha sonra benmerkezci ya da içsel konuşmayı kendi düşüncelerini düzenlemek için kullanmaya başlamışlardır. Çocuk içsel konuşmayı (sözel düşünceler) düşünce ve eylemlerini yönlendirmek için kullanır (Matusov ve Hayes, 2000). Algılama, bellek, problem çözmenin tümü zihinsel süreçlerdir ve içsel dile dayanmaktadır. 6 yaşına rastlayan son çocukluk döneminin başlarında çocuk; motor ve dil gelişimi açısından 5 yaşına oranla büyük aşamalar kaydetmiştir (Yavuzer, 1999).

Çocuk birinci sınıfa başlayabilmek için sözcükleri ayırt etme, onları anlamlı bir biçimde kullanma, tam ve düzgün cümleler kurma becerisini kazanmış olmalıdır. İlgisini çeken konularda sorular sorabilmeli, isteklerini çekinmeden belirtebilecek kadar dil becerisine ve özgüvene sahip olmalıdır. İkinci bir kişiyle herhangi bir konu üzerinde düzenli olarak konuşabilmelidir. Her gün karşılaşılabilen günlük yaşamın yalın olaylarını anlatabilmektedir (Esaspehlivan, 2006). Bu gelişim özelliklerini kazanmamış olan çocukların okula başlamaları, kronolojik yaşın okula başlamada tek kriter olmasının yetersiz olduğunu düşündürmektedir.

Ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde okula başlama yaşlarında benzerlikler görülmektedir. Bununla birlikte kronolojik yaşın okula başlama kriteri olarak kabul edilmesi yetersizdir. Gelişimsel testlerle çocukların gelişim seviyeleri belirlenebilir, uzman ve tecrübeli eğitimciler objektif bir değerlendirme yaparak çocuğun genel seviyesini ortaya koyabilirler. Çocuğun kronolojik yaşının altında veya üstünde çıkabilecek olan davranış seviyesi okula yerleştirme kriteri olarak kronolojik yaştan daha doğru bir kriterdir (Ilg ve Ames, 1972).

Çocuğun dil gelişim özelliklerini tamamlamasının bir süreç gerektirdiği düşünüldüğünde, okula başlamak için bu sürecin tamamlanması gerektiği bir gerçektir. Buna bağlı olarak, okula başlama yaşının ilk okuma yazma becerilerinin kazanılmasında önemli olduğu söylenebilir.

2.2. İlk Okuma Yazma Öğretimi

2.2.1. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi

Günümüzün modern toplumlarında, okuryazar olmanın önemi artmış, okuryazarlık oranları çağdaş gelişmenin bir ölçüsü olarak görülmeye başlanmıştır. Bireyin toplumun işlevsel bir üyesi olabilmesi, özgür, bağımsız ve katılımcı bir kişilik oluşturabilmesi, çağdaş bir görüş kazanabilmesi okuryazar olabilmesi ile mümkün görülmektedir (Çelenk, 2005).

Nitekim okuryazarlık oranının önemli olduğu Finlandiya, Kore, Kanada, Yeni Zelanda, Japonya, Hollanda, Hong-Kong, Avustralya ve Yeni Zelanda gibi ülkeler PISA (Programme for International Student Assessment) sonuçları açısından başarılı en yüksek ülkelerdir. PISA, öğrencilerin topluma katılımı için gerekli olan bilgi ve becerilerin ne kadarını zorunlu eğitim sonrasında elde ettiğini belirlemeyi amaçlar. Ülke nüfusuna göre PISA sonuçlarına göre, Finlandiya' da ilköğretim kademesinde okul dışında kalan çocuk sayısı yani okuryazar olmayan çocuk sayısı yok denecek kadar azdır. Bu da eğitim sistemlerinin başarılı olmasının okuryazarlıkta istenilen düzeye ulaşmayla mümkün olacağını göstermektedir (Maya, 2013).

Bireyin kendini ve dünyayı keşfedebilmesi için okuma yazma son derece hayati öneme sahiptir. İnsan yaşamı boyunca merak içerisindedir. Bu merakını giderebilmesi için okuma yazmadan en önemli gereksinimdir. Okuma yazma öğrenen insan daha iyi bir çevrede ve dünyada yaşamaya olanak sağlamaktadır. İnsan okuryazar olmakla hayatını şekillendirebilir ve inşa edebilir (Sirem, 2014).

Okumanın eğitimdeki yeri ve rolü büyüktür. Bugün geniş ve zengin bilgi kaynaklarına erişmek ve bu kaynaklardan ihtiyaca göre yararlanabilmek ancak okuma ile mümkün kılınabilir. Eğitim büyük ölçüde okumaya dayanır. Bütün öğrenmeler iyi bir okuma becerisi ve alışkanlığını kazanmış olmayı gerektirir (Oğuzkan, 1995).

Okuma yazma, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde insanın hayatını anlamlı hale getiren unsur olarak yer almaktadır. (Akyol, 2011). Okuma zihin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma esnasında duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır (MEB, 2015). Okumanın asıl amacı bilgi, düşünce ve duygu aktaran yazıları anlamaktır. Bu anlama etkinliği gerçekleştiği zaman okuma başarılı olmuş, amacına ulaşmış olur (Ege, 2011).

Anlamanın oluşması için algısal sürecin yanı sıra pek çok karmaşık, psikolojik ve zihinsel işlem gereklidir; kişi semboller ile ilgili bilgileriyle birlikte, geniş dil bilgisi ve önceki deneyimlerini birleştirerek ileri düzey beceriler geliştirmelidir (Kerem, 2007).

Yazılı anlatım, bireyin kendisini amaca uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir (İşeri, 2008). Yazılı iletişim, yüzyıllar boyunca toplumların gelişmişlik düzeyini gösteren faktörlerden biridir. Ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile yazılı iletişimleri arasında bir ilişki vardır. Teknolojik gelişmeler sonucu artan iletişim araçlarında yazılı anlatımın ağırlık kazandığı görülmektedir. Bu yüzden öğrencilerin yazılı anlatımlarının geliştirilmesi eğitimin her kademesinde temel hedeflerden biri olmuştur (Çoşkun, 2007).

Okuma, yazma ve anlamanın gerçekleşmesi için fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerinin tamamlanması gerekmektedir. Bu gelişimleri tamamlayan bir çocuk ancak bu becerilerde yeterli olabilir. Bu da okula başlama yaşının ve kriterlerinin ne kadar önemli olduğunu düşündürmektedir.

2.2.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları

İlk okuma ve yazma öğretiminin amacı dinlenme, konuşma, izleme ve anlama gibi temel dil becerilerini uygun yöntemlerin kullanarak kazandırılmasıdır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008; Kavcar, 1995; Şahin, 2005; Üredi, 2008). İlk okuma yazmanın amacı, düzeye göre hazırlanmış metinleri uygun bir hızda anlayarak okuyabilme, okuduğu ve dinlediği metin ve konuşmaları anlayabilme, duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatmanın yanında, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanabilmeyi sağlama, okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve

sunu becerilerini geliştirme, noktalama işaretlerini doğru kullanabilme, sözlü anlatım becerilerini geliştirme, yazılı anlatıma hazırlama, okuma yazma sevgisini kazandırmayı hedefler (Kavcar, 1995; Kesginci, 2009; MEB, 2009; Ünalın, 2001).

2.2.3. İlk Okuma Yazma Öğretim İlkeleri

İlk okuma yazmanın en temel ilkesi çocukların öğrenmelerine ve gelişmelerine yardımcı olmak ve öğrenmeleri için gerekli ortamları hazırlamaktır (Üredi, 2008). İlk okuma yazma öğretimi Türkçe öğretiminin temelidir. Çocuğun dili çevresinde konuşulan dildir. Okuma yazma eylemi aynı zamanda bir düşünce eylemidir. İlk okuma yazma çalışmalarında çocuğun seviyesine ve ilgisine göre metinler seçilir. İlk okuma yazma öğretimi anlamaya yönelik yürütülür. Okuduğunu anlama temel amaçtır ve Hayat Bilgisi dersi temel eksendir. İlk okuma yazma öğretiminde çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanılması, yaşamla ilişkilendirme açısından önemlidir. Çocuğun öğrenmeye etkin katılımı için yardımcı olunur. İlk okuma yazma öğretiminde toplu öğretim ilkesi söz konusudur. İlkokuma yazma öğretiminde bireysel farklılıkların dikkate alınması önemlidir. Öğrenme öğretme sürecinde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmelidir. İlk okuma yazma öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan yararlanılarak plânlı çalışılmalıdır (Çelenk, 2010; Gülerüz, 2002). Çocuklara okuma yazma öğretirken, hareket noktasının çocuğun bildiklerinden; diğer bir ifadeyle ana dilinden hareket edilmesi, temel bir öğrenme ilkesidir (Gülerüz, 2002).

İlk okuma yazma öğretiminde amaçlanan, çocuğa sadece ilk okuma yazma becerisi kazandırma olmayıp, okuma yazma becerisini kazanmış olan çocuğun hızlı, doğru ve anlayarak okumasını sağlayarak okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma yeteneğine sahip olmasını kazandırmaktır (Çelenk, 2007).

Bu nedenle bir çocuğun işlevsel düzeyde yazma yeteneğine sahip olması için, gerekli gelişimsel evrelerden geçmesi gerektiği söylenebilir bu da okula başlama yaşının önemini destekler niteliktedir.

2.2.4. İlk Okuma Yazma Öğretimine ve Başarıya Etki eden Etmenler

2.2.4.1. Zekâ

Okuma yazma öğretimini etkileyen fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal ve dil gelişiminin yanında zekâ önemli bir etkidir. Okuma yazma öğretimine ve başarıya etki eden en önemli faktörlerden biri de genel zekâdır. Okuma yazma öğrenimi zihinsel yeteneklerle doğrudan ilgilidir. Genel zekâ seviyesi okuma yazmaya hazıroluşluk düzeyini etkileyen bir değişkendir (Keskinkılıç, 2007).

Genel zekâ zihinsel büyümenin birbiriyle ilgili pek çok aşamasının normal ölçümüdür. Ölçülen zekâ seviyesi okuma yazmada başarı ve başarısızlığı yüzde yüzlük bir oranda ölçmez. Öğrencinin öğrenme gücünü ortaya koyar. Okuma yazmayı öğrenme belirli bir oranda zihinsel yeteneklere bağlıdır. Bunun yanında okuma için kullanılan materyallerin güçlük derecesi, öğretimin aşamalandırılması, kullanılan metotlar, çocuğa yapılan bireysel eğitimde öğrenmeyi etkilemektedir (Akyol, 2007).

Bazı araştırmacılara göre okuma yazmayı öğrenmede zekânın birinci etken, bazı araştırmacılara göre de işitme ve görsel ayırtmaktan sonra gelen üçüncü etken olduğunu belirtmektedir (Şimşek, 2007).

2.2.4.2. İlk Okuma Yazmaya Hazır Oluş

Okuma yazma konusunda hazırlıklı olma olgunlaşmaya bağlıdır. Okuma yazma öğretimi çocuğun zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel yönden uygun gelişime ulaşmasının yanında, uygun çevresel ortamda kazandığı beceriler sonucu gerçekleşir (Ayhan, 1998).

Hall çocuğun ilkokula başlamadan neleri bilmesi ve yapabilmesi üzerinde durmuştur. Ona göre çocuk, yeni bir şeyi öğrenirken, anlamaya çalıştıklarını daha önce kazandığı ön öğrenmelerle ilişkilendirebildiği oranda öğrenebilir. O halde bireyin eğitim öğretim ortamına girerken çocuğun neleri öğrenmek zorunda olduğuna değil, daha önce neleri kazanmış olduğuna bakmak gerekir (Çataloluk, 1994). Okula hazır olma, yalnızca belirli bir zihinsel performansa ulaşmayla veya fiziki yeterliliklerle tanımlanamaz. Çocuğun bulunduğu ortamda da başarılı ve olumlu bir

iletişime girmesini gerektirir. Okula hazır olma, çocuğun okula başladığı andan itibaren bir öğretmene, akranlarına, kurallara uymayı gerektirir (Çataloluk, 1994).

Ülkeden ülkeye değişiklik gösteren okula başlama yaşı tek kriter olarak yeterli değildir. Okula başlama yaşına gelmesine rağmen hangi ülkede olursa olsun birinci sınıfa başlama olgunluğuna sahip olmayan çocuklar vardır (Oktay, 2000). Okula başlamada biyolojik yaşı yanında, fiziksel, zihinsel, nörolojik ve ruhsal gelişiminde tamamlanması gerekir. Daha yolun başında olan çocuk bu olgunlukların hepsini kendisinde bulundurmuyorsa, çocuğun okula başlaması başarısızlıkla karşı karşıya kalması nedenlerini doğuracaktır (Semerci, 2005). Çocukların okula ilk adımlarını attıkları bu dönemde başarısızlıkla daha başından karşılaşmış olmaları gelecekteki yaşamlarını olumsuz etkileyecek bir öneme sahiptir. Okula başlama anlamındaki hazır bulunuşlukları kendisinde bulundurmeyen çocukların, sadece yaş kriterine göre okula başlatılması onların başarısızlıkla karşı karşıya kalmalarını ve hayal kırıklığı yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu da gelecekteki eğitim hayatlarını olumsuz etkilemektedir. Burada üzerinde dikkatle durulması gereken nokta çocuğun okula başlama kriteri sadece yaş değil onların bütün gelişim alanlarındaki olgunluklarının tamamlanmış olmasının dikkate alınmasıdır (Gündüz, 2013).

Pek çok ülkede okula başlama aşamasında hazırbulunuşluk testleri uygulanmaktadır. Çocuklara hazırbulunuşluk için gerekli donanımlar sağlanmakta ve bunun sonucu olarak bazı eşitsizlikler giderilmekte ve başarı artmaktadır (Kırca, 2007).

Hazır oluş testlerini başlangıç aşamasında Almanya’da Winkler Penning ilgilenmiştir. Avusturya’ da Bühler Schenk ve Danzinger çocuğun sosyal olgunluğu üzerinde durmuş, Kern Temel Kabiliyet Testini hazırlamıştır. Polonya’da okul olgunluğu sürekli incelenmekte İlkokul Eğitimi bu araştırmalara göre yönlendirilmektedir. İsveç’te E. Malmquist’in özellikle okuma hazırlığı okuma başarısızlıklarının önlenmesi ile ilgili çalışmaları yapmıştır. Benzer çalışmaları Rusya’da Elcon, Yeni Zelanda ‘da Clay sürdürmüştür (Oktay, 1983).

Hazırbulunuşluk, çocuğun okula uyumunu ve başarısını etkilemektedir. Bu nedenle Almanya, Amerika ve İngiltere gibi devletler özellikle Almanya’da ilkokula

başlayacak çocuklar önce bir hazırlık testinden geçirildikten sonra okullara gönderilmektedir (Oktay, 1983).

Ülkemizde çocukların ilk okuma ve yazmaya hazır oluşu etkileyen yaş kriterinin yanında çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal-duyuşsal ve dil gelişimlerinin de dikkate alınarak okul olgunluğu testinden sonra okula başlatılmasının daha uygun olacağı söylenebilir.

2.3. İlk Okuma ve Yazmaya Hazır Oluşu Etkileyen Faktörler

2.3.1. Fiziksel Faktörler

Çocuğun fiziksel gelişimi okuldaki başarısını büyük ölçüde etkiler. Çocuğun beslenmesi, genel gelişimi, sağlıklı olup olmaması, okula uyumu ve öğretmenin talimatlarını yerine getirebilmesi fiziksel faktörleri belirleyen unsurlardandır (Oktay, 1983). Başarı beden sağlığına ve enerjisine bağlıdır. Bu nedenle öğrencilerin gelişimleriyle sağlık durumları dikkatle izlenmesi gerekir. Özellikle görme ve işitme durumlarının okulun ilk günlerinde belirlenmesi yerinde olur (Calp, 2009). Yapılan araştırmalar görme bozuklukları ile okuma düzeyleri arasında ilişki olduğunu göstermektedir. (Harris and Spiray, 1986). Bu dönemde çocuklar uzağı yakından daha iyi gördüklerinden bazı öğrenciler ilk okuma yazmaya hazır halde bulunmayabilir. Bu yüzden okuma yazma etkinlik süreçlerini zengin görsel uyarıcılarla desteklemek gerekmektedir. Okuma yazma becerilerinin kazandırılması sırasında, kitap yazılarının puntolarının yaşa uygun bir biçimde olmasının, oturuşu düzenleme ve gözleri koruma yönünden önemi fazladır (Keskinkılıç, 2007). İlk okuma yazmada fiziksel faktörlerin önemi göz ardı edilmeden alınan önlemler çocukların bu becerileri kazanmasında önem arz etmektedir. Bu önlemlerin zihinsel faktörleri harekete geçireceği söylenebilir.

2.3.2. Zihinsel Faktörler

Piaget zihinsel gelişimde ilerleme olabilmesi için organizmanın belirli bir biyolojik olgunluğa erişmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu olgunluk sonucunda çevresiyle etkileşim kuran birey yaşantı kazanmıştır. Zihinsel gelişim, olgunlaşma ve yaşantı kazanma arasındaki sürekli etkileşimin bir ürünüdür (Senemoğlu, 2013).

Almanya ve Avusturya ekolünün önemli temsilcileri Hillebrant, Kern, Schenk, Danzinger ve Heter'in okul olgunluğu görüşlerine de yer veren Ascherleben'e göre "okul olgunluğu aslında zekâ olgunluğu, zihinsel olgunluk düzeyidir, bu da derse ait isteklere yeterince cevap vermek için gereklidir." Yani Ascherleben okul olgunluğunu zekâ olgunluğu ile eş anlamda kullanmaktadır. Bütün bunların yanında Monroe, Stroud, Thackray gibi araştırmacılar okuma ve zekâ arasındaki ilişkinin yüksek olduğunu ifade etseler de mutlak olmadığını savunmuşlardır (Oktay, 2000).

O halde zekâ, okuma yazmada etkili olan zihinsel faktörlerin alt etmeni olarak düşünülebilir. Downing ve Thackray, okuma olgunluğu ve zekâ arasındaki ilişkinin kullanılan yöntem, dilin ve alfabenin özelliklerine göre değişiklik göstermesinin yanı sıra, çocukların zekâ düzeyleri ile okuma başarısını gösteren puanlar arasında yüksek bir bağlantı olduğunu bulmuşlardır. Türkçe okuyup yazma ile ilgili kesin bulgular olmamakla beraber, normal bir zekâ düzeyine sahip altı yaş çocuklarının okuma yazmayı uygun şartlarda kısa zamanda öğrendikleri gözlemlere dayalı olarak söylenebilir (Oktay ve Unutkan, 2005).

Çocuğun okuma yazma öğrenmesinde yardımcı olabilecek becerilerin, önceden kazanılmış olması önem taşımaktadır. Bu becerilerin yanı sıra, bu becerileri etkileyen en önemli faktörlerden biri zekâ faktörüdür (Oktay, 1983). Zekânın okumanın öğrenilmesinde zihinsel faktörleri düzenleyen bir etken olduğu söylenebilir.

2.3.3. Sosyal Faktörler

Sosyal beceri, kişinin bulunduğu ortama uygun davranışlar göstermesidir. Eğer çocuk, sosyal beceri anlamında okula hazırbulunuşluğu yeterli ise, yaşlıları ya da yetişkinlerle olan iletişimde zorlanmaz, öğrenmeye karşı meraklı ve isteklidir. Olumlu benlik ve özgüveni gelişir, farklı ortamlara uyumda zorlanmaz, öğrenmeye karşı meraklı ve isteklidir.

Okula hazır olmada zekâ gelişiminde ve zekâ gelişiminden etkilenen öğrenme yeteneğinin ortaya çıkarılmasında çocuğun yaşadığı aile ortamı ve sosyal çevre son derece önemli rol oynar. Toplumsal çevre koşullarının da çocuğun gelişiminde önemli rolü olduğunu vurgulayan görüşler giderek daha ön plana çıkmaktadır. Ev çevresi çocuğun yaşamının ilk beş yılında önemli bir temel eğitim kurumudur. Bu

kurum çocuğa evden sonra ikinci en önemli eğitim kurumu olan okul hakkında aydınlatmada da tek sorumlu durumundadır. Ev çevresi denildiğinde ekonomik koşullar (ailenin geliri, evde yaşayan kişi sayısı, evin tipi, yeterli ve düzenli beslenme vb.), oyun ve çeşitli sosyal deneyimler için olanaklar, evdeki konuşma ortamı, okuma yazmaya karşı tutum (evde çeşitli kitapların bulunup, bulunmaması, evdeki okuma miktarı vb.), aile yaşamının nitelikleri akla gelmektedir (MEB, 2006).

2.3.4. Duygusal Faktörler

Duygusal olarak dengeli olmayan, anneye bağımlı, aşırı derecede hassas çocukların okuldaki öğrenme faaliyetlerine katılması çok güçtür. Bu çocuklar bu duygusal güçlüğü atlattıklarında bu kez de yaşlıları öğrenme sürecinin büyük bir bölümünü aştıkları için, onlardan geri kalma duygusuyla karşı karşıya kalırlar. Araştırmacılar çocuğun duygusal olarak dengeli olmadığı için mi öğrenmeye açık olmadığını, yoksa öğrenemediği için mi duygusal sorunların (ilgisizlik, isteksizlik, ağlama, saldırganlık veya hareketsizlik, arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim kurmama vs.) ortaya çıktığını belirlemede güçlük çekmektedirler. Ancak kesin olan duygusal sorunların öğrenmede başarısızlığı beraberinde getirdiğidir (Unutkan, 2003).

Goleman akış halini; “Duygusal ve sosyal gelişim bilgi ve okuma yeteneğinden daha önemlidir. Çünkü kaygı aklı zayıflatarak başarıyı engeller.” şeklinde tanımlamıştır. Goleman’ a göre duyguların tamamı performans ve öğrenim hizmetine verilmelidir. Akış hali kişiye kendisini çok iyi hissettirdiğinden içsel bir ödül teşkil eder. Çocuğa kendisi için doğru bir işle ilgilendiğini gösteren içsel bir durumdur (Goleman, 2013). Buna göre okula başlamada duygusal gelişimin önemli olduğu görülmektedir.

2.3.5. Çocuklar Arasındaki Bireysel Farklılıklar

2012-2013 öğretim yılında okula başlama yaşı olarak birbirinden farklı fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal ve dil özelliklerine sahip 60-66 aylık, 67-71 aylık, 71 ve üzeri ayda okula başlayan üç farklı grup aynı ortamda öğrenme sürecini tamamlamıştır. Buna göre; 66 aylık çocukların okul açıldığında henüz okul çağında olmadıkları, okula gelmek istemedikleri, sınıf ve okul kurallarını kavramakta zorlandıkları, öz bakım becerileri ve tuvalet alışkanlıkları konusunda yetersiz

oldukları görülmüştür. Yapılan araştırmalar, 66 ay olan çocukların oyun ve etkinlikler süresince büyük yaş grubu öğrencilerle birlikte hareket ettiklerini ancak okuma yazma etkinliklerinde büyük yaş grubuna göre daha fazla sıkıldıklarını göstermiştir. Bu yaş grubundaki çocukların kalem tutmakta daha fazla zorlandıkları, diğerlerine göre yavaş gelişim gösterdikleri ve geri kaldıkları bir gerçektir. Bir diğer gerçek 60–66 ve 66–69 aylık çocukların akademik performanslarının düşük olduğudur. Bunun yanında fiziksel gelişimlerinin yetersiz olduğu, kas gelişimlerinin tamamlanmadığı ve kalem tutmakta zorlandıkları görülmüştür. Genel olarak sınıfların yaş farkına göre düzenlenmemiş olması çocuklar arasında performans farklılığı yaratmış, akademik olarak geride kalan çocuklar da pasif, sessiz çocuklar haline gelmiştir. Bütün bunlar çocuklar arasında görülen bireysel farklılıkları göstermektedir (Eğitim Bir Sen [EBS], 2015).

2.3.6. Ailenin Rolü

2.3.6.1. Sosyoekonomik Özellikler

Okuma yazma öğrenmeyi etkileyen faktörlerden biri de sosyoekonomik düzeydir. Sosyoekonomik düzey açısından dezavantajlı durumda olan çocuklar genellikle akademik başarı açısından ortalamanın altında yer almaktadır. Bunun nedeni öğrencilerin bazı ön bilgileri eksik olarak okula gelmesidir. Davaslıgil'in (1980) yaptığı araştırmada, okuma yazmaya hazırbulunuşlukları bakımından sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilere göre daha az hazır oldukları görülmüştür. Başka bir araştırma sonucuna göre, düşük sosyoekonomik düzey öğrenciler daha az gelişim göstermesine rağmen, üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin okuma yazma seviyesinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Vural, 2007).

Kohn'nun, ailelerin içinde bulunduğu sosyal sınıf düzeyinin, çocukların üzerindeki etkisini belirleyen en güçlü değişken olduğu iddiasına dayanan diğer araştırmalar, aile statüsü değişkenlerinin ailenin çocuk yetiştirme ile ilgili görüşlerine etki ettiği, çocuk yetiştirme yöntemlerini farklılaştırdığı ve çocukların okuldaki başarıları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Aktaran: Vural, 2007). Öyleyse ailenin okula başlamada gerekli olan okul olgunluğunu çocuğa

kazandırmasında temel faktör olduğu söylenebilir. Öte yandan ailenin eğitim düzeyinin çocuğun öğrenme sürecindeki başarısını arttıran diğer bir faktör olması bilenen bir gerçektir.

2.3.6.2. Eğitim Düzeyi

Çocuğun öğretim yaşantısına hazırbulunuşluk düzeyi, her toplumda farklı faktörlere bağlı olarak değişebilmektedir. Dolayısıyla yaşam değişikliklerine uyum sorunları toplumlara göre farklılık gösterebilmektedir (Haktanır, 2002). Türkiye’de yapılan araştırmalar sonucunda çocukların okul öncesi yaşantısından ilköğretim yaşantısına geçişteki önemli faktörlerden biri “aile” olmaktadır.

Anne ve babanın okula verdiği önem ve buna bağlı olarak geliştirdiği tutum kadar, çocuğa sunduğu olanaklar da büyük önem taşır. Okul öncesi evrede çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna gönderilmiş olması, tiyatro, sinema, konser, resim galerisi ve müzeye götürülerek bunlar hakkında tartışılması, okula hazırlık adına çocuğa sunulan önemli olanaklardır (Yavuzer, 2002). Ailenin eğitim düzeyi akademik başarıyı etkileyen faktörlerden biri olduğu gibi, okuma yazma sürecinde çocuğun hazırbulunuşluğuna etki etmekte, aynı zamanda bu sürece de katkı sağladığı görülmektedir.

Ailenin eğitim ve kültür seviyesi önemli faktör olarak kendini göstermektedir. Eğitim görmüş anne–baba çocuklarına daha fazla yardımcı olabilme imkânına sahip iken, yeterli seviyede eğitim görmemiş olan anne ve babaların ise çocuklarına istenilen ölçüde yardımcı olamadıkları gözlenmektedir (Kıncal, 1993).

2.3.6.3. Gelir Düzeyi

Ailenin sosyoekonomik durumu çocukların okuldaki başarıları için önemli bir faktördür. Sosyoekonomik düzeyi iyi olan aileler, ekonomik olarak çocuklarının eğitimine etki edecek önemli bir düzeye sahiptirler. Ancak dezavantajlı ailelerde doğmuş bazı çocukların da okul başarısının yüksek olduğu görülmüştür. Eğer düşük gelirlili ailesi olan çocukların ebeveynleri ile arasında güçlü bir ilişki varsa bu aileler bu güçlü ilişki sayesinde çocuklarının eğitimine daha fazla önem vermiş, ekonomik imkânsızlıkların olumsuz etkilerini ortadan kaldırarak çocuklarının başarılı olmasını

sağlamışlardır. Başka bir deyişle bu aileler çocuklarının eğitimine fazla vakit ayırmış, evde destekleyici bir öğrenme çevresi yaratmış olabilirler. Bu ebeveynlerin çocuklar üzerindeki yüksek beklentileri, çocuklarının başarılı olmasına katkı sağlamıştır. (Obalar, 2009). O halde ailenin gelir düzeyinin okula başlamadaki fiziksel, zihinsel, sosyal- duygusal ve dil özelliklerini desteklediği, ilk okuma yazma sürecinde öğrencinin yeterli becerileri kazanmasında önemli faktör olduğu görülmektedir.

2.3.7. Öğretmen Rolü

İlk okuma yazma öğretiminin etkili bir biçimde gerçekleşmesi için evde ailelerin, sınıfta ise öğretmenin uyguladığı öğretim yöntemlerinin birbiriyle uyum içinde olması gerekir. Ailelerin, öğretim yöntemleri konusunda bilgi sahibi olması çocuklarının gereksinimlerini doğru biçimde karşılamalarını sağlayacaktır. Bu nedenle öğretmenin ilk okuma yazma öğretimi konusunda sürekli bilgilendirme toplantıları yapması gerekmektedir. Ayrıca öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarına ilişkin anne-babalarla görüşmeler yapmalıdır (Şimşek ve Tanaydın, 2006).

2.3.8. Okul Öncesi Eğitim

Yaş faktörünün yanında okula hazırbulunuşluğu etkileyen faktörlerden biri de okul öncesi eğitimidir. Çocuk ilköğretime başladığında okul öncesi eğitimin önemli katkıları olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları oluşturdukları oyun ortamları ile çocuğun içinde var olan yeteneklerin gelişimine yardımcı olur. Aynı zamanda çocuk işbirliğini geliştirir, çocuklara yaşlılarıyla birlikte yaşamayı öğretir. Okul öncesi eğitim olumsuz koşullar gibi toplumsal eşitsizliklerin de ortadan kaldırılmasına yardımcı olmaktadır. Araştırmalar okul öncesi eğitimi alan çocukların ilkokulda daha katılımcı, girişken ve uyumlu olduklarını göstermektedir (Yavuzer, 2003).

Ülkemizde 5 yaşını (60 ay) dolduran çocuklar bireysel farklılıklarına ve okul öncesi eğitimi alma durumlarına bakılmaksızın okula başlatılmaktadır. Oysaki okul öncesi eğitim alan çocuğun öğretmeni tarafından hazırbulunuşluğa sahip olup olmadığı bilinmemektedir. Çocukların hazırbulunuşluklarının tespit edilmesinde okul öncesi eğitimi önemli bir kriterdir. Çocuğu hazır olmadığı bir ortama sokarak okuma-

yazmaya zorlamak, çocuğun okul başarısızlığı yaşamasına ve okula karşı olumsuz tepkiler geliştirmesine neden olmaktadır. Çocukları okula başlamadan önce girecekleri çevreye önceden hazırlamak, bireysel özelliklerine göre yönlendirmek, çocukların olumsuz deneyimler yaşamasına engel olacaktır (Yılmaz, 2003).

Mutlu ve huzurlu bir okul öncesi dönem geçiren çocuk duygusal yönden daha uyumlu olarak okula başlar. Duygusal uyumu tam sağlanmamış bir çocuk okumaya hazır sayılmaz (Ayhan, 1998).

Okul başarısında ailenin ve toplumun etkisini ele alan araştırmalar, okul öncesi ortamında gerekli okuma yazma deneyimlerini kazanmış olarak okula gelen çocukların, bu deneyime sahip olmayanlara göre okuma yazma başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Çelenk, 2003).

Özellikle yoksul ve yeterli uyaran olmayan yerlerde büyüyen çocuklar için anaokulu eğitimi önemlidir. Bu nedenle resmi okulların hepsinin anasınıfı olması gerekir (Semerci, 2006). Buna göre, okul öncesi eğitimi çocukların okuma yazma öğretiminde kriter olması gereken okul olgunluğunu oluşturabilen ve çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları ortadan kaldırabilen bir etken olarak görülmektedir.

2.4. Okula Başlama Yaşı

Milli Eğitim Bakanlığı'nın İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre 31 Aralık'ta 72 ayını dolduran çocukların ilköğretime kaydı yapılmaktaydı. "4+4+4 eğitim sistemi" olarak bilinen yasal düzenleme ile bu yönetmelikte 21 Temmuz 2012 tarihli değişiklikle eylül ayı sonunda yaşı 60–66 ay arasında bulunan çocukların velisi isteyenlerin okula kaydının yapılması, 66 ayını dolduranların doğrudan kaydının yapılması gündeme gelmiştir. 66 ay ve 72 aya kadar olan öğrencilerin doktor raporu ile erteleme hakları veliye sunulmuş, 72 ay ve sonrası için okula başlamaya zorunlu tutulmuştur (MEB, 2012).

Bu yönetmeliğe göre; okul olgunluğu kavramı düşünülmeden okula başlama yaşının 5 yaşa düşürülmesi beraberinde sorunlar getirmiştir. Yapılan araştırmalar bunu destekler niteliktedir. Pek çok araştırma bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve toplumsal olarak okula hazır olan çocukların daha başarılı olduklarını, hazır olmadan okula

başlayan çocukların okulu bırakma eğilimlerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Çünkü 18 Haziran 1983 yılında yapılan yasa ile 1983–1984 yılı Eylül ayında 5 yaşını doldurmuş yani bugünkü yasa tasarısı ile 6 yaşına girmiş çocuklar okula başlamıştır. Hazırlık yapılmadan uygulanan bu deneme başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Günümüzde öğretim programlarının geliştirilmesi, öğretmen gelişiminin sağlanması gibi önlemler alınsa da yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür (Gürkan, 1987).

Okul eğitimine katılabilmek için gerekli sosyal, duygusal, bilişsel, dil ve motor becerilerinin gelişimi 6 yaştan (72 ay) önce tamamlanmadığı görülmüş, 5 yaş çocuğunun (60–66 aylar arası) zihinsel, sosyal ve psikolojik olarak okula hazır olmadığı belirlenmiştir. Çocukların yeterli derece hazırbulunuşluğuna sahip olmadan okula başlatılmasının olumsuz etkileri görülmüş, psikolojik baskı yaratarak çeşitli psikiyatrik sorunların ortaya çıkmasına yol açmıştır. 5 yaş çocukların ilkökul 1.sınıfta karşılaşacakları sorunlar hekimlik sorunu kapsamına girecek tanılar arasında yerini almıştır. Aileleri çocuklarını erken yaşta okula başlatmaya zorlamak, başlatmak istemiyorlarsa rapor almaya yönlendirmek başlı başına bir sorun olmuştur. İlkokula başlama yaşının zorunluluğunu öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınarak düzenlenmesi çocuğun okula başlamasını uygun görmeyen velilinin alacağı raporun da çocukları etiketlemeyecek biçimde olması gerekmektedir (Türk Tabipler Birliği [TTB],t.y.).

60 ayını dolduran çocukların öz bakım becerilerini yeterince almamış olmasından dolayı, çocukların ortaya çıkardığı sorunlardan (altına kaçırma vb.) öğrencilerin uzun süreli sınıfta kapalı kalmasına kadar birçok olumsuzluğun giderilmesi olası değildir. Öğretmenlerin çocukların güvenliğini sağlayabileceği bile tartışmalıdır. Bütün bunların etkisiyle okula erken başlama okuldan korkan, öz güveni düşük, okulu sevmeyen bir öğrenci kitlesinin oluşmasına neden olmaktadır (Güven, 2012). Küçük yaşta okula başlayan çocukların yaşı büyük olan çocuklara göre okula uyum sürecinde daha fazla zorlukla karşılaştıkları tespit edilmiştir (Doğan vd., 2008). Benzer bir araştırmada çocukların dikkat ve odaklanma süresinin yaşın ilerlemesi ile arttığı tespit edilmiştir. Küçük yaşta okula başlayan çocukların kısa sürede ilgilerinin dağıldığı ve çocukların oyuna yönlendiği tespit edilmiştir (Küçük vd., 2008).

Japonya’da okula altı yaşında başlamış çocuklar, ay olarak daha büyük çocuklara göre sınavlarda düşük puan almışlardır. Yaşça büyük olan çocukların avantajına olan bu durumun daha sonra devam ettiği, büyük çocukların daha yüksek derecede bir başarıyla öğrenimlerini tamamladıkları ve dahası yıllık gelirlerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Durna, 2014).

2.4.1. Farklı Ülkelerde İlkokula Başlama Yaşı ve Süresi

Okula başlama yaşı olarak kabul edilen en yaygın kabul edilen yaş, ülkeden ülkeye farklılık gösteren bir kriterdir. Zorunlu eğitime başlama yaşı, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Almanya, İrlanda, Estonya, Fransa, İtalya, Avusturya, Romanya, Portekiz, Polonya, ABD, Finlandiya, İsveç’te 7 ‘dir (Güven, 2012).

ABD hukukuna göre, eğitim eyaletten eyalete farklılık göstermekle beraber, zorunlu eğitim (ilkokul 1.sınıf) çocuğun 6 yaşına girdiği günden sonraki ilk sonbahar eğitimi döneminde başlamaktadır. Bazı yörelerde altı yaşına yaklaşmış 5 yaş çocukları da okula başlayabilmektedir. 5 yaş için ülkemizdeki anasınıfına benzer hazırlık sınıfları (Kindergarden) vardır. Bunlar zorunlu değildir (American School System, URL-1).

Tablo 1. Farklı Ülkelerde Okula Başlama Yaşları

Ülke	Başlama Yaşı	Ülke	Başlama Yaşı
ABD	6	İzlanda	6
Almanya	6	Japonya	6
Avusturya	6	Kanada	6
Belçika	6	Küba	6
Danimarka	7	Lüksemburg	6
Endonezya	7	Mısır	6
Estonya	7	KKTC	6
Fransa	6	Moldova	6
Güney Afrika C.	7	Özbekistan	6-7
Güney Kore	6	Polonya	7
Gürcistan	7	Rusya	7
Hindistan	6	Singapur	6
İrlanda	6	Suriye	6
İspanya	6	Şili	6
İsviçre	6	Uganda	6
İtalya	7	Türkiye	5

(Arı, 2014: 1032)

Tablo 1 incelendiğinde, tabloda yer alan 31 ülke arasında sadece Türkiye’de ilkokula başlama yaşının 5 olduğu görülmektedir. Bu ülkelerin okula başlama yaşını öne çekmek yerine okul öncesi eğitime daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Gelişmiş ülkeler okul öncesi eğitime son derece önem vermişler, bu alanda daha kaliteli eğitim verebilmek için eğitim yatırımlarını bu yönde kullanmışlardır (Erkan ve Kırca, 2010).

Ülkemizde 21.07.2012 tarihinde yayımlanan “İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde” eylül ayı itibariyle 66 ayını dolduran çocukların ilkokula başlaması zorunlu olmuş, 60-65 aylık çocukların okula başlaması ise velilerin talebi doğrultusunda gerçekleşmiştir. Buna göre 60 aylık çocukların okula başlaması aslında yasal olarak belirlenmiştir. Tablo’1 de görüldüğü gibi 5 yaşını henüz bitirmiş çocukların okula başlaması sağlanarak, okula başlama yaşı 5 yaşa indirilmiştir (MEB, 2012).

Okula başlama ve bitirme yaşı ülkelere göre incelendiğinde, en çok tercih edilen yaş aralığı 6 ve 12’dir. Batı ve Avrupa ve Kuzey Amerika’da okula başlama yaşı olarak daha çok 6 tercih edilmiştir. Doğu Avrupa ülkelerinde ve İskandinav ülkelerinde, okula başlama yaşı 7 yaş olarak kabul edilmiştir. Çin ve Endonezya’da genel olarak 6 yaştır. Avrupa ülkeleri arasında 5 yaşta okula başlayanlar İrlanda, İngiltere ve Malta, Asya ve Okyanusya’da Yeni Zelanda, Pakistan ve Sri Lanka’dır. Latin Amerika Ülkeleri ve Karaipler’de, Bahamalar’da okula giriş yaşı 5’dir (Oktay ve Ramazan, 1992).

İngiltere, ABD, Kuzey Avrupa ülkelerinde okula başlama uzman denetiminde aile ve çocukla birlikte kararlaştırılmaktadır. Çoğu ülkede İlköğretime başlama yaşı 5–8 yaşlar arasında değişse de genelde 6 ve 7 yılı tamamlamış çocuklar okula başlamaktadır. Okula başlamada ise “okul olgunluğu” ön plana çıkmaktadır. İngiltere’de yapılan araştırmalarda tam okumanın, yani okul olgunluğuna tam ulaşma yaşının 9–14 yaşlar arasında olduğu ortaya konmuştur. Yine yapılan çalışmalarda 5,9 ile 6,3 yaşlar arasında okula başlama yaşı olarak uygun olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yaz aylarında doğan çocukların ay bakımından şanslı ve akademik avantaja sahip oldukları da bilinmektedir (Sharp,1998).

Sonuç olarak okula başlamada yaş faktörünün yanında okul olgunluğunun önemli bir kriter olduğu vurgulanmaktadır.

2.4.2 Türk Eğitim Tarihinde 5-6 Yaş Uygulaması

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2012 yılında alınan kararla gerçekleştirilen 4+4+4 uygulaması da eğitim reformu niteliği taşımaktadır. Bu uygulamayla zorunlu öğretimin süresi değiştirilmiş, okul kademelerinin isimleri ve süreleri değiştirilmiş, kademeler arası geçişler düzenlenmiş, yeni seçmeli dersler oluşturulmuştur. Bunun akabinde okula başlama ve okuldan mezun olma yaşları değiştirilmiştir (Dilşat vd., 2013). Bu sistemle zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır. 12 yıllık öğrenim süreci ilkököl, ortaokul ve lise olarak kademelendirilmiştir. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği değişikliği ile daha önce 72 ay olan ilkökula başlama yaşı 60 aya indirilmiştir. 66 ay ve üzeri yaş aralığındaki çocuklar için ilkököl zorunlu tutulmuştur. 60–66 ay arası yaş çocuklarının okula devamı velinin isteğine bırakılmıştır (Başar, 2013).

2.5. İlgili Araştırmalar

Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin okula başlama yaşı açısından incelenmesinin yanında diğer değişkenler açısından (ebeveyn eğitimi, aile geliri, okul öncesi eğitim alma durumu, cinsiyet ve öğretmen kıdemi) inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bölümde, okuma, yazma ve okuduğuna anlama becerileri, okula başlama yaşı ve araştırmaya dolaylı yönden katkı sağlayacağı düşünülen çalışmalara yer verilmiştir.

Kapçı ve diğerlerinin (2014), “İlköğöl Birinci Sınıfa Başlayan Çocukların Ruhsal ve Sosyal Gelişim İle Akademik Benlik Algıları Açısından Karşılaştırılması” adlı araştırmasında 60–72 ay ve 73–84 aylık yaş gruplarını duygusal, sosyal, davranışsal ve okul sorunları açısından incelemiştir. 60–62 aylık çocuklar, 73–84 aylık çocuklara göre daha dikkatsizdirler ve ders süresince olması gerekenden daha hareketlidirler. 60-72 aylık çocuklarda ev ödevlerini yapamama, arkadaş edinememe çabuk yorulma, matematiği kavrayamama, kelimeleri yazamama, okuma güçlükleri, ağlama, ürkeklik gibi sorunlar saptanmıştır. Ankara ilinde 86 devlet ilkökölünde 321’i

kız, 297'si erkek öğrenciyle toplanan yapılan bu çalışmada 5 yaş grubunun 6 yaş grubuna göre kazanımları elde etme bakımından geride kaldığı gözlenmiştir. 5 yaşındaki çocukların yalnızca ruhsal gelişim açısından değil, akademik başarı açısından da risk altında oldukları belirlenmiş, 5 yaşındaki çocukların okul öncesi eğitime yönlendirilmesi önerilmiştir.

Arı (2014)'e İlkokul Birinci Sınıfa Beş Yaşında (60 aylık) Başlama Uygulamasının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı araştırmasında Eskişehir il merkezinde 15 ilköğretim okulunda 50 birinci sınıf öğretmeni ile çalışma grubunu oluşturmuştur. Grubun oluşturulmasında amaçlı örneklem tekniklerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Veriler görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Betimsel analiz sonucunda okula başlama yaşının 60 aya çekilmesiyle hem yaş (12 aydan fazla) hem de hazırbulunuşluk düzeyi bakımından çocuklar arasında farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Farklı hazırbulunuşluk düzeyi ile başlayan öğrencilerin aralarındaki seviyenin zamanla açıldığı, farklı seviyelerdeki öğrencilerin aynı ortamda olmalarının beraberinde getirdiği zorluklar görülmüştür. Bu çalışmada birinci sınıfa erken başlamanın öğrencilerin fiziksel, duyuşsal ve zihinsel gelişimleri açısından olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Okula erken başlamanın öğretmenleri de olumsuz etkilediği belirlenmiş, öğretmenlerin görüşleri bu uygulamadan vazgeçilmesi yönünde sonuçlanmıştır.

Durna (2014), “2012–2013 Eğitim –Öğretim yılında 60–66 ay arasında ve 66 ay ve üzeri dönemde okula başlayan iki grubu karşılaştırdığı araştırmasında, ilk okuma yazma öğretime başlamada hangi ayın kritik dönem olduğu saptanmaya çalışılmış, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin çocuğun ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar belirlemiştir. Araştırmanın sonucunda 60–66 ay arası öğrencilerin yılsonunda hedeflenen kazanımlara ulaşamadığı 66 ay ve üzeri çocukların kazanımlara ulaşma düzeyinin çok daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiğinde okula başlamada çocukların psikolojik ve fiziksel gelişimlerinin göz önünde bulundurulması gerektiği, yaştan ziyade ilk okuma yazma öğretime başlamada kritik dönemin göz önüne alınması gerektiği sonucuna varılmıştır. Eğitim çalışanlarının, akademisyenlerin ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda okula başlama

yaşına değil, ilk okuma yazma yaşına kesin bir sınır getirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk ve Uysal'ın (2013),“İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Süreçlerinin Takvim Yaşı Yönünden Karşılaştırılması” adlı araştırmasında veriler, Urfa, Bursa, Diyarbakır ilindeki ilkokullarda 60–66 aylık ile 72 aylık çocukları bir arada okutan 17 birinci öğretmeninde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre 60–66 aylık çocukların 72 aylık çocuklara göre bilişsel gelişimlerinin daha geride olduğu 60–66 aylık çocukların ilgilerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Yine bu araştırmaya göre 60–66 aylık çocukların, 72 aylık çocuklara göre Ğ, V, Y, F seslerinin çıkarılmasında zorlandığı, yazmada 60–66 aylık çocukların K, S, Ş, R ve E, L, A ayrıca birleşmeyen büyük harflerde 72 aylık çocuklara göre zorluk çektiği belirlenmiştir.

Tutal'ın (2013), ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula başlama yaşının öğrencilerin ilk okuma yazma başarılarına etkisini incelediği araştırmasında 432 öğrenci üzerinde yaptığı betimsel nitelikteki çalışmasında amaçlı örneklem tekniği ile 5 farklı okuldan örenklem toplanmıştır. Öğrencilerin okuma başarıları karşılaştırıldığında 60-66 aylık öğrencilerin okuma becerileri 67-72 aylık ve 73 aylık ve üzeri olan gruptan daha düşük çıkmıştır Yine bu öğrencilerin yazma becerilerinden aldıkları puanlar sadece 73 aylık ve üzeri gruptan daha düşüktür. Bu gruplar arasında okuduğunu anlama becerileri değerlendirildiğinde; 67-72 aylık ve 73 aylık ve üzeri olan çocukların okuduğunu anlama becerilerinden aldıkları puanlar 60-66 aylık olan çocuklara göre daha yüksektir. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilk okuma yazma ve okuduğunu anlama başarıları, okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin ilk okuma yazma ve okuduğunu anlama başarılarından daha yüksektir.

Memişoğlu ve İsmetoğlu (2013) “Zorunlu Eğitimde 4+4+4 Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri “ üzerine yazmış olduğu makalede 4+4+4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre 4+4+4 uygulamasını olumlu değerlendiren yöneticiler, uygulamanın kesintili fakat 5+4+3 şeklinde olmasına ayrıca okula başlama yaşının 72 ay olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Uygulamayı olumsuz olarak değerlendiren yöneticiler

uygulamanın sadece imam hatip liseleri ile sınırlandırılmış olmasının tarafsız eğitim-öğretim anlayışına gölge düşürdüğünü belirtmişlerdir.

Güven'nin (2012),“İlkokul Birinci Sınıfları Destek Projesi” başlıklı çalışmasında; küçük yaş çocuklarında okula başlama yaşı açısından sınıf ortamlarının uygun olmadığını saptamıştır. Bu çalışmada sınıflarda çocukların rahat edebilecekleri ortamların oluşturulmadığına, bu yaş çocuğuna ait görsel materyallerin bulunmadığına, öğretmen davranışlarında ceza tehdit gibi etiketlemelere sıkça rastlandığına, öğretmenlerin küçüklerin gelişimsel özelliklerini bilmediklerine vurgu yapılmıştır. Programın okuma-yazma ağırlıklı olduğu çoğunlukla soyut ifadelerle işitsel öğretime dayalı olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak sınıf ortamlarının tekrar düzenlenmesi, öğretmenlerin küçüklerin gelişimsel özelliklerine yönelik profesyonel gelişimlerinin sağlanması önerilmektedir.

Karadeniz'in (2012), yasa değişikliğinden sonra 468 öğretmene uyguladığı anket sonucunda “ Öğretmenlerin 4+4+4 Zorunlu Eğitim Sistemine İlişkin Görüşleri” başlıklı araştırmasında öğretmenlerin $\frac{3}{4}$ ünün bu değişikliğe “teredditle” bakmakta olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda detaylı akademik çalışmalarla eğitim sistemimizin ihtiyaçları ve eksiklikleri belirlenmeden ve gerekli tartışmalar yapılmadan yapılan değişikliklerin öğrencilerin geleceğini olumsuz yönde etkileyeceği saptanmıştır.

Gündoğan Çögenli ve Uçansoy (2012) “Sınıf Öğretmenlerinin Uyum ve Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Görüşleri” üzerine yapmış olduğu araştırmasında uyum ve hazırlık çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, uyum ve hazırlık çalışmalarında bir program geliştirme kapsamının söz konusu olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu uyum çalışmalarında önemli eksikler tespit edilmiştir. Diğer eksiklikler değerlendirildiğinde, farklı yaş gruplarının bir arada bulunması, okul öncesi eğitimi alanla almayanın aynı sınıfta olmaması gerektiği görüşü araştırma sonrasında elde edilen bulgular arasındadır. Araştırma sonucunda etkili bir uyum sürecinin geliştirilmesi için, hangi yaş grubundaki çocuğun neye gereksinim duyduğunun belirlenmesi yönündedir.

Teke'nin (2010), "Ana Sınıfı Öğretim Programının İlköğretim Birinci Kademe 1.Sınıf Öğrencilerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerine Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" üzerine yapmış olduğu araştırmasında anasınıfı öğretim programının 1.sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesidir. Araştırma sonucunda; anasınıfı eğitimi almış öğrencilerin ilköğretime başlamak için hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olduğu görülmüştür. Anasınıfı eğitimi almış çocukların, psikomotor, bilişsel, sosyal, duygusal, dil ve öz bakım becerilerinin gelişimine ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin, öğretmen görüşlerine göre yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Erkan ve Kırca'da (2010) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitim alan veya almayan çocukların okula hazır bulunuşlukları arasında cinsiyet, anne baba öğrenim düzeyi açısından bir farklılık olup olmadığını incelemiş, çalışmanın sonunda okul öncesi eğitim alan çocukların hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ebeveynlerinin eğitim düzeyi yüksek olan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin diğerlerine oranla istenilen düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Obalar (2009), çalışmasında ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. İstanbul'da üç devlet okulunda öğrenim gören 304 birinci sınıf öğrencisiyle tarama modelinde yapılan araştırma sonucuna göre, kız öğrencilerin ve okul öncesi eğitim alanların sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri yükseldikçe okuma yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanlar da yükselmektedir.

Yangın (2009), yaptığı çalışmasında, 1.sınıfta okuyan öğrencilerin hazır bulunuşlukları ile okuma yazma başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiş, çalışma sonucunda hazırbulunuşluğun ve okul olgunluğunun okuma ve yazma başarılarında çok önemli bir değişken olduğu ortaya konmuştur.

Çelenk (2008), tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarına yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik duyuşsal ve yazmayı öğrenmeye hazırlıklarını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın

örneklemine Bolu ilinde üç farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim okuluna devam eden 103 çocuk oluşturmuştur. Araştırma 'da çocuklara ilk okuma ve yazmada istekliliğe yönelik sorular sorulmuş cümle ve metin okuma testleri hazırlanarak, çizgi ve harf çalışmaları sonucunda çocukların okul öncesi eğitim sürecinde ilköğretime yönelik deneyim ve birikim kazandıkları, okul öncesi eğitimin çocukların okuma ve yazmaya hazırlık düzeylerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yangın (2007), tarafından yapılan çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarındaki 6 yaş grubundaki çocukların yazmayı öğrenmeye hazırbulunuşlukları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma Ankara'daki okul öncesi eğitim kurumlarında 6 yaş grubundaki 64 çocuğa 2003–2004 öğretim yılında araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin bireysel olarak uygulanması ile elde edilmiştir. Çocuklar üzerinde, kalemi doğru kullanıp kullanmadıklarını; kâğıdı doğru tutup tutmadıklarını, gözle kâğıt arasında uygun uzaklık bırakıp bırakmadıklarını; dikey, yatay, eğik, yuvarlak ve eğri çizgilerle düzgün çizgiler oluşturup oluşturamadıklarını; belirlemek için kontrollü gözlemler yapılmıştır. Araştırma sonucunda 6 yaş grubundaki çocukların yazmayı öğrenmeye hazır oldukları belirlenmiştir.

Oçak (2007), İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile ilk okuma yazma başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sosyoekonomik düzeyleri farklılık gösteren üç ilköğretim okulundan 136 birinci sınıf öğrencisiyle yapılan betimsel nitelikteki çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir. Anne babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukların ilk okuma yazma başarısı artmıştır. Anne babası eğitilmiş olanlar okuma yazma becerilerinde daha başarılıdır. Ailenin sosyoekonomik kültürel düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuma yazma başarıları da artmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumuna giden öğrencilerin okuma yazmada daha başarılı olduğu, dil gelişimleri yüksek olan öğrencilerin aynı zamanda okuma yazmada da başarılı olduğu görülmüştür.

Yangın (2007), yaptığı çalışmasında 6 yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin el becerilerini yeterli düzeyde kazandıkları, okul öncesi eğitim alan çocukların % 14,1'nin kalemi ve % 34,4'ünün kâğıdı doğru tutamadığı % 40,6'sının gözle kâğıt arasına uygun uzaklık bırakmadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin çizgi çizmede

yetersiz oldukları, % 4,7'sinin iç ve dış kavramlarından birini % 10,9'unun alt ve üst kavramlarından birini, % 3,1 alt ve üst kavramlarının her ikisini, % 31,3'ünün sağ ve sol kavramlarını öğrenemedikleri görülmüştür.

Gökçe'nin (2006), anasınıfına devam eden farklı sosyokültürel seviyedeki çocukların fonolojik farkındalık becerilerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada, çocuklardaki okuma yazma hazırlık sürecine önemli etkisi olan fonolojik farkındalık becerilerini etkilediği saptanmıştır. Öğrenim durumu ve sosyokültürel düzeyi yüksek olan ailelerin fonolojik farkındalık puanları yüksek bulunmuştur.

Esaspehlivan (2006), okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazırbulunuşluklarını karşılaştırmıştır. Araştırmada 78 aylık çocukların hazır bulunuşlukları 68 aylık çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyine göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş çocukların gitmemiş olanlara göre okula hazır bulunuş düzeyleri anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Ahioğlu'nun (2006), farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi konulu araştırmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Üst ve orta sosyoekonomik düzeydeki aileler çocuklarına daha iyi yaşam koşulları sağlamakta, çocukları ile pozitif yönde bir iletişim kurabilmekte, çocuğun gelişimine uygun beklentide bulunmakta, çocuğun okuldaki etkinliklerine daha fazla ilgi göstermekte, öğretmeni ile daha sıkı iletişimde bulunmaktadır. Alt sosyoekonomik sınıftaki ailelerin yaşam koşulları çocuğun zihinsel gelişimine olumlu etkileri sağlayacak ortamlar oluşturamamaktadır. Anne ve babaların çocukları ile diyalogları yetersiz olup, öğretmenleri ile iletişimleri istenilen seviyede bulunmamaktadır. Bu araştırmada, orta ve üst ekonomik düzeye sahip velilerin çocuklarını okutan öğretmenlerin velilerin ilgi düzeylerinden ve ailenin çocuğun başarısı ile ilgili konulardaki veli öğretmen iletişiminden, alt sosyoekonomik düzeye sahip çocukları okutan öğretmenlerden daha fazla memnuniyet ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.

Kavacıoğlu (2006), ilköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmasında, annelerin okul öncesi dönemde öğrencilerin okuma faaliyetlerine destek vermeleri anlama düzeyini etkileyen faktör olarak görölmüştür. Araştırmanın sonucunda çocuğun okumaya karşı geliştirdiği olumlu veya olumsuz tutum, çocuğun okuduğunu anlama düzeyine etki eden bir faktör olarak bulunmuştur.

Pehlivan (2006), okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, İlk okuma ve yazmaya geçiş sürecini, öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendiren nitel bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmada, öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarının ilk okuma yazmaya geçiş sürecine olan etkisi, öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 60 tane birinci sınıf öğrencisi ve 15 öğretmenden oluşan farklı sosyoekonomik düzeydeki 6 ilköğretim okulundan oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre okul öncesi eğitim alanlar, okul öncesi eğitim almayanlara göre okula başlama anlamında daha hazır durumda bulunmuşlardır. Ebeveyn eğitim düzeyi ve aylık geliri arttıkça okul öncesi eğitim kurumuna gitme oranının arttığı görölmüştür. Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin büyük çoğunluğu bitişik eğik yazıyı güçlük çekmeden yazabilmektedir.

Çelenk ve Çalışkan'ın (2004), okuduğunu anlama başarısına bazı sosyoekonomik faktörlerin etkisinin incelenmesi konulu araştırmasında anket tarama tekniği kullanılmış, örneklem, evrenden random yöntemi ile seçilmiş 270 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri kırk sorudan oluşan okuduğunu anlama testiyle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; gelir düzeyi yüksek olan ailelerden gelen çocukların, eğitim düzeyi yüksek olan anne babalardan gelen çocukların, daha düzenli bir mesleği olan ailelerden gelen çocukların ve daha az çocuklu ailelerden gelen çocukların okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre, ailenin içinde bulunduğu sosyoekonomik ve kültürel düzeyin çocuğun okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu görölmektedir.

Dockette ve diğerlerinin (2002), yaptığı araştırmada okula başlama yaşı olarak ebeveyn ve öğretmenlerin büyük yaş grubunu tercih ettikleri saptanmıştır. Ebeveyn ve öğretmenler küçük yaştaki çocukların okula hazırlıksız olduklarını söylemişlerdir. Özellikle öğretmenlerin okula başlama yaşının beş yaşından büyük olması gerektiğini savunduklarını belirtmiş, okula hazır bulunuşluk için, gerekli becerilerin ise öz bakım yapabilme ve eşyalarına sahip çıkabilme olduğunu ifade etmişlerdir

Çalışkan'a (2000), göre ailenin gelir düzeyi ile öğrencinin okuduğunu anlama başarısı arasında doğrusal bir ilişki vardır. Anne babanın eğitim seviyesi ile okuduğunu anlama başarısı arasında da doğrusal bir ilişki bulunmuştur.

Dexter'in (2000), anne okuryazarlığının, anne eğitiminin, aile gelirinin çocuğa aile desteğinin, çocuğun okuması üzerindeki etkilerinin araştırılmasında 1537 çocuk ve 677 anneden toplanan, çocukların okuryazarlık gelişimi ve ev çevrelerinde var olan okuryazarlık desteği konusundaki boylamsal veri çok düzeyli modelleme ile test edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; siyah ve Latin ailelerin çocuklarının beyaz ailelerin çocuklarına göre daha yavaş gelişme gösterdikleri bulunmuştur. Annenin okuryazarlığı, annenin eğitim düzeyi ve ailenin geliri çocukların edindikleri gelişme düzeyi ile olumlu yönde paralellik göstermektedir.

Yalçın'ın (1999), yaptığı araştırma sonucunda, ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin kullandıkları yöntem arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur.

May ve Kundert'de (1997), yaptığı çalışmasında okula geç başlamanın risk oluşturduğu görüşünü belirtmişlerdir. Bu çalışmada okula hazırbulunuşluk uygulamalarının okul başarısızlığını azalttığını vurgulamışlardır.

Gullo ve Burton (1992), yaptığı çalışmada okul öncesi eğitimi alan çocukların akademik hazırbulunuşluğunu yaşa ve okul öncesinde bulunma sürelerine göre, incelemiş çalışma sonucunda okula başlama yaşı, okul öncesinde geçen süre ve hazırbulunuşluk arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Cornelius ve Hall (1989) araştırmalarında birinci sınıf öğrencilerinin başarıları ile dokuz bağımsız değişken (yaş, okula devam, etnik grup aile durumu, toplumsal

cinsiyet, aile desteği, dil, okul öncesi eğitimi alma durumu, sosyoekonomik düzey) arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Bu araştırma Houston'da siyah, beyaz, İspanyol ve Asyalı etnik kökenden gelen kız ve erkek çocuklardan oluşan 119 birinci sınıf öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okuma ve matematik başarısı arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Okuma başarısındaki değişmeyi etnik köken, yaş ve aile desteği matematik başarısındaki değişmeyi anlamlı olarak yorumlamaktadır. Etnik köken, sosyoekonomik düzey, aile durumu ve aile desteği ile yakından ilişkili bulunmuştur.

Tural (1977) araştırmasında, Ankara'da ana okullara giden dört-altı yaş çocukların bildikleri kelime sayısına; yaş, cinsiyet, ailenin eğitim düzeyi ve anaokuluna devam süresinin etkisini incelemiş ve çocukların sözcük bilgilerinde yaş cinsiyet ailenin eğitim durumunun etkili olduğu bulunmuştur. Öğrenim durumu yüksek ebeveynlerin kendilerini geliştirme, kişisel özellikler, çocuğa bakış açısı ve çocuk eğitimini bilme gibi nedenlerle çocukların dil gelişimini sağlayıcı ortamların oluşmasında etkili imkânlar sağladığını saptamıştır

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve analize hazırlanması ile ilgili kullanılan istatistik teknikleri açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin okula başlama yaşına ve bu düzeylere etki ettiği düşünülen diğer değişkenlere göre (okul öncesi eğitim, ebeveyn eğitimi, gelir durumu, öğrencinin cinsiyeti, öğretmen değişkeni) farklılaşma durumunun araştırıldığı betimsel bir çalışma olup tarama modelindedir. Betimsel tarama modeli geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmayı konu alan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur. Amaç araştırmaya konu olanı doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmek ve değiştirmeye kalkmadan gözlemlemektir. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2002). Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Araştırma tarama modeli ışığında nicel verilerden yararlanılmıştır.

3.2. Evren

Bu araştırmanın grubu Düzce ili Akçakoca ilçesinde merkez okullardaki 1.sınıflarda 2014 – 2015 öğretim yılında öğrenim gören 181 kız, 166 erkek, toplam

347 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu ulaşılabilir olduğundan örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

“Okuma Düzeyi Ölçeği”, “Dikte (Yazma) Düzeyi Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Ölçeği” tüm öğrencilere araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Tablo 2. Evrene İlişkin Öğrenci Dağılımları

Okul Adı	Öğrenci Sayıları	
	Kız	Erkek
Osmaniye İlkokulu	61	51
Gönül Yavuz İlkokulu	29	27
Orhangazi İlkokulu	8	8
Cumhuriyet İlkokulu	8	13
Esentepe İlkokulu	31	34
Hamiyet Sevil İlkokulu	44	33
Toplam	181	166

Tablo 3. Evrende Yer Alan Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Ay	Sayı
60 – 66	11
67 – 71	87
72 ve üzeri	249
Toplam	347

3.3.Verilerin Toplanması

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

Öğretmen Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından öğretmenlerin cinsiyetlerini, yaşını, mesleki kıdemlerin, mezun oldukları kurum ve çalıştıkları kurumun yerleşim yerini içeren 5 maddelik bilgi formu oluşturulmuştur.

Öğrenci Tanıma Formu

Araştırmacı tarafından öğrencilerin cinsiyeti, doğum tarihleri, okul öncesi eğitim alma durumları, sınıf tekrarının olup olmadığı kardeş sayısı, ebeveynlerin gelir durumları ve eğitim durumlarını belirlemeye yönelik 8 maddelik öğrenci bilgi formu oluşturulmuştur.

Okuma metni

Obalar (2009) tarafından öğrencilerin seviyelerine uygun MEB yayınlarından seçilen “Sağlıklı Beslenme” adlı parça (bakınız, Ek 3) kullanılmıştır. Parça 14 cümle, 97 kelimededen oluşmuştur. Metinde 28 harf kullanılmıştır. Metin “j” harfi içermemektedir (Obalar, 2009).

2014-2015 Öğretim yılında 1.sınıfta derse giren öğretmenlerden farklı kıdemlere sahip dört öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Alınan görüşler sonucunda “Sağlıklı Beslenme” adlı okuma metni Mayıs ayı içerisinde serbest okuma seviyesine gelmesi gereken öğrencilerin bireysel farklılıklarını ortaya çıkarabilecek “orta” zorlukta bir metin olduğu görüşüne varılmıştır. Metin içeriğindeki kelime dağarcığının öğrenciler arasındaki farklılıkları ortaya çıkaracak nitelikte olması, aynı zamanda birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin seviyesinde olması araştırmada elde edilecek verilerin güvenilirliğini artmıştır.

Okuma Düzeyi Ölçeği

Öğrencilerin okuma düzeylerini ölçmek amacıyla Obalar (2009) tarafından hazırlanan “ Okuma Düzeyi Ölçeği “ kullanılmıştır (bakınız, Ek 7). Ölçek 5’li likert şeklinde toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça okuma düzeyi yükselmektedir.

Ölçek, Obalar tarafından 2007–2008 eğitim–öğretim yılı başı Şehit Öğretmen Nurgül Kale İlköğretim Okulunda farklı şubelerde öğrenim gören ikinci sınıflarda toplam 141 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmasını belirlemek için sınıf öğretmenleri dışında birinci değerlendirici dört sınıfa aynı metni okutmuştur. İkinci değerlendirici iki sınıfa birinci değerlendirici ile aynı metni, diğer iki sınıfa farklı bir metin okutmuştur.

Aynı metin üzerinde yapılan değerlendirmede, korelasyon .73 olup .001 düzeyinde anlamlıdır. Farklı metnin değerlendirilmesinde korelasyon değeri ise .83 olup bu değer de .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu iki değerlendirme için ayrı ayrı yapılan t testleri de anlamlı bulunmuştur. Genel toplam üzerinden yapılan analizler ise iki değerlendirmenin arasındaki korelasyon değeri .781'dir ve .001 düzeyinde anlamlıdır. Aynı ölçek ile iki farklı değerlendirme arasında fark olmadığı, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu görülmektedir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değerleri değerlendiriciler tarafından 141 öğrenciye uygulanmış, I. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri .953; II. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri ise .968 bulunmuştur. Bu değerler "Okuma Düzeyi Ölçeği"ni güvenilir olduğunu göstermektedir. Okuma düzeyi ölçeğinde yer alan maddelerin madde-kalan değerleri .386 ile .888 arasında, madde-toplam değerleri de .495 ile .902 arasında değişmekte ve maddelerin tamamı .001 düzeyinde anlamlıdır, madde ayırt edicilik değerleri de tüm maddeler için .001 düzeyinde anlamlıdır. Okuma düzeyleri için elde edilen bu değerler okuma düzeyleri ölçeği maddelerinin ayırt edici ve iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Obalar, 2009). (Bakınız, Ek 9).

Dikte (Yazma) Metni

Obalar (2009) tarafından öğrencilerin seviyelerine uygun MEB yayınlarından seçilen "Atatürk'ün Hayatı" adlı parça (Bakınız, Ek 4) kullanılmıştır. Parça 15 cümle, 79 kelimedenden oluşmaktadır. 27 harf kullanılmıştır. Metin "p" ve "j" harfi içermemektedir (Obalar, 2009).

2014–2015 Öğretim yılında 1.sınıf okutan öğretmenlerden farklı kıdemlere sahip dört öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Alınan görüşler sonucunda

“Atatürk’ün Hayatı ” adlı dikte metninde öğrencilerin ilk okuma yazma etkinliklerini tamamladığı Mayıs ayında bireysel farklılıkları ortaya çıkarabilecek “orta” zorlukta bir dikte metnidir. Metin içeriğindeki kelime dağarcığının öğrenciler arasındaki farklılıkları ortaya çıkaracak nitelikte olması, aynı zamanda birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin seviyesinde olması araştırmada elde edilecek verilerin güvenilirliğini artırmıştır.

Dikte (Yazma) Metin Ölçeği

Öğrencilerin dikte ve yazma düzeylerini ölçmek için, 2005 İlköğretim Programı’nda yer alan ilköğretim birinci sınıf yazma kazanımları dikkate alınarak Obalar (2009) tarafından hazırlanan "Dikte (Yazma) Düzeyi Ölçeği" kullanılmıştır (bakınız, Ek 8). Ölçek 5'li likert şeklinde toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça dikte düzeyi yükselmektedir. Ölçeği değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından düzeye uygun dikte metni seçilmiş ve öğrencilerin kolay yazabilecekleri dikte kâğıdı hazırlanmıştır (Obalar, 2009).

Ölçek Obalar tarafından 2007–2008 eğitim-öğretim yılı başı Şehit Öğretmen Nurgül Kale İlköğretim Okulunda dört farklı ikinci sınıfta toplam 141 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin dikte ve yazma düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin güvenilirlik çalışmasında, objektif olması açısından öğrencilerin sınıf öğretmenleri dışında daha önce birinci sınıf okutmuş iki değerlendirici öğretmen belirlenmiştir. Bu değerlendiricilerden biri araştırmacı diğeri ise deneyimli bir sınıf öğretmenidir. "Dikte (Yazma) Düzeyi Ölçeği" nin güvenilirlik hesaplamaları için iki değerlendirici arasındaki korelasyon katsayısı ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Belirlenen metin tüm sınıflara araştırmacı tarafından okunmuş ve öğrencilerden araştırmacı tarafından okunan metni yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazıları iki farklı değerlendirici tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan analizlere göre iki değerlendirmeci tarafından 141 kişiden elde edilen puanlamaları arasında korelasyon değeri .916’dir ve .001 düzeyinde anlamlıdır. Bu değer oldukça yüksek bir değerdir. Bu değerler aynı ölçek ile iki farklı değerlendirme arasında pozitif yönde, yüksek anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yapılan t-testi de anlamlı

bulunmuştur. İki farklı değerlendirici tarafından 141 kişinin "Dikte (Yazma) Düzeyi Ölçeği" ile değerlendirilmesinden I. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri .956; II. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri ise .960 bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. "Dikte (Yazma) Düzeyi Ölçeğinde" yer alan maddelerin madde-kalan değerleri .541 ile .853 arasında, madde-toplam değerleri de .587 ile .868 arasında değişmekte ve maddelerin tamamı .001 düzeyinde anlamlıdır. Ayrıca madde ayırt edicilik değerleri de tüm maddeler için .001 düzeyinde anlamlıdır. Dikte (Yazma) Düzeyi Ölçeği için elde edilen bu değerler ölçeğin maddelerinin ayırt edici ve iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Obalar, 2009). (Bakınız, Ek 10).

Okuduğunu Anlama (Paragraf) Ölçeği

Obalar (2009) tarafından hazırlanan 20 maddelik test kullanılmıştır. Bu metin içerisinde düzyazı ve şiir yazım şeklinde parça seçilmesine dikkat edilmiştir (bakınız, Ek 6). Ölçek Obalar tarafından 2007–2008 eğitim-öğretim yılında 140 öğrenciye uygulanmış KR–20 (Kuder Richardson–20) formülünden yararlanarak güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. KR–20 = 0,864'tür. Elde edilen bu bulgu hazırlanan ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Obalar, 2009).

Veri Toplama Süreci

Veri toplama araçları örnekleme oluşturan öğrencilere, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama basamakları Düzce iline bağlı Akçakoca ilçesinde merkez okullarının tümünde 2014–2015 öğretim yılında öğrenim gören 1.sınıflara uygulanmıştır.

1. Araştırmacı tarafından Mayıs ayının ilk 10 gününde tüm merkez okullarda öğrenim gören 1.sınıf öğrencilerine "Sağlıklı Beslenme" adlı metni okutularak okuma metni ölçeği doldurulmuştur. Okuma ölçeği doldurulurken gelmeyen öğrencilere on gün içerisinde tekrar dönüş yapılarak bu öğrenciler için diğer okuma zamanına fark yaratmayacak şekilde aynı zaman dilimi içerisinde öğrencilere okuma yaptırılmış "Okuma Düzeyi Ölçeği" doldurulmuştur. Aynı gün araştırmacının 30 dakikalık eğitim verdiği birinci sınıf öğretmeni tarafından nesnelliğin sağlanması ve güvenilirliğinin artırılması için "Okuma Düzeyi Ölçeği" Hamiyet Sevil İlkokulunda birinci sınıflarda

okuyan 74 öğrenciye tekrar okuma yaptırılarak uygulanmıştır. İkinci değerlendiricinin tüm okullarda aynı “Okuma Düzeyi Ölçeğini” doldurması mümkün olmayacağından, farklı zaman süresinde uygulama yapılması çocukların okuma becerilerinde farklılık yaratacağından sadece belirlenen okulda 74 öğrenciyle sınırlı bırakılmıştır.

2. Mayıs ayının ikinci on günü içerisinde “Atatürk’ün Hayatı” adlı dikte metni tüm birinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Gelmeyen öğrencilere on gün içerisinde dönülerek dikte metni araştırmacı tarafından öğrencilere yazdırılmıştır. Tüm öğrencilere ait dikte verileri araştırmacı tarafından değerlendirilip “Dikte (Yazma) Düzeyi Ölçeği” doldurulmuştur. Dikte ölçeğindeki nesneliği sağlayabilmek için “Dikte (Yazma) Düzeyi Ölçeği”, tüm dikte metinleri bir günde değerlendirilmiştir. Dikte metinleri bir ders saatinde öğrencilere araştırmacı tarafından okunup yazdırılmıştır. Aynı gün araştırmacının 30 dakikalık eğitim verdiği birinci sınıf öğretmeni tarafından nesneliğin sağlanması ve araştırmanın güvenilirliğinin artırılması için ”Dikte (Yazma) Düzeyi Ölçeği” Hamiyet Sevil İlkokulu’nda birinci sınıflarda okuyan 74 öğrenciye tekrar dikte yaptırılarak “Dikte (Yazma) Düzeyi Ölçeği” uygulanmıştır. İkinci değerlendiricinin tüm okullarda aynı “Dikte (Yazma) Düzeyi Ölçeğini” değerlendirmesi mümkün olmayacağından, farklı zaman süresinde uygulama yapılması çocukların yazma becerilerinde farklılık yaratacağından sadece belirlenen okulda 74 öğrenciyle sınırlı bırakılmıştır.

3. Mayıs ayının son on günü içerisinde okuduğunu anlamaya yönelik “Okuduğunu Anlama Ölçeği” tüm ilçedeki birinci sınıflara uygulanmıştır. Uygulama süresi bir ders saati olup 20 maddeliktir. Ölçekte her doğru cevap için 5 puan verilmiştir. “Okuduğunu Anlama Ölçeği” araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Güvenirliği

Ölçmede nesneliğin sağlanması ve güvenilirliği artırmak için Hamiyet Sevil İlkokulu’nda 3 şubede toplam 74 öğrenci için her iki değerlendirici tarafından değerlendirilen öğrencilerin “Okuma Düzeyi Ölçeği” nden ve “Dikte (Yazma) Düzeyi Ölçeği” nden aldıkları puanların gözlemciler arası güvenirlilik katsayısı, Kendall’in Uyuşum katsayısı (W) ile hesaplanmıştır. Ölçeklerin değerlendirilmesinde iki

değerlendirici arasında nesnellığın sağlanabilmesi için araştırmacı tarafından 2.değerlendiriciye 30 dakikalık uygulama eğitimi verilmiştir. Böylece ölçmede hata minimum düzeye indirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4. Okuma Yazma Puanlarının Değerlendiricilere Göre Güvenirlik Testi Sonucu

Değerlendirici	n	W	sd	χ^2	p
1.ve 2. değerlendirici	2	,829	74	122,624	,000

Çalışmada değerlendiriciler arası güvenirlilik katsayısı, Kendall 'in Uyuşum Katsayısı (W) ile hesaplanmıştır. İki farklı değerlendiricinin 74 öğrenciye uyguladığı ölçme sonucunda elde edilen sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır, χ^2 (sd = 74, n = 2) = 122,624, w = 0.83, p < 0.01 Bu sonuçlar ölçmenin güvenirliliğini sağladığı gibi araştırmanın güvenirliliğini de destekler niteliktedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın sonucunda elde edilen verilerin betimsel analizleri istatistiksel paket programlar kullanılarak yapılmıştır. Grup büyüklüğü yani örneklem alınma sayısı 347 olduğu için $347 > 50$ 'den puanların normalliği (K-S) Kolmogorov-Simirnov testi kullanılarak hesaplanmıştır. P < ,05'ten olduğu için puanların normal dağılımdan sapma gösterdiği bulgusundan hareketle nonparametrik testlerin kullanılması söz konusudur. Öğrencilerin okula başlama yaşına göre; ebeveynlerin eğitim durumuna göre; ailenin gelir durumuna göre; mesleki kıdemine göre; okuma, yazma, okuduğunu anlama düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal – Wallis analizi yapılmıştır. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna göre; cinsiyete göre okuma, yazma, okuduğunu anlama düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bilgiler ışığında araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Alt Problem:

İlkokuma yazma öğretiminde okula başlama yaşına göre öğrencilerin okuma düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

İlkokuma yazma öğretiminde okula başlama yaşı farklı olan öğrencilerin okuma düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin değerler tablo 4.1’ de verilmiştir.

Tablo 4.1. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okula Başlama Yaşına Göre Okuma Düzeylerindeki Farklılaşma Durumuna İlişkin Kruskal – Wallis Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
60 – 66	11	186,91	2	1,292	,524
67 – 71	87	163,86			
72 ve üzeri	249	176,97			
Toplam	347				

Yapılan analiz sonucunda yaş gruplarının ilk okuma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. χ^2 (sd = 2, n = 347) = 1,292, $p > ,05$. Bu bulgu, 60–66 aylık, 67–71 aylık, 72 ve üzeri aylık okula başlayan çocuklarda okuma başarıları arasında yaşa bağlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

4.2. Alt Problem:

İlkokuma yazma öğretiminde okula başlama yaşına göre öğrencilerin yazma düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

İlkokuma yazma öğretiminde okula başlama yaşı farklı olan öğrencilerin yazma düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin değerler tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okula Başlama Yaşına Göre Yazma Düzeylerindeki Farklılaşma Durumuna İlişkin Kruskal – Wallis Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
60-66	11	157,00	2	0,405	,817
67-71	87	171,97			
72 ve üzeri	249	175,46			
Toplam	347				

Analiz sonucunda grupların yazma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. χ^2 (sd = 2, n = 347) = 0.405, p > ,05

4.3. Alt Problem:

İlkokuma yazma öğretiminde okula başlama yaşına göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

İlkokuma yazma öğretiminde okula başlama yaşı farklı olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin değerler tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okula Başlama Yaşına Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerindeki Farklılaşma Durumuna İlişkin Kruskal – Wallis Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
60-66	11	113,05	2	6,368	,041
67-71	87	162,69			
72 ve üzeri	249	180,64			
Toplam	347				

Okula başlama yaşına göre okuduğunu anlama düzeylerindeki farklılaşmaya ilişkin yapılan Kruskal Wallis Testi sonucu öğrencilerin okula başlama yaşına göre öğrencilerin anlama düzeylerinden aldıkları puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. χ^2 (sd = 2, n = 347) = 6,368 p < .05 olduğundan 60–66 aylık çocukların anlama düzeyleri, 67 – 71 aylık çocukların anlama düzeylerinden, 67–71 aylık çocukların da 72 ve üzeri aylık çocuklara oranla okuduğunu anlama düzeyleri daha düşüktür.

4.4. Alt Problem:

İlkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeyleri, okul öncesi eğitim alıp almamalarına göre farklılık göstermekte midir?

İlkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeyleri, okul öncesi eğitim alıp almamalarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin değerler tablo 4.4.1, tablo 4.4.2 ve tablo 4.4.3 'de verilmiştir.

Tablo 4.4.1. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuma Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşmaya İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Okul Öncesi	276	187,36	51710,50	6111,500	,000
Eğitimi Alan					
Okul Öncesi	71	122,08	8667,50		
Eğitimi Almayan					
Toplam	347				

İlkokul 1.sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinden aldıkları puanların okul öncesi eğitim alma durumlarına göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okumalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. $U = 6111,500$, $p < .05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre okuma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4.4.2. İlkokuma Yazma Öğretiminde Yazma Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Okul Öncesi	276	187,27	50857,50	6964,500	,000
Eğitimi Alan					
Okul Öncesi	71	134,09	9520,50		
Eğitimi Almayan					
Toplam	347				

İlkokul 1.sınıf öğrencilerinin yazma düzeylerinden aldıkları puanların okul öncesi eğitim alma durumlarına göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. $U = 6964,500$, $p < .05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında okul

öncesi eğitim alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre yazma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4.4.3. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Okul Öncesi	276	188,57	52045,50	5776,500	,000
Eğitimi Alan					
Okul Öncesi	71	117,36	8332,50		
Eğitimi Almayan					
Toplam	347				

İlkokul 1.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinden aldıkları puanların okul öncesi eğitim alma durumlarına göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. $U = 5776,500$, $p < .05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.5. Alt Problem:

İlkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeyleri, ebeveynlerin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

İlkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin değerler tablo 4.5.1, tablo 4.5.2 ve tablo 4.5.3' de verilmiştir.

Tablo 4.5.1. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuma Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

Anne Eğitimi	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Okuryazar değil	7	125,43	6	24,463	,002
Sadece okuryazar	7	110,86			
İlkokul	110	152,71			
Ortaokul	76	163,80			
Lise	109	192,00			
Yüksek okul	11	249,41			
Üniversite	27	215,06			
Toplam	347				

Yapılan analiz sonucunda ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinden aldıkları puanlar ile anne eğitimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. χ^2 (sd = 6, n = 347) = 24,463, p < .05. Bu bulgular anne eğitim durumu dikkate alındığında okuma düzeylerindeki en yüksek puanı yüksek okul mezunu olanlar ve üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının olduğu görülmektedir. Bunu lise, ortaokul ve ilkokul mezunu annelerin çocukları izlemiştir. Sıra ortalamalar dikkate alındığında da anneleri yüksek okul mezunu olan çocukların okuma düzeyleri puanlarının en yüksek olduğu, en düşük başarı puanına sahip öğrencilerin anne eğitim düzeylerinin sadece okur yazar grubu olan anneler olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5.2. İlkokuma Yazma Öğretiminde Yazma Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

Anne Eğitimi	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Okuryazar değil	7	164,21	6	21,338	,000
Sadece okuryazar	7	82,29			
İlkokul	110	51,97			
Ortaokul	76	183,66			
Lise	109	179,62			
Yüksek okul	11	242,55			
Üniversite	27	212,24			
Toplam	347				

Yapılan analiz sonucunda ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin yazma düzeylerinden aldıkları puanlar ile anne eğitimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. χ^2 (sd = 6, n = 347) = 21,338, $p < .05$. Bu bulgular anne eğitimi dikkate alındığında yazma düzeylerinde en yüksek puanı anneleri yüksek okul mezunu olan çocukların aldığı görülmüştür. Bu da okuma düzeylerinde elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Okuma düzeylerinde en yüksek başarıyı elde edilen anneleri yüksek okul eğitimine sahip öğrenciler yazma düzeylerinde de en yüksek başarıyı elde etmişlerdir. Yine bunu okuma düzeylerinde olduğu gibi anneleri üniversite eğitimi alan çocukların başarıları izlemektedir. Yazma düzeylerinde en düşük puanı anneleri sadece okur yazar olan çocuklar almıştır. Bu da okuma düzeyinde başarısız olan grupla benzerlik göstermektedir.

Tablo 4.5.3. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuduğunu Anlama Düzeyinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

Anne Eğitimi	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Okuryazar değil	7	123,93	6	36,243	,000
Sadece okuryazar	7	65,79			
İlkokul	110	154,70			
Ortaokul	76	159,89			
Lise	109	190,01			
Yüksek okul	11	227,59			
Üniversite	27	246,87			
Toplam	347				

Yapılan analiz sonucunda ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinden aldıkları puanlar ile anne eğitimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. χ^2 (sd = 6, n = 347) = 36,243, $p < .05$. Bu bulgular ışığında okuduğunu anlama düzeyinden en yüksek puanı alan öğrencilerin annelerinin üniversite eğitimi aldığı görülmektedir. Okuduğunu anlama düzeyi puanı en düşük öğrencilerin anneleri sadece okur yazar annelerdir. Bu bulgu öğrencilerin okuma, yazma düzeyine ait anne eğitimi değişkenine yönelik sonuçla benzerlik göstermektedir.

İlkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin değerler tablo 4.5.4, tablo 4.5.5 ve tablo 4.5.6 'de verilmiştir.

Tablo 4.5.4. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuma Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

Baba Eğitimi	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Sadece okuryazar	11	97,10	5	27,137	,000
İlkokul	84	135,63			
Ortaokul	63	159,61			
Lise	128	183,28			
Yüksek okul	24	205,04			
Üniversite	37	216,14			
Toplam	347				

Analizler sonucunda öğrencilerin okuma düzeylerinden aldıkları puanlar ile baba eğitimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. χ^2 (sd = 5, n = 347) = 27,137, p < .05. Bu bulgular baba eğitimi dikkate alındığında okuma düzeylerinden en yüksek puanı babaları üniversite eğitimi olan çocukların aldığı görülmüştür.

Tablo 4.5.5. İlkokuma Yazma Öğretiminde Yazma Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

Baba Eğitimi	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Sadece okuryazar	11	94,20	5	22,553	,000
İlkokul	84	137,75			
Ortaokul	63	172,18			
Lise	128	180,00			
Yüksek okul	24	178,40			
Üniversite	37	218,92			
Toplam	347				

Analizler sonucunda öğrencilerin yazma düzeylerinden aldıkları puanlar ile baba eğitimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. χ^2 (sd = 5, n = 347) = 22,553, p < .05. Bu bulgular baba eğitimi dikkate alındığında yazma düzeylerinden en yüksek puanı babaları üniversite eğitimi olan çocukların aldığı görülmüştür.

Tablo 4.5.6. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

Baba Eğitimi	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Sadece okuryazar	11	77,20	5	24,335	,000
İlkokul	84	147,72			
Ortaokul	63	157,33			
Lise	128	177,28			
Yüksek okul	24	186,35			
Üniversite	37	228,12			
Toplam	347				

Analizler sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden aldıkları puanlar ile baba eğitimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. χ^2 (sd = 5, n = 347) = 24,335, p < .05. Bu bulgular baba eğitimi dikkate alındığında okuduğunu anlama düzeylerinden en yüksek puanı babaları üniversite eğitimi olan çocukların aldığı görülmüştür. Bu da baba eğitimi ele alındığında okuma ve yazma düzeylerinde elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinden aldıkları puanlarda en düşük başarıya sahip öğrenciler babaları sadece okur yazar olan öğrencilerin olduğu görülmüştür.

4.6. Alt Problem:

İlkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeyleri, ailenin gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir?

İlkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin değerler tablo 4.6.1, tablo 4.6.2 ve tablo 4.6.3 'de verilmiştir.

Tablo 4.6.1. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuma Düzeylerinin Aile Gelir Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

Ailenin Gelir Durumu	n	Sıra Ort.	Sd	x^2	p
500 – 1000	47	148,77	4	14,710	,005
1001 – 1500	97	160,27			
1501 – 2000	87	180,60			
2001 – üstü	116	194,75			
Toplam	347				

Bu bulgular ışığında öğrencilerin okuma düzeylerinden aldıkları puanlar ile ailenin gelir durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. x^2 (sd = 4, n = 347) = 14,710, $p < .05$. Elde edilen sonuçlara göre okuma düzeylerinden en yüksek puanı alan öğrencilerin gelir düzeylerinin 2001 TL ve üzeri olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalar dikkate alındığında okuma düzeyleri en düşük olan öğrencilerin gelir düzeylerinin 501 – 1000 TL arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6.2. İlkokuma Yazma Öğretiminde Yazma Düzeylerinin Aile Gelir Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

Ailenin Gelir Durumu	n	Sıra Ort.	Sd	x^2	p
500 – 1000	47	166,93	4	4,695	,320
1001 – 1500	97	167,90			
1501 – 2000	87	173,24			
2001 – üstü	116	183,96			
Toplam	347				

Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma düzeylerinden aldıkları puanlar ile ailenin gelir durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. x^2 (sd = 4, n = 347) = 4,695, $p > .05$.

Tablo 4.6.3. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Aile Gelir Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

Ailenin Gelir Durumu	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
500 – 1000	47	135,97	4	14,263	,007
1001 – 1500	97	172,30			
1501 – 2000	87	176,94			
2001 – üstü	116	190,96			
Toplam	347				

Bu bulgular ışığında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden aldıkları puanlar ile ailenin gelir durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. χ^2 (sd = 4, n = 347) = 14,263, p < .05. Sıra ortalamalar dikkate alındığında gelir durumu 2001 TL ve üzeri olan ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Gelir düzeyi 501 – 1000 TL arasında olan ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama düzeylerinin en düşük olduğu görülmektedir.

4.7. Alt Problem:

İlkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeyleri, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılık göstermekte midir?

İlkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin değerler tablo 4.7.1, tablo 4.7.2 ve tablo 4.7.3 'de verilmiştir.

Tablo 4.7.1. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuma Düzeylerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

Mesleki Kıdem	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
6 – 10 Yıl	63	173,24	3	1,114	,774
11 – 15 Yıl	44	188,20			
16 – 20 Yıl	68	175,12			
20 ve üstü	172	170,54			
Toplam	347				

Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin okuma düzeylerinden aldıkları puanlar ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. χ^2 (sd = 3, n = 347) = 1,114, $p > .05$.

Tablo 4.7.2. İlkokuma Yazma Öğretiminde Yazma Düzeylerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

Mesleki Kıdem	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
6 – 10 Yıl	63	179,04	3	2,942	,401
11 – 15 Yıl	44	179,17			
16 – 20 Yıl	68	188,15			
20 ve üstü	172	165,24			
Toplam	347				

Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin yazma düzeylerinden aldıkları puanlar ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. χ^2 (sd = 3, n = 347) = 2,942, $p > .05$.

Tablo 4.7.3. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

Mesleki Kıdem	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
6 – 10 Yıl	63	148,45	3	8,335	,040
11 – 15 Yıl	44	200,25			
16 – 20 Yıl	68	165,55			
20 ve üstü	172	179,98			
Toplam	347				

Bulgular ışığında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden aldıkları puanlar ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. χ^2 (sd = 3, n = 347) = 8,335, $p < .05$. Kıdemlerin 11 – 15 yıl arasında olan 1.sınıf okutan öğretmenlerin öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri en yüksek sıra ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Kıdemleri 6 – 10 yıl olan

öğretmenlerin öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerinden aldıkları puanların sıra ortalamalarının en düşük olduğu görülmektedir.

4.8. Alt Problem:

İlkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeyleri, öğrencilerin cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

İlkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin değerler tablo 4.8.1, tablo 4.8.2 ve tablo 4.8.3’de verilmiştir.

Tablo 4.8.1. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuma Düzeylerini Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kız	181	181,89	32922,00	13595,000	,126
Erkek	166	165,40	27456,00		
Toplam	347				

İlkokul 1.sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerindeki puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda öğrencilerin okuma düzeylerinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 4.8.2. İlkokuma Yazma Öğretiminde Yazma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kız	181	201,52	36476,00	10041,000	,000
Erkek	166	143,99	23902,00		
Toplam	347				

İlkokul 1.sınıf öğrencilerinin yazma düzeylerindeki puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda öğrencilerin okuma becerilerinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. U =

10041,00, $p < ,05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında yazma düzeyleri puanları yüksek olan öğrencilerin kız öğrenciler lehinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8.3. İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kız	181	187,19	33881,50	12635,500	,010
Erkek	166	159,62	26496,50		
Toplam	347				

İlkokul 1.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerindeki puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda öğrencilerin okuma düzeylerinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. $U = 12635,50$, $p < ,05$. Bu bulgulara göre sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri erkek öğrencilerden daha yükse

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde öğrencilerin okuma, yazma, okuduğunu anlamasına yönelik elde edilen puanların; okula başlama yaşına, ebeveynlerin eğitim durumuna, okul öncesi eğitim alma durumuna, ailenin eğitim durumuna, öğretmen değişkenine, öğrencilerin cinsiyetine göre değişkenlik gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlanmış, elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmış ve tartışılmıştır.

5.1. Sonuç, Tartışma

Düzce İli Akçakoca İlçesinde 2014–2015 eğitim öğretim yılında okula başlayan 347 birinci sınıf öğrencisinden elde edilen bulgular ışığında şu sonuçlara ulaşılmış ve tartışılmıştır.

Öğrencilerin okuma becerilerinden aldıkları puanlar yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 60–66 aylık, 67–71 aylık, 72 ve üzeri ayda okula başlayan öğrencilerin okuma düzeylerinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Yaş gruplarının arasında bulunan fiziksel, duygusal, zihinsel, farklılıklar olmasına rağmen bu farklılıkları okul öncesi eğitimle kapatıldığı söylenebilir. Araştırmaya katılan 347 öğrencinin 276'sı okul öncesi eğitimi aldığından öğrencilerin okuma düzeyleri arasında farklılık görülmediği söylenebilir. Ayrıca çocukların okula başlayana kadar geçirdikleri dönemde zengin uyarıcıların fazla olması araştırmadaki gruplar arasında okumaya hazırbulunuşluğu desteklediği düşünülmektedir.

Yangın (2009) yaptığı çalışmada 1.sınıfta okuyan öğrencilerin hazırbulunuşlukların ile okuma yazma başarıları arasındaki ilişkisini incelemiş, hazırbulunuşluğun ve okul olgunluğunun okuma ve yazma başarılarında önemli bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. 60–66 aylık, 67–72 aylık, 72 ve üzeri ay çocuklarda fiziksel, duygusal, zihinsel farklılıkların zengin uyarıcı çevreyle, aile ilgisiyle, ekonomik imkânlarla okul öncesi eğitimle ortadan kalktığı ifade edilmiştir. Buna bağlı olarak da gruplar arasındaki okuma düzeyleri arasında bir farklılık olmadığı düşünülmektedir. Bunun yanında ailenin gelir durumunun, ebeveynlerin eğitim durumlarının yaşa bağlı olarak farklılık gösteren fiziksel, zihinsel, duygusal durumların bu üç farklı grupta eşitlenmiş olduğunu söyleyebiliriz.

Okula başlama yaşına göre; 60–66 aylık, 67–71 aylık, 72 ve üzeri aylık çocuklarda yazma düzeylerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin yazma düzeylerini etkileyen fiziksel gelişimlerinin yaş grupları arasında eşitlenmesini okul öncesi eğitim alma durumuyla açıklanabilir. Alisinanoğlu ve Şimşek (2012) yaptığı araştırmasında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazma düzeylerinin geliştiğine yönelik elde ettiği bulgular, okulöncesi eğitimin okula başlayan yaş grupları arasındaki fiziksel farklılıkları ortadan kaldırdığını destekler niteliktedir.

Okula başlayan 60–66 aylık çocukların ve 67–71 ay aralığındaki çocukların okuduğunu anlama düzeyleri 72 ve üzeri aylarda okula başlayan çocuklardan daha düşüktür. Tatal (2013) yaptığı araştırmasında 73 ay ve daha büyük olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları, 60–66 ve 67–72 ayda okula başlayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu da bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin elde ettiğimiz sonuçları destekler niteliktedir. İlkokula başlayan birinci sınıflarda öğrencilerin okuma, yazma, okuduğunu anlama düzeylerinden aldıkları puanlar değerlendirildiğinde okul öncesi eğitim alanlar almayanlara göre okuma, yazma, okuduğunu anlama becerilerinde daha başarılı olmuştur.

Teke (2010) yapmış olduğu çalışmada anasınıfı eğitimi almış çocukların; psikomotor, bilişsel, sosyal, duygusal, dil ve öz bakım becerilerinin gelişimine ilişkin, okul öncesi alma durumu bu öğrencilerin hazırbulunuşluklarına olumlu etki ettiği

sonucuna ulaşmıştır. Bu da araştırmamızda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin yüksek çıkmasında okul öncesi eğitim almanın önemini destekler niteliktedir.

Cinkılıç (2009); Erkan ve Kırca (2010) yaptığı araştırmada okul öncesi eğitiminin çocukların okula hazırbulunuşlukları üzerinde olumlu etkisini ortaya koymuştur. Bu da öğrencilerin okul öncesi eğitimlerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

İlkokula başlayan öğrencilerin okuma yazma düzeylerinden aldıkları puanlara göre anneleri yüksekokul öğrenimi gören öğrencilerin daha başarılı olduğu bunu üniversite öğrenimi gören velilerin çocuklarının izlediği görülmüştür. Okuduğunu anlama puanları dikkate alındığında, anneleri üniversite mezunu olan çocukların daha başarılı oldukları bulgusu elde edilmiştir.

Sadece okur yazar olan annelere oranla okur yazar olmayan annelerin çocuklarının okuma düzeylerinin sıra ortalamalarının daha yüksek çıkması bu annelerin karşılaştıkları dezavantajları çocuklarının yaşamaması anlamında çocuklarının eğitime verdiği daha fazla değerle açıklanabilir.

Damarlı (2007)'nin yaptığı çalışmada anne babası eğitilmiş olan çocukların okuma yazma düzeylerinde daha başarılı olduğu görülmüştür. Ebeveyn eğitiminin çocuğun dil gelişimi üzerine etkisi olduğu, dil gelişim düzeyi yüksek olan öğrencilerin aynı zamanda okuma yazmada da başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da araştırmada elde ettiğimiz bulgularla paralellik göstermektedir.

İlkokula başlayan öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinden aldıkları puanlar babaları üniversite eğitimi alan öğrencilerde en yüksek çıkmıştır.

Tural (1977) araştırmasında ailenin öğrenim durumu ile çocukların bildikleri sözcük sayısı arasında ilişki olduğunu saptamış, öğrenim düzeyleri yüksek olan ebeveynlerin kendilerini geliştirerek, çocuk eğitimlerine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Ebeveyn eğitiminin çocukların dil gelişimini sağlayıcı ortamlar

oluşturduğu sonuçlar arasındadır. Bu da araştırmamızda olduğu gibi ebeveyn eğitim düzeylerinin çocukların başarıları üzerindeki etkisini destekler niteliktedir.

İlkokula başlayan öğrencilerin okuma düzeylerinde başarı puanı yüksek olan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Yazma düzeyleri ile gelir arasında anlamlı bir fark görülmemekle birlikte okuduğunu anlama düzeylerinde başarılı olan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışkan (2000) yaptığı çalışmada, ailenin gelir düzeyi ile öğrencinin okuduğunu anlama başarısı arasında doğrusal bir ilişki saptaması araştırmamızı destekler niteliktedir.

Dexter (2000) tarafından yapılan çalışmada Siyah ve Latin ailelerin çocuklarının Beyaz ailelerinin çocuklarına göre daha yavaş gelişme gösterdikleri görülmüştür. Araştırma sonucunda ailenin gelirinin, çocukların gelişimsel edinimleriyle ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

İlkokula başlayan öğrencilerin ilk okuma ve yazma düzeyleri ile öğretmenlerin kıdemleri arasında bir ilişki bulunamazken, okuduklarını anlama düzeyleri ile öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin öğretmenlerinin 11–15 yıl arasında kıdeme sahip olduğu görülmüştür.

Canbulat ve İlğan (2011)'nin çalışmasında öğretmenlerin bilişsel düzeyleri ile kıdem süreleri arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. 8–10 yıllık sınıf öğretmenlerinin bilişsel gelişim alanındaki bilgi düzeyleri daha yüksektir. Bilişsel gelişim düzeyi alanındaki bilgi düzeyi yüksek olan sınıf öğretmenlerine ilişkin öğrenci başarısının daha yüksek olduğu araştırma sonucu elde edilen bulgular arasındadır.

İlkokula başlayan öğrencilerde cinsiyet değişkeni ele alındığında kız ve erkek öğrencilerin okuma düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ancak yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinde kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha başarılıdır.

Vatansever (2008)'in yaptığı çalışmada kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Güngör ve Açıköz (2015)'ün yapmış olduğu araştırmasında okuduğunu anlama başarı puanları kızların lehinedir. Bu bulgular araştırmamızda elde ettiğimiz bulgularla paralellik göstermektedir.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında oluşturulan öneriler yer almaktadır.

Yapılan çalışma sonucunda okula erken başlama yaşı olarak sadece yaş kriteri değil, okul olgunluğu kriterinin geçerli olacağı yeni düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Okula başlamada çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal ve dil özellikleri dikkate alınarak hatta ve hatta ülkemizdeki bölgesel farklılıklar dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Okula erken başlama yaşının uygun kriterlerle yeniden belirlenemediği söz konusu olduğunda, okula başlamada 72 aylık uygulamaya geri dönülmesi gerektiği düşünülmektedir. Bunlar arasında şunları sayabiliriz:

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Okula başlama kriteri olarak sadece yaş değil, hazırbulunuşluk testleri ve okul olgunluğu testleri kriter olarak ele alınabilir.

2. Farklı hazırbulunuşluğa sahip öğrencilerin farklı sınıflarda gruplandırılması sağlanabilir.

3. Okul öncesi eğitimi almış öğrenciler oryantasyon programlarından sıkıldığı için, okul öncesi eğitimi almamış öğrenciler için oryantasyon eğitimi yeterli gelmediği için, iki gruba farklı oryantasyon programları uygulanabilir.

4. Birinci sınıf programı farklı yaş gruplarında yeniden gözden geçirilerek, ders materyalleri ona göre düzenlenmelidir. Öğrenme ortamı, sınıf içi etkinlikler bu yaş grubuna göre düzenlenmelidir.

5. Okula başlamada veli isteğine bırakılan yaş grubunun (60–66 ay; 67–71 ay) mutlaka okul öncesi eğitim alması gerekmektedir.

6. Öğrencilerin ebeveynlerinin öğrenci başarısına ilişkin sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, öğrenci başarısını artırmak için velilere düzenli olarak farklı alanlarda eğitim alabilecekleri sistemler oluşturulmalıdır.

7. Öğrenci başarısında performansı ve başarı düzeyi yüksek olan kıdeme sahip olan öğretmenlerin on yılını doldurmayan öğretmenlere mentörlük yapmasını sağlayan uygulamaların başlatılması gerekmektedir.

8. Öğrenci başarısının olumsuz etkileyecek düşük sosyoekonomik düzeye sahip velilerin çocuklarını eğitim ortamında eşit şartlara ulaştırabilecek yeni projeler üretilmelidir.

5.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Okula başlayan çocuklara bu konuda okul olgunluğu testi uygulanarak süreç içerisinde öğrencilerin gözlenebileceği araştırmalar desenlenebilir.

2. Ülkemizde okula başlama yaşının öğrenci başarısı üzerine etkileri araştırılabilir.

3. Benzer çalışmalar farklı okullarda, farklı örneklem üzerinde yapılabilir.

4. 60–66 ay, 67–71 ay, 72 ve üzeri ayda okula başlayan gruplarda ilerleyen yıllarda farklı ölçme araçları kullanarak farklı davranışları karşılaştıran araştırmalar yapılabilir.

5. Okuduğunu anlama becerileri yüksek olan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştıran boylamsal bir çalışma yapılabilir.

6.BÖLÜM

KAYNAKÇA

Ahioğlu, S. (2006). *Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim 1.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecini Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (6.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemeliri* (5.Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Alisinanoğlu, F. ve Şimşek, Ö. (2012). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2).

Aral, N. ve Kandır, A. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı* (2. Basım). İstanbul: Ya-Pa Yayınevi.

- Arı, A. (2014). İlkokula başlama yaşına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1031-1047.
- Atay, M. ve Şahin, S. (2003). Erken çocukluk dönemi. İçinde Ataman, A. (Edt.), *Gelişim ve Öğrenme* (ss. 101-137). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ayhan, Ş. (1998). *İlkokul Öğretmenlerinin Okul öncesi Eğitimi İle İlgili Düşünceleri ve Okul Öncesi Eğitimden Beklentileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Başar, M. (2013). 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studys-İnternational Periodical For The Language Literature and History of Turkish or Turkich Volume*. 8/8, 241-252.
- Bayat, S. (2015). İlkokuma yazma öğretiminde 60-66 aylık çocuklar ile ilgili yaşanan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 172-185.
- Bıkmaz, F. H. (2001). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Başarılarını Etkileyen Faktörler*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Boz, M. (2004). *Altı Yaş Çocuklarının Okula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Veli ve Öğretmen Görüşleri Yönünden İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Calp, M. (2009). *İlkokuma yazma öğretimi* (3.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Canbulat, T. ve İlğan, A. (2011). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin bilişsel gelişim alanındaki bilgi düzeyleri öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 169-189.

- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2008). *İlkokuma ve yazma öğretimi* (4.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul Öncesi Eğitiminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğuna Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Cornelius, L. and Hall, K. (1989). *A case study of background factor in the achievement of first- graders*. Unpublished Dissertation, Universtiy of Houston, USA.
- Coşkun, E. (2007). Yazma eğitimi. İçinde Kırkılıç, A. ve Akyol, H. (Edt.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss. 49-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Çalışkan, M. (2000). *Ailenin Bazı Sosyo Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çataloluk, C. (1994). *Farklı Sosyo Ekonomik ve Kültürel Ortamlarda Yetişen Çocukların Okul Olgunluğu Açısından Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 75-80.
- Çelenk, S. ve Çalışkan, M. (2004). Bazı sosyo ekonomik faktörlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 24-33.
- Çelenk, S. ve Çalışkan, M. (2004). Bazı sosyo ekonomik faktörlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 24-33.
- Çelenk, S. (2005). "Yeni İlk Okuma Yazma Öğretim Programının Değişik Öğretim Yaklaşımları Işığında Değerlendirilmesi". Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri.

- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi* (7. Basım). İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2007). Çağdaş öğretim yaklaşımlarının ışığında ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1).
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 83-90.
- Çelenk, S. (2010). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi* (7.Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Dağıtım Akyol, H. (2008). *Türkçe İlk okuma yazma öğretimi* (7.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dağlı Yeşil, Ü. (2012). Çocukların ilkokul birinci sınıfa başlama yaşına göre üçüncü sınıf başarılarının incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33. 291-302.
- Damarlı Oçak, S. (2007). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri ile Okuma Yazma Başarısı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Davashgil, Ü. (1980). Farklı sosyoekonomik ve kültürel çevreden gelen birinci sınıf çocukların dil gelişimine okulun etkisi. *İstanbul Üniversitesi Pedagoji Enstitüsü Pedagoji Dergisi*, 1. 167-186
- Delican, B. (2013). *Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Programının İlk Okuma Yazmayı Hazıroluşluğa Etkisi ve Uygulamaya İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Dexter, E.R. (2000). *Literacy development in United States families: A multi-level analysis of the effects of maternal literacy, maternal schooling, family income and home literacy supports on children's growth in reading*. Unpublished Dissertation, Harward University, USA.
- Dirlik, C. (2014). *4+4+4 Eğitim Sisteminde 60-66 Aylık Öğrencilerin Hazırbulunuşlukta Sosyal Uyucu Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Dockett, S. and Peryy, B. (2002). Who's ready for what? Young children starting school. *Contemporary Issues 'in Early Childhood Journall*, 3(1), 1-30.
- Doğan, S., Kelleci, M., Sabancıoğulları, s. ve Aydın, D. (2008). Bir ilköğretim okulunda öğrenim gören çocuklarda ruhsal uyum sorunları. *Koruyucu Hekimlik Bülteni Dergisi*, 1 (7), 47-52.
- 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*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- EBS (Eğitim Bir Sen). (2011). *Eğitim reformunu izleme raporu*, (<http://www.egitimbirsen.org.tr> adresinden 30.05.2015 tarihinde erişilmiştir).
- Ege, P. (2011). Çocuklarda okuryazarlık gelişimi. İçinde Topbaş, S, S. (Edt.), *Dil ve kavram gelişimi* (ss. 171-190). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitmiş ve Gitmemiş 78 ve 68 Aylık Çocukların Okula Hazırbulunuşluklarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ferah, A. (2007). *Türkçe ilk okuma yazmayı öğrenme* (7. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.

Grau, M.E. and Diperna, J. (2000), "Redshirting and Early Retantion: Who Gets The Gift of Time and What are Its Outcomes?" *American Educational Research Journal*, 32 (2), 509-34

Goleman, D. (2013). *Duygusal Zeka*. (Çev. B. Seçkin Yücel) Ankara: Varlık Yayınları

Gökçe, K. (2006). *Anasınıfına Devam Eden Farklı Sosyo Kültürel Seviyedeki Çocukların Fonolojik Duyarlılıklarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Gullo, DF. and Burton, C. B. (1992). Age of entry, preschool experience and sex as antecedens of academic readiness in Kindergarden, *Early Childhood Research Quarterly*,(7), 175-186.

Gülyüz, H. (2000). *Programlanmış ilk okuma ve yazma öğretimi kuram ve uygulamaları* (4.Baskı) Ankara: Pegem Akademi.

Gülyüz, H. (2002). *İlk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları* (6.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma* (1.Baskı.) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Gündüz, F. (2013). *60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studys*, 8(8), 379-398.

Gündoğan Çögenli, A. ve Uçansoy, A. (2014). Sınıf öğretmenlerinin uyum ve hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(1), 1-26.

Güngör, A. ve Açıköz, K. (2005). İşbirlikçi öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerine etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (48), 481-502

Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve fatih projesi yasa tasarısı reform mu?, *İlköğretim Online*, 1(3), 556-577.

Harman, G. (2012). Eğitimde hazırbulunuşluğun üzerine bir derleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 147-156.

Harris J.A ve Spiray R.E (1986). Okuma ve öğrenmeye Hazıroluş. (Çev. İ Özçelik). *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 117, 22-24.

Ilg, F. L. ve Ames, L. B. (1972). School readiness, New York: Behaviour Tests used at the Gerell İnstitute.

İşeri, K. (2008). Yazma eğitimi. İçinde Çelenk, S. ve Tazebay, A. (Edt.), *Türkçe öğretimi* (ss. 130-159). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan-aile-kültür*. (3.Baskı) İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kandır, A. (2003). *Çocuğum Büyüyor Gelişimde 3-6 Yaş* (2. Basım). İstanbul: Morpa Yayınevi.

Kandır, A., Uyanık, Ö. ve Yazıcı, E. (2012). *Okuma yazmaya hazırlık*. (1.Baskı.) Ankara: Elif Yayınevi.

Kapçı, E. G. (2014). Söyleşi, *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 31, 7-10.

Karadeniz, C. B. (2012). Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin görüşleri, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 10(40), 34-53.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (11.Baskı) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kavcar, C. (1995). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Ergin Kitapevi.

Kerem, E. A. (2007). Farklı dillerde okuma öğretimine karşılaştırmalı bir bakış. İçinde Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (Edt), *İlköğretimde alan öğretimi* (ss. 43-64). İstanbul. Mopa Kültür Yayınları.

Kesginici, Ş. (2009). *2005 Türkçe 1-5 programına göre uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. (2.Baskı) Ankara: Kök Yayıncılık.

Keskinkılıç, K. (2007). *Türkçe ve ilk okuma yazma öğretimi* (3.Baskı) Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kılıçarslan, F. (1997). *Farklı Sosyo Ekonomik Düzeylerdeki Anaokulu Çocuklarının Okumaya Hazır Olma Durumu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kırca, M. A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazırbulunuşlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kovacıoğlu, N. (2006). *İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Küçük, A., Dolu., Nazan. ve Erdoğan, H. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaş, cinsiyet ve sosyo ekonomik seviye farklılıklarının dikkat düzeyine etkileri, *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1, 18-24.

Landry, S.H.; Swank, P.R.; Smith, K.E.; Assel, M.A.; Gunnewig, S.B (2006). Enhancing early literacy skills for preschool children: Bringing a Professional development model to scale. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 306-324.

Leventhal, T .; Selner- O' Hagan, M.B.; Brooks- Gunn, J.; Bingenheimer, J.B.; Earls, F.J.(2004). The homelife interview from the Project on human development in Chicago Neighborhoods. Assessment of parenting and home environment for 3 to 15 years olds. *Parenting: Science and Practice*, 4(2-3), 211-241.

Matusov, E. ve Hayes, R. (2000). Sociocultural critique of Piaget and Vygotsky. *News Ideas in Psychology*, 18 (3), 215-239.

May, D.C. and Kundert, D.K. (1997). School readiness practices and children at risk: examining the issues. *Psychology in the Schools*, 34(2), 73-84.

Maya, İ. (2013). PISA sonuçları açısından ülkelerin eğitilmiş olmayan nüfus yapısının analizi: uluslararası bir perspektif. *Turkish Studies-International Periodical For The Language Literature and History of Turkish or Turkish Volume*. 8/8, 911-927

Mcloyd, V.C. (1998). Socio economic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.

MEB, (2006). *Okul öncesi eğitim programı kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB, (2010). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Resmi Gazete Tarihi: 21.07.2015, Sayı: 28360, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/> (Erişim Tarihi 20.05.2015).

MEB, (2012). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Resmi Gazete Tarihi: 21.07.2012, Sayı: 28360, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/> (Erişim Tarihi 20.05.2015).

MEB, (2012). *Uyum ve hazırlık çalışmaları öğretmen el kitabı (1. Sınıf)*. Ankara Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB, (2013). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Resmi Gazete Tarihi: 14.08.2013, Sayı: 2735, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/> (Erişim Tarihi 20.05.2015).

MEB, (2015). *İlköğretim türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Metin, N. (2001). *0-6 yaş çocuğun gelişimsel özellikleri*. (<http://www.suvak.org.tr> adresinden 05.05.2015 tarihinde erişilmiştir).

Obalar, S. (2009). *İlköğretim 1.Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyum ve Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Oğuzkan, F. (1995). Okuma ve dinleme öğretimi. İçinde Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (Edt.), *Türkçe öğretimi* (ss. 26-39). Ankara: Engin Yayınları.

Oktay, A. (1983). Okul öncesi eğitim ve okula hazırlıklı olmak. *Ail ve Çocuk Dergisi*, 3, 126-139.

Oktay, A. (1983). *Okul Olgunluğu, Farklı Sosyo Ekonomik ve Kültürel Ortamlarda Yetişen Çocuklarda Okul Olgunluğunun Ölçülmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Oktay, A. ve Ramazan, O. (1992). Çeşitli ülkelerde ilköğretim uygulamaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. (2.Baskı) İstanbul: Epilson Yayıncılık.
- Oktay, A. ve Unutkan, Ö. P. (2005). İlköğretime hazıroluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. İçinde Sevinç, M. (Edt.). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (ss. 74-85). İstanbul: Kültür Yayınları.
- Özenç, M. ve Çekirdekçi, S. (2013). İlkokul 1.sınıfa kaydolan okul öncesi dönem çağındaki öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 177-192.
- Öztürk, E. ve Uysal, K. (2013). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma süreçlerinin takvim yaşı yönünden karşılaştırılması, *Turkish Studys-International Periodical For The Language Literature and History of Turkish or Turkich Volume*. 8/8, 1041-1054.
- Paşamemişoğlu, S. ve İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu eğitimde 4+4+4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14-25.
- Pehlivan, D. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin İlkokuma Yazma Geçiş Sürecinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Pilten, G. (2011). İlköğretim birinici sınıf öğrencilerinin özellikleri ve okul aile dayanışması. İçinde Temur, T. (Edt.), *İlkokuma ve yazma öğretimi* (ss. 2-17). Ankara: Pegem Akademisi.

- RAM, 0-6 Yaş Çocukların Gelişim Özellikleri. ([http:// www.sivasram.gov.tr](http://www.sivasram.gov.tr), 30.05.2015 tarihinde erişildi).
- Sharp, C. (1998). *Age of starting school and the early years curriculum*. Paper Prepared For The NFER's Annual Conference One Great George Street Conference Centre, London.
- Semerci, Z. B. (2005). *Okula başlama yaşı çok önemli*, (<http://www.sabah.com.tr> adresinden 30.05.2015 tarihinde erişilmiştir).
- Semerci, Z. B. (2006). *Birlikte büyütelim, çocuk ruh sağlığı (0-12 yaş)* (4.Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (23.Baskı) Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sirem, Ö. (2014). *4+4+4 Okul Sisteminde Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Sürecine Yönelik Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Stibek, D. and Byler, P. (2001). "Academic achievement and with age of entry into kindergarden". *Journal of Applied into Developmental Psychology*, 22(2), 175-189
- Şahin, A. (2005). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, H. ve Tanaydın, D. (2002). Öğretmen ve veli katılımı: öğretmen-veli psikolojik danışma üçgeni, *İlköğretim Online*, 1(1), 12-16
- Şimşek, Ö. (2007). *Anasınıfına Devam Eden Çocukların Okuma Olgunluğu Düzeyine Türkçe Dil Etkinlik Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şimşek, Ö. (2011). *60-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Gelişiminde Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2014). Milli Eğitim Şuraları (14.), <http://ttkb.meb.gov.tr/seçmeler/sura/sura.hm> adresinden 28 Ağustos tarihinde alınmıştır.

Tan Öz, İ. (2007). *Anne Baba Olma Sanatı* (7. Basım). Ankara: Alfa Yayınevi.

Teke, H. (2010). *Ana Sınıfı Öğretim Programının İlköğretim 1.Kademe 1.Sınıf Öğrencilerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerine Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Tekin, U.; Yorgun, N.; Avcı Eren, İ. (2013). *Farklı Yaşta İlkokula Başlayan Öğrencilerle Eğitim*. <http://www.egitimplatformu.aydin.edu.tr>

The National Education Goals Panel. (1998). Ready schools Retrived on January 13, 2013, from [http:// govinfo.library. unt.edu/negp/ reports/ readysch.pdf](http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/readysch.pdf).

TTB (Türk Tabipler Birliği), (2015). *Çocukların gelişim süreçleri ve okula başlama*, (<http://www.ttb.org.tr> adresinden 30.05.2015 tarihinde erişilmiştir).

Tural, A. (1977). *Ankara'da Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Dört-Altı Yaş Çocuklarının Bildikleri Kelime Sayısına Yaş, Cinsiyet, Ailenin Eğitim Düzeyi ve Okula Devam Süresinin Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

URL-1. The debate on when to start formal teaching american school system.

[www.c² \(com.cg\)](http://www.c2.com.cg).

Ülkü, B. U. (2007). *Anasınıfı ve İlköğretim 1.Sınıfa Devam Eden Çocukların Velileri ve Öğretmenlerinin, Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ünal, D. P. (2013). Sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 uygulamasına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2, 115-128.

Ünalın, S. (2001). *Türkçe Öğretimi* (17. Baskı). Ankara. Nobel Dağıtım.

Üredi, L. (2008). İlkokuma ve yazma öğretiminin amaç ve ilkeleri, birinci sınıf öğretmenin ve öğrencilerinin özellikleri. İçinde Bıçakçı, R. (Edt.), *Ses temelli cümle yöntemi ve etkinlik örnekleriyle ilkökuma ve yazma öğretimi* (ss. 53-70). İstanbul: Kriter Yayınları.

Vatansever, H. (2008). Çözümleme (cümle) Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Okuma Yazma Öğrenmiş Çocukların Okuduğunu Anlamadaki Başarı Durumlarının Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Vural, S. (2007). *Ailenin Sosyo Ekonomik Düzeyinin Birinci Sınıf Öğrencilerini Aile, Öğretmen İletişimi ve Okuma Yazma Başarısı ile İlişkisi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Yalçın, Z. (1999). *İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazırbulunuşluk durumları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294-305.

Yavuzer, H. (1999). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimi ile çocuğunun ilk 6 yılı* (1.Baskı.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2000). *Çocuk psikolojisi* (19. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2003). *Çocuk eğitimi el kitabı* (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi

Yılmaz, Y. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocukları İçin Okul Olgunluğu Kontrol Listesi Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yörükoğlu, A. (1997). *Çocuk Ruh Sağlığı* (19. Basım). İstanbul: Özgür Yayıncılık

Yüksel, G. (2003). İlköğretim öğrencilerinin gelişim alanları, gelişim alanlarının işaretçesi olan ihtiyaçlar ve geliştirilmesi gereken beceriler, bu süreçte rehber öğretmenin işlevleri: kuramsal bir inceleme, *Milli Eğitim Dergisi*, 159.

7. BÖLÜM

EKLER

Ek 1. Uygulama İzin Yazısı

**T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 10240236/605/4567573
Konu: Araştırma İzni

30.04.2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (2012/13) Genelge.
b) Düzce Üniversitesi Rektörlüğü'nün 24/03/2015 tarihli ve 57909333/300/10396 sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selma AKIN'ın ilgi (b) yazı eki "Okula Başlama Yaşının Okuma, Yazma ve Okuduğunu Anlama Açısından İncelenmesi" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki Akçakoca İlçesinde 1. Sınıf okutan öğretmenlere uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu tarafından kabul edilen araştırma Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde Akçakoca İlçesinde 1. Sınıf okutan öğretmenlere uygulamaya yönelik olarak ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslara uyulması kaydıyla tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selma AKIN tarafından uygulanması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Ahmet YURTMAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
30.04.2015

Salih KARABULUT
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 2. Ölçek Kullanım Yazısı

05.01.2015

Sayın Selma Akın,

Geliştirmiş olduğum, Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği, Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği ve Okuma Becerisi Ölçeğini , “Okuma, Yazma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Okula Başlama Yaşı Açısından İncelenmesi " adlı yüksek lisans tez çalışmanızda kullanılması benim tarafımdan, ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla uygun bulunmuştur.

Selda OBALAR

selda.obalar@gmail.com

Ek 3. Okuma Metni

SAĞLIKLI BESLENME

Canlıların yaşamını sürdürmesi için beslenmeye ihtiyaçları vardır. Beslenmek, karın doyurmak değildir. Sağlıklı olmak için dengeli ve yeterli beslenmeliyiz.

Dengeli ve yeterli beslenmek için her besin grubundan yeterince tüketmeliyiz. Gün içerisinde üç ana, iki ara öğün ile besleniriz. Sabah kahvaltısı, öğle ve akşam yemekleri ana öğünlerdir. Ara öğünlerin biri "kuşluk", diğeri "ikindi"dir. Kuşluk, kahvaltı ile öğle arasındadır. Bu öğünler, aynı saatlere denk getirilmelidir.

Günün en önemli öğünü sabah kahvaltısıdır. Çünkü bütün gece aç kalırız. Kahvaltı, bizi güne hazırlar ve kendimizi iyi hissetmemizi sağlar. Bilgileri çabuk öğrenmemizi kolaylaştırır. Kahvaltı yapan öğrenciler daha başarılı olur. Bu nedenle her gün kahvaltı yapmalıyız.

Hazırlayan
Prof. Dr. N. Karaağaoğlu
(Kısaltılmıştır)
M.E.B.

Ek 4. Dikte (Yazma) Metni**ATATÜRK'ÜN HAYATI**

1881 yılında Selanik'te bir bebek doğdu. Babası Ali Rıza Bey ile annesi Zübeyde Hanım çok mutlu oldular. Adını Mustafa koydular. Annesi ve babası küçük Mustafa'yı çok seviyorlardı. Mustafa küçük yaşta babasını kaybetti. Mustafa, askeri okula başladı. Matematik öğretmeni ona Kemal adını verdi. Adı artık Mustafa Kemal olmuştu. Mustafa Kemal, okul hayatında çok başarılı oldu. Subay olarak göreve başladı. Birçok savaşa katıldı. Ülkemizi kurtardı. Cumhuriyeti kurdu. Türk Milleti ona Atatürk soyadını verdi. Mustafa Kemal Atatürk, bizlere güzel bir vatan bıraktı.

METİN

- * 15 tane cümleden oluşuyor.
- * 27 harf kullanılmış (j ve p kullanılmamıştır.)
- * Soru işareti yoktur.

Ek 6. Okuduğunu Anlama (Metin-Paragraf) Ölçeği

İYİLİKSEVER KARGALAR

İki üç yıldır evimizin balkonunda bir erkek, bir dişi karga besliyoruz. Bu kargalar bize iyice alıştılar. Her gün bizim balkona gelip yemek bekliyorlar. Vermezsek de "Gaak!" diye bağıyorlar.

Bir gün yine geldiler. Ancak erkek karganın gagasında bir taş vardı. Taşı kaldırıp babama gösterdi ve mermere koydu. Bu uzun süre böyle devam etti. Babam da en sonunda taşı gidip aldı. Bu çok güzel, parlak ve siyah bir taşı. Meğer kargalar sevdikleri ve hoşlandıklarına renkli taşlar ve parlak kağıtlar getirirlermiş. Sanırım kargalar bize bu şekilde teşekkür ettiler.

Defne Saraç
Moda İlköğretim Okulu
2. Sınıf Öğrencisi

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

1. Kargaları nerede besliyorlarmış?
a) Salonda b) Balkonda c) Mutfakta
2. Kaç tane karga besliyorlarmış?
a) 1 b) 3 c) 2
3. Kargalar yemek verilmeyince nasıl ses çıkarıyorlarmış?
a) Gaak! b) Baak! c) Yemek!

4. Karganın getirdiği taşı kim aldı?
a) Çocuk b) Anne c) Baba
5. Karganın getirdiği taş ne renkti?
a) Mavi b) Siyah c) Kahverengi
6. Karga neden taş getirmiş?
a) Teşekkür etmek için.
b) Camı kırmak için.
c) Oyun oynamak için.

İnsanlar çok değişik nedenlerle hasta olur. Hastalıkların çoğuna mikroplar yol açar. Vücudumuz genellikle mikroplara karşı kendisini korur. Ancak bazen mikroplar savaşı kazanır ve hasta oluruz.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

7. Hastalıkların çoğuna ne yol açar?
a) Vücudumuz b) Mikroplar c) İnsanlar
8. Mikroplar savaşı kazanınca ne oluruz?
a) Hiçbirşey olmaz.
b) Sağlıklı oluruz.
c) Hasta oluruz.

Aşı olduğunuzda vücudunuza çok az miktarda mikrop verilir. Verilen miktar sizi hasta etmeyecek kadar azdır. Vücudunuz bu mikrobu tanıyarak gelecekte sizi ondan korur.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

9. Niçin aşı olmalıyız?

- a) Hastalıklardan korunmak için.
- b) Büyüklerimiz istediği için.
- c) Hasta olmak için.

10. Aşının içinde neden mikrop var?

- a) Vücudumuzu hasta etmesi için.
- b) Vücudumuzun mikrobu tanıması için.
- c) Vücudumuzu rahatlatmak için.

İyileşmenize yardımcı olmak için doktorların bazen ilaç yazması gerekir. İlaçlar doktorların söylediği gibi kullanılmalıdır. Yoksa bir işe yaramazlar, hatta tehlikeli olabilirler.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

11. İlaçları kim yazar?

- a) Doktorlar
- b) Öğretmenler
- c) Hemşireler

12. İlaçlar nasıl kullanılmalıdır?

- a) Doktorların söylediği gibi.
- b) Arkadaşlarımızın söylediği gibi.
- c) Canımızın istediği gibi.

Tolga her cumartesi dedesinin evine giderdi. Evden içeri girer girmez koşarak çatıya çıkardı. Orada dedesinin beslediği güvercinleri seyrederdi. Dedesi Tolga'ya güvercinlerin bakımıyla ilgili bilgiler anlatırdı.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

13. Tolga her cumartesi nereye giderdi?

- a) Teyzesine b) Dedesine c) Amcasına

14. Tolga'nın dedesi ne besliyordu?

- a) Papağan b) Kanarya c) Güvercin

15. Tolga'nın dedesi güvercinleri nerede besliyordu?

- a) Çatıda b) Bahçede c) Balkonda

16. Tolga, güvercinlerin bakımıyla ilgili bilgileri kimden dinlerdi?

- a) Babasından b) Amcasından c) Dedesinden

Şirin'dir benim adım.
Sevimli bir kediyim
Yüzmeyi sevmem
Ama denizi çok
severim.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki şiire göre cevaplayınız.

17. Şirin kimdir?

- a) Sevimli bir kuş.
- b) Sevimli bir kedi.
- c) Sevimli bir köpek.

18. Şirin neyi sevmez?

- a) Balıkları
- b) Denizi
- c) Yüzmeyi

19. Şirin neyi çok sever?

- a) Balıkları
- b) Denizi
- c) Yüzmeyi

Bir insan, yemek yemeden birkaç hafta yaşayabilir. Fakat su içmeden sadece birkaç gün yaşayabilir.

Aşağıdaki soruyu yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

20. Bir insan su içmeden kaç gün yaşayabilir?

- a) Birkaç gün
- b) Birkaç hafta
- c) Birkaç ay

Ek 7. Okuma Düzeyi Ölçeği

Okul Adı :

Öğrencinin Adı Soyadı:

Sınıf - Şube :

Kazanımlar	1	2	3	4	5
1. Materyali uygun uzaklıkta tutarak okur.					
2. Parmakla yada herhangi bir şeyle izlemeden okur.					
3. Vücudunu (el, kol, baş,ayak ... gibi) sallamadan okur.					
4. Harf, hece, kelime, satır atlamadan okur.					
5. Harf, hece, kelime, satır eklemeyen okur.					
6. Harf, hece, kelime, satır tekrarlamadan okur.					
7. Harf, hece ve kelimeleri duraksamadan okur.					
8. Harf, hece ve kelimeleri uydurmadan okur.					
9. Harfleri, eksiksiz ve doğru telafuz ederek okur.					
10. Heceleri, eksiksiz ve doğru telafuz ederek okur.					
11. Kelimeleri, eksiksiz ve doğru telafuz ederek okur.					
12. Cümleleri, eksiksiz ve doğru telafuz ederek okur.					
13. Normal bir hızda (ne çok yavaş,ne çok hızlı) okur.					
14. Normal bir ses tonuyla (ne yüksek, ne alçak ne de düzensiz) okur.					
15. Mırıltı çıkarmadan, düzensiz nefes alıp vermeden okur.					
16. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.					
17. Vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okur.					
18. Akıcı okur.					

1- Çok Kötü 2- Kötü 3- Orta 4- İyi 5- Çok iyi

Ek 8. Dikte (Yazma) Düzeyi Ölçeği

Okul Adı :
Öğrencinin Adı Soyadı :
Sınıf - Şube :

Kazanımlar	1	2	3	4	5
1. Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun ve okunaklı yazar.					
2. Harflerin yazılış biçimlerini eksiksiz ve kurallara uygun yazar. (Harflerin yazılışları eksik, kuralsız ya da düzensiz olmamalıdır.)					
3. Kelimeler arasına normal boşluk koyar. (Kelimeler arasındaki boşluklar az, çok ya da düzensiz olmamalıdır.)					
4. Kelime içindeki harflerin bağlantı boşluklarını normal koyar. (Harfler arasındaki bağlantı boşlukları az, çok, yada düzensiz olmamalıdır.)					
5. Yazısını, orta büyüklükte yazar. (Yazı, büyük, çok büyük, küçük, çok küçük ya da düzensiz olmamalıdır.)					
6. Yazısını, satır çizgilerine düzgün yazar. (Yazı, satır çizgisinin altına kaymış, üstüne çıkmış ya da düzensiz olmamalıdır.)					
7. Satır sonuna sığmayan sözcükleri, uygun heceden ayırır ve kısa çizgi kullanarak birleştirir.					
8. Noktalı harflerin noktalarını koyar.					
9. Cümlelerin ilk harfini büyük yazar.					
10. Cümlelerin sonuna nokta ya da soru işareti koyar.					
11. Noktadan sonra cümlelere büyük harfle başlar.					
12. Virgülü doğru yerde kullanır.					
13. Özel isimlerin ilk harfini büyük yazar. (Kişi ve yer adlarının ilk harfini büyük yazma.)					
14. Özel isimlere getirilen ekleri kesme (') işareti ile ayırarak yazar.					
15. Özel isimlerin ilk harfi haricinde cümlede küçük harf kullanır.					
16. Temiz ve düzenli yazar. (Yazı çok silinmiş ve düzensiz olmamalıdır.)					
17. Harfleri karıştırmadan doğru yazar. (r-y, b-m, t-d, f-v... ve benzeri)					
18. Kelime içindeki harfleri eksiksiz (atlamadan) yazar. (doğdu- dodu...ve benzeri)					
19. Kelimelere harf eklemeyen yazar.					
20. Harf, hece, kelime cümle eklemeyen değiştirmeden, tekrarlamadan yazar.					
21. Harf, hece, kelime cümle atlamadan okunan metni tam yazar.					

1- Çok Kötü 2- Kötü 3- Orta 4- İyi 5- Çok iyi

**Ek 9. Okuma Düzeyi Ölçeği Madde-Kalan, Madde-Toplam
ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri**

Madde No	Madde Kalan		Madde Toplam		Madde Ayırtedicilik		
	r	P	r		t	sd	p
1	,613	p<.001	,662	p<.001	8,014	74	p<.001
2	,386	p<.001	,495	p<.001	5,913	74	p<.001
3	,510	p<.001	,563	p<.001	4,225	74	p<.001
4	,736	p<.001	,767	p<.001	6,395	74	p<.001
5	,773	p<.001	,800	p<.001	6,692	74	p<.001
6	,772	p<.001	,801	p<.001	13,924	74	p<.001
7	,736	p<.001	,768	p<.001	12,113	74	p<.001
8	,734	p<.001	,769	p<.001	7,445	74	p<.001
9	,804	p<.001	,829	p<.001	11,538	74	p<.001
10	,882	p<.001	,897	p<.001	11,973	74	p<.001
11	,858	p<.001	,875	p<.001	11,538	74	p<.001
12	,888	p<.001	,902	p<.001	12,278	74	p<.001
13	,826	p<.001	,850	p<.001	13,190	74	p<.001
14	,810	p<.001	,830	p<.001	9,958	74	p<.001
15	,760	p<.001	,788	p<.001	9,713	74	p<.001
16	,768	p<.001	,792	p<.001	10,542	74	p<.001
17	,746	p<.001	,771	p<.001	12,362	74	p<.001
18	,822	p<.001	,844	p<.001	15,168	74	p<.001

Ek 10. Dikte (Yazma) Düzeyi Ölçeği Madde-Kalan, Madde-Toplam ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri

Madde No	Madde Kalan		Madde Toplam		Madde Ayırtedicilik		
	r	p	r		t	sd	p
1	,708	p<.001	,730	p<.001	7,173	74	p<.001
2	,710	p<.001	,733	p<.001	7,772	74	p<.001
3	,655	p<.001	,683	p<.001	8,103	74	p<.001
4	,696	p<.001	,720	p<.001	8,332	74	p<.001
5	,745	p<.001	,769	p<.001	8,821	74	p<.001
6	,596	p<.001	,637	p<.001	6,394	74	p<.001
7	,798	p<.001	,827	p<.001	17,414	74	p<.001
8	,750	p<.001	,790	p<.001	20,416	74	p<.001
9	,784	p<.001	,815	p<.001	17,471	74	p<.001
10	,716	p<.001	,737	p<.001	11,847	74	p<.001
11	,737	p<.001	,770	p<.001	12,748	74	p<.001
12	,663	p<.001	,708	p<.001	13,874	74	p<.001
13	,853	p<.001	,868	p<.001	11,933	74	p<.001
14	,725	p<.001	,760	p<.001	11,312	74	p<.001
15	,728	p<.001	,763	p<.001	14,684	74	p<.001
16	,694	p<.001	,726	p<.001	7,498	74	p<.001
17	,727	p<.001	,756	p<.001	10,625	74	p<.001
18	,648	p<.001	,676	p<.001	6,261	74	p<.001
19	,710	p<.001	,739	p<.001	7,629	74	p<.001
20	,831	p<.001	,848	p<.001	12,625	74	p<.001
21	,541	p<.001	,587	p<.001	5,433	74	p<.001

Ek 11. Öğrenci Tanıma Formu

ÖĞRENCİ VE AİLE ANKETİ

Okulun Adı:

Sınıf ve Şube:

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

1.Öğrencinin cinsiyeti nedir?

Kız Erkek

2.Öğrencinin doğum tarihi nedir?

(gün/ay/yıl)

(...../...../.....)

3.Öğrenci okul öncesi ana okul eğitimi aldı mı?

evet hayır

4.Öğrenci sınıfta kaldı mı?

evet hayır

5.Öğrencinin kendisiyle beraber kardeş sayısı?

bir iki üç dört ve yukarısı

6.Öğrencinin annesinin eğitim durumu nedir?

Okuryazar değil

Sadece okuryazar

İlkokul mezunu

Ortaokul mezunu

Lise mezunu

Yüksekokul (2-3 yıllık)

Üniversite

7.Öğrencinin babasının eğitim durumu

Okuryazar değil

Sadece oku yazar

İlkokul mezunu

Ortaokul mezunu

Lise mezunu

Yüksekokul (2-3 yıllık)

Üniversite

8.Ailenizin aylık geliri hangi aralıktadır?

500 TL –Daha az 501 TL - 1000 TL 1001 TL - 1500TL

1501TL- 2000 TL 2001TL ve Daha üstü

Ek 12. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu**ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU
MESLEKİ VE KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Cinsiyet

- a) Kadın b) Erkek

2. Yaşınız

- a) 20-25 b) 26-30 c) 31-35 d) 36-40 e) 40 yaş üstü

3. Mesleki Kıdeminiz

- a) 1-5 yıl b) 6-10 yıl c) 11-15 yıl d) 16-20 yıl e) 20 yıl üstü

4. Mezun olduğunuz kurum

- a) Eğitim Fakültesi
b) Fen Edebiyat Fakültesi
c) Eğitim Yüksek Okulu
d) Diğer (.....)