

T. C
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**2012-2013 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINDA 60-66 AY
ARASINDA ve 66. AY ÜZERİNDE OKULA KAYIT
YAPTIRAN 1.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İLKOKUMA
YAZMA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI
KAZANIMLARI ile OKUL YAŞANTILARI SÜRECİNİN
PERFORMANS YÖNÜNDEN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK
KARŞILAŞTIRILMASI
(Erzincan Örneği)**

Yüksek Lisans Tezi

Yahya DURNA

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Ali ÇİÇEK

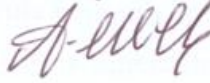
Erzincan 2014

TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu çalışma, İlköğretim Anabilim Dalının Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak Kabul edilmiştir.


Danışman / Jüri : Yrd. Doç. Dr. Ali ÇİÇEK



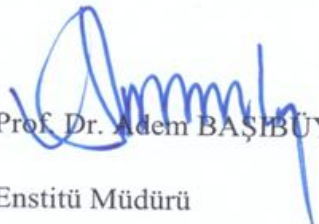
Jüri : Doç. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR



Jüri : Yrd. Doç. Dr. Nusrettin YILMAZ



Yukarıdaki imzalar, adı geçen öğretim üyelerine aittir. 14/02/2014



Prof. Dr. Adem BAŞBÜYÜK
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Günümüzde dünyadaki bütün milletler bireylerini en iyi şekilde okuryazar hale getirme çabası içerisinde. Gelişmiş toplumlar okuryazar oranı ve ilkokuma başlama yaşı üzerinde önemle durmaktadır. İlköğretimin ve ilkokuma yazma öğretiminin önemi burada ortaya çıkmaktadır ve yaşam boyu öğrenme süreci ile devam etmektedir.

Okuma yazma öğretiminde bireyin başarısı ve becerisi onun gelecek yaşamında sosyal, akademik ve iş hayatında başarısını doğrudan etkileyecektir. Okuma yazma öğretiminde amaç bireyin sadece okuryazarlık seviyesine ulaşması değil, okuduklarını anlaması, yorumlaması, zihninde yapılandırması ve günlük yaşamına uygulaması böylece yaşam boyu öğrenme sürecini gerçekleştirmesidir.

Bu araştırmada ilkokula başlama yaşının önemi üzerinde durulmuştur. Bu amaçla 60-66 ay arasında okula başlayan öğrenciler ile 66+ ay üzerinde okula başlayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretiminde ve okul yaşantıları sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen hedef kazanımlara erişim düzeyleri öğretmen görüşlerine dayalı olarak karşılaştırılmıştır.

Başta, çalışmam boyunca yardımlarını esirgemeyen, araştırmamın başlangıcından sonuna kadar bana yol gösteren, araştırmalarımnda beni destekleyen, her aşamada titizlikle ve sabırla bana yol gösteren, kıymetli vaktini ayıran, ufkumu açan, danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ali ÇİÇEK'e, değerli hocam Doç. Dr. Hüseyin Hüsni BAHAR'a, ve Doç. Dr. Mehmet ÖZBAŞ'a,

Yüksek Lisans eğitimi almamda emekleri geçen ve bugüne kadar bana eğitim veren tüm hocalarıma,

Maddi, manevi her konuda yanımda bulunan, bana moral vererek destek olan, büyük fedakârlık yapan eşime ve çocuklarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yahya DURNA
Erzincan,2014

**2012-2013 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINDA 60-66 AY ARASINDA ve 66. AY
ÜZERİNDE OKULA KAYIT YAPTIRAN 1.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
İLKOKUMA YAZMA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARI ile
OKUL YAŞANTILARI SÜRECİNİN PERFORMANS YÖNÜNDE
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK KARŞILAŞTIRILMASI
(Erzincan Örneği)**

Yahya DURNA

Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Şubat 2014

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Ali ÇİÇEK

ÖZET

Erzincan il merkezinde ve merkeze bağlı ilçe ve köylerdeki 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 İle Okul Yaşantıları Sürecinin Performans Yönünden Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Karşılaştırılmasını amaçlayan bu araştırma genel tarama modelinde bir araştırmadır.

Bu araştırma, ilkokuma yazma öğretimi dersinde öğrencilerin MEB hedef kazanımlarına ne derece ulaştıklarını ve ilkokuma yazma öğretimine başlamada hangi ayın kritik dönem olduğunu belirleyerek, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin çocuğun ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemek böylece ilkokuma yazma öğretiminin etkililiğini artırmak ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan, öğrenmeyi yaşam boyu sürdüren bireylerin yetişmesini sağlamak için gereken önlemleri eğitimcilere sunması bakımından önem arz etmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında birinci sınıf okutan ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında geçen yıldan birinci sınıf okutmuş şu anda ise ikinci sınıf okutan Erzincan merkez ve merkeze bağlı köy ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Erzincan merkez ve merkeze bağlı köylerde toplam 841sınıf öğretmeni vardır. Sınıf öğretmenleri için toplam 700 anket formu gönderilmiş olup, yakla-

şık 500 anket formu geri toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 348 sınıf öğretmeni oluşturmuş ve bunların bir kısmı 2012-2013 eğitim öğretim yılında birinci sınıf okutan öğretmenlerden oluşmuş, bir kısmı 2013-2014 eğitim öğretim yılında birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerden, bir kısmı ise 2013-2014 eğitim öğretim yılında ikinci sınıf okutan ama geçen yıl birinci sınıf okutan öğretmenlerden oluşmaktadır. Tüm eğitim öğretim yıllarında da birinci sınıf okutan öğretmenlerin sınıflarında 60-66 ay arası ve 66. ay ve üzerinde öğrenci bulunmasına dikkat edilmiş ve çalışma grubu bu şekilde oluşturmuştur.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Konuya ilişkin öğretmen görüşleri, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formuna verilen yanıtlardan saptanmıştır. Araştırma verilerinin analizi için SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t testi ve anova kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda 60-66 ay arası öğrencilerin eğitim-öğretim yılı sonunda kazanımlara ulaşamadığı ancak 66 ay ve üzeri öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyinin çok daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına ve öğretmen görüşlerine göre burada önemli olan farklı ülkelerde okula başlama yaşları da kıstas alınmalı, çocukların psikolojik ve fiziksel gelişimleri göz önünde bulundurulmalı, okula başlama yaşından ziyade ilkokuma yazma öğretimine başlamada kritik dönem göz önüne alınmalı, eğitim çalışanlarından, akademisyenlerden ve özellikle sınıf öğretmenlerinden görüşler alınması yoluyla okula başlama yaşına değil ilkokuma yazma öğretimine başlama yaşına kesin bir sınır getirilmelidir. Kesin bir sınırdan anladığımız her çocuğun tüm bilişsel gelişimlerinin ve fiziksel gelişimlerinin farklı olacağı düşünülerek bu başlama sınırının çocukların arasında öğrenme alanları bakımından uçurumlar oluşturacak ay veya yaş aralığı ile değil homojen sınıflar sağlanabilecek ama herkesin istenilen hedef kazanımlara erişebileceği 66 ay üzerinde olan örneğin 69-72 ay gibi bir ay aralığı belirlemektir. Okula başlama yaşının isteğine düşüncesine göre değişmemelidir. Çocuk gerçek anlamda tam okulda olması gereken yaşta okulda olmalıdır. Böylece ne ezecek, ne ezilecek, programın gerisinde kalmayacak ve psikolojik baskı yaşamayacaktır. Mutlu bir ilkokul çağı yaşayacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en çok sorun yaşadığı, şikâyetçi olduğu ve öğretmenlere göre yanlış yapılan ve yanlış uygulanan kazanım ise “Bütün yazılarını eğik bitişik yazı ile yazar.” kazanımıdır. Okul yaşamının ilk yıllarında büyük çabalar ve çok fazla zaman ve emek harcanarak öğretilen eğik bitişik yazı öğrencilerin yapılandırmacılık programında belirtildiği gibi hızlı ve akıcı yazmasını sağlamıyor. Tam tersine bu yazı stiline sınıf öğretmeni tarafından zorlanan öğrencinin yazı yazmaktan uzaklaşmasına neden oluyor. Eğik bitişik yazı öğrencinin günlük yaşamına geçmiyor ve sadece okul saatlerinde kısıtlı kalıyor. Sonuç olarak öğrencinin ilerleyen yaşamında yer almıyor.

Anahtar Kelimeler: Okula Başlama Yaşı, Birinci Sınıf, İlkokuma Yazma Öğretimi, Kazanım.

**COMPARING 1ST GRADERS' LITERACY COURSE EDUCATION
PROGRAM ACQUISITIONS WHO ENROLLED IN PRIMARY SCHOOL AT
2012-2013 ACADEMIC YEARS BETWEEN 60-66 MONTH-OLD AND ABOVE
66-MONTH-OLD WHO ENROLLED IN PRIMARY SCHOOL WITH THEIR
SCHOOL LIVES' PROCESS ON PERFORMANCE ASPECT AS BEING
PREDICATED ON TEACHERS' OPINIONS
(Erzincan Sample)**

Yahya DURNA

Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Şubat 2014

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Ali ÇİÇEK

ABSTRACT

This research is a general survey model which aims to compare 1st Graders' literacy course education program acquisitions who enrolled in primary school at 2012-2013 academic years at Erzincan province centre and towns and villages contingent on Erzincan between 60-66 month-old and above 66-month-old who enrolled in primary school with their school lives' process on performance aspect as being predicated on teachers' opinions.

This research has importance in terms of how far students reach Ministry of National Education target acquisitions at literacy course and determine problems which teachers, students and parents come across during starting to teach to read and write by indicating which month is the critical period; thus, to improve activity of teaching how to read and write and in respect to teachers to supply individuals to use Turkish properly, effectively and well then continue lifelong learning.

Research workgroup forms from 1st Grades teachers who designated to Erzincan province center and villages' primary schools have taught 1st Graders at 2012-2013 academic years and teach 2nd Graders whom passed the class the previous year at 2013-2014 academic years. There are 841 class teachers in Erzincan city centre and villages. 700 questionnaire forms are sent to the class teachers, 500 of the forms are recollected. Research workgroup is formed by 384 class teachers. Some of these teachers have taught 1st Graders at 2012-2013 academic years. Some of them have been teaching 1st Graders at 2013-2014 academic years and some of them have

been teaching 2nd Graders this year, yet they have taught 1st Graders the previous academic year. It is paid attention that there are 60-66-month-old students and 66-month-old and above at all academic years in 1st Grade classroom teachers and then workgroup is formed in this way.

Questionnaire method is used as data collecting mean in this research. Teachers' opinions related to the topic are arranged from responses to the questionnaire form which is developed by the researcher. SPSS 15 package program is used for data analysis of the research. Frequency, percentage, arithmetical average, t test and anova are used to analyze data.

As a result of the research, 60-66-month-old students have not gained acquisitions at the end of the academic years, yet it is reached that students who are 66-month-old and above students' acquisitions level is quite high. According to research results and teachers' opinions, it is important that starting schooling age in different countries ought to be laid down as a criterion. Children's physical and physiological development should be regarded. Critical period should be taken in consideration at teaching how to read and write instead schooling age. Age of starting to teach how to read and write should be limited instead of limiting age of schooling by taking opinions of academicians and especially class teachers into consideration. As we understood from specific limit is that each child has his/her own physical and cognitive development; thus, students should not be divided into categories as their birth months and years. Classrooms should be formed as homogeneous. Each student should reach desired acquisitions and they should be 66-month-old and above such as 69-72-month-old range. Starting schooling age should not depend on parents' ideas. Child should be at school at the age of schooling age in real terms. Thus, students will not be put upon, hold down and they will not keep behind the curriculum, will not be affected physiologically. They will have a happy primary school age.

According to research results, teachers come across problems at ‘All writings are written as script.’ acquisition. Script and italic writing which much effort and time is put on do not support quick and fluent writing as stated in constructivist program. On the contrary, student who pushed to write italic draws away to write. Italic and script writing cannot be used on a daily life and this stays limited only during the school. Hereby, script and italic writing do not take place students’ oncoming life.

Keywords: Schooling Age, School Starting Age, 1st Grade, Teaching Literacy, Acquisition.

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL TUTANAĞI.....	II
ÖNSÖZ	II
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VII
İÇİNDEKİLER	X
KISALTMALAR.....	XIV
TABLolar	XV
I. GİRİŞ.....	1
A. Problem.....	7
B. Araştırmanın Amacı.....	7
C. Araştırmanın Önemi	8
D. Varsayımlar.....	10
E. Sınırlılıklar	10
F. Tanımlar.....	10
II. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
A. Kuramsal Açıklamalar	12
1. İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi.....	12
2. İlkokuma Yazma Öğretiminin Amaçları.....	13
3. İlkokuma Yazma Öğretiminin İlkeleri	16
4. İlkokuma Yazma Öğretimine ve Başarıya Etki Eden Etmenler.....	17
a) Dilin Özellikleri.....	17
(1) Çocuğun Hazırbulunuşluğu.....	18
(2) Ailenin Rolü	19

(3) Çocuklar Arasındaki Bireysel Farklılıklar	20
b) Öğrencinin Özellikleri	21
(1) Fiziksel Gelişim	21
(2) Bilişsel Gelişim	23
(3) Ahlak Gelişimi	24
(4) Kişilik Gelişimi	24
c) Aile	26
d) Çevre.....	27
e) Öğretmen	28
f) Okul	29
5. Türkiye’de İlkokuma Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi	29
6. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Ses Temelli Cümle Yöntemi	32
a) Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri	35
b) Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri	36
c) Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları	36
d) Bitişik Eğik Yazı	36
7. Çeşitli Ülkelerde Okula Başlama Yaşı.....	38
a) Farklı Ülkelerde İlkokula Başlama Yaşı ve Süresi.....	42
b) İlköğretim ve Zorunlu Eğitim Süreleri	43
c) Okula Başlama Yaşının Çocukların Başarısına Etkisi	45
8. Türk Eğitim Tarihinde Altı Yaş Uygulaması.....	49
B. İlgili Araştırmalar	53
III. YÖNTEM	59
A. ARAŞTIRMA MODELİ	59
1. Araştırmanın Modeli	59
2. Çalışma Grubu	60
3. Verilerin Toplanması	62
a) Kişisel Bilgi Formu	62

b) İlköğretim 1.Sınıf Öğrencilerinin MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeyi Ölçeği ve Geliştirilmesi	62
c) Ölçeğin Güvenirliği	64
4. Verilerin Çözümlemesi	67
IV. BULGULAR ve YORUM	69
A. Dinleme Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	69
B. Konuşma Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	78
C. Okuma Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	85
D. Yazma Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	92
E. Öğrenme Alanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları	98
1. Dinleme Alanı T-Testi Sonuçları	98
2. Konuşma Alanı T-Testi Sonuçları	98
3. Okuma Alanı T-Testi Sonuçları	99
4. Yazma Alanı T-Testi Sonuçları	99
F. Dinleme Alanına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	101
G. Konuşma Alanına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	102
H. Okuma Alanına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	103
İ. Yazma Alanına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	104
J. Dinleme Alanına İlişkin Görüşlerin Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları ..	105
K. Konuşma Alanına İlişkin Görüşlerin Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları	106
L. Okuma Alanına İlişkin Görüşlerin Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları	107
M. Yazma Alanına İlişkin Görüşlerin Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları.	108
N. Dinleme Alanına İlişkin Görüşlerin Yerleşim Yerine Göre T-Testi Sonuçları	111
O. Konuşma Alanına İlişkin Görüşlerin Yerleşim Yerine Göre T-Testi Sonuçları	113
P. Okuma Alanına İlişkin Görüşlerin Yerleşim Yerine Göre T-Testi Sonuçları	114
Q. Yazma Alanına İlişkin Görüşlerin Yerleşim Yerine Göre T-Testi Sonuçları	116

R. A ve B Grubu Öğrencilerin Kazanımlara Erişi Düzeyine Yönelik Görüşlerin Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu	118
S. A ve B Grubu Öğrencilerin Kazanımlara Erişi Düzeyine Yönelik Görüşlerin Mezun Olunan Kuruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu	118
T. A ve B Grubu Öğrencilerin Kazanımlara Erişi Düzeyine Yönelik Görüşlerin Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu.....	119
V. SONUÇ VE ÖNERİLER	120
A. Sonuç	120
B. Öneriler	131
VI. KAYNAKLAR	132
VII. EKLER.....	141

KISALTMALAR

A Grubu: 60-66 Ay Aralığında Okula Başlayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencileri

B Grubu: 66 Ay ve 66 Ay Üzerinde Okula Başlayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencileri

bs.: baskı

Çev.: çeviren

edit.: Editör

İ.Ö.: İlköğretim okulu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

RG: Resmi Gazete

s.: sayfa

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

f: Frekans

r: Korelasyon Katsayısı

N: Örneklem Büyüklüğü

ss: Standart Sapma

p: Anlamlılık Derecesi (=Manidarlık) (significance)

Sh: Standart Hata

Sd: Serbestlik Derecesi

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

TABLOLAR

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Çeşitli Ülkelerde Okula Başlama Yaşı	43
Tablo 2	Çeşitli Bölgelerde İlköğretimi Bitirme Yaşı	43
Tablo 3	Çeşitli Bölgelerde İlköğretimin Süresi	45
Tablo 4	Çeşitli Bölgelerde Zorunlu Eğitim ve İlköğretim Süreleri	45
Tablo 5	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerinin, Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	61
Tablo 6	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerinin, Yaşa Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	62
Tablo 7	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerinin, Mezun Olduğu Okula Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	62
Tablo 8	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerinin, Kıdem Yılına Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	62
Tablo 9	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerinin, Görev Yaptığı Okulun Türüne Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	63
Tablo 10	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerinin, Görev Yaptığı Okulun Bulunduğu Yere Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	63
Tablo 11	A Grubu Öğrenme Alanı Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları	67
Tablo 12	B Grubu Öğrenme Alanı Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları	67
Tablo 13	A Grubu Ölçeğin Tamamına İlişkin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları	68
Tablo 14	B Grubu Ölçeğin Tamamına İlişkin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları	68
Tablo 15	"Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır." kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	70
Tablo 16	"Dinlediklerinde geçen varlıkları veya olayları sınıflandırır" kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	71
Tablo 17	"Dinleme sırasında saygılı olur ve kendini konuşanın yerine kor" kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	72
Tablo 18	"Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır ve ön bilgilerini kullanır" kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	73
Tablo 19	"Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına cevap arar" kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	74
Tablo 20	"Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder" kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	75
Tablo 21	"Dinledikleriyle ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir" kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	75
Tablo 22	"Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir" kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	76
Tablo 23	"Duyduğu sesleri ayırt eder" kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	76
Tablo 24	"Duyduğu seslerle harfleri eşleştirir ve dinlediklerini zihninde canlandırır" kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	78
Tablo 25	"İşitilebilir bir ses tonuyla akıcı konuşur" kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	79

Tablo 26	“Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	80
Tablo 27	“Konuşmalarında dinleyicilerle göz teması kurar ve beden dilini kullanır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	80
Tablo 28	“Kendine güvenerek konuşur ve olayları oluş sırasına göre anlatır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	81
Tablo 29	“Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır, yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	82
Tablo 30	“Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	83
Tablo 31	“Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	84
Tablo 32	“Bilgi edinmek amacıyla soru sorar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	84
Tablo 33	“Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	85
Tablo 34	“Topluluk önünde üstlendiği role uygun konuşur” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	85
Tablo 35	“Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	86
Tablo 36	“İşitilebilir bir ses tonuyla akıcı okur” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	87
Tablo 37	“Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	87
Tablo 38	“Okuduklarının konusunu belirleyerek okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	89
Tablo 39	“Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	89
Tablo 40	“Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	90
Tablo 41	“Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	90
Tablo 42	“Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	91
Tablo 43	“Paylaşarak okumaktan zevk alır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	92
Tablo 44	“Metindeki anahtar kelimelerle çalışma yapar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	93
Tablo 45	“Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	93
Tablo 46	“Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	94
Tablo 47	“Matematiksel ifadeleri doğru yazar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	95
Tablo 48	“Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanarak anlamlı ve kurallı cümleler yazar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	95
Tablo 49	“Yazılarında imlâ kurallarını uygulayarak sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	96
Tablo 50	“Dikte etme çalışmalarına katılır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	97

Tablo 51	“Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	97
Tablo 52	“Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler vererek olayları, oluş sırasına göre yazar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	98
Tablo 53	“Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturur” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	99
Tablo 54	“Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri	99
Tablo 55	Dinleme Alanına İlişkin Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bağımlı Örnek t-testi Sonuçları	100
Tablo 56	Konuşma Alanına İlişkin Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bağımlı Örnek t-testi Sonuçları	100
Tablo 57	Okuma Alanına İlişkin Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bağımlı Örnek t-testi Sonuçları	101
Tablo 58	Yazma Alanına İlişkin Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bağımlı Örnek t-testi Sonuçları	101
Tablo 59	A Grubu ve B Grubunun Tümüne İlişkin Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bağımlı Örnek t-testi Sonuçları	102
Tablo 60	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Dinleme Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	102
Tablo 61	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Dinleme Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	103
Tablo 62	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Konuşma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	103
Tablo 63	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Konuşma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	104
Tablo 64	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Okuma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	104
Tablo 65	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Okuma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	105
Tablo 66	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Yazma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	105
Tablo 67	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Yazma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	106
Tablo 68	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Dinleme Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Okul Türüne Göre T- Testi Sonuçları	106
Tablo 69	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Dinleme Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Okul Türüne Göre T- Testi Sonuçları	107

Tablo 70	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Konuşma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Okul Türüne Göre T- Testi Sonuçları	107
Tablo 71	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Konuşma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Okul Türüne Göre T- Testi Sonuçları	108
Tablo 72	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Okuma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Okul Türüne Göre T- Testi Sonuçları	109
Tablo 73	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Okuma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Okul Türüne Göre T- Testi Sonuçları	109
Tablo 74	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Yazma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Okul Türüne Göre T- Testi Sonuçları	110
Tablo 75	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Yazma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Okul Türüne Göre T- Testi Sonuçları	110
Tablo 76	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Dinleme Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre T- Testi Sonuçları	112
Tablo 77	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Dinleme Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre T- Testi Sonuçları	113
Tablo 78	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Konuşma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre T- Testi Sonuçları	114
Tablo 79	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Konuşma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre T- Testi Sonuçları	114
Tablo 80	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Okuma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre T- Testi Sonuçları	115
Tablo 81	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Okuma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre T- Testi Sonuçları	116
Tablo 82	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Yazma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre T- Testi Sonuçları	116
Tablo 83	Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Yazma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre T- Testi Sonuçları	117
Tablo 84	Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Kazanımlara Erişi Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu	118
Tablo 85	Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Kazanımlara Erişi Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu	118

Tablo 86	Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Kazanımlara Erişi Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Kuruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu	119
Tablo 87	Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Kazanımlara Erişi Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Kuruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu	119
Tablo 88	Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Kazanımlara Erişi Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu	119
Tablo 89	Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Kazanımlara Erişi Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Kuruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu	120

I. GİRİŞ

İnsanları geçmişte ve gelecekte özgür kılan okuma, ufkumuzu genişleterek bizi bilgisizlikten ve yanlış inançlardan korur. Okuma bizi değiştirir bizler ise kişiliğimizi geliştirir ve çevremizi değiştiririz ve her baktığımız olayı, durumu veya nesneyi farklı bir bakış açısıyla yorumlarız. Her yorumladığımız olaya kendi kişiliğimizden bir damga vurarak tekrar yazabiliriz ve yazdıklarımızı okuyan bireylerde aynı işlemleri gerçekleştirerek devam eder. Bu süreç birikimli olarak ilerler ve sonsuza kadar devam eder. Dünyadaki tüm milletler bireylerini en iyi şekilde okuryazar hale getirme uğraşısı içerisinde. Çünkü iyi bir okuma becerisi kazanmış birey öğrenim hayatı boyunca başarılı olur. İş ve mesleğinde ilerlemede, boş zamanlarını değerlendirmede okuma önemli bir yere sahiptir.

Okuma, sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. Okumayı uzmanlar, yazılı bir metni gözle izleyip anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek olarak tanımlamaktadır. Okuma işlemi, gözün, ses organlarının ve zihnin iyi bir şekilde uyum içinde çalışmasına bağlıdır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli parçalarından birisi okuma eğitimidir. Yazar ile okuyucu arasındaki bağ okuma yoluyla kurulur.¹

İlk sınıflarda iyi okuma alışkanlığı kazanmamış kişinin anlatımı da zayıf olur. İleri sınıflarda materyallerden gereği kadar yararlanamaz. Okuma öğretimiyle çocuk, sadece okulda değil, sosyal hayatta da yararlanacağı bir beceri kazanmış olur. Günümüz insanları gazetelerden, dergilerden ve her türlü kitaptan, çeşitli kaynaklardan bilgi edinebilmek için okumak zorundadır.²

Gelişmiş toplumlarda okuryazarlık oranı üzerinde önemle durulmaktadır. Okumanın diğer yönü de günümüz bireylerini duyu bakımından geliştiren bir faaliyet olmasıdır. Bütün bu imkânlardan yararlanabilmek için iyi bir okuma alışkanlığının kazanılmış olması gerekmektedir.

¹William Scott Gray; “Okuma Ve Yazma Öğretimi”, Çeviren Nejat Yüzbaşıoğulları, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1975.

²Handan Sarı, “Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.

Yazma öğretiminin en önemli ilkesi yazı yazdırmaktır. Yazma ise, duygularımızı, duyduklarımızı, düşüncelerimizi, tasarladıklarımızı ve yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Yazma da konuşma gibi bir ifade yoludur. Fakat ondan farklı bilgi ve beceriler gerektirir. Öğrencilerin, istenilen bir konuda uygun bir şekilde yazabilmele-ri, konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır. Yazma becerisi dört temel dil becerisi zincirinin son halkasıdır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel dil becerileri arasında yer almaktadır. Yazma becerisinin bu temel dil becerileri zincirinin son halkasında olmasının nedeni ise bireyin kurallarına uygun bir yazı yazma becerisine sahip olmanın öncelikle okuma, okuduğunu anlama ve anlatma becerisine sahip ol-masını gerektirmektedir. Yazma öğretiminde, yazmayı gerektiren bütün çalışmaların özenilerek yapılması gerekmektedir. Yazma becerisi yazı yazdırılarak kazandırılabilir.³

Kısacası, okuma-yazma öğretimi, çocuğun anadilindeki sesleri önceden bilme-diği harflerle eşleştirmesi yoluyla öğrenmesi sonucu bu harflerden heceler oluştur-ması, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak metinleri okuma se-viyesine ulaşması, sonrasında ise duygu, düşünce, fikir ve isteklerini yazıyla anlatma yeteneğini kazanmasıdır. Ancak yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte okuma ve yaz- ma süreci birbiriyle iç içe ve bağlantılı olarak ilerleyen aşamalı ve birikimli bir sü- reçtir. Bu sürecin gerçekleşmesi için çocuğun belirli bir olgunlaşma seviyesine ve hazırbulunuşluk seviyesine ulaşmış olması gerekir.

Öğrenci hangi düzeyde eğitim sürecine girmiş olursa olsun kazanması gereken davranışlar için hazır olma durumunda bulunması gerekir. Hazır olma durumu öğ- rencinin, bazı öğretim hedeflerine göre yeterlilik durumudur. Bazı kaynaklar hazır olma terimi yerine hazırbulunuşluk terimini kullanırlar. Hazır olma ya da hazırbulunuşluk çoğu kez olgunlaşma ile karıştırılmaktadır. Olgunlaşma genel an- lamda biyolojik gelişmeyi işaret etmektedir. Olgunlaşma biyolojik olarak gelişmeye işaret ederken hazırbulunuşluk öğrencinin eğitim pazarına getirdiği özelliklerin tü- müdür.

³Firdevs Güneş, *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ocak Yayınları, Ankara, 1997.

Yani yeni bir öğrenme için gerekli olan özelliklerin tümüdür. Bundan dolayı hazırbulunuşluk olgunlaşma, büyüme, motivasyon, ön öğrenme, ilgi, tutum, yetenek, sağlık durumunun elverişli olması gibi özellikleri içerir ve tüm bunların hepsini kapsar.

Fidan'a göre olgunlaşma bireyin doğuştan getirdiği potansiyelin yaşantılardan yani öğrenmelerden bağımsız olarak kendiliğinden ve zamanla ortaya çıkmasıdır. Yani olgunlaşma da temel etken kalıtım ve zamandır. Bundan dolayı olgunlaşma öğrenme ile ortaya konulamaz. Kendi kendine gerçekleşir. Tüm bu etkenlerden dolayı çocuğun erken ya da geç yaşta okula başlaması büyük önem taşımaktadır.⁴

İlkokuma ve yazma öğretimi çocuğun okula gelmeden önce, yani okulöncesi dönemde, hem biyolojik (olgunlaşma), hem bilişsel (ilkokuma ve yazma öğretiminin gerektirdiği düzeyde ön bilgi ve beceri), hem de duyuşsal (öğrenme istekliliği ve güdüsü) ön yeterliklere sahip bulunması gerekir. Örneğin; belli bir kas sinir gelişim gücü kazanmadan çocuk kalem tutma, belli bir beyin ve zihin gelişim ve olgunluğu kazanmadan da yazıları okuma ve onlardan anlam çıkarma başarısını gösteremez. Benzer şekilde çocukların ilkokuma ve yazma öğretiminde başarılı olabilmeleri onların ileri düzeyde öğrenme güdüsüne (öğrenme istek ve arzusuna sahip olmalarıyla mümkündür.⁵

Çocuğun yaşam boyu öğrenme dönemine ilk adımını attığı birinci sınıf hem çocuklarımız için hem de velilerimiz için büyük önem taşımaktadır. Çünkü aile eğitimini aldıktan sonra okula başlayan çocuğun kimliği, karakteri ve tutumları birinci sınıfta öğretmenin modelliğinde şekil alır ve çocuğun karakter yapısının iskeleti yani omurgası oluşur. Bu süreçte öğretmenler ve veliler çocuklara her açıdan destek olmalıdır. Ancak yeterli fiziksel olgunluğa ulaşmamış, gerekli hazırbulunuşluk seviyesini yakalayamamış bir öğrencinin bu süreçte başarılı olmasını beklemek doğru değildir. İşte bu nedenle okula başlama yaşı eğitim sistemimizde büyük önem taşımaktadır. Eğer uygun kritik dönemde çocuğu okula başlatamaz, çocuğun bedensel,

⁴Nurettin Fidan, *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Alkım Yayınevi, İstanbul, 1998.

⁵Süleyman Çelenk, *İlkokuma- Yazma Programı ve Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2007.

zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim dönemlerine uygun bir eğitim öğretim yapılmazsa ne kadar emek ve zaman harcanmış olursa olsun istenilen hedef davranışları yani hedef kazanımları tam anlamıyla kazandıramayız.

2012-2013 eğitim öğretim yılının başlamasıyla birlikte 66 ayını doldurmuş çocukların ilkokula başlaması kanunla zorunlu hale getirildi. 60 ve 65 ay arasındaki çocuklar ise velilerinin isteği doğrultusunda okula başlayabilecek ancak 66 ayını doldurmuş olan çocukların okula başlamak için henüz hazır olmadıkları yönünde doktor raporu alınabilirse bu çocukların okula başlaması bir yıl ertelenebilecektir. 6287 sayılı kanun öncesinde, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 3. maddesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 15. maddesi uyarınca (Eylül ayı sonu itibarıyla) 69-80 aylık çocukların ilköğretime kaydının yapılması esastır. Buna rağmen bedenen ve zihinsel olarak gelişmemiş çocukların kaydı velinin isteği doğrultusunda bir yıl ertelenebiliyordu. Kamuoyunda çok tartışılan ve "4+4+4 Eğitim Sistemi" olarak bilinen yasal düzenleme, ardından bu Yönetmelik'teki 21 Temmuz 2012 tarihli değişiklikle Eylül ayı sonunda yaşı 60-66 ay arasındakilerden velisinin yazılı isteği bulunan çocuklar ve 66 ayı doldurmuş çocukların doğrudan ilkokula kaydedilmesi gündeme gelmiştir. Ailelerin ve eğitimcilerin karşı çıkması üzerine bilindiği gibi Milli Eğitim Bakanlığı ve sonra da Sağlık Bakanlığı tarafından 66-72 aylık çocuklarını okula göndermek istemeyen aileler için konunun "tanılı" doktor raporu ile çözümlenmesi yolu gösterilmiştir.

30/03/2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanuna göre;

9 Mayıs'ta yayımlanan 2012/20 sayılı ve "12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar" konulu genelgede, 30 Eylül 2012 itibarıyla 66 ayını tamamlayan çocukların ilköğretime kaydının yapılacağı belirtildi. 2012-2013 eğitim öğretim yılında 66 ve 80 aylık çocukların kaydının yapılmasının önü açılmış oldu. Yönetmelikte belirtildiği üzere 65 aya kadar olan çocukların kaydının velinin isteği üzerine yapılması planlanmış olsa da 60-65 ay arasındaki çocukların kaydı e-okul üzerinden yapılmış oldu. 60-65 aylık öğrencilerin ilkokula yönlendirilmesiyle birlikte derslik sıkıntısı ortaya çıkmış ve 1. sınıflarda sınıf mevcudu ortalamanın üzerine çıkmıştır. Derslik sıkıntısı ve sınıf mevcudunun artması nedeniyle okul yönetimleri, velileri öğrencile-

rini okul öncesi eğitime kayıt yaptırmaya yönlendirmiştir. Bu durumda ise anaokulu kontenjanları dolmuştur ve anaokullarında ki ücret dolayısıyla veliler ücretsiz olan 1. sınıfa kayıt yaptırmayı değerlendirmeye almıştır. 2010-2011 yılında okula başlayan öğrenci sayısı yaklaşık olarak 1,3 milyon iken 2012-2013 eğitim öğretim yılında e-okul üzerinde kaydı yapılan öğrenci sayısı 2,3 milyona çıkmıştır. Bu durum bazı şehirlerde derslik yetersizliğinden dolayı mevcut derslik başına düşen öğrenci sayını 75 öğrenciye kadar çıkarmıştır. Kanunda belirtildiği üzere 66 ayını doldurmuş ama okula gitmek istemeyen öğrencinin durumu sağlık raporu ile belirtilmediği sürece de okula gitmediği her gün için velisine 15 TL para cezası uygulanacaktır.

11/4/2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 30/3/2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile birlikte zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla çıkarılmış ve bazı yeni uygulamalar gündeme gelmiştir. Böylece;

Zorunlu eğitim 4 yıl süreli ilkokul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsamaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördüğü birinci 4 yıl (1, 2, 3, 4. sınıflar) ilkokul, ikinci 4 yıl (5, 6, 7, 8. sınıflar) ortaokul ve üçüncü 4 yıl (9, 10, 11, 12. sınıflar) ise lise şeklinde isimlendirilecektir.

İlkokullar ile ortaokullara ilköğretim veya ilköğretim kurumları, liselere ise ortaöğretim veya ortaöğretim kurumları denilmeye devam edilecektir.

Veliler, okul yönetimleri ve mülkî amirler ilköğretim öğrencilerinde olduğu gibi ortaöğretim öğrencilerinin de okula devamını sağlamakla yükümlüdürler.

2012-2013 eğitim ve öğretim yılı için, 30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 66 ayını tamamlayan tüm çocukların okul kayıt işlemleri e-okul sistemi üzerinden merkezî olarak yapılacaktır.

60-66 ay arasındaki çocukların ise velisinin yazılı isteği ile gelişim yönünden hazır olduğu anlaşılanların ilkokula devamları sağlanacaktır. Diğer öğrenciler okul öncesi eğitime yönlendirilecektir.

İlköğretime başlama yaşı denilince çoğumuzun aklına direkt olarak okuma-yazmayı öğrenme yaşı gelir. Elbette öğrenmenin daha kalıcı olduğu belli dönemler vardır. Bu belli dönemlerde bireyin belirli özellikleri ön plana çıkar. Belirli özelliklerin ön plana çıktığı bu aşamalara dönem denir. İlgili davranışların kazanılması gereken, kazanılmadığında telafisi çok zor olan veya mümkün olmayan gelişim dönemine ise kritik dönem denir. Bireye yaşamının kritik dönemlerinde gerekli çevresel uyarıcılar sağlanmadıysa, belirli dönemlerde öğrenme imkânı verilmediyse gelişim yavaşlayabilir ya da tamamen durabilir. Çocuğun gelişim ve öğrenme sürecinde kasıtlı olarak belirli bir plan ve program sürecinde karşılaşması gereken çevresel uyarıcılarla yüzleşmesi ve bu çevresel uyarıcıların uygun kritik dönemde yapılmış olması çocuğun gelişimini ve öğrenmesini büyük oranda etkileyecektir. Tüm bunlar araştırmamızın amaç ve önemini açıkça ortaya koymaktadır. Bu amaç doğrultusunda ilköğretim birinci sınıf Türkçe dersi kazanımları incelenmiş ve öğrenme alanları üzerinde durulmuştur.

İlköğretim birinci sınıf Türkçe dersi kazanımları toplamda beş temel öğrenme alanından oluşmaktadır. Bunlar;

1. Öğrenme alanı: Dinleme
2. Öğrenme alanı: Konuşma
3. Öğrenme alanı: Okuma
4. Öğrenme alanı: Yazma
5. Öğrenme alanı: Görsel Okuma ve Görsel Sunu 'dur.

Bu beş temel alanı esas alarak Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan ilkokuma ve yazma öğretimi ve Türkçe öğretimi yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır. Günümüzde ki gelişmeler ve bireylerin geleceğini belirlemesindeki temel etken kendilerine aktarılan bilgiyi aynen kabul etmek yerine, bu bilgiye kendi yorumlarını katmaları, daha önceden öğrendikleri ile bağlantılar kurmaları, bilgiyi ezberlemek yerine bilgiyi yorumlamaları, bu bilgiden hareketle yeni bilgiler üretmeleri ve tüm bunları kendi zihinlerinde içselleştirmeleri, tüm bunlar sayesinde bu bilgiyi günlük yaşamlarına tatbik etmeleri ve bunu ömür boyu öğrenme ile sürdürmeleri beklenmektedir. Burada amaç öğretimden ziyade öğrenmenin gerçekleşmesidir.

Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde ilkokuma ve yazma öğretimi ile Türkçe öğretiminde öğrenme alanları bir bütün olarak ele alınmaktadır. Çünkü öğrenme ve beceri geliştirme aşamalarında dilin bütün aşamalarından faydalanılmaktadır. Dinleme, okuma ve görsel okuma ile edinilen bilgiler sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz, sentez yapma, değerlendirme ve son olarak konuşma ve yazma işlemlerinden geçirilerek zihinde içselleştirilir ve anlamlandırılır. Beceri aşamasında ise bilgi, uygulama bilgisi ve uygulama aşamaları yer almaktadır. Öğrenci ilk olarak geliştirilmek istenen becerinin bilgisini öğrenir. Daha sonra beceriyi uygulama bilgilerini öğrenir. Uygulama bilgileri, becerinin nasıl yapılacağını içeren süreç bilgileriyle hangi durumlarda ve ne zaman kullanılacağını içeren koşul bilgilerini içermektedir. Bütün bunlardan sonra öğrenci uygun yer, zaman ve şartlarda bilgiyi kullanır veya uygular. Böylece öğrenilenler yaşamın içinde kullanılmış olur.

A. Problem

Araştırma problemi Erzincan ilinde, 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılında 60-66 Ay Arasında ve 66. Ay Üzerinde Okula Kayıt Yaptıran 1.sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma dersi öğretim programı kazanımları ile okul yaşantıları sürecinin performans yönünden öğretmen görüşlerine dayalı olarak karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket soruları Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 17.06.2009 tarih ve 72 sayılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzundaki Türkçe Dersi Öğretim Programının İlköğretim Birinci Sınıf Kazanımları bölümünden alınmıştır.

B. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Erzincan ilinde, 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılında 60-66 Ay Arasında ve 66. Ay Üzerinde Okula Kayıt Yaptıran 1.sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma dersi öğretim programı kazanımları ile okul yaşantıları sürecinin performans yönünden öğretmen görüşlerine dayalı olarak karşılaştırılması sonucunda öğrencilerin hedeflenen kazanımları ne oranda gerçekleştirdiğini tespit etmektir. Bu amaçla cevap aranan araştırma soruları şunlardır:

Öğretmen görüşlerine göre 60-66 ve 66+ grup öğrenciler için;

- a) Dinleme
- b) Konuşma
- c) Okuma
- d) Yazma

becerileri bakımından karşılaştıkları güçlükler ve daha başarılı oldukları alanlar nelerdir?

Öğretmen görüşlerine göre 60-66 aylık grup ile 66+ grup öğrenciler arasında;

- 1) Dinleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Konuşma becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Okuma becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Yazma becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

C. Araştırmanın Önemi

2012-2013 eğitim öğretim yılı ile birlikte 60-66 ay arasında ki öğrenciler ve 66. ayını tamamlayan öğrenciler okula başlamıştır. Bir önceki eğitim öğretim yılında ise kanuna göre 72 ayını dolduran öğrencilerin okula kaydı yapılmaktaydı. Kanunda yapılan bazı değişiklikler ile bu sınır ilk önce 69 aya çekilmiştir ve son olarak yayınlanan genelgeyle birlikte 66. ayını tamamlayan öğrencilerin zorunlu kaydı kesinleşmiştir. 60-66 ay arasındaki çocukların kaydı ise veli iznine bağlanmıştır. Ancak birçok veli ne yapacağını bilememiş bu velilerden bazıları çocuklarını okula yazdırırken bazıları aynı aydaki çocuklarının kaydını yaptırmamış, bu duruma kendince çareler bulmuş, doktor raporu yoluyla çocuğunun fiziksel ve psikolojik olarak okula başlamaya uygun olmadığına dair rapor alma yoluna gitmiştir. Bu seçeneği uygulayan veliler sadece 60-66 ay arasında çocuğu olan veliler değildir. 66. ayını doldurmuş olan çocuğunu okula bu gibi nedenlerden dolayı göndermek istemeyen velilerde doktor raporu yoluyla çocuğunun kaydını yaptırmamıştır. Bu durumda aynı aydaki öğrencilerin bazıları okula devam ederken bazıları devam etmemiştir. Bu durum veliler, öğrenciler ve öğretmenler arasında kafa karışıklığına neden olmuştur. Ayrıca alınan rapordan haberdar olan öğrencilerinde kendilerine olan öz güvenleri sarsılmıştır. Daha önemli bir sorun ise aynı sınıfta bulunan çocuklar arasında ki ay farkıdır. Bazıları 62 aylıkken bazıları 66 ay, bazıları 68-69-70 aylıktır. Bu uygulama ise veli-

lerin tepkisine neden olmuştur. Çünkü veliler ay olarak küçük olan kendi çocuklarının iyi bir eğitim alamayacağına, sınıf ortalamasının gerisinde kalacağına ve ilkokuma yazmayı tam olarak öğrenemeyeceğine yada öğrenmekte geç kalacağına inanmışlardır. Aslında inanmaktan ziyade sürecin ilerlemesiyle birlikte buna şahit olmuşlardır. Ayrıca sınıflar arasında derece farkı oluşmaya başlamış iyi öğrencilere (66 ayını tamamlayan veya daha büyük olanlar) iyi öğretmenler verildiği gibi söylemlere neden olmuştur. En önemli sorun ise öğretmenlerin 66 aydan küçük olan çocuklara hedeflenen kazanımları kazandırmada çok zorlanmaları ve bu öğrencilerin sınıfın gerisinde kalması olmuştur. Bazı öğretmenlerimiz bu çocukların ilkokuma yazma öğretimi için henüz kritik döneme gelmediğini bu şekilde eğitim öğretimin aksayacağını söylemişlerdir. Ayrıca başka bir sorun daha vardır ki aynı ayda olmasına rağmen bazı veliler doktor raporu ile çocuklarını okula kayıt yaptırmamış bazıları yaptırmıştır. Bu durumda aynı ayda olmasına rağmen okula başlayamayan diğer çocuğun velisi de acaba ben çocuğumun ömründen bir yıl çalıyor muyum, akranları arasında onu bir yıl geride mi bırakıyorum, acaba kayıt yaptırsam başarılı olur muydu gibi sorular oluşmuştur. Kısacası bu durum kamuoyunda gündemi oldukça meşgul etmiştir. Öğretmenler, öğrenciler ve veliler aradıkları sorulara tam olarak bir yanıt bulamamıştır. Öğretmenler ilkokuma yazma öğretiminde kritik döneme vurgu yapmış ve hedef kazanımları öğrencilerin alamayacağı konusu üzerinde durmuş. Veliler ise çocuklarının okula başlama yaşındaki bu kargaşaya bir anlam verememiştir. Tüm bu karışıklıklar özellikle aynı ayda olmasına rağmen okula başlayamayan ama kendi mahallesindeki başka bir çocuğun okula başladığını bilen çocukların benlik algısında olumsuz iz bırakmıştır.

Bazı okullarımızda ise öğrencilerimiz aylara göre derece sınıflarına alınmıştır. Örneğin 60-62 aylık öğrenciler bir sınıfa, 63-66 aylıklar başka bir sınıfa ve 66 aydan büyükler başka bir sınıfa alınmıştır. Ancak bu durum okul mevcudu kalabalık okullarda yapılabilmektedir. Çünkü okul mevcudu az olunca gruplar oluşmamış ve sınıflar farklı aydaki öğrencilerden oluşmuştur. Aylara göre derece sınıflarındaki öğretmenlerin hedeflenen davranışları kazandırma hızlarının birbirinde çok farklı olduğu aşikâr olup amaçlarımızdan biri de bunu ispatlamaktır. Farklı aylardaki öğrencilerle oluşturulan sınıflardaki öğretmenlerimiz ve 66 aydan küçük aylara göre derecelendi-

rilmiş sınıfları okutan öğretmenlerimiz eğitim öğretim programını sürekli geriden takip etmek zorunda kalmıştır. Hedeflenen kazanımları hedeflenen zamanda verememişlerdir. Görsel sanatlar, müzik gibi bazı derslerin yerine ilkokuma yazma öğretimine ağırlık vermişler, daha fazla zaman, daha fazla emek harcamışlar ama gerekli ilerlemeyi gerekli zamanda gösterememişlerdir.

Bütün bu durumlar göz önüne alındığında bu çalışma ile amacımız tüm bu kafa karışıklıklarının ortadan kalkmasına yardımcı olmaktır. Çocuğun ilkokuma yazma öğretiminde kritik döneme yaklaşık olarak hangi ayda girdiğini tespit etmektir. Çocukların okula başlama yaşına getirilen sınırın değerlendirilmesi yönünde 2012 2013 eğitim öğretim yılı boyunca bu öğrencilerimizi okutan öğretmenlerimizin görüşlerine başvurarak bu konuyu açıklığı kavuşturmakadır.

D. Varsayımlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, anketi samimiyetle cevapladıkları varsayımından hareket edilmiştir ve anket maddelerinin Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 17.06.2009 tarih ve 72 sayılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzundaki Türkçe Dersi Öğretim Programının İlköğretim Birinci Sınıf Kazanımları bölümünden alınmış olması nedeniyle anket sorularının amacımıza tam olarak hizmet ettiği varsayımından hareket edilmiştir. Ankete alınan maddelerin ilgili alanı temsil ettiği varsayımından hareket edilmiştir.

E. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılında 1. sınıf okutan ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında 1. ve 2. sınıf okutan Erzincan ili sınırları içerisinde anket uygulamasına katılan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

F. Tanımlar

Okuma: Bir konuyu öğrenmek için yazıya geçirilmiş bir metni sessizce çözümlenip anlama ya da aynı zamanda seslere çevirme işidir.⁶ Basılı ya da yazılı kelimeleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlamadır. Zihinsel ve düşünsel bir edimdir.⁷

⁶Feyzi Uluğ, *Okulda Başarı*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2000, s.30-31.

⁷Emin Özdemir, *Eleştirel Okuma*, Bilgi Yayınevi, İstanbul, 2002, s.30,31.

Eğitim: Birey ile onun yaşadığı sosyal evre arasında oluşan bir surectir.⁸

ğrenme: Buyme ve vucutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmedir.⁹

İlkokuma Yazma ğretimi: İlkokuma yazma ğretimi, harflerin görülüp tanınmasının son aşamasından sonra, mekanik olarak onları seslendirmeyi içeren surecten öte bir şeydir. Bu sure, harf, kelime, cümleyi tanıma ve bir bütün olarak metni anlamlandırmayı içeren karmaşık bir surectir.¹⁰ İlkokuma yazma ğretimi, öğrencinin, okula başlamadan önce kazanmış olduğu konuşma, dinleme, izleme ve anlama becerilerinden hareketle, öğrenciye sürekli kullanabileceği okuma ve yazma eğitimine ilişkin temel bilgi ve becerileri kazandırmak olarak tanımlanabilir.¹¹

Okul ncesi Eğitimi: Çocukların bedensel, psiko-motor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerine yardımcı olan, onları ilkokula ve gelecekteki toplumsal yaşama hazırlayan bir surectir.¹² Okul ncesi Eğitimi, doğumdan, zorunlu eğitim yaşına kadar, çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak, çocukların sağlıklı bir biçimde fiziksel, duygusal, dilsel, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerini sağlayıcı, olumlu kişilik temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, çocukların kendilerine güven duymalarının sağlandığı, ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli bir eğitim diye de tanımlayabiliriz.

Kritik Dönem: Bu belli dönemlerde bireyin belirli özellikleri ön plana çıkar. Belirli zelliklerin ön plana çıktığı bu aşamalara dönem denir. İlgili davranışların kazanılması gereken, kazanılmadığında telafisi çok zor olan veya mümkün olmayan gelişim dneimine ise kritik dönem denir.

⁸Kamuran Çilenti, *Eğitim Teknolojisi ve ğretim*, Yargıcı Matbaası, Ankara, 1998, s.13.

⁹Nuray Senemoğlu, *Gelişim ğrenme Ve ğretim (Kuramdan Uygulamaya)*, Gazi Kitabevi, Ankara, 2002, s.13.

¹⁰Perihan nvar, Kazım elik, *İlköğretimde Etkili ğretme Ve ğrenme ğretmen El Kitabı-İlkokuma Yazma ğretimi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Burdur, 1999, s.1.

¹¹Necati Cemaloğlu, *İlk Okuma Yazma ğrenimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000, s.3.

¹²Adalet Kandır, “ocuk Gelişiminde Okul ncesi Eğitim Kurumlarının Yeri Ve nemi” *Milli Eğitim Dergisi*, 2001, s. 151.

II. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

A. Kuramsal Açıklamalar

1. İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi

Çağımızda toplumlar teknolojik, ekonomik ve yapısal değişim süreci içerisindeyler. Değişime yol açan temel etkenlerden biri de bilgidir. Hızla gerçekleşen değişim ve gelişime uyum sağlamak, bilgiye ulaşmak ve bilgiyi üretmekle olanaklıdır. Bilgiye ulaşmanın yolu ise okuma ve yazmadan geçmektedir.

Gelecek kuşağın yetişmesinde ilkokuma yazma öğretimi büyük önem taşımaktadır. Okuma yazma, bir yandan insanlığın birikmiş deneyimlerini eski kuşaklardan yeni kuşaklara aktarmaya yararırken, öte yandan yaşayan kuşaklar arasında önemli ve son derece etkili bir anlaşma aracıdır.¹³

İlkokuma yazma tüm eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. İlkokuma yazma yalnız Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de başarıya yön veren bir eğitim sürecidir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yerli yerinde yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin tüm okul yaşamında başarılı olacağı bir gerçektir.¹⁴ İlkokuma yazma öğretiminde amaç, bilimsel yöntem ve tekniklerle, çocuğa psikolojik yapısına uygun, doğru, hızlı, anlayarak ve eleştirerek okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmaktır.¹⁵

Avrupa Komisyonu yaşam boyu öğrenme hakkındaki bildirisinde özellikle okuma yazma, matematik ve öğrenmeyi öğrenme gibi temel becerilerin kazandırılmasına ve geliştirilmesine öncelik vermiştir.

¹³Feyzi Öz, *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara, 1999, s.1.

¹⁴Süleyman Çelenk, *İlkokuma-Yazma Öğretimi*, Maya Akademi Yayınları, 1999, s.89.

¹⁵ Cavit Binbaşıoğlu, *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi, Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*, 2005, s.124.

Mustafa Damar, "İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996, s.7.

Bu temel becerilerin kazandırılması, Türk Eğitim Sistemi'nin bir problemidir. Milli Eğitim Bakanlığı ve çeşitli sivil toplum örgütlerinin çabaları ile başlatılan, Ulusal Eğitime Destek Kampanyası ve Haydi Kızlar Okula! Kampanyası'na karşın resmi rakamlara göre ülke nüfusunda okuma yazma bilmeyenlerin oranı %12.7'dir.¹⁶ Oysa gelişen çağa uyum sağlayabilmek ve yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için yapılacak en önemli çalışma okuma ve yazma eğitimidir.

2. İlkokuma Yazma Öğretiminin Amaçları

Okuma yazma öğretimi öğrencinin gelecekte öğreneceği bilgi ve beceriler için temel oluşturmaktadır. İlkokuma ve yazma öğretiminin genel amacı; dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazma temel becerisini edindirmektir. Okuma ve yazma becerisi çocuğun günlük yaşamında yaşamın gereği olarak karşısına çıkan ve onun ömür boyu kullanacağı bir beceridir. Bu beceri sayesinde ki günlük yaşantımızda birçok işimizi kolayca halledebiliriz.¹⁷

Okuma yazma öğretiminde öğretmenin dikkat etmesi gereken en önemli noktalardan biri de uyguladığı eğitim öğretim etkinliklerinde öğrencilerin seviyeleridir, onlar için en uygun olan etkinliklere yer vermek, her öğrenciyi kişisel özellikleri ve yetenekleri doğrultusunda değerlendirmektir. Okuma yazma etkinliği sadece Türkçe dersinde değil, bütün derslerde başarının temelini oluşturacak olan önemli bir eğitim etkinliğidir. Bu yüzden öğretmenlerin uyguladıkları etkinliklerde öğrencilerin gelişim özelliklerini göz önünde bulundurması gerekmektedir.¹⁸

Türkçe Öğretim Programı'nın yapısı; genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan oluşmaktadır. Türkçe öğretiminin amacı, Türk Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

¹⁶<http://www.die.gov.tr/tkba/english-TKBA/to98.xls>

¹⁷Süleyman Çelenk, *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, Morpa Kültür Yayınları, 2006

¹⁸<http://iogm.meb.gov.tr>

- Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek,
- Türkçeyi sevmelerini, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
- Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
- Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
- Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
- Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
- Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
- Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek,
- Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,
- Milli, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; milli duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
- Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
- Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır.¹⁹

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında ilkokuma ve yazma öğretiminin amaçları Türkçe Dersi amaçları içerisinde yer almıştır. İlkokuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmediğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.

¹⁹<http://iogm.meb.gov.tr>

İlkokuma yazma öğretimi, öğrenen, öğreten ve toplum açısından önemli bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlik gerek ilköğretim okulunda gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, hatta sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarısına yön verecek kuvvetli bir eğitim etkinliğidir. Bu döneminin kaygılı ve sancılı geçmemesi mümkün değildir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yerli yerince yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin, bütün okul yaşantısında başarılı olacağı muhakkaktır. İlkokuma-yazma öğretiminin başarılı sonuçlanmasında öğretmenin rolü büyüktür. Kendini yeni bir çevre, yeni bir topluluk içerisinde bulan öğrencinin bu ortama alışmasında, öğretmenin yaklaşımı çok önemlidir. Öğretmenin, mesleğini seven, insan ve çocuk sevgisine sahip, sabırlı, hoşgörülü, kendisini sevdirmesini bilen; okuyup araştırarak meslek ve genel kültür düzeyini artırıcı bir anlayışa sahip olması gerekmektedir.

Okuma yazma etkinliğinde birden fazla duyu organımız görev yapmaktadır. Okuma-yazma etkinliği sadece göz-motor koordinasyonu ve işitme ve görme organlarını ilgilendiren bir olay değildir. İlkokuma-yazma bütün bu alanları aşar. Örneğin; görme ve işitme engelliler, bedensel engelliler (kolları, parmakları olmayanlar, spastikler) de okuyup yazabilmektedir. Bu sebeple, bu olayı sadece göz-el koordinasyonu, mekân ilişkileri, şekil ilişkileri vb. duyum ve algıya indirgemek bu gerçekliğin zihni boyutunu yok saymak demektir. Kısacası okuma ve yazma etkinliği sadece görerek yapılabilen bir etkinlik değildir. Bu etkinlikte görme ve işitme duyularının yanında en önemli olanı zihni anlamlandırmadır. Birey gördüğünü zihninde algılayıp anlamlandırmadan okuma ve yazma olayı gerçekleşemez.²⁰

Keskinkılıç'a göre ilkokuma-yazma etkinliği ne sadece bir kas etkinliği ne de sadece görme ve işitme etkinliğidir. Bütün bu etkinlikleri yönlendiren bir zihin etkinliğidir. Bu zihni etkinlikte beynin görme, işitme ve anlamlandırma merkezleri görev yapar.

²⁰Recep Nas, *Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi*, 4. bs., Ezgi Yayınları, Bursa, 1999.

Görme ve işitme becerilerine sahip olmayan bireylerde dokunma duyuları, görme ve işitme duyularının yerine geçer. Görme ve işitme engelli bireylerin, kabartmalı alfabe ile okumayı öğrenmeleri buna güzel bir örnektir.²¹

Okuma yazma etkinliklerinde her iki etkinlikte bir arada düşünülmelidir. İlkokuma-yazma öğretiminde hedef; okuma-yazma becerisini kazanmış olan çocuğun, aynı zamanda hızlı, doğru, anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma yeteneği geliştirmesi olarak ele alınmaktadır. Okuma ve yazma öğretimi okuyup yazabilmenin dışında, doğru, hızlı ve anlayarak okuma, okuduğunu anlama, düşündüğünü, kısacası anlatmak istediğini doğru yazma becerisine de sahip kılar.²²

3. İlkokuma Yazma Öğretiminin İlkeleri

İlkokuma yazma öğretiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için göz önünde bulundurulması gereken belli başlı ilkeler vardır. Bu ilkeler şunlardır:

- Dil, bilgiden çok bir beceri işidir. Bu nedenle, öğretmen, sınıf içinde bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma becerisine yönelik çalışmalara yer vermelidir.
- Öğretmen, çalışmalarını önceden planlamalıdır. Başarılı bir öğretimin temel koşulu, sınıf düzeyine ve hedeflere uygun özenli bir planlamadır.
- Öğretimde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru giden bir yol izlenmelidir.
- Öğretimde görsel ve işitsel araçlar kullanılmalıdır. Öğrenme sırasında ne kadar çok duyu organına hitap edersek öğrenme o ölçüde etkili ve kalıcı olur.
- Öğrenme günlük yaşamla ilgi kurularak yapılmalıdır. Öğrencilerin konu ile günlük yaşamları arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olunmalı, bilgiyi kullanmaları sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin derse katılımı sağlanmalıdır. Öğrencilerin etkin olduğu öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalı, canlandırmaya ağırlık verilmelidir.

²¹Kadir Keskinçilic, *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Nobel Yayınları, Ankara, 2001.

²²Süleyman Çelenk, "İlkokuma-yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, 1993.

- Öğretimde bireysel farklılıklar göz önünde tutulmalıdır. Öğrencilerin farklılıkları bilinmeli; öğretim yöntem ve teknikleri, etkinlikler çeşitlilik göstermelidir.
- Öğrencilerde derse ve konuya karşı ilgi ve istek uyandırılmalıdır. Öğretmen yaratıcı olmalı, öğrencileri güdülemeyi başarmalıdır.
- Tüm bunları yapabilmenin yolu ise dili eğitimde çok amaçlı ve işlevsel olarak kullanmayı gerektirir. Burada karşımıza eğitimin dili mi, yoksa dilin eğitimi mi sorusu ayrıca çıkmaktadır.²³

4. İlkokuma Yazma Öğretimine ve Başarıya Etki Eden Etmenler

İlkokuma yazma öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken bazı etmenler bulunmaktadır. Bunlar; dilin özellikleri, öğrencinin özellikleri, aile, çevre, öğretmen ve okuldur.

a) Dilin Özellikleri

Toplumlar kültürlerini gelecek nesillere dil yoluyla aktarırlar. Bu nedenle, dil hem uygarlıkların hem de insanların gelişimi ve sürekliliğinde çok önemli bir yere sahiptir.²⁴ Toplumların dünyayı anlama, anlatma ve yeniden yaratmalarında kullandıkları en önemli araç dildir. Günümüz dünyasında kullanılan dillerin 4000 olduğu bilinmektedir. Türkçe ise bu diller arasında en yaygın olanlardandır. Türkçe köken bakımından Ural-Altay dil grubundandır. Yapı bakımından ise bitişik ya da sondan eklemli dil yapısı özelliğindedir. Türkçe 'de kök sözcüklere yapım ve çekim ekleri getirilerek sözcükler üretilir.²⁵

²³Cahit Kavcar, Ferhan Oğuzkan, Sedat Sever, *Türkçe Öğretimi*, Engin Yayınları, Ankara, 2004.

²⁴Süleyman Çelenk, *Yeni İlkokuma Yazma Programının Değişik Öğretim Yaklaşımlarının Işığında Değerlendirilmesi, Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*, 2005, s.109.

²⁵Hasan Güleriyüz, *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2002, s.24.

Türk dilinde her harf bir sesle tanımlanmaktadır. Çocukların harflerle sesler arasındaki bağlantıyı kurması gerekmektedir. Sesler tek başına algılanamaz. Dil algısı; görme ve ses analiz işlemlerini gerektirir. İlköğretim birinci sınıf kontrollü ve bilinçli düşüncenin gelişimi açısından çok önemli bir dönemdir. Çocuk, bu dönemde dilin bir iletişim ve anlaşma aracı olduğunu ve sembollerle ifade edildiğini öğrenir. Sembollerle anlamlar arası ilişkileri kurar ve dili kavrar. Birinci sınıftaki öğrencilerin harf, hece, sözcük, cümle ve noktalama ile dil birimlerini tanıması, bilgi ve beceri kazanması sonucunda akıcı okumanın ortaya çıkacağı söylenebilir.²⁶

(1) Çocuğun Hazırbulunuşluğu

Nitelikli bir öğrenme için çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal yönden hazır bulunması gerekmektedir.²⁷ İlkokuma yazma öğretiminde, çocuğun düzenlenen öğretim programlarından yararlanmasına yardımcı olan yetenekler ve kazanılmış becerilere bağlı genel bir olgunluk düzeyine sahip olması hazırbulunuşluğunu gösterir.²⁸

İkinci çocukluk döneminin (6-12 yaş) başlarında çocukların bilek ve parmaklarındaki kemik ve kaslar yeterli olgunluğa ulaşmamıştır. Bu nedenle, okula başlanılan ilk yıllarda çocukların kontrol gerektiren becerilerde zorlanmaları doğaldır.²⁹ Öğretmen bunun bilincinde olmalı ve çocukların uzun süre kalem tutmalarını, çok güzel ve doğru yazmalarını beklememelidir. Çocukların yazmaya hazır duruma gelme düzeyleri de birbirinden farklılık gösterir.³⁰ Okul öncesi eğitimi almış çocuklar el kol göz koordinasyonunu geliştirici etkinlikler yaptıkları için, bu çocukların ilkokuma yazma öğretimine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri daha yüksektir. Bunun yanında, evde kitap okuma düzeyi yüksek olan ailelerden gelmiş çocuklar geniş bir sözcük dağarcığıyla ve okumaya hazırbulunuşluk becerileriyle okula başlamaktadır.

Çünkü bu çocuklar evlerinde bol çocuk kitaplarıyla karşılaşmakta ve annelerinin düzenli okuyarak onlara model olmaktadır.

²⁶Aysel Ferah, *İlkokuma-Yazma Döneminde Okuma*, Çağdaş Eğitim Yayınları, 1999, s.37.

²⁷Kemal Köksal, *Okuma Yazmanın Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2001, s.53.

²⁸Hayati Akyol, *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2005, s.12.

²⁹Aykut Ceyhan, *Fiziksel Gelişim, Gelişim ve Öğrenme 2*, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 2001, s.59.

³⁰Mehrali Calp, *İlkokuma Yazma Öğretimi*, 2.bs., Eğitim Kitabevi, Konya, 2003, s.12.

(2) *Ailenin Rolü*

Çocuğun yaşantısı içerisinde ailenin doğrudan ve dolaylı yönden etkisi çok büyüktür. Aile çocuklara zaman ayırmalı, görülenler hakkında bilgi vermeli, olaylar hakkında düşünmeye güdülemeli, sesli okuma yapmalı, resimli kitaplara bakmalarını, oyun hamurları ile oynamalarını sağlamalı, eğitsel değeri olan televizyon programları izlettirmeli, okul çağındaki çocukların okuldaki performanslarını izlemeli, serbest okuma yaptırmalı ve bunları yaparken çocuklara model olmalıdır.³¹

Çocukların okula başladıklarında ilkokuma yazma becerilerinin gelişiminde öğretmenin olduğu kadar ailenin tutumu da çok önemlidir. İlkokuma yazma öğretiminde, ailenin okulla işbirliği sağlaması ve okuma yazma etkinliklerinde destekleyici davranış göstermesi, çocuğun okul başarısını artıran en önemli etkenlerden biridir. Okulda yapılan etkinlikler evde desteklenmediği sürece okul eğitiminde başarıya ulaşmak olanaklı değildir.³²

Evde ailelerin, sınıfta ise öğretmenin uyguladığı öğretim yöntemlerinin birbirleriyle uyum içinde olması, ilkokuma yazma öğretiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesini sağlar. Ailelerin, öğretim yöntemleri konusunda bilgi sahibi olması çocuklarının gereksinimlerini doğru biçimde karşılamalarını sağlayacaktır. Bu nedenle, öğretmen ilkokuma yazma öğretimi konusunda ailelerin çocuklarını nasıl destekleyeceklerine ilişkin düzenli olarak bilgilendirme toplantıları yapmalıdır. Bunun yanında, aileleri ilkokuma yazma sürecini birebir gözlemleyebilmeleri için sınıfa davet etmelidir. Ayrıca, öğretmen gerekli gördüğü durumlarda öğrencilerin bireysel farklılıklarına ilişkin anne babalarla birebir görüşmeler gerçekleştirmelidir.

³¹Hayati Akyol, *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2005, s.26-30.

³²Hasan ŞİMŞEK, Duygu Tanaydın, *Öğretmen ve Veli Katılımı: Öğretmen-Veli- Psikolojik Danışma Üçgeni*, 2006.

(3) *Çocuklar Arasındaki Bireysel Farklılıklar*

Öğrencilerin gelişim özellikleri, zekâ düzeyleri ve alanları, öğrenme biçimleri, yaratıcılıkları, tutumları ve güdülenmişlik düzeyleri gibi kişilik özellikleri öğrencilerin öğrenmelerini etkiler. Bu özellikler birbirleriyle ilgili olmakla birlikte, bir öğrencide derinlik kazanırken başka bir öğrencide yüzeysel olabilir. Öğrencilerde bulunan bu değişkenlikler onların bireysel farklılıklarına dayanmaktadır. Aynı yaş grubuna ve gelişim düzeyine sahip öğrenciler arasında uygulanan bir programda farklı sonuçların alınması bireysel farklılıklarla ilişkilidir. Bu anlamda öğretmenin, her öğrencinin farklı bir kişiliği olduğunu ve bireysel farklılıkların da oldukça değişik olduğunu bilmesi gerekmektedir.³³ Bireysel farklılıklar dikkate alınmazsa ve sınıf ortamı homojen bir yapı olarak kabul edilirse, birçok öğrenci bireysel özelliklerine uygun eğitim almadıkları için ilkokuma yazma öğretiminde başarısız olabilir.

İlkokuma yazma becerisi, öğrencilerin okulda öğreneceği en temel becerilerden biridir. Bu becerinin en üst düzeyde kazanılmasını etkileyen etmenler yanında, ilkokuma yazma öğretiminde kullanılacak yöntem de önemlidir. Başarılı bir öğretim; davranış kazandırma aşamasında kullanılacak en etkili yöntemi belirleme, bu yöntemi doğru zamanda ve doğru biçimde kullanma ile olanaklıdır. İlköğretim birinci sınıfta ilkokuma yazma öğretiminde başarısızlığın temel nedeni kullanılan yöntem-tekniğin yanlışlığı ve yetersizliğidir. Bu nedenle, ilkokuma yazma öğretimindeki başarı büyük ölçüde, kullanılan yöntemin etkisine bağlıdır.³⁴

³³Leyla Küçükahmet, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Nobel Yayıncılık, Ankara 2003, s.27.

³⁴Abdurrahman Kılıç, "İlk Okuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000, s.21.

b) Öğrencinin Özellikleri

İlkokuma ve yazma öğretiminde etkili olan faktörlerden biri öğrencidir. Senemoğlu (1997), öğrencinin güdülenmişlik düzeyinin yüksek olmasının, öğrenme birimine ilgi ve ihtiyaç duymasının, öğrenebileceğine ilişkin özgüveninin öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini belirterek bunların yanı sıra öğrencinin yaşının, gelişim düzeyinin, genel sağlık durumunun ve ön öğrenmelerinin yeterli düzeyde olmasının da öğrenmede önemli birer etken olduğunu ifade etmiştir.³⁵

İlköğretim birinci sınıf çocuğunun gelişim özelliklerini;

1. Fiziksel gelişim
2. Bilişsel gelişim
3. Ahlak gelişimi
4. Kişilik gelişimi olmak üzere dört alanda incelemek mümkündür.

(1) Fiziksel Gelişim

Birinci sınıf çocuğunda, önceki yıllara oranla bedensel gelişimde bir yavaşlama söz konusudur. Kemik ve iskelet sistemindeki gelişmeyle kas sistemindeki gelişme paralellik gösteremez. Kemik ve iskelet sistemi daha hızlı geliştiğinden bu yaş çocuklarında zaman zaman büyüme ağrıları görülür. Okulöncesi döneme oranla ilk öğretimin ilk yılından itibaren küçük kaslar bir hayli gelişme gösterir. Öğrenciler artık okulöncesi yıllara oranla daha küçük kalemler ve fırçalarla çalışabilir hale gelir. İlköğretimin ilk yılı süresince küçük kas gelişiminde önemli bir farklılık gözlenir. Ancak ilk aylarda yine de iri kalem, fırça ve araç gereç kullanımı çocuğun daha az zorlanmasını sağlayacağından tercih edilmelidir. Küçük kaslar kullanılarak yapılan çalışmaların, çocukları çok fazla yoracağı dikkatten uzak tutulmamalıdır.

Okulöncesi birçok çocuğun gözleri iraksak iken, okul döneminde görmeleri normale dönmektedir. Bu dönemde karmaşık birçok beceri kazanılmasına rağmen ilerleme yavaş olduğundan dikkati çekmez.³⁶

³⁵Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gönül Yayıncılık, Ankara, 1997.

³⁶Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gönül Yayıncılık, Ankara, 1997.

İlköğretim birinci sınıfta erkek çocuklar kız çocuklara oranla daha iri cüsselidir. Çocuklar bu dönemde çok hareketlidirler. Koşma, atlama, zıplama ve tırmanma içeren oyunlardan hoşlanırlar. Bu çocuklar okulöncesi yıllarda olduğu gibi yorulduklarının farkına varmadan çok fazla enerji sarf ederek hareket ederler. Öğretmenler, öğrencilerim çok iyi gözlemeli, onların hoşlanabileceği aktiviteler düzenlemeli, ancak zaman zaman dinlendirici etkinliklere de yer vermelidir.

İlköğretim yılları ile birlikte süt dişleri yerlerini kalıcı dişlere bırakır. Özellikle ilköğretim birinci sınıfta öğrencilerin ağız ve diş kontrolleri sık sık yapılmalı, dişlerin sağlıklı ve düzgün görünümlü gelişmesi sağlanmalıdır. Ayrıca öğrencilerin özellikle kesici dişlerin eksikliğinden kaynaklanan peltek konuşmaları ile alay edilmesinin önüne de geçilmelidir.

Güleryüz, birinci sınıf çocuklarının psiko-motor gelişimleri ile ilgili olarak şu noktalara dikkati çekmektedir.³⁷

- Boy 5 cm. uzar, ağırlık 2.5 kilogram artar. Büyüme kollar ve bacakların uzaması şeklinde olur. 7 yaşındaki bir çocuğun ortalama boyu 117 cm'dir.
- Büyük kaslar gelişmiş ve kas eklem eşgüdümü artmıştır.
- Çocuklar hareketlidirler. Sakin ve sessiz durmaktan hoşlanmazlar. Bedeni bütün olarak hareket ettirirler ve davranışlarını kontrol altına almada güçlük çekerler. Kâğıt kesme, yırtma, ağaca tırmanma, ip atlama, top, bilye ve sek sek oynamaktan hoşlanırlar.
- Müzik eşliğinde dans, oyun ve ritim tutmaktan hoşlanırlar.
- Çizgi çalışmalarında cümleyi iki satır arasına yazmada zorlanırlar.

³⁷Hasan Güleryüz, Programlanmış İlkokuma ve Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları, Önder Matbaacılık, Bursa, 1998.

(2) *Bilişsel Gelişim*

Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimine ‘bilişsel gelişim’ adı verilmektedir. İlköğretim birinci sınıf çocuğu (6-7 yaş) Piaget’nin bilişsel gelişim dönemlerinden işlem öncesi dönemin sezgisel dönemindedir.

Senemoğlu, bu dönemdeki çocukların bilişsel gelişimleri ile ilgili olarak şu noktalara dikkat çekmektedir.³⁸

Bu dönemdeki çocuklar mantık kurallarına göre düşünmek yerine sezgilerine dayalı olarak akıl yürütürler ve problemleri sezgileri ile çözmeye çalışırlar. Üst düzeyde sınıflama yapamazlar. Bütün ile parça arasında ilişki kuramazlar.

Bu dönemdeki çocuklar yaparak yaşayarak öğrenirler. Düzenlenecek öğrenme yaşantılarının, çocuğun duyu organlarını harekete geçirecek türden olması gerekir. Bu dönemde çocukların sözcük dağarcığı hızla gelişir. İlgileri kısa sürelidir. Dikkatlerini uzun süre bir etkinliğe veremezler. Öğretmenler bu özellikleri dikkate alarak öğrencilere çok çeşitli ve ilginç öğretme-öğrenme ortamları düzenlemeli, böylece öğrencilerin dikkat ve ilgi sürelerini uzatmaya çalışmalıdır.

Etkinliklerdeki çeşitlilik öğrencilerin ilgisini çeker. Sıkılmadan bir etkinlikten diğerine geçmelerini sağlar. Böylelikle eğitimde verim de artmış olur.

Bu dönemdeki çocuklarda görsel bellek gelişmiştir. Çocuğun kararlarını daha çok duydukları değil gördükleri etkiler. Herhangi bir nesneyi nasıl algılayarsa zihninde de o şekilde canlandırır. Zamanla sayı, zaman, mekân, yakınlık, uzaklık, kavramlarını kazanır. Yüz içinde çeşitli saymaları rahatlıkla yapar. Sayılar arasındaki ilişkileri fark eder ve basit toplama ve çıkarmaları yapabilir.³⁹

³⁸Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gönül Yayıncılık, Ankara, 1997, s.49-50.

³⁹Nuray Senemoğlu, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000.

(3) Ahlak Gelişimi

Bu yaşlardaki çocuklar kurallara uymada sık sık tutarsızlık gösterirler. Ancak kuralların yüksek bir otorite tarafından konduğunu ve asla değiştirilemez olduğunu düşünürler. Hatta oyunlarındaki bazı kuralların oyuncuların ortak kararı ile değiştirilebileceğini anlayamazlar. Konulmuş olan oyun kuralları aynen uygulanır. Kurallara uymayanların otomatik olarak cezalandırılması gerektiğini düşünürler. Davranışın fiziksel sonucuna bakarak cezaya karar verirler. Davranışın gerisindeki neden onlar için önemli değildir.³⁹

Henüz mülkiyet duygusu gelişmemiş olan çocuklar arkadaşlarına ait eşyaları alabilirler. Bu öğrenciler hırsızlıkla suçlanmamalıdır. Bazı alanlarda başarılı olamayan öğrenciler kendilerine hayali başarılar üretip anlatabilirler. Bu öğrenciler de yalancılıkla itham edilmemelidir.

(4) Kişilik Gelişimi

İlköğretim birinci sınıf çocukları, Freud'un psikoseksüel gelişim kuramı bakımından fallik dönem ile gizil dönem arasında bir geçiş yaşamaktadırlar. Anne baba ve diğer yetişkinler bu yaştaki çocuklara sevgi ile yaklaşmalıdır. Çocukların yetişkinleri model aldığı ve onların değer sistemini benimsediği unutulmamalıdır. Zamanla çocuklar sevgi gösterilerini ev dışına, arkadaşlarına yöneltmeye başlarlar.

İlköğretim birinci sınıf çocuğu 6-7 yaşlarında olduğuna göre Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre 'girişkenliğe karşı suçluluk duyma' ile 'başarıya karşı aşağılık duygusu' devrelerini yaşar.

Girişkenliğe karşı suçluluk duyma devresi 3-6 yaş arası olan bir dönemdir. Çocuğun motor ve dil gelişimi, onun fiziksel ve sosyal çevresini daha fazla araştırmasına, daha atılgan olmasına olanak verir. Çocukta girişkenliğin artmasıyla problem olan davranışları da artar. Ancak, gerek ana-baba, gerekse öğretmenler çocuğun koşmasına, atlamasına, oynamasına, kaymasına, atmasına izin vermelidir ki çocukta girişkenlik duygusu gelişebilsin. Çocuğun kendini keşfedebilmesi için, gerekli yaşantıları kazanmasına olanak sağlamak gerekir.⁴⁰

⁴⁰Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gönül Yayıncılık, Ankara, 1997, s.82.

Başarıya karşı aşağılık duygusu devresi 6-12 yaşlarını kapsar. Okula başlama ile birlikte sosyal çevrede de büyük değişiklikler olur. İlköğretime yeni başlayan çocuk anne-baba otoritesinin dışında kendisi için tamamıyla yeni olan bir yetişkinin otoritesi ile karşılaşmaktadır. Zamanla bu yetişkinin otoritesi anne-baba otoritesinin üzerine çıkar. Okula gelinen ilk günlerde çocuk kalabalıktan korkabilir. Annesinden ayrılmak istemez. Kendisi için tamamen farklı olan bu yeni sosyal grup onu fazlasıyla korkutabilir. Bu korkuyu yenmesinde ona yardımcı olunmalıdır. Bunun için anne-baba ve öğretmenler işbirliği içinde çalışmalıdır. Öğretmen olabildiğince sevecen ve güler yüzle yaklaşarak çocukların sevgi ve güveninin kazanılmalıdır. Anne ve babalar da çocukları ile konuşmalı, onu ikna etmeye çalışmalıdır. Çocuğu okula getirip ona fark ettirmeden kaçmak doğru bir davranış değildir. Çocuğun okuldan daha da soğumasına sebep olur. Çocuk anne ya da babasından ayrılmak istemiyorsa ilk günlerde onlarla birlikte derse girmesine izin verilmelidir. Ancak bu durum gereğinden fazla da uzatılmamalıdır.

Çocuğa, sosyalleşme sürecinde kazandırılması gereken olumlu davranışlar şu şekilde açıklanabilir:

Bu sınıflarda çocuk okuldaki arkadaşlarıyla birçok şeyleri paylaşmanın gereğini kavrayacak onlarla yarışmanın anlamını öğrenecektir. Benlik sisteminde bir kontrol örüntüsü gelişecek ve ev dışındaki kimselerin yaşam tarzlarına uyum gösterebilecek kadar geleneksel davranışları benimser hale gelebilir. Bu benimsemede ödül ve cezanın etkileri önemli olmakla birlikte, ödül istendik davranışı benimsetmekte daha etkili iken ceza istenmeyen davranışı bastırmada o ölçüde etkiye sahip değildir. Bu nedenle çocuğun her olumsuz davranışını cezalandırma ve yerme yerine bir olumlu davranışı ödüllendirme ve övme fırsatını yakalamaya çalışmak doğru davranış örüntülerinin geliştirilmesinde daha emin bir yoldur.

Eğer öğrenci evde tutarlı anne-baba davranışları ile karşılaşılıyor, okula geldiğinde de neleri yapip neleri yapmayacağı ile ilgili açık seçik olarak kendisine bilgi veriliyorsa kurallara uyma konusunda çaba ve istek gösterecektir.

Öğrenci anne-baba ve öğretmeni tarafından beğenilme ihtiyacındadır. Ayrıca değer verdiği kişilerin gözünde başarılı olmak ister. Öğrencilerin olumlu davranışları takdir edilmeli ve çocuk bu takdirin farkına varmalıdır.

Böylelikle sevildiğini ve beğenildiğini hisseder ve bu yöndeki ihtiyacını giderir. Ayrıca bu yaştaki çocuklara başarabileceği çalışmalar vermek, başarıyı tatmalarını sağlamak, olumlu akademik özgüven geliştirmeleri anlamında önemlidir. Başarıyı tadan çocuk; öğrenmeye, öğretmene, okula ve ders çalışmaya karşı da olumlu tutum geliştirecektir.

Bu açıklamalar da dikkate alındığında ilkokuma ve yazma öğretiminde öğrencinin tanınması ve yapılacak etkinlikler için hazır hale getirilmesinin ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Birinci sınıfa okutacak olan öğretmen öncelikle öğrencisini tanımalı, öğrencinin fiziksel gelişimini, dilini ne derecede kullandığını, genel yetenek seviyesini, ailesini, içinde bulunduğu sosyo-kültürel koşulları inceleyerek ona yabancı gelmeyecek, onun ilgisini çekecek öğretim-öğrenme etkinlikleri düzenleyebilmelidir.

c) Aile

Öğrencinin ailesi de ilkokuma ve yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörlerden biridir. Öğrencinin ailesini tanımakla işe başlayan öğretmen, öğrencisini tanıma yolunda bir adım daha atmış demektir. Öğrencinin ailesini tanımak için öğretmenlerin başvurabileceği yollardan birisi aile ziyaretleridir. Aileler zaman zaman okula geldiğinde öğrenci hakkında bilgi alınabilir, ancak ideal olanı öğretmenin aileyi evinde ziyaret ederek bilgi almasıdır.

Özgüven, aile ziyaretlerinin evde yapılması gerektiğini belirtmiş, bunun nedeni olarak; evde yapılan görüşmelerde, ailenin bir üyesi olarak çocuk hakkında ilk elden, aile bütünlüğü içinde bazı önemli izlenimleri almanın mümkün olduğunu belirtmiştir. Ayrıca aile için kendi doğal çevresinde çocuğu hakkında konuşmak okulda konuşmasından daha kolaydır. Öğretmen, çocuğun içinde yaşadığı çevreyi gözleyerek de çok değerli bilgiler edinebilir.⁴¹

⁴¹İbrahim Ethem Özgüven, *Görüşme İlke ve Teknikleri*, Pegem Yayınları, Ankara, 1992, s.28.

Öğretmen ev ziyaretlerinde olabildiğince hassas davranmalıdır. Gerek ziyaret günü ve saatinin kararlaştırılmasında, gerek ziyaret sırasında velileri rahatsız edecek tavır ve davranışlardan kaçınmalıdır.

Ev ziyaretlerinde dikkat edilecek noktalar şu şekilde özetlenebilir:

- Ziyaret için önceden haber verilmeli. Bu, belki ev ortamının doğallığını bir ölçüde bozacaktır, ama habersiz gidilmesi de doğru değildir. Habersiz gidildiğinde aileyi evde bulamama ihtimali de vardır.
- Kararlaştırılan ziyaret günü olağanüstü bir durum olmadıkça ertelenmemelidir.
- Anne babaya çocukla ilgili önce olumlu, güzel şeyler söylenmelidir
- Tahmin ettiğinin de ötesinde kötü koşullarla karşılaşan öğretmen, duygularını gizleyebilmeli, vah vah üzüldüm, çok yoksulmuşsunuz gibi sözler söylememelidir.
- Anne baba konuşurken not tutulmamalı, konuşulanlar gecikmeden sığacağı sığacağına yazılmalıdır.

d) Çevre

Aile kadar olmasa da çocuğun içinde bulunduğu sosyo-kültürel çevre de başarıyı, dolayısıyla da ilkokuma ve yazma öğretimini etkilemektedir. Bu nedenle öğrencinin içinde bulunduğu çevre titizlikle incelenmeli ve kötü koşullar olabildiğince giderilmeye çalışılmalıdır. Kalıtım ile getirilen zekâ kapasitesinin tam olarak kullanılmasında çevrenin önemli bir faktör olduğu artık herkesçe bilinmektedir. Okulöncesi yıllarda zengin bir uyarıcı çevre ile karşı karşıya kalan çocuk bu çevre ile etkileşimde buldukça öğrenme yapılarını (şema) geliştirecektir. Bu öğrencilerin ilkokuma ve yazma öğretiminde de daha başarılı olması beklenir. İlkokuma ve yazma öğretimi materyalleri ile ilk kez okulda karşılaşan öğrencilerin bu materyallerle etkileşimi diğer çocuklardan farklı olacaktır.

e) Öğretmen

İlkokuma ve yazma öğretiminde başarıyı önemli ölçüde etkileyen faktörlerden biri de öğretmendir. Kavcar, ilkokuma ve yazma öğretiminin başarılı olmasında en önemli etkenin öğretmen olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenin kendini göreve hazır hissetmesinin ve ne yapacağım biliyor olmasının da başarıyı artıracığı görüşündedirler.⁴²

Cemaloğlu ilkokuma ve yazma öğretiminde en önemli faktörlerden birisi olarak öğretmeni gördüğünü belirterek öğretmenin hazırbulunuşluk düzeyinin çok önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenin öğrencilerine karşı örnek öğretmen davranışları sergilemesi gerektiğini, alanında araştırma yapması, gelişmeye açık ve istekli olması, öğrencilerini ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirmesi gerektiğini de belirtmektedir.⁴³

Dikmen, ilkokuma ve yazma öğretiminde öğretmenin önemini belirtirken, öğretmenin daha etkili bir öğrenme ortamı, yöneticinin daha etkili bir okul için gayret etmesi gerektiğini ve öğrenci tarafından özlenen, başarılı ve sıkıcılıktan uzak dinamikleri yakalamaları gerektiğini vurgulamaktadır.⁴⁴

Köksal, ilkokuma ve yazma öğretiminde öğretmenin rolüne değinirken, öğretmenin en önemli rolü olarak; programda yer alan davranışların öğrencilere kazandırılmasını görmüş ve bu davranışların öğrencilere kazandırılmasında ön koşulun, öğrenciyi tanımak olduğunu belirtmiştir.⁴⁵

⁴²Cahit Kavcar, Ferhan Oğuzkan, *Özel Öğretim Yöntemleri ve Türkçe Öğretimi*, 1998, s.27.

⁴³Necati Cemaloğlu, *İlk Okuma Yazma Öğrenimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000, s.3.

⁴⁴Selahattin Dikmen, *İlkokuma Yazma Öğretimi Öğretmen Rehberi*, Pelikan Yayınları, Ankara, 1998, s.15.

⁴⁵Kemal Köksal, *Okuma Yazmanın Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2001, s.53.

f) Okul

İlkokuma ve yazma öğretiminde belki de başarıyı en az etkileyen faktörlerden biridir okul. Zira diğer unsurlar gereken niteliklere sahip ise okuldan kaynaklanan olumsuzlukların bertaraf edilmesi mümkündür.

Okuldan kaynaklanan sıkıntıların başında fiziki koşullar gelir. Bunlar:

1. Aydınlanma
2. Isınma
3. Araç gereçler
4. Sınıfların öğrenci mevcudu
5. Örgüt iklimi
6. Program'dır.

5. Türkiye’de İlkokuma Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de okuma yazma öğretiminin tarihsel gelişimi aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Türkiye’de yaklaşık bin yıldan beri Arap harfleriyle okuma yazma öğretimi harf yöntemine uygun olarak yapılmıştır. Önce Arap harflerinin ayrı ayrı sonra da bitişik şekilleri öğretilmiştir.

Okuma yazmada Dr. Rüştü (1852’de) “elif” mertek gibi, “Be” tekne gibi “te”ona benzer diyerek harflerle nesnelere çağrıştırarak öğretim yapmıştır ki uyguladığı bu yöntem de harfle öğretim yöntemidir. Bizdeki hareket o güne kadar Arap alfabesine göre yapılan öğretimden ayrılarak Türkçeye göre bir ilkokuma kitabı yazılmasıydı. Bu alfabeyi 1857’de Dr. Rüştü yazmıştı. Usule-i Cedide sözünden herhalde bu kitabın getirdiği yöntem anlatılmak isteniyordu. Nuhbet’ül – Eftal adını taşıyan bu kitap, alfabeye Türkçe ’deki p, ç, j seslerinin harflerini alıyor, ك harfinin verdiği g, ğ, n sesleri için de harfler gösteriyordu. Böylece 29 harflik Arap alfabesi, Türkçe ’ye göre 35 harf oluyordu. Ayrıca, (vav) harfinin o, ö, u, ü okunduğu yerleri göstermek için Fuat ve Cevdet Paşaların yazdığı Kavaid-i Türkiye’deki işaretleri de almıştı.⁴⁶

⁴⁶http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/dilbilim_ana.php

Selim Sabit Efendi 1874'te "Rehnüma-yı Muallimin" adlı hem program hemde öğretim metodu özellikli bir kitap yazmıştır. Bu kitapta ilkokuma yazma işine önemli bir yer ayırmıştır. Bu yöntemde önce harflerin isim ve telaffuzları öğretilmekte, Elif, be, te gibi önce harfler ezberlettirilmekte, daha sonra hecelelemeye geçilmekteydi. Öğrenilecek ilk kelimeler heceleterek okutturulmakta, özellikle çocuk yaşantısı içinde geçen kelimelerden seçimler yapılmaktaydı. Okuma yazma süreci aynı anda işle-tilmekteydi. Selim Sabit Efendi, yöntemi ve kitabı çocuk psikolojisine daha uygun olan "Elifba-i Osmani" adlı bir alfabe daha yazmıştır. Selim Sabit Efendi, harflerle ilgili çeşitli sorular oluşturmakta bu sorular aracılığı ile de harfler kavratılmaya çalışılmaktaydı.⁴⁷

1911 yılında Mehmet Şerif'te Rehber-i Tedris isimli bir kitap yazmıştır. Bu ki-taba göre ilkokuma yazma yöntemi olarak çocukların öncelikle konuşurulması daha sonra da konuşmalar sırasında çocukların dikkatini çeken bir cümle seçilerek bu cümleden bir kelime alınıp harflerine ayrılıyordu.

1913 yılında Mektebi İptidaiye Müfredatında (İlkokul programında) yayınlan-mış; Satı Bey bu programda ilkokuma yazma öğretiminde harf yöntemini önermiştir. Yöntem konusunda ilk ciddi öneri 1918 yılında Nüzhet Sabit tarafından çıkarılan "Kelime usulüyle Elifba" adlı kitapla olmuştur. Bu kitapta Nüzhet Bey çözümleme yönteminin çocuk psikolojisine daha uygun olduğunu belirtiyordu. Bu eserin akabin-de çözümleme yöntemini savunan Nüzhet Sabit Bey ile harf yöntemini savunan Satı Bey arasında, kullanılacak yöntem konusunda ciddi tartışmalar yaşanmıştır. İlkokuma yazma konusu Cumhuriyet Dönemi'nde önemle üzerinde durulması gere-ken bir sorun olarak algılanmaktaydı. İlkokuma yazma konusunda ilk ciddi çalışma 1924 yılında "Alfabe Kongresinde" yapılmıştır. Bu kongrede 1918 yılında Nüzhet Sabit tarafından çıkarılan "Kelime usulüyle Elifba" adlı kitapla açıklanan çözümleme yöntemi (kelimeden başlayan çözümleme) tartışılarak bu yöntemi uygulamanın fay-dalı olacağı sonucuna varılmıştır.

⁴⁷Emine Kolaç, "Çoklu Zekâ Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlkokuma Öğretiminde Uygulanabilirliği", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008.

1924 programında kelimeleri öğrencilere hecelettirmek, harfleri isimleri ile öğretmek yasaklanmış; harflerin sesleri ile beraber öğretilmesi öngörülmüştür.⁴⁷

“Ses Yöntemiyle” “Sözcük” yöntemlerinden birinin seçilmesi 1924 ilkokul programında öğretmene bırakılmış ve iki yıl uygulamadan sonra Harf ve Ses yöntemiyle okuma yazma heceleme ile sonuçlanmıştır. Sonuç itibari ile de harf ve ses yöntemi yasaklanmıştır.

1926 ilkokul programında, ilkokuma yazma öğretimi ayrıntıları ile açıklanmıştır. “Tesmiye Usulü” ile “Savti Usul” yöntemlerini kullanarak ilkokuma yazma öğretmek yasaklanmış; önce kelimeyi okutturup yazdırarak daha sonra da harflere doğru çözümlene yapmak önerilmiştir.

1926 ilkokul programında, İlkokuma yazma öğretiminde “Sözcük” ve “Karma Yöntem’in” uygulanması öngörülmüştür. “Decroli Usulüyle İlkokuma Yazma Öğretimi” adlı kitabın Sadrettin Celal Anten tarafından Türkçe’ye çevrilmesiyle 1936 ilkokul programında, ilkokuma yazma öğretiminde cümle öğretimi esas alınmıştır.⁴⁸

1936 ilkokul programında çocuğun gelişimsel özelliklerine daha uygun olması açısından ilkokuma yazmaya büyük harflerden başlanmasının daha uygun olacağı kabul edilmiş ve büyük harflerin kıvrımları kaldırılarak okuma yazma öğretimine geçilmiştir.

1948 ve 1982 yıllarında da cümle yöntemine aynı şekilde devam edilmiştir.

1962 programında ise büyük ve küçük harfler birlikte öğretilmeye başlanmış aynı sisteme 1968 programında da devam edilmiştir.

Özetle;1936 yılına kadar da okuma-yazma öğretiminde harf yöntemi kullanılmıştır. Daha sonra Gestalt Psikolojisinin geçerlik ve güncelliğini uzun süre korumasının da etkisi ile harf yöntemi yerini cümle yöntemine bırakmıştır.1948 yılından 2005-2006 öğretim yılına kadar da cümle çözümlene yöntemi ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılan tek yöntem olmuştur.

⁴⁸Hasan Güleriyüz, *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2000, s.88.

2563 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde yer alan kararla 2005 yılında Türkçe Dersi Öğretim Programı değişmiştir. Bu programa göre, 1982 yılından bu yana uygulamakta olan “Çözümleme Yöntemi” yerini “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ne bırakmıştır.

6. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Ses Temelli Cümle Yöntemi

Hızla değişen dünyada, her alanda olduğu gibi eğitim sistemlerinin de kendilerini sürekli olarak yenilemeleri gerekmektedir. Bilgi çağında bireylerin öğrenme gereksinimlerinin ve beklentilerinin artması, okullarda öğretme-öğrenme sürecinin niteliğini yükseltmeye yönelik çalışmaları da artırmıştır.⁴⁹

Öğretme öğrenme sürecinde niteliği artırmak için çağdaş yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Günümüzde Türk Eğitim Sistemi yapılandırmacı eğitim yaklaşımının etkisine girmiştir.

Yaşar'ın aktardığına göre, yapılandırmacılıkta öğretimden daha çok öğrenme üzerinde durulur. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur. Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırıdıklarına ilişkin bir yaklaşım biçimini almıştır.⁵⁰

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımına göre, öğrenciler bilgiyi temelden kurmakta, bilgiyi etkin bir biçimde oluşturarak, var olan zihinsel şemaları ile öğrenmeye yön vermektedirler.⁵¹ Öğrenme; ezberlemeye değil, öğrencinin bilgiye ulaşmasına dayalıdır. Günümüzde bireylerin bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden ve yönlendirilmeyi bekleyen değil; bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılındır.⁵²

⁴⁹ Mehmet Gültekin, “Öğretme-Öğrenme Sürecinde Yeni Yaklaşımlar”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 1, S. 14, 2004, s. 25-21.

⁵⁰Şefik Yaşar, “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 1-2, S. 8, 1998, s. 65-78.

⁵¹Eda Erdem, Özcan Demirel, “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 23, 2002, s. 81-87.

⁵²Ali Yıldırım, Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınları, Ankara, 2003, s.8.

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımının temel ögesi öğrencidir. Öğrenciler demokratik bir sınıf ortamında yaşam boyu kullanacakları bilgilerini oluştururlar. Sınıf ortamı öğrenmeyi güdüleyici olarak düzenlenmelidir. Bu eğitim ortamı bilgilerin aktarıldığı bir yer değil, öğrencilerin etkin olarak öğrenmeye katıldığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, sorun çözme, düşünme gibi süreçlerin geliştirildiği bir yerdir. Bu yaklaşımda öğretmen danışmanlık rolü üstlenir.⁵³ Bir başka deyişle, Yaşar'ın aktardığına göre yapılandırıcı eğitim yaklaşımında bireylerin daha fazla sorumluluk almaları gerekmektedir.⁵⁴

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımını temel alarak gerçekleştirilen ilkokuma yazma öğretimine ilişkin yapılan araştırmalarda; Türkçe'nin doğru kullanılması ve vurgulanması, ilkokuma-yazma öğretiminin fazla zaman almaması, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmeleri, problem çözme, karar verme gibi temel becerilerin daha kısa zamanda kazanıldığı belirtilmiştir.⁵⁵

Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı ilkokuma yazma programı, öğrencilerin yalnızca okuma ve yazmaya ilişkin bilgi ve becerileri kazanmalarını değil; aynı zamanda bilgiye ulaşma yollarını, bilgiyi yapılandırmayı ve bilgiyi kullanmayı öğrenmelerini amaçlamaktadır.⁵⁶

Türkiye'de ilkokuma yazma öğretimi için çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de okuma yazma öğretimine harf (bireşim) yöntemiyle başlanmış, zamanla cümle (çözümleme) yöntemine geçilmiştir. Daha sonra Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı ka-

⁵³Mehmet Gültekin, "Öğretme-Öğrenme Sürecinde Yeni Yaklaşımlar", *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 1, S. 14, 2004, s. 25-21.

⁵⁴Şefik Yaşar, "Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci", *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 1-2, S. 8, 1998, s. 65-78.

⁵⁵Banu Yangın, "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Öğretim Kılavuzunun Değerlendirilmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, C. 2, S. 5, 2006, s. 477-516.

⁵⁶Fehimdar Çiftçi, "İlkokuma Yazma Programı ve Öğretiminin Değerlendirilmesi", *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*, 2005, s. 146-158.

rarı ile kabul edilen ve 26.10.1981 gün ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan çözümlene yöntemi tek geçerli yöntem olarak uygulamaya konulmuştur.⁵⁷

Talim Terbiye Kurulu'nun 12.07.2004 tarih ve 115 sayılı kararları ile ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı yeniden yapılandırılmıştır. Türkçe öğretim programı 2005-2006 öğretim yılından başlayarak uygulanmaya başlanmıştır. Yeni programla ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanması benimsenmiştir. Ses temelli cümle yönteminde, ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, sözcüklere ve cümlelere ulaşmaktadır. Yazı öğretiminde ise, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır.⁵⁸

Ses temelli cümle yönteminde ilkokuma yazma öğretiminin öğrencilere okuma yazma becerileri kazandırmaktan daha geniş bir içeriği bulunmaktadır. Bu süreçte yalnızca okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması değil, aynı zamanda Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme gibi temel becerilerin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır. İlkokuma yazma öğretimi, öğrencilerin zihinsel, duygusal, sosyal becerilerinde de önemli değişimlere neden olmaktadır. Bu değişimler öğrencilerin yaşam boyu kullanacakları anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerileri de geliştirmektedir.⁵⁹

⁵⁷İsmet Şahin, Sibel İnci, Hakan Turan, Özlem Apak, "İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle yöntemi ile Çözümlene Yöntemini Karşılaştırılması", *Milli Eğitim Dergisi*, 2005, s. 129-171.

⁵⁸MEB.http://tkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid= (05.11.2005), s.225.

⁵⁹MEB.http://tkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid= (05.11.2005), s.225.

a) Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

Yenilenen ilköğretim Türkçe dersi öğretim programında ses temelli cümle yönteminin özellikleri şu biçimde belirtilmiştir:

- Ses Temelli Cümle Yönteminde ilkokuma yazma öğretimi, yalnızca okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil, Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- İlkokuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, sözcükler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle ses temelli cümle yöntemi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir.
- Türkçe’de her harf bir sesi karşıladığından, bu yöntem, Türkçe’nin ses yapısına uygundur.
- Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece, öğrencilerin dil gelişimine (doğru söyleniş, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin tüm sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde sözcükleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.
- Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle; konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.⁶⁰

⁶⁰MEB.http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=
(05.11.2005), s.225-226.

b) Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

İlkokuma yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler şunlardır (MEB, 2005, s.226):

- Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilir.
- Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilir.
- Oluşturulacak heceler kolay okunması, dilde kullanım sıklığına sahip olması, anlamının açık ve somut olması, anlamın görselleştirilebilir olması (canlandırılabilir, resmedilebilir vb.), işlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilir.
- Kısa sürede cümlelere ulaşılır.
- Olanaklar ölçüsünde görsellere başvurulur.
- Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilir.
- Hece tablosu hiçbir biçimde kullanılmaz.
- Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmaya çalışılır

c) Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

Ses temelli cümle yöntemine göre ilkokuma yazma öğretiminin birinci aşaması ilkokuma yazmaya hazırlıktır. İkinci aşama ilkokuma yazmaya başlama ve ilerlemesidir. Bu aşamada, sesi hissetme ve tanıma; sesi okuma ve yazma; sesteki heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturma ve metin oluşturma basamakları yer almaktadır. İllkokuma yazma öğretiminin üçüncü ve son aşaması ise okuryazarlığa ulaşmadır.⁶¹

d) Bitişik Eğik Yazı

Birçok gelişmiş ülkede ilköğretim birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazı harfleriyle öğretime başlanmaktadır.⁶² İllkokuma ve yazma birbirinden ayrılmaz bir bütün olduğuna göre, ilkokuma yazma öğretimi programında yapılan değişiklikler yazı öğretimine de yansımıştır.

⁶¹MEB.[http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=\(05.11.2005\), s.227](http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=(05.11.2005), s.227).

⁶²Süleyman Çelenk, *İllkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*, Artım Yayınları, Ankara, 1999, s.95.

İlkokuma yazma öğretimine bitişik eğik yazıyla başlanmıştır. Programda yer alan bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin açıklamalar aşağıda verilmektedir.⁶³

- İlkokuma yazma öğrenmeye başlayan öğrencilerin, kalem ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri gözlenmektedir.
- Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalem eğik olarak tutmaktadır.
- Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
- Bitişik eğik yazı geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
- Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklemektedir. Harflerin yazılış yönlerinin karıştırılması sorununun ortaya çıkmasını önlemektedir.
- Bitişik eğik yazıdaki süreklilik düşüncelerdeki sürekliliğe yansımakta, birbirlerini desteklemektedir. Yazıda kazanılan bu akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.
- Dik temel harflerin ardından bitişik eğik yazı harfleri ile yazmaya başlayan öğrenciler bitişik eğik yazıya geçişte güçlük çekmektedirler. Bu nedenle ilk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmaktadır.
- Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazmada bir problemle karşılaşmadıklarını ve bu yazı türünden zevk aldıklarını göstermektedir.
- Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi ile resim ve müzik derslerinin öğretimi arasında ilişki bulunmaktadır.
- Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarında problem çıkarmamaktadır. Deneysel çalışmalar, öğrencilerin değişik stillerde yazılmış harfleri tanımakta ve okumakta güçlük çekmediklerini ortaya koymuştur.

Günümüz dünyasında okuma yazma öğretim anlayışı ve yöntemlerine ilişkin son yıllarda önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmelerin temelinde ise, Ulusla-

⁶³MEB.[http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=\(05.11.2005\),s.227-228](http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=(05.11.2005),s.227-228).

rarası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı (PISA) ve UNESCO'nun yaptığı araştırmalar yer almaktadır. Okuma-yazma anlayışında meydana gelen değişimler sonucunda, günümüz araştırmacıları okuma-yazma işlemini; aklın gelişmesine en büyük katkıyı sağlayan yüksek düzeyli bilişsel işlemler olarak tanımlamaktadır. Okuma yazma işlemi sırasında yaşanan sürecin bireylerin düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi bilişsel becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda, dünya genelinde ilkokuma yazma yöntemleri sorgulanmakta; öğrencilere daha etkili ve verimli okuma becerileri kazandırmak, bireysel ve bilişsel gelişimlerini hızlandırmak için birçok ülkede yöntem değişikliklerine gidilmektedir.⁶⁴

Türkiye'de ise söz konusu araştırmaların ve bu paralelde gelişen bilimsel gelişmelerin etkisi sonucu yöntem değişikliğine gidilmiş “ses temelli cümle yöntemi” 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanan, düşünen, eleştiren, yaşam boyu öğrenen, okuryazar yetiştirmek için uygulamaya başlanılan ses temelli cümle yönteminin beklentilere yanıt verip vermediği, uygulama alanında nasıl karşılık bulduğunun belirlenmesi, araştırmanın gerekçesini oluşturmaktadır.

7. Çeşitli Ülkelerde Okula Başlama Yaşı

Çağımızda eğitim öğretim toplumdaki her bireye eşit oranda sağlanmaktadır ve devlet bu eşitliği kanun ile güvence altına almıştır. Kanuna göre ilköğretim zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. İlköğretimin yaygınlaşması daha çok 20.yy.da gerçekleşmiştir. Oktay'a göre dünyanın birçok yerinde ilköğretimden yararlanamayanlar var olup geçen yüzyılın ilk çeyreğinde Avrupa ülkelerinin pek çoğunda çocukların çoğu ilköğretimden yararlanmamaktaydı. Bu konudaki ilk teşebbüsü gerçekleştirenler Danimarka, Hollanda, Norveç ve Rusya gibi ülkelerdir. Bu ülkeler; ilköğretim düzeyinde okullaşmayı birer amaç olarak benimsemişlerdir. Benzer bir durum Amerika'da da görülmekteydi.

⁶⁴Firdevs Güneş, “Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi?” *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*, S. 2, 2005, s. 136-145.

Herkes için eğitim fikrini model olarak benimseyen Fransa, ihtilal döneminde hazırlanan 1971'deki I. Anayasasında, tüm yurttaşların parasız olarak yararlanacağı, herkes için gerekli bir eğitim fikrini gündeme getirmiştir. İngiltere'de 1870'de çıkarılan yasa; genelleşmenin yayılmasının başlayıcısı olmuş, ancak aynı dönemlerde Rusya'da da başlatılan hareket pek etkili olmamıştır. Japonya'da ise 1872'de çıkarılan temel eğitim yasası, "gelecekte; okur-yazar olmayan ailesi kalmayan bir topluluk ve okur-yazar olmayan ferdi kalmamış bir aileyi" hedeflemiştir.⁶⁵

Türkiye'de ilköğretimi halka yayma konusundaki ilk adım, 1824'de II. Mahmut tarafından yayınlanan bir Layiha ile atılmıştır. Bu Layiha, daha çok İstanbul'daki erkek çocuklarının Sıbyan okullarına gönderilmesi ile ilgilidir. Daha sonra yayınlanan çeşitli reform belgelerinde ilköğretimin yaygınlaştırılmasına ilişkin bölümler yer almışsa da, eğitimden yararlanmanın tüm vatandaşlar için devletin sağlayacağı imkânlarla oluşması gerekliliği, kesin hüküm olarak ancak 1924 anayasasında yer almıştır.⁶⁶

Bugün Latin Amerika ülkelerinin çoğunda, herkes için ilköğretim sağlama ve çocukları ilkokulda tutma konusunda pek çok çaba vardır. Asya ülkelerinde İslamiyet ve Budizm gibi dini hareketler, dini amaçlar için gerekli olan ilköğretimi sağlama yolunda çalışmalar yapmışlardır. Ancak onların bu çabaları sonunda da, toplumun bir kısmı okur-yazarlık ve kültürle tanışmış bulunmaktadır.⁶⁷

Birçok ülkede, eğitim hakkının gerçekleştirilmesi konusunda değişik öncelikler söz konusudur. Eğitimin herkese ulaştırılması konusunda ilköğretimin yaygınlaştırılmasının en önde geldiği görülür. Ülkeler, bunu kendi özellik ve ihtiyaçlarına göre değişik uygulamalarla gerçekleştirmektedir. Bu da; ilköğretimi veren okulların ülkenin her yerine yaygınlaştırılması, zorunlu ve parasız olmasının yanında, çocukların okul sistemine daha erken alınmaları ve sistem içinde daha uzun süre kalmalarının sağlanması vb. yollarla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.⁶⁸

⁶⁵Jose Luis Garcia Garrido, *International year book of education*, Unesco, Switzerland, 1986.

⁶⁶Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 1989.

⁶⁷Jose Luis Garcia Garrido, *International year book of education*, Unesco, Switzerland, 1986.

⁶⁸Robert Cowen, *International yearbook of education*, Unesco, Switzerland, 1981.

Devletin tüm bireylerinin ilköğretimden yararlanması gerekliliği ile bu sorumluluğu yerine getirme görevi yine devlete düşmektedir. Yaşadığımız yüzyılda devletlerin vatandaşlarına eğitim sağlama çabaları yaygınlaşmıştır. Gerek vatandaş olma bilinci gerekse temel vatandaş olma eğitiminin verilmesi aşamasındaki en önemli basamak olan ilköğretimin, tüm halk kitlelerine yaygın bir şekilde sağlanması ve herkesin bu imkândan ücretsiz olarak yararlanması için devletin gerekli önlemleri alması gerekir. Bu ise ancak devlet tarafından ilköğretimin zorunlu ve ücretsiz olarak vatandaşlara sağlanması ile mümkündür. Bu zorunluluk hâlihazırda birçok ülkenin anayasasında yerini almıştır.

1970'lerde, Afrika'nın gelişmekte olan ülkelerinde devlet, ilköğretimdeki finansmanı ve harcamaları üstlenmesine ilişkin pek çok yasal düzenleme ve çaba sarfetmiştir. Bu konuda dikkati çeken örneklerden; Angola'da anayasa çocukların eğitilmesinin devletin görevi ve hakkı olduğunu savunur. 1975'de eğitim her düzeyde millileştirilmiştir. Mozambik'te 1975'deki bağımsızlıktan sonra, bütün okullar ulusallaştırılmış, ancak yerel nüfus için ilkokullar hala kilise misyonerleri tarafından yönetilmektedir. Botsvana'da devlet ve kilise okulları vardır. Asya ülkelerinde devletin sorumluluğu giderek artmakla birlikte, bu çalışmalar tüm vatandaşlar için zorunlu eğitimi gerçekleştirecek duruma gelmemiştir. Bangladeş ve İran da ilköğretim zorunlu değildir. İran bu zorunluluğu gerekli de görmemektedir. Nepal'de ilköğretimin süresi yakın bir geçmişte 5 yıla çıkarılmıştır. Her ne kadar bu eğitim parasız ve herkese açıksa da, zorunlu değildir. Pakistan'da ilköğretim zorunlu olmamakta birlikte, yaş grubunun % 50'si 5 yıl süreli bu okullara gidebilmektedir. Hindistan, 1947'deki bağımsızlık hareketinden sonra, 14 yaşına kadar evrensel zorunlu eğitimi kabul etmiştir. Tayland'da 6-12 yaşları arasında 6 yıllık ilköğretim 1921'den beri zorunludur. Bugün dünyanın en yüksek okur-yazar oranına sahip ülkesi olan Japonya'da giderek daha az sayıda çocuk özel ilkokullara gitmekte ise de (% 0,7), zorunlu ilköğretim geçen yüzyılın sonunda (1886) kabul edilmiştir.⁶⁹

⁶⁹Jose Luis Garcia Garrido, *International year book of education*, Unesco, Switzerland, 1986.

Güney Amerika ülkelerinde ilköğretimi yaygınlaştırmak için pek çok çaba sarf edilmiş olmakla birlikte, hala yapılacak pek çok şey vardır. Birçok Latin Amerika ülkesinin tarihi, eğitimi parasız ve zorunlu yapmaya çalışan örneklerle doludur. Bunları temsil eden en iyi örnek Paraguay'dır. 1811'deki bağımsızlıktan bu yana; 1844, 1870,1887 anayasalarında ve 1909'daki zorunlu eğitim yasasında, 1924 ile 1940 yasalarındaki değişikliklerden sonra en son 1967 anayasasında 7-14 yaş arasında en az 6 yıllık bir eğitimi zorunlu kılmıştır.⁶⁹

Hemen tüm Avrupa ülkeleri genel bir ilköğretime sahiptirler. Eğer ilköğretimi geniş anlamı ile ele alırsak, orta öğretimin birinci basamağını da kavrayan temel eğitimi hala yaygınlaştıramayan ve genelleştiremeyen bazı Avrupa ülkeleri bulunmaktadır. Genellikle parasız devlet okulları olan ilkokullar, bazı ülkelerde özel kişi ve kurumlar tarafından da açılmaktadır.⁶⁹

Avustralya ve Yeni Zelanda'da da benzeri bir durum vardır. Bu ülkelerde devlet okullarının yanı sıra kilise okulları ve özel kişi ve kuruluşlar tarafından açılan okullar vardır. Arap ülkelerinde; Katar ve Tunus'un dışında zorunlu eğitim oldukça yaygındır. Mısır, Ürdün, Fas vb. ülkelerde devlet okullarının yanı sıra Kur'an okulları da vardır. Cezayir ve Irak, eğitimi tamamen ulusal bir hale getirmişlerdir.⁷⁰

⁷⁰Jose Luis Garcia Garrido, *International year book of education*, Unesco, Switzerland, 1986.

a) Farklı Ülkelerde İlkokula Başlama Yaşı ve Süresi

Garrido'nun "21. yy. Eşiğinde İlköğretim" adını verdiği kitabında; çeşitli ülkelerde ilköğretime başlama yaşı ile ilgili olarak vermiş olduğu bilgilerde, çocukların okula başlama yaşlarının 5 ile 7 yaş arasında değiştiği görülmektedir. Uygulanan soru listesine cevap veren 86 ülke bulunmaktadır. Bunlardan 56 ülkede eğitime başlama yaşının 6 olduğu (72 ay), 21 ülkede 7 yaş olduğu (82 ay), 9 ülkede ise 5 yaş (60 ay) olarak tespit edilmiştir (Bk. Tablo 1).

Tablo1
Çeşitli Ülkelerde Okula Başlama Yaşı

Ülkeler	Başlama Yaşı			Ülkeler Toplamı
	5 yaş	6 yaş	7 yaş	
Afrika	2	14	6	22
Güney Amerika	1	10	3	14
Asya ve Okyanusya	3	10	2	15
Arap Ülkeleri	-	7	1	8
Batı Avrupa ve Kuzey Amerika	3	12	3	18
Doğu Avrupa	-	3	6	9
Toplam	9	56	21	86

Aynı yazara göre; ilköğretimin sona ermesi yaşı da, 10-15 arasında değişiklik göstermektedir. 89 ülkeden 38'i 12 yaşı, 17'si 11 yaşı, 12'si 14 yaşı, 6 tanesi de 10-15 yaşlarını benimsemektedirler (Bk. Tablo 2).

Tablo 2
Çeşitli Bölgelerde İlköğretimi Bitirme Yaşı

Ülkeler	İlköğretimi Bitirme Yaşı						Ülkeler Toplamı
	10 yaş	11 yaş	12 yaş	13 yaş	14 yaş	15 yaş	
Afrika	-	3	11	4	4	1	23
Güney Amerika	-	2	7	3	1	1	14
Asya ve Okyanusya	1	6	5	2	1	-	15
Arap Ülkeleri	-	-	7	-	1	-	8
Batı Avrupa ve Kuzey Amerika	2	6	7	1	3	1	20
Doğu Avrupa	3	-	1	-	2	3	9
Toplam	6	17	38	10	12	6	89

Görüldüğü gibi okula başlama yaşlarında en çok tercih edilen yaş 6 yaş yani 72 aydır. Bitirme yaşlarında, ülkelerin tercihi en çok 12 yaştır. Batı Avrupa ve Kuzey Amerika'da okula başlama yaşı olarak daha çok 6 tercih edilirken; Doğu Avrupa'nın

çoğunluğu, İskandinav ülkeleri, Tanzanya, Mozambik, Etopya, Zambiya vb. ülkelerde 7 yaş başlama yaşı olarak kabul edilmiştir. Çin ve Endonezya'da geleneksel olarak 6 yaş kabul edilmişse de, 7 yaş da oldukça yaygındır. Avrupa ülkeleri arasında 5 yaşta okula başlatanlar İrlanda, İngiltere ve Malta; Asya ve Okyanusya'da Yeni Zelanda, Pakistan ve Sri Lanka'dır. Latin Amerika ülkeleri ve Karaibler'de yalnızca Bahamalar'da okula giriş yaşı 5'tir.

İlköğretimin sona ermesi ile ilgili geleneksel yaş sınırı 12'dir. 10-15 yaş arasında değişen ilköğretimin tamamlanması yaşının 11 olması 17 ülke tarafından tercih edilmiştir. Bu ilkokulun 5 yıl olduğu Kolombiya, Fransa, Madagaskar vb. ülkelerle, ilkokulun 6 yıl olduğu, ama daha erken başlangıcı kabul eden İngiltere, Galler ve Yeni Zelanda'yı içine almaktadır.

Ancak pek çok ülkede ilköğretim, 12 yaşından sonra sona ermektedir. Bu durum ülkelerin ilköğretimi uzatma eğiliminde olduklarını doğrulamaktadır. İlköğretimi bitirme yaşı çok geç olan (15 yaş) olan 6 ülke ise 8 yıllık ilköğretimi kabul etmişlerdir ve okula başlama yaşı da 7'dir (Brezilya, Bulgaristan, Polonya). İsveç, ilköğretime eş değerde olan "birleştirilmiş okul" için 16 yaş bitirme yaşı olarak kabul etmiştir. Bir diğer uç da, ilköğretimin çok erken bittiği ülkelerdir. Bunlar arasında Rusya, Ukrayna, Almanya ve Avusturya sayılabilir. Asya'da ise Pakistan'dır. Ancak bu ülkelerde ilköğretimin bitiş yaşı olarak kabul edilen 10 yaş, gerçek olmaktan çok teoriktir, zira ilköğretimi tamamlayanların çoğu daha büyük yaşlardadır.

b) İlköğretim ve Zorunlu Eğitim Süreleri

Garrido'ya göre ilköğretimi en genel anlamda, orta öğretimin birinci basamağını da kapsayan "temel eğitim" olarak kabul edecek olursak, Avrupa ülkelerinde bile tüm yurttaşlar için sağlanmasında bazı sorunlar olduğu görülür. Örneğin, Portekiz'de ilk 4 yıldan sonra devam etmeyenlerin oranı yaklaşık % 11 iken, 1983'den beri zorunlu eğitimin 6-15 yaş arasında olduğunu kabul eden Türkiye'de 12-14 yaşlarında okula gidenlerin oranı%55'dir. Avrupa'da ilköğretimin süresi ülkelere göre değişiklik göstermektedir; Örneğin, İsviçre'de 4, 5, 6 yıllık olmak üzere üç ayrı süre vardır. Bunlardan en yaygın olanı 6yıllık olandır. Aynı durum tüm Batı Avrupa için de söz konusudur. Belçika, Finlandiya, Lüksemburg, Malta ve İngiltere'de 6 yıl; Fransa, Hollanda ve San Marino'da 5yıldır. En az süre, bazı şehirlerinin dışında Almanya,

Avusturya ve Portekiz'dedir. Ancak Portekiz'de bunu takip eden hazırlık dönemi de çok kere ilköğretim olarak kabul edilir. Danimarka'da 9 yıllık zorunlu eğitimin ilk yedi yılı ilköğretimdir. İrlanda, Türkiye ve İspanya'da zorunlu eğitim 8 yıldır. Ancak Türkiye örneğinde 8,yıllık zorunlu veya temel eğitime karşılık ilkokullar 5 yıllıktır.

Garrido'ya göre Doğu Avrupa ülkelerinde ilköğretim ile orta öğretimin pek de farklılaşmadığı tekbir genel okul benimsenmiştir. Rusya'da üç yıllık ilkokullar vardır. Eğitim otoritelerinin ifadelerine dayanarak ilköğretimin 7-10 yaşları arasında 3 yıl sürdüğü kabul edilebilir. Çoğunlukla ilköğretim okulu olarak Macaristan'da kabul edilen genel okul 8yıl sürer. Romanya, ilköğretimi zorunlu eğitimin ilk 4 yılı olarak kabul ederken, Polonya7-15 yaşları arasındaki genel okulu ilköğretim olarak kabul eder. Yugoslavya, ilköğretimle temel eğitimi aynı olarak kabul eder ve süresi 8 yıldır. A.B.D. ve Kanada,6 ve 8 yıl süren ilk ve temel eğitimi, yaklaşık 10 yıl süren zorunlu eğitimin ilk kısmı olarak kabul eder (Bk. Tablo 3 ve 4).

Tablo 3
Çeşitli Bölgelerde İlköğretimin Süresi

Ülkeler	Yıllar							Toplam
	3	4	5	6	7	8	9	
Afrika	-	-	2	10	7	3	-	22
Güney Amerika	-	-	1	10	1	2	-	14
Asya ve Okyanusya	-	-	6	7	1	2	-	16
Arap Ülkeleri	-	-	1	7	-	-	-	8
Batı Avrupa ve Kuzey Amerika	-	2	3	8	2	4	1	20
Doğu Avrupa	3	-	-	1	-	4	1	9
Toplam	3	2	13	43	11	15	2	89

Tablo 4
Çeşitli Bölgelerde Zorunlu Eğitim ve İlköğretim Süreleri

	Zorunlu Eğitim Olan Ülkeler			Toplam
	Z.E.O.Ü.	İlköğretimle Eşit Süre	İlköğretimle Farklı Süre	
Güney Amerika	-	11	3	14
Asya ve Okyanusya	5	7	2	14
Arap Ülkeleri	2	2	4	8
B.Avrupa ve K. A.	-	5	13	18
Doğu Avrupa	-	1	8	9
Afrika	11	6	5	22

Günümüzde Hollanda okula başlama yaşını 4'ten 2,5 yaşa çekiyor. Kreşler için ailelere ödediği paradan kurtulmayı hedefleyen ve temel amacı göçmen öğrencilerin dil sorununu çözmek olan bu projenin alt yapı çalışmaları bitmiş durumda. BBC Türkçe 'den edinilen bilgiye göre Amsterdam'da pilot uygulama için 10 okul belirlendi. Eğer pilot uygulamalar başarılı olur ise proje ülke genelinde yaygınlaştırılacak.

c) Okula Başlama Yaşının Çocukların Başarısına Etkisi

Ülkemizde eğitim öğretim uygulamalarında ve okula başlama yaşında farklı yıllarda değişiklikler olmuştur. Ancak bu konuda yapılan araştırmalar sınırlıdır.

1990'lı yılların sonlarında Türkmen ve arkadaşları tarafından yapılan bir araştırmaya göre, çocukların %24,1'i okula geç başlamıştır.⁷¹ Bu araştırmaya göre okula geç başlayan çocuklarda eğitim eksikliği oranı zamanında başlayan çocuklardaki eğitim eksikliği oranından istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde fazla bulunmuştur.

Doğan tarafından yapılan bir araştırmaya göre yaşı küçük olarak okula başlayan çocukların yaşı büyük olan çocuklara göre okula uyum sürecinde daha fazla zorlukla karşılaştıkları tespit edilmiştir.⁷²

Küçük tarafından yapılan benzer bir araştırmada çocukların dikkat ve odaklanma süresinin yaşı ilerlemesi ile arttığı tespit edilmiştir. Küçük yaşta okula başlayan çocukların dikkat ve ilgi düzeyini kısa süre sonra dağıldığı ve çocukların oyuna yönlendiği tespit edilmiştir.⁷³

Okula başlama yaşı ile ilgili çok sayıda uluslararası araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalar hem sayıca fazladır hem de çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi açısından da zenginlik arz etmektedir.

⁷¹Mehmet Türkmen, Benal Büyükgebiz, Salih Kavukçu, Nur Çabuk, Alper Soylu, "İlköğretime Geç Başlamada Kronik Malnutrisyon İnsidansı", *Ege Tıp Dergisi*, C. 3, S. 38, 1999, s. 153-155.

⁷²Selma Doğan, Meral Kelleci, Selma Sabancıoğulları, Dilek Aydın, "Bir İlköğretim Okulunda Öğrenim Gören Çocuklarda Ruhsal Uyum Sorunları", *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni Dergisi*, C. 1, S. 7, 2008, s. 47-52.

⁷³Ayşegül Küçük, Nazan Dolu, Hasan Erdoğan, "İlköğretim Öğrencilerinde Yaş, Cinsiyet ve Sosyo-Ekonomik Seviye Farklılıklarının Dikkat Düzeyine Etkileri", *Sağlık Bilimleri Dergisi*, C. 1, S. 18, 2009, s. 18-24.

Çalışmalardan elde edilen sonuçlar ülkelere göre okula başlama yaşı ile çocukların gelişimleri arasındaki ilişkinin değiştiğini göstermiştir.

Amerika'da yapılan çalışmalar okula başlama (okula başlama yaşı çoğunlukla anasınıfına başlama yaşı olarak çalışılmıştır) yaşında olup yaşlılarından biraz büyük olan çocukların ve yaşı tuttuğu halde, okula geç başlayan çocukların kendisinden küçük olanlara göre başarılarının daha iyi olduğunu bulmuştur.⁷⁴

Bir grup araştırmada ise bu farkın en geç üçüncü sınıfta kaybolduğu, sadece öğretmenlerine karşı daha pozitif hisler besledikleri bulunmuştur.⁷⁵ Başka bir grup araştırma ise yaşlılarına göre küçük çocukların başarısız olma riskinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.⁷⁶

⁷⁴James Grissom, *Age and Achievement*, Education Policy Analysis Archives, 2004.

⁷⁴Margaret L. Kern, Howard S. Friedman, "Early Educational Milestones As Predictors of Lifelong Academic Achievement, Midlife Adjustment, and Longevity", *Journal of Applied Developmental Psychology*, S. 30, 2009, s. 419-430.

⁷⁴Deborah Stipek, Patricia Byler, "Academic Achievement and Social Behaviors Associated with Age of Entry into Kindergarten", *Journal of Applied Developmental Psychology*, C. 2, S. 22, 2001, s. 175-189.

⁷⁴Ashlesha Datar, "Does delaying kindergarten entrance give children a head start?", *Economics of Education Review*, S. 25, 2006, s. 43-62.

⁷⁴Jerry West, Kristin Denton, Elvira Germino-Hausken, *America's Kindergarteners: Findings from the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class*, 1998.

⁷⁵M. Elizabeth Grau, James Diperna, "Redshirting and Early Retention: Who Gets The "Gift Of Time" and What are its Outcomes?", *American Educational Research Journal*, C. 2, S. 37, 2000, s. 509-34.

⁷⁵Philip Langer, John Michael Kalk, Donald Searls, "Age of Admission and Trends in Achievement: A Comparison of Blacks and Caucasians", *American Educational Research Journal*, C. 1, S. 21, 1984, s. 61-78.

⁷⁵Deborah Stipek, Patricia Byler, "Academic Achievement and Social Behaviors Associated with Age of Entry into Kindergarten", *Journal of Applied Developmental Psychology*, C. 2, S. 22, 2001, s. 175-189.

⁷⁶Roberta Buntaine, Virginia Constenbader, "The Effectiveness of a Transitional Prekindergarten Program on Later Academic Achievement", *Psychology in the Schools*, C. 1, S. 34, 1997, s. 41-49.

Yine Amerika’da yapılmış olan araştırmalara göre okula erken başlamının daha az eğitim almak, orta yaşta uyum zorluğu yaşamak ve ölüm oranının artması ile ilişkisi olduğu saptanmıştır.⁷⁷ Diğer taraftan, başka bir araştırmaya göre okula geç başlayan (bir yıl bekleyen) ocukların başarılarının yaşıtlarından daha düşük olduğu ve bu durumun ilerleyen sınıflarda da devam ettiği bulunmuştur.⁷⁸

Uganda’da okula geç yaşta başlayan çocukların okulu bitirmeden okuldan ayrılma veya atılma ihtimallerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.⁷⁹ Diğer taraftan, İngiltere’de okula erken başlayan erkek çocukların, okuma güçlüğü ve okumaya karşı olumsuz his ve tavırlar geliştirdiği gözlemlenmiştir.⁸⁰ Almanya’da yapılmış olan bir çalışma, okula belirlenen tarihten daha erken başlamının çocukların zihinsel gelişimleri üzerinde çok fark yaratmadığını, fakat zihinsel gelişim alanı dışındaki alanları negatif olarak etkilediğini ortaya koymuştur.

⁷⁶Mary Bridget Cameron, Barry J. Wilson, “The Effects of Chronological Age, Gender, and Delay of Entry on Academic Achievement and Retention: Implications for Academic Redshirting”, *Psychology in the Schools*, C. 3, S. 27, 1990, s. 260-263.

⁷⁶Jerry West, Kristin Denton, Elvira Germino-Hausken, *America’s Kindergarteners: Findings from the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class*, 1998.

⁷⁶Nicholas Zill, Jerry West, *Entering Kindergarten: A portrait of American Children When They Begin School. Findings from the Condition of Education*, 2001.

⁷⁷Margaret L. Kern, Howard S. Friedman, “Early Educational Milestones As Predictors of Lifelong Academic Achievement, Midlife Adjustment, and Longevity”, *Journal of Applied Developmental Psychology*, S. 30, 2009, s. 419-430.

⁷⁸James Grissom, *Age and Achievement*, Education Policy Analysis Archives, 2004

⁷⁹Louise Grogan, “Universal Primary Education and School Entry in Uganda”, *Journal of African Economies*, C. 2, S. 18, 2008, s. 183-211.

⁸⁰Judy Lever-Chain, “Exploring the Effect of Age of Entry to School on Boys’ Attitude Towards Reading”, *Educate*, C. 1, S. 1, 2001, s. 64-84.

Okula göreceli olarak erken başlamış olan çocukların, zamanında başlayanlara göre, 11 yaşına geldiklerinde öğrenmede ısrarcı olmadıkları, daha hırçın oldukları ve değişikliklere daha zor adapte oldukları görülmüştür.⁸¹ Yeni Zelanda’da yapılan bir araştırmada okula beş yaşında başlayan çocukların yaklaşık %15-20’sinin altı yaşına geldiklerinde okuma öğrenebilmeleri için ilave yardım aldıkları bulunmuştur.⁸² Sri Lanka’da yaşça büyük çocuklar, yaşça küçük çocuklara göre okula hazırlık testlerinde daha iyi performans göstermiş, fakat uzun vadede bu iki grup arasında okul başarılarında fark olmayacağı sonucu çıkarılmıştır.⁸³ Japonya’da yapılmış olan bir araştırmaya göre ise, okula altı yaşına basar basmaz başlayan çocuklar, aynı yaşta olup fakat kendisinden ay olarak daha büyük olan çocuklardan sınavlarda daha düşük puan almışlardır. Yaşça büyük olan çocukların avantajına olan bu durumun daha sonraki yıllarda devam ettiği, büyük çocukların daha yüksek derecede öğrenimlerini tamamladıkları ve dahası yıllık gelirlerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.⁸⁴ Son olarak, ülkeleri karşılaştırarak yapılan bir çalışma, okula başlama yaşının ülkelerin okuma ortalamalarını istatistiksel olarak farklılaştırmadıklarını göstermiştir.⁸⁵

⁸¹Andrea Mühlenweg, Dorothea Blomeyer, Holger Stichnoth, Manfred Laucht, “Effects of Age at School Entry (ASE) on the Development of Non-Cognitive Skills: Evidence from Psychometric Data”, *Economics of Education Review*, S. 31, 2012, s. 68-76.

⁸²William E. Tunmer, James W. Chapman, Jane E. Prochnow, “Why the Reading Achievement Gap in New Zealand Won’t Go Away: Evidence from the PIRLS 2001 International Study of Reading Achievement”, *New Zealand Journal of Educational Studies*, S. 39, 2004, s. 127-145.

⁸³Hemamali Perera, “Readiness for School Entry: A Community Survey”, *Public Health*, S. 119, 2005, s. 283-289.

⁸⁴Daiji Kawaguchi, “Actual Age at School Entry, Educational Outcomes, and Earnings”, *Journal of The Japanese and International Economies*, S. 25, 2011, s. 64-80.

⁸⁵Sebastian P. Suggate, “School Entry Age and Reading Achievement in the 2006 Programme for International Student Assessment (PISA)”, *International Journal of Educational Research*, S. 48, 2009, s. 151-161.

8. Türk Eğitim Tarihinde Altı Yaş Uygulaması

Millî Eğitim Şurasının 23-26 Haziran 1981 de aldığı kararla temel eğitime giriş yaşının yediden altıya indirilmiştir. Milli Eğitimin Temel Yasası gereğince 1983 yılı ağustos ayında altı yaş uygulaması ilk kez ülkemizde uygulanmıştır. 1739 sayılı Temel Eğitim Yasasını değiştiren 2842 sayılı yasa ile 7-14 yaşları arasındaki zorunlu öğretim çağı 6-14 yaş olarak kabul edilmiştir. Dönemin uzmanlarından Doç. Dr. Ayla Oktay 1983 yılı ağustos ayında Milliyet gazetesinde yayınlanan makalesinde şöyle demektedir:

Acele bir uygulama yarardan çok zararlar getirecektir, erken okul uygulamasının başarılı olabilmesi açısından Milli Eğitim Bakanlığının bu çocuklara yönelik yeni programlar hazırlaması gerekir.

Çocukların okula kabul edilmesinde, çocuğun yaşının yanı sıra bedensel gelişimi açısından normal ve sağlıklı, anneden ayrılabilen bir duygusal olgunluğa sahip olmasının önemli olduğu gibi, duygu ve düşüncelerini rahatça anlatabilecek ve söylenenleri anlayabilecek bir dil gelişimine ulaşması gerekiyor.

Uygulama yavaş yavaş genişletilerek, anasınıfları oluşturularak yapılırsa bunu destekleriz. Fakat doğrudan ilkokula başlatmak gibi yapılan bir uygulamada tereddüt edilen iki nokta vardır.

Birincisi Türkiye genelinde ailelerin eğitim düzeyleri ve kazandıracakları tecrübeler bakımından, çocukların önemli kısmı okula hazır olmayabilir. İkincisi ise çocuk hiç yıl kaybetmeden ilkokul ve ortaokul öğrenimini tamamladığında 17 yaşında yükseköğrenime başlamış olacak. Bu ise erken bir yaş. Özellikle birçok genç için yükseköğretimin başka şehirlerde yürütülmesi dikkate alınırsa 17 yaş bunu gerçekleştirmek için çok erken.

Milliyet gazetesinin 12.05.1983 tarihli 3. sayfa haberinde ise ilkokula başlama yaşının altı yaş olarak kabul edilmesinde velilerin baskısının etkili olduğu belirtiliyor. Velilerin çocukların küçük yaşta eğitime başlamalarını çok arzulamaları sonucu Milli Eğitimin Temel Yasasında değişiklik yapılıyor.

Okullarda kayıtlar başladığında ise veliler çocuklarını kayıt ettirmek için okullara büyük ilgi gösteriyor. Ancak öncelikle yedi yaşında olanlar okullara kayıt yaptırıyor ve eğer yeterli kontenjan kalırsa altı yaşındaki çocukların kaydı yapılıyor.

Dönemin eğitimcileri ve uzmanları mevcut eğitim programlarının ve öğretmenlerinin bu uygulama için yeterli olmadığını bunun yerine anaokullarının yaygınlaşması gerektiğini belirtiyorlar. Bazı bakanlar ise daha yedi yaşındaki çocukların tümünde okullaşma sağlanmadan okula başlama yaşının altıya indirilmesini eleştiriyorlar.

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Sağlam uygulamanın ağustos ayında yasalanan Milli Eğitim Temel Kanununda değişiklik yapan yasa gereği alındığını belirtti. Bakan Sağlam, çocukların öğrenme kapasitelerinin beş ile sekiz yaşları arasında en fazla olduğunu belirterek Bakanlar Kurulunun bu hafta yapacağı toplantıda altı yaş uygulamasının yeniden ele alınacağını belirtti.

Sağlam, altı yaş uygulamasının ancak yüzde yetmiş oranında gerçekleştiğini belirtmiştir. Bunun en önemli nedenlerinden biri olarak okullarda kontenjan olmaması gösteriliyor. Ancak altı yaşında olmasına rağmen okula gelemeyen bir çocuk bir sonraki yıl yapılacak bir sınavla direkt olarak ikinci sınıfa kaydedilebilecek.

Devlet Planlama Teşkilatı ise altı yaş uygulamasına karşı olduğunu belirterek tartışmanın yeniden alevlenmesine neden oluyor. Gerekçe olarak ise altı yaşındaki çocuklara uygun araç, gereç ve materyal eksikliğinin tamamlanmadan uygulamaya geçilmesinin anlamsız olduğunu öne sürüyor.

Tüm bu tartışmalar sürerken 28.08.1984 tarihinde bakanlar kurulu tekrar altı yaş uygulamasını netleştirmek için toplanır. Dönemin Başbakanı Özal, uygulamanın devamı yönündeki tutumuyla altı yaş uygulaması kalkmaz. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanı Vehbi Dinçerler uygulamanın devam edeceğini ancak koşulların hızla iyileştirilmesi gerektiğini söyler.

Altı yaş uygulaması devam etmiş olsa da illerde planlanan hedeflere ulaşılamamıştır. Kentsel bölgelerde okulların çok sıkışık olması, ikili hatta üçlü eğitimler yapılması gibi engellerden dolayı verilen süre içerisinde altı yaş grubundan ancak 400 bin öğrencinin kaydı yapılmıştır. Başlangıçta veliler çok istekli olmalarına rağmen sürecin ilerlemesiyle birlikte özellikle kentte bu uygulamaya olumsuz bakmaya başlamışlardır. Öğretmen yetersizliği, var olan öğretmenlerin bu konuda tam olarak eğitim almamış olması ve derslik yetersizliği uygulamanın amacına ulaşmasını engellemiştir.

Bunların üzerine Milli Eğitim Bakanlığı il müdürlüklerinin altı yaş uygulamasına ilişkin raporlar hazırlamasını istedi. Bu raporlarda altı yaş uygulamasının başarıya ulaşma şansının düşük olduğu belirtiliyor. Raporları hazırlayan kişiler her ildeki Milli Eğitim Müdürlüklerinde çalışan eğitim uzmanlarından oluşturulmuştur. Hazırlanan raporlarda özetle şu görüşlere yer verilmiştir;

- Tüm motivasyonlara rağmen okuma-yazma ve diğer öğretim faaliyetlerine ilgilerinin çok kısa süreli olduğu, oyun ve oyuncaklara daha çok ilgi duydukları gözlenmiştir.
- Sayılar arasında ilişki kurmakta güçlük çektikleri, çok basit zihinsel problemleri çözemedikleri gözlenmiştir.
- Dersten sıkıldıkları için tuvalete gitme, su içme gibi bahanelerle yalan söylemeye yöneldikleri tespit edilmiştir.
- Ders sırasında yemek, simit, şeker yeme, sakız çiğneme, balon şişirme gibi davranış ve alışkanlıkları önlemek çok güç olmaktadır.
- İkinci dersten sonra sürekli eve gitme isteği göstermektedirler.
- Sabah okula geldiklerinde annelerinden ayrılmakta güçlük çekmektedirler.
- Silgi, kalem, defter gibi kendilerine ait araçları tanımakta ve korumakta güçlük çekmektedirler.
- Özellikle sabahçı öğrencilerin uykulu olduğu bazı öğrencilerin ise birinci dersin sonunda derse geldikleri tespit edilmiştir.
- Gösterilen çabaya rağmen birinci sınıf öğretim programında yer verilen konuları kavrayamamışlardır.
- Ders yılı sonunda okuldan usanma ve kopma noktasına geldikleri gözlenmiştir.
- Bu yaş grubu çocuklarına, birinci öğretim programının aynen uygulanmış olması ister istemez çocuğu zorlamış, bunalıma girmelerine sebep olmuştur. Çünkü çocuk bu olgunluğa erişmemiştir.
- Bazı çocuklarda psiko-motor gelişme yeterli düzeyde olmadığı için yeterli randıman alınmamıştır.

- Çocukların dikkat süreleri kısa ama etkinliklerin süreleri çok uzundur.
- Yedi yaş grubu için uygulanan program altı yaş çocuğunun gelişim düzeyinin üstünde kalmıştır.
- Annelerinden ayrılmak, ağlamak, kaçma ve altını ıslatma gibi davranışlar yanında, giyinip soyunma, beslenme ve tuvalete gitme gibi kişisel ihtiyaçlarını karşılamakta bağımsız olmadıkları, sürekli öğretmenden yardım bekledikleri görülmüştür.
- Bu durum öğretmenlerin, onların tuvalet, temizlik, toplu yaşayışa alıştırma ihtiyaçlarını giderme gibi konularda sıkıntı çekmesine sebep olmuştur.
- Altı yaş ile yedi yaş arasındaki öğrencilerin aynı sınıflarda eğitilmesi başarı oranını düşürmüş ve sınıf disiplininin bozulmasına yol açmıştır.

Yukarıda belirtilen güçlükler, karışıklıklar, olumsuz alışkanlıklar ve diğer öğrencilerin çalışmalarının sekteye uğratılması pahasına altı yaş grubu öğrencilerin eğitiminden elde edilen sonuçlar tercih edilir nitelikte ve değerinde görülmemektedir.

B. İlgili Araştırmalar

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre önceden, 31 Aralık'ta 72 ayını dolduran çocukların ilköğretime kaydı yapılmakta idi. Kamuyunda çok tartışılan ve "4+4+4 Eğitim Sistemi" olarak bilinen yasal düzenleme, ardından bu Yönetmelik'teki 21 Temmuz 2012 tarihli değişiklikle Eylül ayı sonunda yaşı 60-66 ay arasındakilerden velisinin yazılı isteği bulunan çocuklar ve 66 ayı doldurmuş çocukların doğrudan ilkokula kaydedilmesi gündeme gelmiştir. Ailelerin ve eğitimcilerin karşı çıkması üzerine bilindiği gibi Milli Eğitim Bakanlığı ve sonra da Sağlık Bakanlığı tarafından 66-72 aylık çocuklarını okula göndermek istemeyen aileler için konunun "tanılı" doktor raporu ile çözümlenmesi yolu gösterilmiştir. Okul eğitimine katılabilmek için gerekli sosyal, duygusal, bilişsel, dil ve motor becerilerin gelişimi 6 yaştan (72 ay) önce tamamlanmadığından, beş yaş çocuğu (60-71 aylar arası) zihinsel, fiziksel, sosyal ve psikolojik olarak ilkokula henüz hazır değildir ve hazır olmadan okula başlamak çocuklar üzerinde örseleyici etki yapacak, psikolojik baskı yaratarak çeşitli psikiyatrik sorunların da ortaya çıkmasına yol açacaktır. Bu durumda 5 yaş çocuklarının ilkokul birinci sınıfta karşılaşacakları örselenmeler koruyucu hekimlik sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aileleri çocuklarını bilimsel olarak ortaya konan yaştan daha erken okula başlamaya zorlamak, eğer okula başlatmak istemiyorlarsa çocuk doktorlarından "tanılı" bir rapor almaya yönlendirmek başlı başına bir sorun olmuştur. Bu çocukların ilkokula başlama zorunluluğunu ortadan kaldıracak olan raporların hekimlerce düzenlenmesi çocukları bu örselenmelerden korumak ve ileride ortaya çıkacak ruh sağlığı risklerini azaltmak açısından mesleki bir sorumluluktur.⁸⁶

Çelenk tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi dönemde zengin görsel uyarıcılar ile karşılaşan ve ilkokuma yazma öğretimine iyi bir şekilde hazırlanan çocukların ilkokuma yazma öğreniminde hiç zorlanmadıkları ve akranlarına göre bu süreçte daha hızlı uyum sağladıkları görülmüştür.

⁸⁶ Türk Tabipleri Birliği Yayınları, 2012

Evinde zengin okuma araç gereçleri bulunan, gazete, dergi vb. yayınlar ile daha önceden karşılaşan, tüm bunlardaki resimlere bakarak metin hakkında düşünen çocukların okuma yazma sürecine başlamaları bu ilk karşılaşmayla başlamış olmaktadır.⁸⁷

Tok, Mazı tarafından yılında yapılan bir araştırmada ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ile çözümlene yöntemi karşılaştırılmıştır. Geliştirilen anket 44 maddeden oluşmaktadır ve anket soruları bu iki yöntemi karşılaştırılmak üzere geliştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına ilkokuma ve yazma öğretimi çalışmalarında öğretmenlerin tercihi ses temelli cümle yöntemi yönünde olmuştur. Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

“Tatil dönüşlerinde unutmaya gözlenen yöntem” olarak öğretmenlerin 58’i, çözümlene, 42’si ses temelli cümle yöntemini belirtmişlerdir. Çözümlene yöntemiyle öğrenen öğrencilerin ses temelli cümle yöntemiyle öğrenen öğrencilere nazaran okuma yazmayı daha çabuk unuttukları anlaşılmaktadır. Uygulamada her iki yöntemde de unutmaya gözlenmesine rağmen, ses temelli cümle yönteminde çeşitli materyallerin kullanılmasının unutmaya daha az engellediği düşünülebilir.⁸⁸ Şahin ve diğerlerinin yaptığı araştırmanın sonuçları, ses temelli cümle yöntemi ile tatil dönüşlerinde unutmaya daha az gerçekleştiği görüşünü desteklemektedir.⁸⁹

Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere ilkokuma yazma öğretilmesini kolaylaştırmada öğretmenlerin 66’sı ses temelli cümle ve 34’ü çözümlene yöntemini tercih etmişlerdir. Okul öncesi çocukları kelime, harf, ses ve cümle gibi kavramlar hakkında bilgi sahibi değillerdir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar kelimeleri onların gösterdikleri nesnelere düşünürler. Zaman içerisinde okuma yazma çalışmaları ile yüz yüze gelince nesnelere kelimeleri ayırt etmeye ve kelimelerin kendi anlamlarını kavramaya başlarlar.⁹⁰

⁸⁷ Süleyman Çelenk, *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, Morpa Kültür Yayınları, 2006

⁸⁸ Şükran Tok, Türkan Tok, Ayşegül Mazı, İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Çözümlene ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, S. 53, 2008, s. 123-124.

⁸⁹ İsmet Şahin, Sibel İnci, Hakan Turan, Özlem Apak, “İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle yöntemi ile Çözümlene Yöntemini Karşılaştırılması”, *Milli Eğitim Dergisi*, 2005, s. 129-171.

⁹⁰ Hayati Akyol, *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2005, s.26-30.

Ancak bu basamakları öğrenme güçlüğü olan çocuklar gerçekleştiremez. Bundan dolayı ses temelli cümle yöntemi seslerden itibaren kelimelerin anlamlarını keşfettirici çalışmaları önerdiğinden bu sonuca ulaşılmış olabilir.

Akyol'a göre kelime tanımayı üst seviyede gerçekleştirmek için geliştirilen ses temelli cümle yönteminde; sesler öğrencilere çeşitli gruplar halinde kavratılırken diğer yandan da bu seslerin birleşimi yapılarak cümle haline getirilmektedir. Seslerin gruplar halinde verilmesi ve kelime tanımanın üst seviyede gerçekleştirilmesi okumanın kısa sürede gerçekleşmesini sağlayabilir.

Aktan'a göre bireyin belli bir kültür düzeyinde eğitim aldığı düşünülürse, çevresel etmenlerin önemi bir kez daha kendisini göstermektedir. Aile içindeki bireylerin okumuş ya da okumamış olmaları; bu kişilerin özel olarak okuma eylemini sürdürmeleri; evde bir kitaplığın bulunması; evdeki bireylerin kitaplar üzerinde tartışmaları ve fikir alış-verişinde bulunmaları, çocuğu olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. İyi eğitim almış bir anne-baba tarafından yetiştirilen ve okuma alışkanlıkları kazanırken onları model alan çocukların okuma gelişimleri çok hızlı ve başarıyla gerçekleşecektir. Bu durum bizlere çocuğun gelişiminde çevresel uyarıcıların önemini açıkça gösterirken diğer taraftan da okul öncesi eğitimin önemini vurgulamaktadır.⁹¹

Fidan tarafından yapılan bir araştırmaya göre öğrenci hangi düzeyde amacına uygun çevresel uyarıcılar ile karşılaşmış olursa olsun alması gereken eğitim için belirli bir hazırbulunuşluk düzeyinde olması gerekir. Bu durum ise çocuğun olgunlaşma düzeyi ile karıştırılmamalıdır. Olgunlaşma biyolojik olarak gelişmeye işaret ederken hazırbulunuşluk öğrencinin eğitim pazarına getirdiği özelliklerin tümüdür. Yani yeni bir öğrenme için gerekli olan özelliklerin tümüdür. Bundan dolayı hazırbulunuşluk olgunlaşma, büyüme, motivasyon, ön öğrenme, ilgi, tutum, yetenek, sağlık durumunun elverişli olması gibi özellikleri içerir ve tüm bunların hepsini kapsar.

⁹¹ Ebru Aktan Kerem, "Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Okuma Gelişimi ve Okumaya Hazırlık Programının Etkisinin Değerlendirilmesi", Yayınlanmamış Doktora Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001.

Olgunlaşma ise bireyin doğuştan getirdiği potansiyeli yaşantılardan yani öğrenmelerden bağımsız olarak kendiliğinden ve zamanla ortaya çıkmasıdır. Yani olgunlaşma da temel etken kalıtım ve zamandır. Bundan dolayı olgunlaşma öğrenme ile ortaya konulamaz. Kendi kendine gerçekleşir. Tüm bu etkenlerden dolayı çocuğun erken ya da geç yaşta okula başlaması büyük önem taşımaktadır.⁹²

İlkokuma ve yazma öğretimi çocuğun okula gelmeden önce, yani okulöncesi dönemde, hem biyolojik (olgunlaşma), hem bilişsel (ilkokuma ve yazma öğretiminin gerektirdiği düzeyde ön bilgi ve beceri), hem de duyuşsal(öğrenme istekliliği ve güdüsü) ön yeterliklere sahip bulunması gerekir. Örneğin; belli bir kas sinir gelişim gücü kazanmadan çocuk kalem tutma, belli bir beyin ve zihin gelişim ve olgunluğu kazanmadan da yazıları okuma ve onlardan anlam çıkarma başarısını gösteremez. Benzer şekilde çocukların ilkokuma ve yazma öğretiminde başarılı olabilmeleri onların ileri düzeyde öğrenme güdüsüne (öğrenme istek ve arzusuna sahip olmalarıyla mümkündür.Yapılan araştırma, inceleme ve gözlemler çocukların önemli okuma-yazma deneyimi farklarıyla okula başladıklarını göstermektedir. Okula okur-yazar olarak başvuran çocukların aile ortamı incelendiğinde, bu çocukların ve çevrede görsel-işitsel okuma-yazma araçları bulunan aile ortamından geldikleri, ya da anaokulu eğitimi aldıkları için, yine görsel-işitsel okuma-yazma araçlarıyla ilgilendiklerini göstermektedir. Okur-yazar olarak okula gelmeseler bile, okula önemli okuma-yazma deneyimiyle gelen çocukların okuma-yazma öğrenmede hiç deneyimi olmayan çocuklara göre daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır.⁹³

Çocuğun okul öncesi ortamda (aile, anaokulu, yuva vb.) karşılaştığı, kitap, dergi, gazete, görsel ve dilsel algıyı geliştirici resim çizme, tamamlama kitapları, tahmin edilebilir okuma kitapları (büyük resimli az yazılı, resimden yazılanları tahmin ettiren kitaplar) gibi, basılı araç-gereçlerin yanı sıra, ailede, yuvada ve anaokulunda katıldığı, dinleme, çizme, boyama etkinliklerinin tamamı, okul öncesi “okuma-yazma deneyimleri” arasında varsayılmaktadır.

⁹² Nurettin Fidan, *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Alkım Yayınevi, İstanbul, 1998.

⁹³ Süleyman Çelenk, *İlkokuma- Yazma Programı ve Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2007.

Çocuklar, okuma-yazma deneyimlerinin çok büyük bir kısmını okula başlamadan önce kazanmaktadırlar.⁹⁴ Bir araştırmada; Navajo yerlilerinde, okuma bilmeyen ailelerde yetişen çocukların okumaya hazırlıklı olmadıkları saptanmıştır. Bu çocukların en tipik özelliklerinin, dilin bir takım sembollerden ibaret olduğunun farkına varmamış olmalarıdır. Anne-babalar bu çocuklara hiçbir şekilde yazılı kaynaklardan okumadıkları için, kitapların bilgi kaynağı olduğundan da haberdar olamamışlardır. Basılı ve yazılı okuma dokümanlarının bulunduğu çevrede yetişmedikleri için de dilin yazılı şeklini bilmemektedirler. O nedenle de bu çocuklar, basılı okuma araç-gereçlerin çok bulunduğu çevrede yetişmiş olanların ulaştığı “Bu ne demektir?” düzeyine henüz ulaşamamışlardır.⁹⁵

Bu anlayıştan yola çıkan Sulzby ve Teale, okuma-yazma sürecinin doğumla birlikte başlaması ve çocuk bu beceriyi kazanıncaya kadar devam etmesini önermektedirler. Durum bu açıdan değerlendirildiğinde, 1-2 yaşındaki çocuğu da okuma-yazma sürecinin bir parçası olarak görmek ve ele almak gerekmektedir. Okuma-yazma becerilerinin kazanımı, ailede, toplumsal çevrede, yuvada, anaokulunda ve çocuk ilköğretim okuluna alındığında da sürekli gelişme halinde olan bir süreçtir. Kısaca vurgulamak gerekirse, çocuğun içinde bulunduğu tüm sosyal ilişkilerin okuma-yazma becerisi üzerinde etkili olduğu görülmektedir.⁹⁶

Yukarıda sözü edilen gözlemler çocukların okuma-yazma öğrenmeye başlamadan önce, zengin okuma yazma araçlarıyla (kitap, gazete vb.) dolu bir ortamda büyümelerinin ve bir hazırlık dönemi geçirmelerinin ne kadar önemli olduğunu göstermiş olması bakımından önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Çünkü okuma-yazma araçlarının bulunduğu çevrede yetişmemiş olan çocuklar, daha önce basılı ve yazılı okuma dokümanlarının bulunduğu çevrede yetişen akranları kadar başarılı olamamışlardır. Bundan dolayı ilkokula başlama yaşının 60-66 ay arasında ya da 66 ay olmasında ciddi sorunlar vardır.

⁹⁴ Patricia Marr Cunningham, *Reading and Writing in Elementary Classrooms. Publishers: Longman, 1995.*

⁹⁵ William Scott Gray; “*Okuma Ve Yazma Öğretimi*”, Çeviren Nejat Yüzbaşıoğulları, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1975.

⁹⁶ Elizabeth Sulzby, *Emergent Literacy: New Perspectives*, In *Emergent Literacy: Yang Children Learn To Read and Write, Intenational Reading Association, 1991.*

Çünkü bu ayda olan çocuklar bir önceki yılını ilkokuma için gerekli hazırbulunuşluk düzeyine ulaşmak için değerlendirememiştir. Temelleri oluşturulmadan hazırlanan bir yasa ile ilkokula başlamışlardır. Bu durum çocukların hem olgunlaşma düzeyinin tamamlanmamış olması hem de hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli olmaması nedeniyle veliler, öğretmenler ve eğitim camiasında tepkilere neden olmuştur.

Öte yandan araştırmalar, okur-yazarlığa önem veren ailelerden gelen çocukların okuma-yazma eğitimi programının oturtulacağı güçlü bir temelle okula başladıklarını göstermektedir. Bu çocukların okulöncesi okuma-yazma deneyimlerinin toplamı ortalama bin saati bulmaktadır.⁹⁷ Bu farklar ileride de ele alınacağı gibi ilkokuma yazma öğretimini önemli ölçüde etkileme gücüne sahiptir. Çocuğun evde doğal bir süreç içerisinde kazandığı dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma deneyimleri ile ilgili birikimi) ve okul öncesi kazandığı okumayazma deneyimlerinin düzeyi, sınıfta uygulanacak ilkokuma-yazma öğretiminin temelini oluşturmak durumundadır. Bir başka anlatımla, sınıfta çocuğa uygulanacak ilkokumayazma öğretiminin niteliğini ve düzeyini her çocuğun okulöncesi dönemde geliştirdiği dil becerilerinin düzeyi ve okuma-yazma deneyimlerinin ona sağladığı birikimler belirleyecektir. Bu anlamda ilkokuma-yazma öğretimi, her çocuğun okulöncesi birikimini dikkate alan ve bu birikim üzerine inşa edilen “bireyselleştirilmiş bir öğretim” olmak durumundadır.

⁹⁷ Marilyn Jager ADAMS, *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*, Cambridge MA: MIT Pres. 1990.

III. YÖNTEM

A. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinin nasıl yapıldığı açıklanmıştır.

1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılında 60-66 Ay Arasında ve 66. Ay Üzerinde Okula Kayıt Yaptıran 1.sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma dersi öğretim programı kazanımları ile okul yaşantıları sürecinin performans yönünden öğretmen görüşlerine dayalı olarak karşılaştırılmasını amaçladığı için genel tarama modelinde bir araştırmadır. Karasar'a göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez.⁹⁸

Bu araştırmada 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılında 60-66 Ay Arasında ve 66. Ay Üzerinde Okula Kayıt Yaptıran 1.sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma dersi öğretim programı kazanımları ile okul yaşantıları sürecinin performans yönünden öğretmen görüşlerine dayalı olarak karşılaştırılması sonucu öğrencilerin MEB hedef kazanımlarına erişimi düzeyi tespit etmek amacıyla "İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin MEB Hedef Kazanımlarına Erişimi Düzeyi Ölçeği" kullanılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorular ele alınmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre 60-66 ve 66+ grup öğrenciler için;

- a) Dinleme
- b) Konuşma
- c) Okuma
- d) Yazma

becerileri bakımından karşılaştıkları güçlükler ve daha başarılı oldukları alanlar nelerdir?

⁹⁸Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 20.bs., Ankara 2009, s. 77.

Öğretmen görüşlerine göre 60-66 aylık grup ile 66+ grup öğrenciler arasında;

- 1) Dinleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Konuşma becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Okuma becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Yazma becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2013-2014 öğretim yılında Erzincan il merkezi ile bağlı ilçe ve köylerindeki ilköğretim okullarında görev yapan tüm sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Erzincan il merkezi, bağlı ilçe ve köylerde 2013-2014 öğretim yılı, Eylül ayı itibarıyla 841 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır.

Araştırma verileri 2013-2014 öğretim yılında Erzincan merkezinde, merkeze bağlı köylerde, ilçe merkezlerindeki ilköğretim okullarında ve ilçelere bağlı köylerde görev yapan 348 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir.

Tablo 5
Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerinin, Cinsiyete Göre
Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

	f	%
Erkek	173	49,7
Bayan	175	50,3
Total	348	100,0

Araştırmaya katılan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin özelliklerine bakıldığında, çalışma grubunu oluşturan 348 sınıf öğretmenin Tablo 5’te de görüldüğü gibi 173’ünü erkek katılımcılar; 175’ini ise bayan katılımcılar oluşturmaktadır.

Tablo 6
Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerinin, Yaşa Göre
Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

	f	%
20-25 Yaş Arası	24	6,9
26-35 Yaş Arası	131	37,6
35-45 Yaş Arası	122	35,1
46 ve Üzeri Yaş	71	20,4
Total	348	100,0

Tablo 6’da görüldüğü gibi çalışma grubuna göre araştırmaya katılan 348 sınıf öğretmenin, 24 tanesi 20-25 yaş aralığında; 131 tanesi 26-35 yaş aralığında; 122 tanesi 35-45 yaş aralığında; 71 tanesi 46 ve üzeri yaş aralığında bulunmaktadır.

Tablo 7
Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerinin, Mezun Olduğu Okula Göre
Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

	f	%
Eğitim Yüksekokulu-Eğitim Enstitüsü	62	17,8
Eğitim Fakültesi	236	67,8
Lisans Üstü Eğitim	14	4,0
Diğer Fakülteler	36	10,3
Total	348	100,0

Tablo 7’de de görüldüğü gibi 348 katılımcının 62 tanesini Eğitim Yüksekokulu-Eğitim Enstitüsü mezunu; 236 tanesini Eğitim Fakültesi mezunu; 14 tanesini Lisans Üstü Eğitim mezunu; 36 tanesini ise diğer fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Diğer fakültelerden açıklanmak istenen ise başka bölüm mezunu olup da sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerdir.

Tablo 8
Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerinin, Kıdem Yılına Göre
Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

	f	%
1-6 Yıl	67	19,3
7-12 Yıl	86	24,7
13-18 Yıl	102	29,3
19 ve Üzeri Yıl	93	26,7
Total	348	100,0

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 348 sınıf öğretmenin, 67 tanesi 1-6 yıl kıdem aralığında; 86 tanesi 7-12 yıl kıdem aralığında; 102 tanesi 13-18 yıl kıdem aralığında; 93 tanesi 19 ve üzeri yıl kıdem aralığında bulunmaktadır.

Tablo 9
Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerinin, Görev Yaptığı Okulun Türüne Göre Frekans
ve Yüzdeler Dağılımları

	f	%
Birleştirilmiş Sınıflı Okullar	115	33,0
Müstakil Sınıflı Okullar	233	67,0
Total	348	100,0

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan 348 sınıf öğretmenin, 115 tanesi Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullarda; 233 tanesi Müstakil Sınıflı İlkokullarda görev yapmaktadır.

Tablo 10
Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerinin, Görev Yaptığı Okulun Bulunduğu Yere Göre
Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

	f	%
İl Merkezindeki İlkokullar	115	33,0
İlçe Merkezindeki İlkokullar	233	67,0
Total	348	100,0

Tablo 10’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan 348 sınıf öğretmenin, 115 tanesi İl Merkezindeki İlkokullarda; 233 tanesi İlçe Merkezindeki İlkokullarda görev yapmaktadır.

Çalışma grubuna katılım sayısı göz önüne alındığında araştırmanın sonuçlarının yeterli düzeyde olacağı düşünülmektedir.

3. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ile “İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeyi Ölçeği” kullanılmıştır. Hem kişisel bilgi formu hem de erişim düzeyi ölçeği, uzman ve danışman desteği de alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

a) Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyet, öğretmenlik mesleğindeki kıdemi, yaş, öğretmenlerin mezun olduğu kurum, şu anda il ve ilçe merkezinde çalışma durumları ile müstakil ve birleştirilmiş sınıf okutma durumlarıyla ilgili sorular bulunmaktadır.

b) İlköğretim 1.Sınıf Öğrencilerinin MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeyi Ölçeği ve Geliştirilmesi

2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılında 60-66 Ay Arasında ve 66. Ay Üzerinde Okula Kayıt Yaptıran 1.sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma dersi öğretim programı kazanımları ile okul yaşantıları sürecinin performans yönünden öğretmen görüşlerine dayalı olarak karşılaştırılması amacıyla öğretmenlerin 60-66 ve 66+ grupta okula başlayan 1.sınıf öğrencilerine yönelik görüşlerini tespit etmek için “İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeyi Ölçeği” kullanılmıştır. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeyini tespit amacıyla bir ölçek bulunmadığı için öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini tespit etmek amacıyla “İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin MEB Hedef Kazanımlarına Erişi

Düzeyi Ölçeği” araştırmacı tarafından, uzman desteği de alınmak suretiyle geliştirilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde, madde havuzunun oluşturulması için ilgili literatür taranmış, 2012-2013 eğitim öğretim yılında 1.sınıf okutan öğretmenler ile görüşülmüş bu görüşmeler sonucunda 1.sınıf hedef kazanımları ele alınmıştır. İlgili literatür taramasında elde edilen verilerde MEB hedef kazanımları doğrultusunda olmuştur. Başlangıç olarak ilköğretim birinci sınıf Türkçe dersi kazanımları doğrultusunda ilkokuma yazma eğitimine yönelik olarak dört öğrenme alanından alınan kazanımlar ile 114 maddeden oluşan bir taslak oluşturulmuştur.

Bunlar;

1. Öğrenme alanı: Dinleme → 23 madde
2. Öğrenme alanı: Konuşma → 31 madde
3. Öğrenme alanı: Okuma → 36 madde
4. Öğrenme alanı: Yazma → 24 madde

Taslağın oluşturulmasında ayrıca Türkçe, Eğitim Bilimleri, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı çalışanlarından oluşan uzman görüşüne başvurulmuştur. Tavşancıl’a göre uzman görüşüne başvurmak, ölçeğin geçerliliğini sağlamak için yapılmış bir etkinlik olarak görülebilir ve kapsam geçerliliği içinde değerlendirilen bu geçerlilik türü yüzeysel (görünüş) geçerliliği olarak da bilinir.

Temelde Görsel Okuma ve Görsel Sunu alanı da dâhil olmak üzere beş öğrenme alanı bulunmasına rağmen ilkokuma yazma eğitiminde okula başlama yaşı üzerinde araştırmamızı yürüttüğümüz için Görsel Okuma ve Görsel Sunu alanı çalışma dışında bırakılmıştır. Diğer dört öğrenme alanı çalışmamızın temelini oluşturmaktadır. Bu dört öğrenme alanı içerisindeki öğrencinin eğitim öğretim yılı sonunda erişmesi gereken kazanımlar ele alınmıştır. Ancak bu kazanım maddelerinden bazıları uzman görüşleri ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda birbirini tekrar ettiği veya birbirine çok benzer olması nedeniyle çalışmaya dâhil edilmemiştir. Her öğrenme alanından toplamda 10 adet madde yazılmıştır. Bu maddelerden bazıları yazılırken diğer maddeler ile birleştirilmiş, bazıları ise birbirini tekrar ettiği için elenmiştir. Her öğrenme alanı altında yer alan toplam 10 maddenin, ait olduğu öğ-

renme alanındaki hedef kazanımların, tamamını temsil ettiğine dair uzman görüşü alınmıştır. Ölçekte 60-66 Ay aralığında bulunan öğrenciler “A Grubu”, 66 Ay ve üzerinde bulunan öğrenciler “B Grubu” olarak tanımlanmıştır. Ayrıca ölçğe üçüncü bir sayfa eklenmiş ve burada öğretmenlere dört öğrenme alanı ile ilgili açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme alanlarına yönelik açık uçlu soruları cevaplamasına mümkün olduğu kadar özen gösterilmiş ve açık uçlu sorulara verilen cevaplar A Grubu ve B Grubu adına cevaplanan her madde için değerlendirmeye alınmıştır.

Katılımcılar ölçekteki aynı soruları A Grubu ve B Grubu öğrencilerini kendi görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla ayrı ayrı yanıtlamışlardır. Ölçekte kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve tamamen katılıyorum düzeylerini temsil edecek şekilde 1 ile 5 arasında bir derecelendirme kullanılmıştır.

c) Ölçeğin Güvenirliği

Geliştirilen ölçek toplamda 40 maddeden ve dört öğrenme alanından oluşmaktadır. Her iki grup için öğrenme alanları altında toplam on adet madde bulunmaktadır. Ölçeğin Öğrenme alanları; Dinleme Alanı, Konuşma Alanı, Okuma Alanı, Yazma Alanı olmak üzere toplam dört alandan oluşmaktadır. Her öğrenme alanı altındaki maddelerin homojen dağılımı sağlanmıştır. A Grubu ve B Grubu’nda her öğrenme alanı için güvenilirlik hesaplama çalışması yapılmıştır.

Kalaycı’nın da belirttiği gibi Alfa (α) modeli ölçekte bulunan k sorunun homojen bir yapı gösteren bir bütünü ifade edip etmediğini araştıran bir yöntemdir. Alfa ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır ve bir ölçekte bulunan k maddenin varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan ve 0 ile 1 arasında değer alabilen (Cronbach) Alfa (α) katsayısı olarak isimlendirilen bir katsayıdır. Ayrıca güvenilirlik her ölçüm için gereklidir. Çünkü güvenilirlik bir ankette yer alan soruların birbirleri ile olan tutarlılığını ve kullanılan ölçeğin ilgilenilen sorunu ne derece yansıttığını ifade eder.⁹⁹

⁹⁹ Şeref Kalaycı, *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Asil Yayınları, Ankara, 2010

Alfa (α) katsayısına bağı olarak ölçeğin güvenilirliğine ilişkin aşağıdaki yorumlar yapılabilir:

$0.00 \leq \alpha \leq 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşük,

$0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir ve

$0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Tablo 11
A Grubu Öğrenme Alanı Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach's Alpha	N
Dinleme Alanı	,840	10
Konuşma Alanı	,849	10
Okuma Alanı	,878	10
Yazma Alanı	,884	10

Tablo 11'deki verilere bakıldığı zaman ölçeğin A Grubu Öğrenme alanlarında Dinleme Alanının Alfa (α) güvenilirlik katsayısı .840 olup güvenilirlik istenilen düzeydedir. A Grubu Öğrenme alanlarından Konuşma Alanı için yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda güvenilirlik katsayısı .849 olarak bulunmuştur. A Grubu Öğrenme alanlarından Okuma Alanı için yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda ise güvenilirlik katsayısı .878 olarak bulunmuştur. A Grubu Öğrenme alanlarından Yazma Alanı için yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda ise güvenilirlik katsayısı .884 olarak bulunmuştur.

Tablo 12
B Grubu Öğrenme Alanı Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach's Alpha	N
Dinleme Alanı	,853	10
Konuşma Alanı	,889	10
Okuma Alanı	,884	10
Yazma Alanı	,893	10

Tablo 12'deki verilere bakıldığı zaman ölçeğin B Grubu Öğrenme alanlarında Dinleme Alanının Alfa (α) güvenilirlik katsayısı .853 olup güvenilirlik istenilen düzeydedir. B Grubu Öğrenme alanlarından Konuşama Alanı için yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda güvenilirlik katsayısı .889 olarak bulunmuştur. B Grubu Öğren-

me alanlarından Okuma Alanı için yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda ise güvenilirlik katsayısı .884 olarak bulunmuştur. B Grubu Öğrenme alanlarından Yazma Alanı için yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda ise güvenilirlik katsayısı .893 olarak bulunmuştur.

Kalaycı'nın belirttiği üzere Alfa (α) güvenilirlik katsayısı $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir. A ve B Grubu Öğrenme Alanları Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları dikkate alındığında güvenilirliğin istenilen düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 13

A Grubu Ölçeğin Tamamına İlişkin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları

Cronbach's Alpha	N
.957	40

Ayrıca Tablo 13'te görüldüğü üzere A Grubu Ölçeğin Tamamına İlişkin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları hesap çalışması sonucunda Alfa (α) güvenilirlik katsayısı .957 olarak bulunmuştur.

Tablo 14

B Grubu Ölçeğin Tamamına İlişkin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları

Cronbach's Alpha	N
.960	40

Tablo 14'te görüldüğü üzere B Grubu Ölçeğin Tamamına İlişkin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları hesap çalışması sonucunda Alfa (α) güvenilirlik katsayısı .960 olarak bulunmuştur.

Görüldüğü üzere ölçeğin güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha değerleri .840 ile .960 arasında değişmektedir. Hesaplanan Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayı değerleri $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verilerinin analizinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine “İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeyi Ölçeği” uygulanmıştır. Ankete katılan her sınıf öğretmeni için 1-348 arasında numaralandırma yoluna gidilmiş ve elde edilen veriler SPSS (Statistical Packet for Social Sciences) 15.0 paket programına işlenmiştir. Daha sonra her sınıf öğretmenin A Grubu ve B Grubu için her öğrenme alanı altında verdiği puanların toplamı alınmıştır. Alınan toplam puanlar ile A Grubu ve B Grubu öğrencileri karşılaştırılmış ve t-testi uygulanmıştır.

Veri işleme bittikten sonra, elde edilen bilgiler; cinsiyet, öğretmenlik mesleğindeki kıdem, yaş, görev yapılan okulun türü (Birleştirilmiş Sınıf-Müstakil Sınıf-İl Merkezi-İlçe Merkezi), mezun olunan kurum türü değişkenleri farklar değişkeninin özelliğine göre t-test ve tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) bulguları 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmış ve betimsel olarak analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre A Grubu ve B Grubu öğrencilerinin MEB hedef kazanımlarına erişim düzeyinin bağımsız değişkenlerine (cinsiyet, yaş, okul türü, mezun olunan kurum, mesleki kıdem) bakılmış, farklar değişkeninin özelliğine göre t-test bulguları 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre 60-66 ve 66+ grup öğrenciler için;

- a) Dinleme
- b) Konuşma
- c) Okuma
- d) Yazma

becerileri bakımından karşılaştıkları güçlükler ve daha başarılı oldukları alanlar nelerdir?

Öğretmen görüşlerine göre 60-66 aylık grup ile 66+ grup öğrenciler arasında;

- 1) Dinleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Konuşma becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Okuma becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Yazma becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

problem sorularına cevaplar aranmıştır.

Bu amaçla yüzde ve frekans dağılımlarının yanı sıra çeşitli istatistiksel teknikler kullanılmıştır. İki grup ortalamasını karşılaştırmak için bağımsız t-testi yapılmış ve betimleyici istatistikler kullanılmıştır.

IV. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, kişisel bilgi formu ile İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeyi Ölçeğinden elde edilen veriler araştırma sorularını cevaplandırmak için uygun testler kullanılmak suretiyle analiz edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre A Grubu öğrencileri ile B Grubu öğrencilerinin MEB hedef kazanımlarına erişimi düzeyi maddeler halinde karşılaştırılmış, açıklanmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca bu maddeler yorumlanırken ölçekte katılımcılar tarafından cevaplanan açık uçlu sorulara verilen cevaplardan kesitler sunulmuştur.

Katılımcıların A Grubu ve B Grubu öğrencilerinin MEB hedef kazanımlarına erişimi düzeyini karşılaştırmak için her öğrenme alanına verdikleri cevapların toplam puanı alınarak A Grubu ve B Grubu için karşılaştırılmıştır.

Katılımcıların her iki grup için verdikleri cevapların cinsiyet, yaş, öğretmenlik mesleğindeki kıdem, mezun olunan kurum, il merkezinde yada ilçe merkezinde çalışma durumları ve birleştirilmiş sınıf yada müstakil sınıf okutmaları değişkenlerine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına ilişkin bulgular sırası ile verilmiştir.

A. Dinleme Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 15

“Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırdı.” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	170	48,9	2	,6
Katılmıyorum	115	33,0	13	3,7
Kararsızım	49	14,1	34	9,8
Katılıyorum	13	3,7	197	56,6
Tamamen Katılıyorum	1	,3	102	29,3
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırdı” kazanımına ilişkin veriler incelendiğinde katılımcıların tam olarak % 81.9’u A Grubu öğrencilerinin dikkatini dinlediğine yoğunlaştıramadığını belirtirken katılımcıların % 85.9’u B Grubu öğrencilerinin dikkatini dinlediğine yoğunlaştırmada çok daha başarılı olduğunu belirtmektedirler. Katılımcılar % 14.1’i ise A Grubu öğrencilerinin ilgili davranışı gerçekleştirmeleri konusunda kararsız kalırken, B Grubu öğrencileri için ise katılımcıların %9.8’i bu konuda

kararsız olduğunu belirtmektedir. Sınıf öğretmenleri ile yapılan birebir görüşmelerde ise öğretmenlerin genelde A Grubu öğrencilerinin dikkatlerinin çok kısa olduğunu ve dikkatlerini yoğunlaştırmada çok zorlandıklarını söylemektedirler. Ayrıca ölçeğe verilen açık uçlu sorularda öğretmenlerin neredeyse tamamı A Grubu öğrencilerinin dikkatlerinin çok kısa olduğunu ve hemen dağıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenler A Grubu öğrencilerinin daha çok oyun çağında olduklarını, çabuk sıkıldıklarını ve ders ile ilgisiz herhangi bir objenin, sesin ya da hareketin dikkatlerini direkt olarak o yöne çektiğini belirtmektedirler.

Yılmaz, Taşçi, Fidan ve Nurlu'ya göre öğretmenler öğretim-öğrenme sürecinde öğrencilerin sürekli oyun oynama istekleriyle karşı karşıya kalmışlardır. Bu durum ise “Öğrencilerin konuyu algılama gücüyle çekmeleriyle karşı karşıya gelme” durumunu ortaya çıkarmıştır.¹⁰⁰

Katılımcılar A Grubu öğrencileri için tahtada projeksiyon ya da akıllı tahta gibi eğitim araçları ile görsellerden yararlanmanın da dikkat süresini fazla uzatmadığını belirtmektedirler. Ancak B Grubu öğrencilerinin görsellerden yararlanılarak ders işlendiği zaman dikkat sürelerinin daha uzun olduğu ve anlatılanlar konusunda öğretmenlere dönütler verdiği katılımcılar tarafından belirtilmektedir.

Tablo 16
“Dinlediklerinde geçen varlıkları veya olayları sınıflandırır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	105	30,2	1	,3
Katılmıyorum	170	48,9	9	2,6
Kararsızım	52	14,9	39	11,2
Katılıyorum	21	6,0	182	52,3
Tamamen Katılıyorum			117	33,6
Toplam	348	100,0	348	100,0

¹⁰⁰ Nusrettin Yılmaz, Güntay Taşçi, Mustafa Fidan, Özge Nurlu, “4+4+4 Sistem Değişikliğinin İlk Yılında İlkokul Birinci Sınıflardaki Durum: Sorunları ve İhtiyaçları İle Erzincan Örneği”, IV Eğitim Yönetimi Forumu, 2013.

“Dinlediklerinde geçen varlıkları veya olayları sınıflandırır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 79.1’i A Grubu öğrencilerinin bu kazanım için yetersiz olduğunu belirtirken yine katılımcılara göre B Grubu öğrencilerinin % 85.9’unun bu kazanımı gerçekleştirme becerisinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Katılımcıların % 11.2’si ise B Grubu öğrencilerinin ilgili davranışa gerçekleştirmeleri konusunda kararsız kalırken, katılımcıların 14,9’u ise A Grubu öğrencilerinin ilgili davranışı gerçekleştirmeleri konusunda kararsız kalmaktadır. Katılımcılara göre A Grubu öğrencilerinin dikkat problemi olduğu için dinleme sürelerinin çok kısa olması nedeniyle bu kazanımı gerçekleştirmelerine imkân yoktur. Ancak A Grubu öğrencilerinin hayal gücünü harekete geçiren masal ve hikâyeler dinlemesi dikkat süresini artırır ve buna bağlı olarak dinleme metninde geçen olay ve varlıkları sınıflandıramasalar da hatırlayabilmekteler. B Grubu öğrencileri ise masal ve hikâye dinletilerinde daha başarılı sonuçlar vermektedir.

Tablo 17
“Dinleme sırasında saygılı olur ve kendini konuşanın yerine kor” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	130	37,4	3	,9
Katılmıyorum	124	35,6	19	5,5
Kararsızım	77	22,1	46	13,2
Katılıyorum	15	4,3	175	50,3
Tamamen Katılıyorum	2	,6	105	30,2
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Dinleme sırasında saygılı olur ve kendini konuşanın yerine kor” kazanımına ilişkin veriler incelendiğinde katılımcıların tam olarak % 73’ü A Grubu öğrencilerinin ilgili kazanımı gerçekleştirmede yetersiz olduğunu belirtmektedir. Katılımcılara göre B Grubu öğrencilerinin ilgili kazanımı erişme düzeyi % 80.5 olarak belirtilmiştir. Katılımcıların % 22.1’i A Grubu öğrencilerinin ilgili davranış gerçekleştirmeleri konusunda kararsız kalırken, % 13.2’si ise B Grubu öğrencilerinin ilgili davranış gerçekleştirmeleri konusunda kararsız kalmıştır. Katılımcılar bu kazanımın daha çok soyut işlemler döneminde gerçekleştirebileceğini ve 6-11 yaş aralığı için bu kazanımı gerçekleştirebilen öğrencilerin nadir olduğunu belirtmektedir.

A Grubu öğrencilerden bu kazanımı gerçekleştirmelerini beklenin anlamsız olduğunu ancak B Grubu öğrencilerinin “sen olsaydın burada ne yapardın?” sorusuna cevap verebildiği katılımcılar tarafından belirtilmektedir.

Tablo 18
“Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır ve ön bilgilerini kullanır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	96	27,6		
Katılmıyorum	147	42,2	6	1,7
Kararsızım	74	21,3	46	13,2
Katılıyorum	29	8,3	188	54,0
Tamamen Katılıyorum	2	,6	108	31,0
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır ve ön bilgilerini kullanır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 69.8’i A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediği yönündedir. Katılımcıların % 85’i ise B Grubu öğrencilerinin ilgili davranışı gerçekleştirmede daha başarılı olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların % 21.3’ü A Grubu öğrencilerinin ilgili kazanımı gerçekleştirmeleri konusunda kararsız kalırken, % 13.2’si ise B Grubu öğrencilerinin ilgili davranışı gerçekleştirmeleri konusunda kararsız kaldıklarını belirtmektedirler. Katılımcılara göre 2012-2013 eğitim öğretim yılında okula başlayan A Grubu öğrencileri yeterli hazırbulunuşluk düzeyine ulaşmadan okula başladı ve aslında onların olmaları gereken yer anasınıfı idi. Bu durum 2013-2014 yılında da değişmemekle beraber A Grubu öğrencileri yeterli hazırbulunuşluk düzeyine ulaşmadan ilkokula başlamış olmaktadır. Bu durumda ailelerin payı da oldukça fazladır. Çocuğunu bir yıl erken okula göndermenin çocuğu için bir kazanç olabileceğini ve yaşıtlarına göre hayata bir yıl daha erken atılacağını düşünmektedirler. Tüm bu nedenler bir araya gelince yeterli hazırbulunuşluk düzeyine ulaşmadan ve gerekli okul yaşantılarını tecrübe edemediği okula başlayan A Grubu öğrencileri herhangi bir dinleme metninde ön bilgilerini kullanmada B Grubu öğrencilerine göre daha başarısız olurlar. Sunulan görseller ile yeterli ön bilgileri olmayan A Grubu öğrencileri dersten kopmaya, dersi sıkıcı bulmaya ve dikkatlerini anlatılanlara vermeye isteksiz olurlar.

Tablo 19
“Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına cevap arar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	110	31,6	1	,3
Katılmıyorum	132	37,9	11	3,2
Kararsızım	76	21,8	46	13,2
Katılıyorum	28	8,0	188	54,0
Tamamen Katılıyorum	2	,6	102	29,3
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına cevap arar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin % 69.5’i A Grubu öğrencilerinin ilgili kazanımı gerçekleştirmede yetersiz olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların % 83.3’ü ise B Grubu öğrencilerin ilgili hedef kazanımı gerçekleştirmede daha başarılı olduğunu belirtmektedir. A Grubu için katılımcıların % 21.8’i kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların %13.2’si kararsız olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların bu kazanıma yönelik genel görüşleri ders kitaplarının içeriğinin yenilenmesine rağmen, hedef kazanımların ders kitaplarına göre yeniden gözden geçirilmemiş olmasıdır. Her yıl yapılan sınıf öğretmenleri il zümrelerinde bu konu dile getirilmiş olsa da çözülmemektedir. “Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına cevap arar” kazanımı daha çok ikinci sınıfta uygulanabilen bir kazanımdır. A Grubu öğrencilerinin bu kazanıma erişmesinin pek mümkün olmadığı, B Grubu öğrencilerinin ise ancak görsellerden yararlandığı sürece bu kazanıma erişmelerinin mümkün olduğu katılımcılar tarafından belirtilmektedir.

Tablo 20
“Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	98	28,2	4	1,1
Katılmıyorum	149	42,8	10	2,9
Kararsızım	83	23,9	53	15,2
Katılıyorum	17	4,9	163	46,8
Tamamen Katılıyorum	1	,3	118	33,9
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 71’i A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 80,7’si B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 23,9’u kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 15,2’si kararsız olduğunu belirtmektedir. Katılımcılara göre “Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder” kazanımına erişmiş düzeyi öğrenciden öğrenciye çok değişiklik göstermektedir. Örneğin her akşam ailesi tarafından kendisine kitap okunan ve masallar dinlettirilen bir öğrencinin hayal gücünde buna bağlı olarak geliştiği için bu kazanımı gerçekleştirmekte zorlanmadığı belirtilmektedir. Burada önemli olan yine çocuğun hazırbulunuşluk düzeyi ve anasınıfı eğitimi almasıdır.

Tablo 21
“Dinledikleriyle ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	95	27,3	3	,9
Katılmıyorum	131	37,6	8	2,3
Kararsızım	79	22,7	35	10,1
Katılıyorum	40	11,5	176	50,6
Tamamen Katılıyorum	3	,9	126	36,2
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Dinledikleri ile ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların %64.9’u A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 86.8’i B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 22.7’si kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 10.1’i kararsız olduğunu belirtmektedir. Katılımcılara göre bu kazanım konuşma alanı ile ilgilidir. A Grubu öğrencileri konuşma alanında yeterli performansı sergileyemedikleri için bu kazanımı gerçekleştirmede başarılı sayılmazken B Grubu öğrencileri nispeten daha başarılıdır.

Tablo 22
“Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	104	29,9		
Katılmıyorum	151	43,4	4	1,1
Kararsızım	64	18,4	46	13,2
Katılıyorum	26	7,5	180	51,7
Tamamen Katılıyorum	3	,9	118	33,9
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 73.3’ü A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 85.6’sı B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 18.4’ü kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 13.2’sinin kararsız olduğu görülmektedir.

Tablo 23
“Duyduğu sesleri ayırt eder” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	94	27,0		
Katılmıyorum	128	36,8	3	,9
Kararsızım	70	20,1	29	8,3
Katılıyorum	48	13,8	170	48,9
Tamamen Katılıyorum	8	2,3	146	42,0
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Duyduğu sesleri ayırt eder” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 63.8’i A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştirmediğini söylerken, katılımcıların % 90.9’u B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. Görüldüğü üzere A Grubu ve B Grubu öğrencilerinin hedef kazanımı gerçekleştirme düzeylerinde katılımcı yüzdeleri arasında ciddi bir fark vardır. Katılımcı görüşlerine göre duyduğu sesleri ayırt edemeyen ve dişleri tam olarak oluşmamış olan A Grubu öğrencilerinin dinleme becerilerinin de çok zayıf olması nedeniyle sesleri ayırt etmede oldukça zorlandıkları belirtilmiştir. Yine katılımcıların açık uçlu sorulara verdiği yanıtlara göre A Grubu öğrencileri çok kısık ses tonuyla ve kendine güvensiz bir şekilde konuştukları için öğretmene yeterli oranda dönüt verememektedirler. Bu durumda ise öğretmen öğrencinin sesin ayırımına varıp varmadığı konusunda emin olamamaktadır ve sürekli aynı ses üzerinde tekrarlar yapmaktadır. Bu durumda ise programın gerisinde kalmakta, gereksiz zaman ve emek harcamakta ve A Grubu öğrencilerini okuma yazmaya geçirme sürecinin zora girdiği katılımcılar tarafından belirtilmektedir. A Grubu için katılımcıların % 20.1’i kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 8.3’ünün kararsız olduğu görülmektedir.

Tablo 24
“Duyduğu seslerle harfleri eşleştirir ve dinlediklerini zihninde canlandırır”
kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	95	27,3	1	,3
Katılmıyorum	140	40,2	2	,6
Kararsızım	81	23,3	33	9,5
Katılıyorum	30	8,6	156	44,8
Tamamen Katılıyorum	2	,6	156	44,8
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Duyduğu seslerle harfleri eşleştirir ve dinlediklerini zihninde canlandırır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 67.5’i A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 89.6’sı B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 23.3’ü kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 9.5’inin kararsız olduğu görülmektedir. Katılımcılara göre dinleme eylemini amacına uygun olarak ve tam anlamıyla gerçekleştiremeyen A Grubu öğrencilerinin bu kazanıma erişmesi çok zor ve geç olmaktadır. Bazı katılımcılara bu soru sözlü olarak sorulduğunda B Grubu öğrencilerinin dahi bu kazanıma beklenenden daha uzun sürede eriştiklerini söylemişlerdir.

B. Konuşma Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 25
“İşitilebilir bir ses tonuyla akıcı konuşur” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	96	27,6	1	,3
Katılmıyorum	149	42,8	12	3,4
Kararsızım	78	22,4	33	9,5
Katılıyorum	25	7,2	176	50,6
Tamamen Katılıyorum			126	36,2
Toplam	348	100,0	348	100,0

“İşitilebilir bir ses tonuyla akıcı konuşur” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 70.4’ü A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 86.8’i B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 22.4’ü kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 9.5’inin kararsız olduğu görülmektedir. Katılımcı görüşlerine göre A Grubu öğrencileri duygu ve düşüncelerini ifade ederken çok zorlanmakta ve konuşmalarında uygun ses tonunu kullanmamaktadırlar. Ayrıca bu öğrencilerin konuşmalarında ya çok kısık ses tonuyla konuşmakta ya da çok yüksek ses tonuyla konuşmakta oldukları katılımcılar tarafından belirtilmektedir. Bazı katılımcılar ise A Grubu öğrencilerinin sürekli sustuğunu, içine kapandığını ve arkadaşlarıyla iletişim kurmakta dahi zorlandığını belirtmektedirler. Bunda aileden daha doğrusu anneden erken ayrılmanın ve okula yeterli uyumu sağlayamamanın etkisi de büyüktür. Bu gibi nedenlerden dolayı psikolojik gerilim yaşayan çocuk konuşmamakta ve içine kapanmaktadır. Velisi ile görüşüldüğünde ise aynı çocuğun evde hiç susmadığı sürekli konuştuğu söylenmektedir. Çocuğun okulda kendi kabuğuna çekilmesine neden olan etmenler derinlemesine araştırılmalı ve ortadan kaldırılması için gerekli tedbirler alınmalıdır. Bu durumda okul yönetimine büyük görev düşmekte ve özellikle A Grubu öğrencilerinin okulun ilk haftasındaki uyum çalışmalarının bir haftadan belki bir aya çıkarılması gerekmektedir.

Tablo 26
“Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	105	30,2	1	,3
Katılmıyorum	155	44,5	16	4,6
Kararsızım	69	19,8	47	13,5
Katılıyorum	18	5,2	182	52,3
Tamamen Katılıyorum	1	,3	102	29,3
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 74.7’si A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 81.6’sı B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 19.8’i kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 13.5’inin kararsız olduğu görülmektedir. Katılımcılar ile yapılan yüz yüze görüşmelerde aslında B Grubu öğrencilerinin bile duygu ve düşüncelerini ifade ederken doğru kelime seçimi yapamadığı belirtilmiştir. Katılımcılara göre A Grubu öğrencileri ise bu kazanımı gerçekleştirmede gerçekten yetersiz kalmaktadır. Çünkü A Grubu öğrencilerinin yanlış anlama gelen kelimeleri daha çok kullanması ve bu durumun duygu ve düşüncelerini ya da anlatmak istediklerini anlamamalarına neden olduğu katılımcılar tarafından belirtilmektedir.

Tablo 27
“Kuşmalarında dinleyicilerle göz teması kurar ve beden dilini kullanır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	110	31,6	2	,6
Katılmıyorum	141	40,5	14	4,0
Kararsızım	79	22,7	56	16,1
Katılıyorum	15	4,3	177	50,9
Tamamen Katılıyorum	3	,9	99	28,4
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Konuşmalarında dinleyicilerle göz teması kurar ve beden dilini kullanır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 72.1’i A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 79.3’ü B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 22.7’si kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 16.1’inin kararsız olduğu görülmektedir. Katılımcılara göre A Grubu öğrencilerinde dikkat eksikliği ve dikkatin kısa sürede dağılması gibi nedenlerden dolayı öğretmeni dinleme eylemi gerçekleşmemektedir. Buna bağlı olarak dinleme esnasında öğretmen ile göz teması sağlanması zorlaşmaktadır. Tüm öğrenme alanlarının birbiriyle iç içe ve bağlantılı olması nedeniyle Dinleme Alanı’nda başarısız olan çocuklar genel olarak diğer alanda da istenilen düzeyde başarı gösterememektedir.

Tablo 28
“Kendine güvenerek konuşur ve olayları oluş sırasına göre anlatır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	116	33,3	3	,9
Katılmıyorum	151	43,4	16	4,6
Kararsızım	71	20,4	56	16,1
Katılıyorum	10	2,9	165	47,4
Tamamen Katılıyorum			108	31,0
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Kendine güvenerek konuşur ve olayları oluş sırasına göre anlatır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 76.7’si A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 78.4’ü B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 20.4’ü kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 16.1’inin kararsız olduğu görülmektedir. Katılımcılara göre A Grubu öğrencilerinin konuşma alanındaki isteksizliği ve beklenen performansı sergileyememesi bu kazanımın gerçekleşmesini imkânsız kılmaktadır. Çünkü A Grubu öğrencileri kendilerini ifade etmekte zorlanmakta, anlatılanları dinlerken dikkati kısa sürede dağılmakta ve olaylar arasında bağlantı kura-

mamaktadır. Aynı durum bazı B Grubu öğrencileri içinde geçerlidir. Bu durumda olan öğrenciler grup farkı olmaksızın gerekli dinleme becerisini sergilemediklerinden dolayı olayları oluş sırasına göre anlatmada başarısız olurlar. Ancak B Grubu öğrencilerinin bu kazanıma erişti düzeyi katılımcı görüşlerine göre daha yüksektir.

Tablo 29
“Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır, yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	99	28,4	3	,9
Katılmıyorum	150	43,1	12	3,4
Kararsızım	73	21,0	69	19,8
Katılıyorum	24	6,9	161	46,3
Tamamen Katılıyorum	2	,6	103	29,6
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır, yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 71,1’i A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 75,9’u B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 21’i kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 19,8’inin kararsız olduğu görülmektedir. Bu kazanıma erişti düzeyi tabloda görüldüğü üzere B Grubu öğrencilerinde daha yüksektir. Ayrıca A Grubu öğrencileri konuşma alanında problem yaşamaktadır ve bu durum öğrencinin öğretmene dönüt vermesini engellemektedir. Öğrenciden gerekli dönütleri alamayan öğretmen ise öğrencisinin ne öğrendiği ya da neyi öğrenemediği konusunda bilgi sahibi olamamaktadır.

Tablo 30
“Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	87	25,0		
Katılmıyorum	148	42,5	12	3,4
Kararsızım	75	21,6	38	10,9
Katılıyorum	36	10,3	189	54,3
Tamamen Katılıyorum	2	,6	109	31,3
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 67.5’i A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 85.6’sı B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 21.6’sı kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 10.9’unun kararsız olduğu görülmektedir. Katılımcılara göre bu alanda B Grubu öğrencileri çok daha başarılıdır. Örneğin okulun ilk haftasında yaz tatili boyunca neler yaptıkları öğrencilere sorulduğunda A Grubu öğrencileri söz almadan beklerken B Grubu öğrencileri ise yazın neler yaptıklarını, başlarından geçenleri heyecan içinde anlatmaktadır. Ancak burada öğretmenin öğrencilere istedikleri her konuda konuşma özgüvenini vermesi gerekmektedir. Birinci dönemin sonlarına doğru öğretmeni daha iyi tanıyan öğrenciler sorulan bir soruya daha mantıklı cevaplar verirken A Grubu öğrencileri genelde konunun dışına çıkmaktadır. Örneğin öğretmen dış fırçalamanın önemini öğrencilerine kavratmaya çalışırken öğrencilerin daha önce dışıya gidip gitmediğini sormaktadır. Dış kliniğine herhangi bir nedenden dolayı giden B Grubu öğrencileri bu konuda orada yaşadıklarını, duygu ve düşüncelerini anlatırken A Grubu öğrencilerinden bir öğrencimin dışlarında dış teli takılı olmasına rağmen bu öğrencim bu konuda konuşmamıştı. Ancak dış teli taktırmaya gittiğinde kendisine hediye edilen oyuncak deveden bahsetmişti.

Tablo 31

“Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	104	29,9	3	,9
Katılmıyorum	166	47,7	13	3,7
Kararsızım	62	17,8	53	15,2
Katılıyorum	15	4,3	178	51,1
Tamamen Katılıyorum	1	,3	101	29,0
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 77.5’si A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştirmediğini söylerken, katılımcıların % 80.1’i B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 17.8’i kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 15.2’sinin kararsız olduğu görülmektedir.

Tablo 32

“Bilgi edinmek amacıyla soru sorar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	106	30,5	1	,3
Katılmıyorum	124	35,6	12	3,4
Kararsızım	76	21,8	37	10,6
Katılıyorum	40	11,5	174	50,0
Tamamen Katılıyorum	2	,6	124	35,6
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Bilgi edinmek amacıyla soru sorar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 66.1’i A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştirmediğini söylerken, katılımcıların % 85.6’sı B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 21.8’i kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 10.6’sının kararsız olduğu görülmektedir.

Tablo 33
“Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	102	29,3	1	,3
Katılmıyorum	148	42,5	10	2,9
Kararsızım	72	20,7	37	10,6
Katılıyorum	24	6,9	155	44,5
Tamamen Katılıyorum	2	,6	145	41,7
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 71.8’i A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 86.2’si B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların %20.7’si kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 10.6’sının kararsız olduğu görülmektedir.

Tablo 34
“Topluluk önünde üstlendiği role uygun konuşur” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	117	33,6		
Katılmıyorum	148	42,5	11	3,2
Kararsızım	64	18,4	51	14,7
Katılıyorum	17	4,9	144	41,4
Tamamen Katılıyorum	2	,6	142	40,8
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Topluluk önünde üstlendiği role uygun konuşur” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 76.1’i A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 82.2’si B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 18.4’ü kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 14.7’sinin kararsız olduğu görülmektedir.

C. Okuma Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 35

“Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	212	60,9	4	1,1
Katılmıyorum	87	25,0	18	5,2
Kararsızım	39	11,2	51	14,7
Katılıyorum	10	2,9	216	62,1
Tamamen Katılıyorum			59	17,0
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 85,9’u A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştirmediğini söylerken, katılımcıların % 79,1’i B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 11,2’si kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 14,7’sinin kararsız olduğu görülmektedir. Katılımcılar ile yapılan yüz yüze görüşmeler göre A Grubu öğrencilerinin ve B Grubu öğrencilerine göre okuma becerileri daha yavaş olmaktadır. A Grubu öğrencilerinin konuşma alanı eksikleri dikkate alındığı zaman kelimeleri doğru telaffuz etmesi oldukça güç olmaktadır. Ayrıca bazı öğrencilerin dişlerinin tamamlanmamış olması ve bunun getirdiği pelteklik sonucu “e” sesini öğrenci “a” gibi söylemektedir. Örneğin çocuğa öğlen yemeğinde ne yediğini sorduğumuzda “mercimek çorbası” sözünü tam ve anlaşılır bir şekilde söyleyememektedir. Çocuk “macımak cobası” demektedir.

Tablo 36

“İşitilebilir bir ses tonuyla akıcı okur” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	75	21,6	3	,9
Katılmıyorum	181	52,0	11	3,2
Kararsızım	70	20,1	40	11,5
Katılıyorum	22	6,3	167	48,0
Tamamen Katılıyorum			127	36,5
Toplam	348	100,0	348	100,0

“İşitilebilir bir ses tonuyla akıcı okur” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 73.6’sı A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 84.5’i B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 20.1’i kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 11.5’inin kararsız olduğu görülmektedir. Katılımcılara göre A Grubu öğrencileri ya çok kısık ses tonuyla konuşmakta ya da çok yüksek ses tonuyla konuşmaktalar. Bazı öğrenciler ise hiç konuşmamaktadırlar. Ancak bu konuda öğretmenin vurgu ve tonlamalara dikkat ederek masal ve hikâyeler okuması sonucu bu sorun altı ya da sekiz haftada çözülebilecek bir sorundur. Anasınıfı eğitimi alan öğrencilerin bu kazanıma erişimi düzeyi yeterlidir. Çünkü anasınıfında gerekli dinleme çalışmaları öğretmen tarafından yeterli ölçüde yapılmaktadır.

Tablo 37
“Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	129	37,1	6	1,7
Katılmıyorum	126	36,2	16	4,6
Kararsızım	78	22,4	47	13,5
Katılıyorum	15	4,3	195	56,0
Tamamen Katılıyorum			84	24,1
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 73.3’ü A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 70.1’i B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 22.4’ü kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 13.5’inin kararsız olduğu görülmektedir. A Grubu ve B Grubu öğrencilerinden oluşan karma bir sınıfta okumaya geçme süresi çok farklı olmaktadır. Unutmayalım ki öğrenciler arasında anasınıfı eğitimi alan ve almayanlarında olduğu düşünülürse öğrencilerden bazıları okumaya çok erken geçebilmekte ve ikinci grup harfleri geçtikten sonra öğretmen

liderliğinde kendileri hızla ilerleyebilmektedirler. Ancak A Grubu öğrencilerinin okumaya geçmesi nisan-mayıs aylarını bulmaktadır ve bu öğrenciler bize göre sadece gördükleri harfleri seslendirmektedir. Yani okuma eylemi tam manasıyla gerçekleşmemektedir. Çünkü A Grubu öğrencileri sadece okumaktadır yani anlama gerçekleşmemektedir. Bunu veliye anlatmamıza rağmen veli de bu sorunu kabullenmemektedir. Okuduğunu anlama gerçekleşmedikten sonra bu kazanıma erişmek mümkün değildir. Bu durum bazı B Grubu öğrencilerinde de yaşansa da B Grubu öğrencilerinin bu kazanıma erişmesi daha kolaydır. Aslında okuduğunu anlamamada yaşanan bu sorunun en önemli nedenlerinden biri de ses temelli cümle yönteminin dezavantajlarından birinin göz ardı edilmesidir. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi kolay ve hızlı olsa da genellikle öğrencilerin okuduğunu anlamada problemler yaşaması bu yöntemin dezavantajlarından biridir.

Tablo 38
“Okuduklarının konusunu belirleyerek okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	94	27,0	6	1,7
Katılmıyorum	165	47,4	13	3,7
Kararsızım	75	21,6	62	17,8
Katılıyorum	14	4,0	175	50,3
Tamamen Katılıyorum			92	26,4
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Okuduklarının konusunu belirleyerek okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 74.4’ü A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 76.7’si B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 21.6’sı kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 17.8’inin kararsız olduğu görülmektedir.

Tablo 39
“Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	102	29,3	2	,6
Katılmıyorum	134	38,5	14	4,0
Kararsızım	96	27,6	39	11,2
Katılıyorum	16	4,6	206	59,2
Tamamen Katılıyorum			87	25,0
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 67,8’i A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 84,2’si B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 27,6’sı kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 11,2’sinin kararsız olduğu görülmektedir.

Tablo 40
“Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	95	27,3	2	,6
Katılmıyorum	146	42,0	10	2,9
Kararsızım	63	18,1	47	13,5
Katılıyorum	44	12,6	182	52,3
Tamamen Katılıyorum			107	30,7
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 69,3’ü A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 83’ü B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 18,1’i kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 13,5’inin kararsız olduğu görülmektedir.

Tablo 41
“Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	102	29,3	1	,3
Katılmıyorum	129	37,1	5	1,4
Kararsızım	77	22,1	51	14,7
Katılıyorum	38	10,9	190	54,6
Tamamen Katılıyorum	2	,6	101	29,0
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 66.4’ü A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 83.6’sı B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 22.1’i kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 14.7’sinin kararsız olduğu görülmektedir. Katılımcılara göre A Grubu öğrencileri için okuma eylemini sadece okuma aşamasında kalmaktadır. Yani A Grubu öğrencilerinin yaptıkları sadece harfleri seslendirme olmaktadır. Okuduklarını anlamadan sadece okumaktalar. Aynı durum bazı B Grubu öğrencileri için geçerli olsa da B Grubu öğrencilerinden kendilerine verilen bir okuma anlama metnini anlatmaları istenilince bunda başarılı olmaktadır ve metinle ilgili sorulara sözlü olarak cevap vermekteler.

Tablo 42
“Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	93	26,7	1	,3
Katılmıyorum	139	39,9	8	2,3
Kararsızım	79	22,7	33	9,5
Katılıyorum	36	10,3	199	57,2
Tamamen Katılıyorum	1	,3	107	30,7
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 66.6’sı A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 87.9’u B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 22.7’si kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 9.5’inin kararsız olduğu görülmektedir. Katılımcılara göre dinleme ve konuşma alanlarında problemler yaşayan A Grubu öğrencileri bu kazanımı gerçekleştirmekte B Grubu öğrencilerine göre zorlanmaktadır. Ses temelli cümle yönteminin temelini oluşturan ve parçadan bütüne ilişkisine dayanan seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturulması eylemi A Grubu öğrencilerinde çok daha fazla zaman almaktadır. A ve B Grubu öğrencilerine seslerin tamamı öğretilirken A Grubu öğrencileri genellikler geri kalmakta öğrendiği seslerden heceler oluşturmada B Grubu öğrencilerine göre daha başarısız olmaktadır. Ayrıca B Grubu öğrencileri hızla ilerlerken A Grubu öğrencileri için öğretmen sürekli geri dönüşler yapmaktadır. Geçte olsa A Grubu öğrencileri bu kazanıma nispeten ulaşmaktadır. Ancak beklenen performansı sergileyememektedir. Seslerden hece, hecelerden kelime oluşturma aşamalarında sürekli öğretmenin gözünün içine bakmakta ve öğretmenden yönlendirme beklemektedirler. Öğretmen bazen tekrar yoluyla hatırlatmalar yaparak ve heceleri söyleyerek ilerlemeyi sağlamaya çalışmaktadır.

Tablo 43
“Paylaşarak okumaktan zevk alır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	92	26,4	2	,6
Katılmıyorum	133	38,2	6	1,7
Kararsızım	78	22,4	39	11,2
Katılıyorum	42	12,1	165	47,4
Tamamen Katılıyorum	3	,9	136	39,1
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Paylaşarak okumaktan zevk alır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 64.6’sı A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 86.5’i B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların %22.4’ü kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 11.2’sinin kararsız olduğu görülmektedir.

Tablo 44
“Metindeki anahtar kelimelerle çalışma yapar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	100	28,7	3	,9
Katılmıyorum	157	45,1	15	4,3
Kararsızım	69	19,8	35	10,1
Katılıyorum	20	5,7	163	46,8
Tamamen Katılıyorum	2	,6	132	37,9
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Metindeki anahtar kelimelerle çalışma yapar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 73.8’i A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 84.7’si B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 19.8’i kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 10.1’inin kararsız olduğu görülmektedir.

D. Yazma Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 45

“Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	116	33,3	7	2,0
Katılmıyorum	142	40,8	10	2,9
Kararsızım	60	17,2	28	8,0
Katılıyorum	30	8,6	191	54,9
Tamamen Katılıyorum			112	32,2
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 74.1’i A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 87.1’i B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların %17.2’si kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 8’inin kararsız olduğu görülmektedir. Katılımcı görüşlerine göre A Grubu öğrencilerinin satır takibi yapmadığı, kelime ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakmadığı belirtilmiştir. Yazılarının güzel olmadığı ve irili ufaklı olduğu aktarılmıştır. B Grubu öğrencilerinin parmak kasları ve küçük kasları A Grubu öğrencilerine göre daha iyi geliştiği ve yeterli olgunluğa ulaştığı için daha düzgün ve güzel yazmaktadırlar.

Tablo 46

“Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	120	34,5	1	,3
Katılmıyorum	124	35,6	6	1,7
Kararsızım	52	14,9	38	10,9
Katılıyorum	48	13,8	177	50,9
Tamamen Katılıyorum	4	1,1	126	36,2
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 70’i A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 87.1’i B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 17.2’si kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 8’inin kararsız olduğu görülmektedir.

“Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar” kazanımı öğretmenlerin en çok şikâyetçi olduğu kazanım olarak ileri çıkmaktadır. Eğik bitişik yazının öğretiminde öğrenciler ile tek tek ilgilenilmesi ve aşırı zaman harcanması ilk olarak akla gelse de gerçek nedenin bu olmadığı anlaşılmaktadır. Her öğrencinin harf birleştirmelerine öğretmenin özellikle dikkat etmesi gerekir. Harf birleştirmeyi çocuk yanlış yaparsa ilerde cümleler ve kelimeler arasında kopukluklar olacak ve bu durumda yazı yazma becerisi çocukta gelişmeyecektir. Bundan dolayı çocuğun başlangıçta bağlantıları tam ve eksiksiz öğrenmesi gerekir. Parmak kasları gelişmeyen A Grubu öğrencilerinden böyle bir performans beklenmez. B Grubu öğrencileri dahi bu duruma yaklaşık dört hafta içinde ancak uyum sağlayabiliyorlar.

Tablo 47
“Matematiksel ifadeleri doğru yazar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	104	29,9	3	,9
Katılmıyorum	134	38,5	8	2,3
Kararsızım	83	23,9	46	13,2
Katılıyorum	25	7,2	182	52,3
Tamamen Katılıyorum	2	,6	109	31,3
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Matematiksel ifadeleri doğru yazar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 68.4’ü A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 83.6’sı B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların %23.9’u kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 13.2’sinin kararsız olduğu görülmektedir.

Tablo 48
“Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanarak anlamlı ve kurallı cümleler yazar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	99	28,4	4	1,1
Katılmıyorum	146	42,0	15	4,3
Kararsızım	76	21,8	62	17,8
Katılıyorum	27	7,8	166	47,7
Tamamen Katılıyorum			101	29,0
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanarak anlamlı ve kurallı cümleler yazar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 70,4’ü A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 76,7’si B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 21,8’i kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 17,8’inin kararsız olduğu görülmektedir.

Tablo 49
“Yazılarında imlâ kurallarını uygulayarak sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	120	34,5	4	1,1
Katılmıyorum	139	39,9	10	2,9
Kararsızım	69	19,8	59	17,0
Katılıyorum	20	5,7	182	52,3
Tamamen Katılıyorum			93	26,7
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Yazılarında imlâ kurallarını uygulayarak sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 74,4’ü A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 79’u B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 19,8’i kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 17’sinin kararsız olduğu görülmektedir.

Tablo 50
“Dikte etme çalışmalarına katılır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	113	32,5	1	,3
Katılmıyorum	113	32,5	11	3,2
Kararsızım	78	22,4	47	13,5
Katılıyorum	41	11,8	169	48,6
Tamamen Katılıyorum	3	,9	120	34,5
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Dikte etme çalışmalarına katılır” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 65’i A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 83.1’i B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 22.4’ü kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 13.5’inin kararsız olduğu görülmektedir. Katılımcılara göre A Grubu öğrencileri dikte etme çalışmalarına katılmada B Grubu öğrencilerine göre başarısızdır. B Grubu öğrencilerine dikte etme çalışmalarında söyleneni yazabilirken A Grubu öğrencileri yazamamakta ve öğretmenin söylediği kelimedeki seslerin tek tek söylenmesini beklemektedirler.

Tablo 51
“Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	123	35,3	5	1,4
Katılmıyorum	130	37,4	15	4,3
Kararsızım	79	22,7	53	15,2
Katılıyorum	15	4,3	188	54,0
Tamamen Katılıyorum	1	,3	87	25,0
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 72.7’si A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 79’u B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 22.7’si kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 15.2’sinin kararsız olduğu görülmektedir.

Tablo 52
“Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler vererek olayları, oluş sırasına göre yazar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	117	33,6	5	1,4
Katılmıyorum	142	40,8	14	4,0
Kararsızım	73	21,0	66	19,0
Katılıyorum	16	4,6	180	51,7
Tamamen Katılıyorum			83	23,9
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler vererek olayları, oluş sırasına göre yazar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 74.4’ü A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 75.6’sı B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 21’i kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 19’unun kararsız olduğu görülmektedir.

Tablo 53
“Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturur” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	120	34,5		
Katılmıyorum	126	36,2	10	2,9
Kararsızım	69	19,8	44	12,6
Katılıyorum	30	8,6	187	53,7
Tamamen Katılıyorum	3	,9	107	30,7
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturur” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 70,7’si A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 84,4’ü B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 19,8’i kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 12,6’sının kararsız olduğu görülmektedir.

Tablo 54
“Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri

	A Grubu		B Grubu	
	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	124	35,6	2	,6
Katılmıyorum	143	41,1	21	6,0
Kararsızım	66	19,0	58	16,7
Katılıyorum	15	4,3	143	41,1
Tamamen Katılıyorum			124	35,6
Toplam	348	100,0	348	100,0

“Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar” kazanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 76,7’si A Grubu öğrencilerinin ilgili hedef kazanımı gerçekleştiremediğini söylerken, katılımcıların % 76,7’si B Grubu öğrencilerinin ilgili hedef davranışı gerçekleştirebileceği yönünde görüş belirtmektedirler. A Grubu için katılımcıların % 19’u kararsız olduğunu belirtirken, B Grubu öğrencileri için katılımcıların % 16,7’sinin kararsız olduğu görülmektedir.

E. Öğrenme Alanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

1. Dinleme Alanı T-Testi Sonuçları

Tablo 55

Dinleme Alanına İlişkin Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bağımlı Örnek t-testi Sonuçları						
Öğretmen Görüşü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
A Grubu	348	20,6437	5,94689	347	48,486	,000*
B Grubu	348	41,7701	5,46395			

* p < .001

r: -.013, p > .05

Dinleme alanına ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin bağımlı örnek t-testi sonuçları Tablo 55’de verilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre A grubu ortalaması 20.64, B grubunda ise 41.77’dir. % 95 güven aralığında sig (2 tailed) değeri 0.05’in altında çıkmıştır. (p=0.000) Öğretmen görüşlerine göre A grubu ile B Grubu çocukların dinleme becerileri arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. B grubunun öğretmen görüşlerine göre dinleme becerilerinin A grubuna göre çok daha yeterli olduğu söylenebilir.

2. Konuşma Alanı T-Testi Sonuçları

Tablo 56

Konuşma Alanına İlişkin Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bağımlı Örnek t-testi Sonuçları						
Öğretmen Görüşü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
A Grubu	348	20,5201	5,80789	347	-47,480	,000*
B Grubu	348	41,0948	5,65070			

* p < .001

r: .05, p > .05

Konuşma alanına ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin bağımlı örnek t-testi sonuçları Tablo 56’da verilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre A grubu ortalaması 20.52, B grubunda ise 41.09’dur. % 95 güven aralığında sig (2 tailed) değeri 0.05’in altında çıkmıştır. (p=0.000) Öğretmen görüşlerine göre A grubu ile B grubu çocukların konuşma becerileri arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. B grubunun öğretmen görüşlerine göre konuşma becerilerinin A grubuna göre çok daha yeterli olduğu söylenebilir.

3. Okuma Alanı T-Testi Sonuçları

Tablo 57

Okuma Alanına İlişkin Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bağımlı Örnek t-testi Sonuçları						
Öğretmen Görüşü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
A Grubu	348	20,5920	6,23647	347	-46,692	,000*
B Grubu	348	40,7644	5,51202			

* p < .001

r: .063, p > .05

Okuma alanına ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin bağımlı örnek t-testi sonuçları Tablo 57’de verilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre A grubu ortalaması 20.59, B grubunda ise 40.76’dır. % 95 güven aralığında sig (2 tailed) değeri 0.05’in altında çıkmıştır. (p=0.000) Öğretmen görüşlerine göre A grubu ile B grubu çocukların okuma becerileri arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. B grubunun öğretmen görüşlerine göre okuma becerilerinin A grubuna göre çok daha yeterli olduğu söylenebilir.

4. Yazma Alanı T-Testi Sonuçları

Tablo 58

Yazma Alanına İlişkin Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bağımlı Örnek t-testi Sonuçları						
Öğretmen Görüşü	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	p
A Grubu	348	43,0287	12,93006	347	3,217	,001*
B Grubu	348	40,6466	5,79663			

* p < .01

r: .066, p > .219

Yazma alanına ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin bağımlı örnek t-testi sonuçları Tablo 58’de verilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre A grubu ortalaması 43.02, B grubunda ise 40.64’tür. % 95 güven aralığında sig (2 tailed) değeri 0.05’in altında çıkmıştır. (p=0.001) Öğretmen görüşlerine göre A grubu ile B grubu çocukların yazma becerileri arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. B grubunun öğretmen görüşlerine göre yazma becerilerinin A grubuna göre çok daha yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 59

A Grubu ve B Grubunun Tümüne İlişkin Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bağımlı Örnek t-testi Sonuçları

Öğretmen Görüşü	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	p
A Grubu	348	104,7845	28,53517	347	3,217	,000*
B Grubu	348	164,2759	19,77230			

* p < .001

r: -.009, p > .813

A Grubu ve B Grubunun tümüne ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin bağımlı örnek t-testi sonuçları Tablo 59'da verilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre A grubu ortalaması 104,7845, B grubunda ise 164,2759'dur. % 95 güven aralığında sig (2 tailed) değeri 0.05'in altında çıkmıştır. ($p=0.000$) Öğretmen görüşlerine göre A grubu ile B grubu çocukların tüm öğrenme alanları (Dinleme Alanı, Konuşma Alanı, Okuma Alanı, Yazma Alanı) becerileri arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. B grubunun öğretmen görüşlerine göre tüm öğrenme alanlarında hedef kazanımlara erişme düzeyinin A grubuna göre çok daha yeterli olduğu söylenebilir.

F. Dinleme Alanına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Tablo 60

Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Dinleme Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Erkek	173	20,7052	5,98834	346	,192	,848
Bayan	175	20,5829	5,92217			

Analiz sonuçlarına göre 173 erkek katılımcının ortalaması 20,3931 ve 175 bayan katılımcının ortalaması 20,6457'dir. Ortalamalara göre erkek ve bayan katılımcılar arasında önemli bir fark olmadığı gözlenmektedir. Sig (2 tailed) sonucu da ($p=,848$) erkek ve bayan katılımcılar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. (% 95 güven aralığında sig. değeri 0,05 ten büyük çıkmıştır) İlkokuma yazma öğretim sürecinde Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Dinleme Alanına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre değişmediği söylenebilir. Bu bulgu, kazanımların öğrencilerde görülme düzeyiyle katılımcıların cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 61

Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Dinleme Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Erkek	173	41,1272	5,50750	346	-2,195	,029
Bayan	175	42,4057	5,36067			

Analiz sonuçlarına göre 173 erkek katılımcının ortalaması 41,1272 ve 175 bayan katılımcının ortalaması 42,4057'dir. Ortalamalara göre erkek ve bayan katılımcılar arasında önemli bir fark olduğu gözlenmektedir. Sig (2 tailed) sonucu da ($p=,029$) erkek ve bayan katılımcılar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. (% 95 güven aralığında sig. değeri 0,05 ten küçük çıkmıştır) İlkokuma yazma öğretim sürecinde Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Dinleme Alanına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak değiştiği söylenebilir. Bu bulgu, B Grubu Öğrencilerin Dinleme Alanı MEB Hedef Kazanımların öğrencilerde görülme düzeyiyle katılımcıların cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

G. Konuşma Alanına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Tablo 62

Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Konuşma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Erkek	173	20,3931	5,73609	346	-,405	,686
Bayan	175	20,6457	5,89176			

Analiz sonuçlarına göre 173 erkek katılımcının ortalaması 20,3931 ve 175 bayan katılımcının ortalaması 20,6457'dir. Ortalamalara göre erkek ve bayan katılımcılar arasında önemli bir fark olmadığı gözlenmektedir. Sig (2 tailed) sonucu da (p=,686) erkek ve bayan katılımcılar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. (% 95 güven aralığında sig. değeri 0,05 ten büyük çıkmıştır) İlkokuma yazma öğretim sürecinde Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Konuşma Alanına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre değişmediği söylenebilir. Bu bulgu, kazanımların öğrencilerde görülme düzeyiyle katılımcıların cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 63

Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Konuşma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Erkek	173	40,7572	5,95516	346	-1,109	,268
Bayan	175	41,4286	5,32876			

Analiz sonuçlarına göre 173 erkek katılımcının ortalaması 40,7572 ve 175 bayan katılımcının ortalaması 41,4286'dir. Ortalamalara göre erkek ve bayan katılımcılar arasında önemli bir fark olmadığı gözlenmektedir. Sig (2 tailed) sonucu da (p=,268) erkek ve bayan katılımcılar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. (% 95 güven aralığında sig. değeri 0,05 ten büyük çıkmıştır) İlkokuma yazma öğretim sürecinde Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Konuşma Alanına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre değişmediği söylenebilir. Bu bulgu, kazanımların öğrencilerde görülme düzeyiyle katılımcıların cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

H. Okuma Alanına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Tablo 64

Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Okuma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Erkek	173	20,6532	6,50724	346	,182	,856
Bayan	175	20,5314	5,97484			

Analiz sonuçlarına göre 173 erkek katılımcının ortalaması 20,6532 ve 175 bayan katılımcının ortalaması 20,5314'tür. Ortalamalara göre erkek ve bayan katılımcılar arasında önemli bir fark olmadığı gözlenmektedir. Sig (2 tailed) sonucu da (p=,856) erkek ve bayan katılımcılar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. (% 95 güven aralığında sig. değeri 0,05 ten büyük çıkmıştır) İlkokuma yazma öğretim sürecinde Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Okuma Alanına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre değişmediği söylenebilir. Bu bulgu, kazanımların öğrencilerde görülme düzeyiyle katılımcıların cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 65

Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Okuma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Erkek	173	40,5376	5,47670	346	-,763	,446
Bayan	175	40,9886	5,55328			

Analiz sonuçlarına göre 173 erkek katılımcının ortalaması 40,5376 ve 175 bayan katılımcının ortalaması 40,9886'dır. Ortalamalara göre erkek ve bayan katılımcılar arasında önemli bir fark olmadığı gözlenmektedir. Sig (2 tailed) sonucu da (p=,446) erkek ve bayan katılımcılar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. (% 95 güven aralığında sig. değeri 0,05 ten büyük çıkmıştır) İlkokuma yazma öğretim sürecinde Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Okuma Alanına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre değişmediği söylenebilir. Bu bulgu, kazanımların öğrencilerde görülme düzeyiyle katılımcıların cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

İ. Yazma Alanına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Tablo 66

Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Yazma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Erkek	173	43,3121	13,66483	346	,406	,685
Bayan	175	42,7486	12,19311			

Analiz sonuçlarına göre 173 erkek katılımcının ortalaması 43,3121 ve 175 bayan katılımcının ortalaması 42,7486'dır. Ortalamalara göre erkek ve bayan katılımcılar arasında önemli bir fark olmadığı gözlenmektedir. Sig (2 tailed) sonucu da (p=,685) erkek ve bayan katılımcılar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. (% 95 güven aralığında sig. değeri 0,05 ten büyük çıkmıştır) İlkokuma yazma öğretim sürecinde Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Yazma Alanına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre değişmediği söylenebilir. Bu bulgu, kazanımların öğrencilerde görülme düzeyiyle katılımcıların cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 67

Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Yazma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Erkek	173	40,1850	5,89939	346	1,479	,726
Bayan	175	41,1029	5,67316			

Analiz sonuçlarına göre 173 erkek katılımcının ortalaması 40,1850 ve 175 bayan katılımcının ortalaması 41,1029'dur. Ortalamalara göre erkek ve bayan katılımcılar arasında önemli bir fark olmadığı gözlenmektedir. Sig (2 tailed) sonucu da (p=,726) erkek ve bayan katılımcılar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. (% 95 güven aralığında sig. değeri 0,05 ten büyük çıkmıştır) İlkokuma yazma öğretim sürecinde Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Yazma Alanına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre değişmediği söylenebilir. Bu bulgu, kazanımların öğrencilerde görülme düzeyiyle katılımcıların cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

J. Dinleme Alanına İlişkin Görüşlerin Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Tablo 68

Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Dinleme Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Okul Türüne Göre T- Testi Sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Birleştirilmiş Sınıf	115	19,1826	3,49582	346	-3,264	,001*
Müstakil Sınıf	233	21,3648	6,73129			

Analiz sonuçlarına göre birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 115 katılımcının ortalaması 19,1826 ve müstakil sınıflarda görev yapan 233 katılımcının ortalaması 21,3648'dir. Ortalamalara göre birleştirilmiş sınıflar ve müstakil sınıflar arasında katılımcılara göre önemli bir fark olduğu gözlenmektedir. Sig (2 tailed) sonucu da ($p=,001$) birleştirilmiş sınıflar ve müstakil sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. (% 95 güven aralığında sig. değeri 0,05 ten küçük çıkmıştır) İlkokuma yazma öğretim sürecinde Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Dinleme Alanına ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı olarak değiştiği söylenebilir. Bu bulgu, kazanımların öğrencilerde görülme düzeyiyle katılımcıların mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 69

Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Dinleme Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Okul Türüne Göre T- Testi Sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Birleştirilmiş Sınıf	115	43,3478	5,56468	346	3,859	,000*
Müstakil Sınıf	233	40,9914	5,25307			

Analiz sonuçlarına göre birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 115 katılımcının ortalaması 43,3478 ve müstakil sınıflarda görev yapan 233 katılımcının ortalaması 40,9914'dir. Ortalamalara göre birleştirilmiş sınıflar ve müstakil sınıflar arasında katılımcılara göre önemli bir fark olduğu gözlenmektedir. Sig (2 tailed) sonucu da ($p=,000$) birleştirilmiş sınıflar ve müstakil sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. (% 95 güven aralığında sig. değeri 0,05 ten küçük çıkmıştır) İlkokuma yazma öğretim sürecinde Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Dinleme Alanına ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı olarak değiştiği söylenebilir. Bu bulgu, kazanımların öğrencilerde görülme düzeyiyle katılımcıların mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

K. Konuşma Alanına İlişkin Görüşlerin Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Tablo 70

Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Konuşma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Okul Türüne Göre T- Testi Sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Birleştirilmiş Sınıf	115	19,2435	3,62397	346	-2,912	,004*
Müstakil Sınıf	233	21,1502	6,54156			

Analiz sonuçlarına göre birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 115 katılımcının ortalaması 19,2435 ve müstakil sınıflarda görev yapan 233 katılımcının ortalaması 21,1502'dir. Ortalamalara göre birleştirilmiş sınıflar ve müstakil sınıflar arasında katılımcılara göre önemli bir fark olduğu gözlenmektedir. Sig (2 tailed) sonucu da ($p=,004$) birleştirilmiş sınıflar ve müstakil sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. (% 95 güven aralığında sig. değeri 0,05 ten küçük çıkmıştır) İlkokuma yazma öğretim sürecinde Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Konuşma Alanına ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı olarak değiştiği söylenebilir. Bu bulgu, kazanımların öğrencilerde görülme düzeyiyle katılımcıların mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 71

Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Konuşma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Okul Türüne Göre T- Testi Sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Birleştirilmiş Sınıf	115	42,9391	4,47662	346	4,389	,000*
Müstakil Sınıf	233	40,1845	5,94916			

Analiz sonuçlarına göre birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 115 katılımcının ortalaması 42,9391 ve müstakil sınıflarda görev yapan 233 katılımcının ortalaması 40,1845'dir. Ortalamalara göre birleştirilmiş sınıflar ve müstakil sınıflar arasında katılımcılara göre önemli bir fark olduğu gözlenmektedir. Sig (2 tailed) sonucu da ($p=,000$) birleştirilmiş sınıflar ve müstakil sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. (% 95 güven aralığında sig. değeri 0,05 ten küçük çıkmıştır) İlkokuma yazma öğretim sürecinde Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Konuşma Alanına ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı olarak değiştiği söylenebilir. Bu bulgu, kazanımların öğrencilerde görülme düzeyiyle katılımcıların mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

L. Okuma Alanına İlişkin Görüşlerin Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Tablo 72

Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Okuma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Okul Türüne Göre T- Testi Sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Birleştirilmiş Sınıf	115	19,1913	3,99538	346	-2,977	,003
Müstakil Sınıf	233	21,2833	6,99116			

Analiz sonuçlarına göre birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 115 katılımcının ortalaması 19,1913 ve müstakil sınıflarda görev yapan 233 katılımcının ortalaması 21,2833'tür. Ortalamalara göre birleştirilmiş sınıflar ve müstakil sınıflar arasında katılımcılara göre önemli bir fark olduğu gözlenmektedir. Sig (2 tailed) sonucu da ($p=,003$) birleştirilmiş sınıflar ve müstakil sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. (% 95 güven aralığında sig. değeri 0,05 ten küçük çıkmıştır) İlkokuma yazma öğretim sürecinde Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Okuma Alanına ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı olarak değiştiği söylenebilir. Bu bulgu, kazanımların öğrencilerde görülme düzeyiyle katılımcıların mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 73

Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Okuma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Okul Türüne Göre T- Testi Sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Birleştirilmiş Sınıf	115	42,3478	3,66358	346	3,839	,000*
Müstakil Sınıf	233	39,9828	6,08203			

Analiz sonuçlarına göre birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 115 katılımcının ortalaması 42,3478 ve müstakil sınıflarda görev yapan 233 katılımcının ortalaması 39,9828'dir. Ortalamalara göre birleştirilmiş sınıflar ve müstakil sınıflar arasında katılımcılara göre önemli bir fark olduğu gözlenmektedir. Sig (2 tailed) sonucu da ($p=,000$) birleştirilmiş sınıflar ve müstakil sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. (% 95 güven aralığında sig. değeri 0,05 ten küçük çıkmıştır) İlkokuma yazma öğretim sürecinde Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Okuma Alanına ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı olarak değiştiği söylenebilir. Bu bulgu, kazanımların öğrencilerde görülme düzeyiyle katılımcıların mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

M. Yazma Alanına İlişkin Görüşlerin Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Tablo 74

Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Yazma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Okul Türüne Göre T- Testi Sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Birleştirilmiş Sınıf	115	39,7217	8,67801	346	-3,403	,001
Müstakil Sınıf	233	44,6609	14,31635			

Analiz sonuçlarına göre birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 115 katılımcının ortalaması 39,7217 ve müstakil sınıflarda görev yapan 233 katılımcının ortalaması 44,6609'dur. Ortalamalara göre birleştirilmiş sınıflar ve müstakil sınıflar arasında katılımcılara göre önemli bir fark olduğu gözlenmektedir. Sig (2 tailed) sonucu da ($p=,001$) birleştirilmiş sınıflar ve müstakil sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. (% 95 güven aralığında sig. değeri 0,05 ten küçük çıkmıştır) İlkokuma yazma öğretim sürecinde Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Yazma Alanına ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı olarak değiştiği söylenebilir. Bu bulgu, kazanımların öğrencilerde görülme düzeyiyle katılımcıların mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 75

Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Yazma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Okul Türüne Göre T- Testi Sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Birleştirilmiş Sınıf	115	41,6000	4,51275	346	2,167	,031
Müstakil Sınıf	233	40,1760	6,29100			

Analiz sonuçlarına göre birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 115 katılımcının ortalaması 41,6000 ve müstakil sınıflarda görev yapan 233 katılımcının ortalaması 40,1760'tır. Ortalamalara göre birleştirilmiş sınıflar ve müstakil sınıflar arasında katılımcılara göre önemli bir fark olduğu gözlenmektedir. Sig (2 tailed) sonucu da ($p=,031$) birleştirilmiş sınıflar ve müstakil sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. (% 95 güven aralığında sig. değeri 0,05 ten küçük çıkmıştır) İlkokuma yazma öğretim sürecinde Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Yazma Alanına ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı olarak değiştiği söylenebilir. Bu bulgu, kazanımların öğrencilerde görülme düzeyiyle katılımcıların mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Müstakil sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Buna göre müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerin; öğrencilerin hazırbulunuşlukları yönünden, sosyal yönden ve MEB hedef kazanımlarına erişim düzeyi yönünden birleştirilmiş sınıflı okullara göre daha iyi durumda oldukları söylenebilir. Müstakil sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrencilerle daha fazla ilgilenebildikleri ve bunun da kazanımların öğrencilerde görülme düzeyinin artmasını sağladığı da söylenebilir.

Birleştirilmiş sınıflı okul öğretmenlerinin ise kırsal kesimde ve daha çok köy koşullarında görev yapmakta olması, velilerin ilgisizliği, araç gereçlere ulaşımın zor olması, sosyal yönden kendini geliştirme imkânı bulamaması, öğretmenlerin öğretmenlik görevi yanında farklı sorumluluklarının da olması, okulun temizlik ve soba işleri ile meşgul olması, evrak işlerini yürütmesi ve takip etmesi ve bunlar gibi birçok nedenden dolayı eğitim öğretim sürecinin olumsuz yönde etkilendiği yorumu yapılabilir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen birden fazla sınıfla ayrı ayrı ilgilenmek zorunda olduğu için birinci sınıf öğrencilerine gerektiği kadar zaman ayıramamakta olduğu ve bu durumun da öğrenci başarısını düşürdüğü yorumu yapılabilir. Tüm bu nedenler MEB hedef kazanımlarına istenilen düzeyde erişmeyi engellemektedir. Ayrıca MEB hedef kazanımları hazırlanırken sadece belirli bir bölge göz önüne alınmamalı ve bu kazanımlarda esneklik sağlanmalıdır.

Şekerci yaptığı çalışmada birleştirilmiş sınıflar için kapsamlı bir öğretim programının olmayışının hem öğretmeni hem de öğrenciyi zor durumda bıraktığı; araç gereç yetersizliği, görsel materyallerin yokluğu vs. etkenlerin köydeki öğrencinin istenen davranışları gösterememesine ve hedef kazanımlara erişememesine neden olduğu belirtilmiştir.¹⁰¹

Çınar birleştirilmiş sınıflar üzerine yaptığı çalışmada; okullarda araç gereç eksikliğinin olduğunu, köydeki sosyal çevrenin öğretmenin kendini geliştirmesine olanak sağlamadığını, köy okullarında ailelerin çocuğun eğitimine ilgisiz kaldıklarını,

¹⁰¹ Cihangir Şekerci, Türk eğitim sisteminin kırsal bölgedeki sorunları ve çözüm önerileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 2000, Sayı.146

öğretmenin mesleğin ilk yıllarında köyde bulunmasının yarattığı yalnızlık duygusunun başarıyı azalttığını, köydeki öğretmenin zaman içinde mesleki erozyona uğradığını, köydeki öğrencilerin sözcük dağarcıklarının yetersiz olduğunu ve bunların eğitim öğretim esnasında sorun oluşturduğunu belirtmiştir. Tüm bunlar öğrencinin hazırbulunuşluk ve olgunlaşma düzeyi ile yakından ilgilidir.¹⁰²

¹⁰² İkrâm Çınar, “Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. C. 5, S. 7, 2009.

N. Dinleme Alanına İlişkin Görüşlerin Yerleşim Yerine Göre T-Testi Sonuçları

Tablo 76

Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Dinleme Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre T- Testi Sonuçları

Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
İl Merkezi	115	19,8783	3,95401	346	-1,691	,092
İlçe Merkezi	233	21,0215	6,69176			

Analiz sonuçlarına göre il merkezinde görev yapan 115 katılımcının ortalaması 19,8783 ve ilçe merkezinde görev yapan 233 katılımcının ortalaması 21,0215'dir. Ortalamalara göre il merkezinde ve ilçe merkezinde görev yapan katılımcılar arasında önemli bir fark olmadığı gözlenmektedir. Sig (2 tailed) sonucu da (p=,092) il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve ilçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasında A Grubu öğrencilerinin Dinleme Alanı için anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. (% 95 güven aralığında sig. değeri 0,05 ten büyük çıkmıştır) İlkokuma yazma öğretim sürecinde Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Dinleme Alanına ilişkin görüşlerinin yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı olarak değişmediği söylenebilir. Bu bulgu, Dinleme Alanı kazanımlarının öğrencilerde görülme düzeyiyle katılımcıların yerleşim yeri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 77

Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Dinleme Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre T- Testi Sonuçları

Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
İl Merkezi	115	43,1304	3,35481	346	3,309	,001*
İlçe Merkezi	233	41,0987	6,14436			

Analiz sonuçlarına göre il merkezinde görev yapan 115 katılımcının ortalaması 43,1304 ve ilçe merkezinde görev yapan 233 katılımcının ortalaması 41,0987'dir. Ortalamalara göre il merkezinde ve ilçe merkezinde görev yapan katılımcılar arasında önemli bir fark olduğu gözlenmektedir. Sig (2 tailed) sonucu da (p=,001) il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve ilçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasında B Grubu öğrencilerinin Dinleme Alanı için anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. (% 95 güven aralığında sig. değeri 0,05 ten küçük çıkmıştır) İlkokuma yazma öğretim sürecinde Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmen-

lerin B Grubu Öğrencilerin Dinleme Alanına ilişkin görüşlerinin yerleşim yeri değişikine göre anlamlı olarak değiştiği söylenebilir. Bu bulgu, Dinleme Alanı kazanımlarının B Grubu öğrencilerde görülme düzeyiyle katılımcıların yerleşim yeri arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

O. Konuşma Alanına İlişkin Görüşlerin Yerleşim Yerine Göre T- Testi Sonuçları

Tablo 78

Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Konuşma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre T- Testi Sonuçları

Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
İl Merkezi	115	19,6783	4,18550	346	-1,907	,057
İlçe Merkezi	233	20,9356	6,42799			

Analiz sonuçlarına göre il merkezinde görev yapan 115 katılımcının ortalaması 19,6783 ve ilçe merkezinde görev yapan 233 katılımcının ortalaması 20,9356'dır. Ortalamalara göre il merkezinde ve ilçe merkezinde görev yapan katılımcılar arasında önemli bir fark olmadığı gözlenmektedir. Sig (2 tailed) sonucu da (p=,057) il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve ilçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasında A Grubu öğrencilerinin Konuşma Alanı için anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. (% 95 güven aralığında sig. değeri 0,05 ten büyük çıkmıştır) İlkokuma yazma öğretim sürecinde Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Konuşma Alanına ilişkin görüşlerinin yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı olarak değişmediği söylenebilir. Bu bulgu, Konuşma Alanı kazanımlarının A Grubu öğrencilerde görülme düzeyiyle katılımcıların yerleşim yeri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 79

Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Konuşma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre T- Testi Sonuçları

Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
İl Merkezi	115	43,2000	3,45700	346	5,052	,000*
İlçe Merkezi	233	40,0558	6,21326			

Analiz sonuçlarına göre il merkezinde görev yapan 115 katılımcının ortalaması 43,2000 ve ilçe merkezinde görev yapan 233 katılımcının ortalaması 40,0558'dir. Ortalamalara göre il merkezinde ve ilçe merkezinde görev yapan katılımcılar arasında önemli bir fark olduğu gözlenmektedir. Sig (2 tailed) sonucu da (p=,000) il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve ilçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasında B Grubu öğrencilerinin Konuşma Alanı için anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. (% 95 güven aralığında sig. değeri 0,05 ten küçük çıkmıştır) İlkokuma yazma öğretim sürecinde Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Gru-

bu Öğrencilerin Konuşma Alanına ilişkin görüşlerinin yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı olarak değiştiği söylenebilir. Bu bulgu, Konuşma Alanı kazanımlarının B Grubu öğrencilerde görülme düzeyiyle katılımcıların yerleşim yeri arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

P. Okuma Alanına İlişkin Görüşlerin Yerleşim Yerine Göre T-Testi Sonuçları

Tablo 80

Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Okuma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre T- Testi Sonuçları

Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
İl Merkezi	115	19,8348	4,77370	346	-1,595	,112
İlçe Merkezi	233	20,9657	6,82280			

Analiz sonuçlarına göre il merkezinde görev yapan 115 katılımcının ortalaması 19, 8348ve ilçe merkezinde görev yapan 233 katılımcının ortalaması 20, 9657'dir. Ortalamalara göre il merkezinde ve ilçe merkezinde görev yapan katılımcılar arasında önemli bir fark olmadığı gözlenmektedir. Sig (2 tailed) sonucu da ($p=,112$) il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve ilçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasında A Grubu öğrencilerinin Okuma Alanı için anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. (% 95 güven aralığında sig. değeri 0,05 ten büyük çıkmıştır) İlkokuma yazma öğretim sürecinde Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Okuma Alanına ilişkin görüşlerinin yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı olarak değişmediği söylenebilir. Bu bulgu, Okuma Alanı kazanımlarının A Grubu öğrencilerde görülme düzeyiyle katılımcıların yerleşim yeri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 81

Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Okuma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre T- Testi Sonuçları

Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
İl Merkezi	115	42,6870	3,49778	346	4,709	,000*
İlçe Merkezi	233	39,8155	6,05758			

Analiz sonuçlarına göre il merkezinde görev yapan 115 katılımcının ortalaması 42,6870 ve ilçe merkezinde görev yapan 233 katılımcının ortalaması 39,8155'tir.

Ortalamalara göre il merkezinde ve ilçe merkezinde görev yapan katılımcılar arasında önemli bir fark olduğu gözlenmektedir. Sig (2 tailed) sonucu da ($p=,000$) il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve ilçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasında B Grubu öğrencilerinin Okuma Alanı için anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. (% 95 güven aralığında sig. değeri 0,05 ten küçük çıkmıştır) İlkokuma yazma öğretim sürecinde Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Okuma Alanına ilişkin görüşlerinin yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı olarak değiştiği söylenebilir. Bu bulgu, Okuma Alanı kazanımlarının B Grubu öğrencilerde görülme düzeyiyle katılımcıların yerleşim yeri arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Q. Yazma Alanına İlişkin Görüşlerin Yerleşim Yerine Göre T-Testi Sonuçları

Tablo 82

Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Yazma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre T- Testi Sonuçları

Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
İl Merkezi	115	41,2609	10,12474	346	-1,798	,073
İlçe Merkezi	233	43,9013	14,04898			

Analiz sonuçlarına göre il merkezinde görev yapan 115 katılımcının ortalaması 41,2609 ve ilçe merkezinde görev yapan 233 katılımcının ortalaması 43,9013'tür. Ortalamalara göre il merkezinde ve ilçe merkezinde görev yapan katılımcılar arasında önemli bir fark olmadığı gözlenmektedir. Sig (2 tailed) sonucu da (p=,073) il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve ilçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasında A Grubu öğrencilerinin Yazma Alanı için anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. (% 95 güven aralığında sig. değeri 0,05 ten büyük çıkmıştır) İlkokuma yazma öğretim sürecinde Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Yazma Alanına ilişkin görüşlerinin yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı olarak değişmediği söylenebilir. Bu bulgu, Yazma Alanı kazanımlarının A Grubu öğrencilerde görülme düzeyiyle katılımcıların yerleşim yeri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 83

Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Yazma Alanı MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeylerine Dönük Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre T- Testi Sonuçları

Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
İl Merkezi	115	42,1739	4,45102	346	3,509	,001*
İlçe Merkezi	233	39,8927	6,22852			

Analiz sonuçlarına göre il merkezinde görev yapan 115 katılımcının ortalaması 42,1739 ve ilçe merkezinde görev yapan 233 katılımcının ortalaması 39,8927'dir. Ortalamalara göre il merkezinde ve ilçe merkezinde görev yapan katılımcılar arasında önemli bir fark olduğu gözlenmektedir. Sig (2 tailed) sonucu da (p=,001) il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve ilçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasında B Grubu öğrencilerinin Yazma Alanı için anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. (% 95 güven aralığında sig. değeri 0,05 ten küçük çıkmıştır) İlkokuma yazma öğretim sürecinde Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerin B Gru-

bu Öğrencilerin Yazma Alanına ilişkin görüşlerinin yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı olarak değiştiği söylenebilir. Bu bulgu, Yazma Alanı kazanımlarının B Grubu öğrencilerde görülme düzeyiyle katılımcıların yerleşim yeri arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

İl merkezinde bulunan okullarda kazanımlara erişim düzeyi ile ilçe merkezinde bulunan okullarda kazanımlara erişim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ancak tüm öğrenme alanlarında A Grubu öğrencileri ile yerleşim yeri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı fakat tüm öğrenme alanlarında B Grubu öğrencileri ile yerleşim yeri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç bize yerleşim yeri fark etmeksizin A Grubu öğrencilerinin kazanımlara erişim düzeyinin B Grubu öğrencilere göre daha zayıf olduğunu göstermektedir. Yerleşim yeri değişkenine göre yapılan analizin sonucunda ortaya çıkan anlamlı ilişki bizi yine A Grubu ve B Grubu arasındaki ayrıma götürmüş ve A Grubu öğrencilerinden merkezde olanlar dâhil olmak üzere yerleşim yeri ile anlamlı ilişki ortaya çıkmamaktadır. Bu durum bize öğrenci ister il merkezinde bir okulda eğitim öğretim görüyor olsun, isterse ilçe merkezine bağlı bir köyde eğitim öğretim görüyor olsun hazırbulunuşluk ve olgunlaşma düzeyinin yeterli olması gerektiğini ve okula başlamada kritik dönemin önemini vurgulamaktadır. Önemli olan öğrencinin nerede olduğu değil olması gereken yaşta okulda olmasıdır.

R. A ve B Grubu Öğrencilerin Kazanımlara Erişi Düzeyine Yönelik Görüşlerin Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu

Tablo 84

Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Kazanımlara Erişi Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar Arası	3030,567	3	1010,189	1,243	,294
Gruplar İçi	279516,269	344	812,547		
Toplam	282546,836	347			

Tabloya göre öğretmenlerin A Grubu öğrencilerin kazanımlara erişimi düzeyine yönelik görüşlerinde yaş bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. (F=1,243, p>.05).

Tablo 85

Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Kazanımlara Erişi Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar Arası	660,357	3	220,119	,561	,641
Gruplar İçi	134997,160	344	392,434		
Toplam	135657,517	347			

Tabloya göre öğretmenlerin B Grubu öğrencilerin kazanımlara erişimi düzeyine yönelik görüşlerinde yaş bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. (F=,561, p>.05).

S. A ve B Grubu Öğrencilerin Kazanımlara Erişi Düzeyine Yönelik Görüşlerin Mezun Olunan Kuruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu

Tablo 86

Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Kazanımlara Erişi Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Kuruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar Arası	4150,131	3	1383,377	1,709	,165
Gruplar İçi	278396,706	344	809,293		
Toplam	282546,836	347			

Tabloya göre öğretmenlerin A Grubu öğrencilerin kazanımlara erişimi düzeyine yönelik görüşlerinde mezun olunan kurum bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. (F=1,709, p>.05).

Tablo 87

Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Kazanımlara Erişi Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Kuruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar Arası	871,639	3	290,546	,742	,528
Gruplar İçi	134785,878	344	391,819		
Toplam	135657,517	347			

Tabloya göre öğretmenlerin B Grubu öğrencilerin kazanımlara erişimi düzeyine yönelik görüşlerinde mezun olunan kurum bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. (F=1,742, p>.05).

T. A ve B Grubu Öğrencilerin Kazanımlara Erişi Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu

Tablo 88

Öğretmenlerin A Grubu Öğrencilerin Kazanımlara Erişi Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar Arası	5938,164	3	1979,388	2,462	,062
Gruplar İçi	276608,672	344	804,095		
Toplam	282546,836	347			

Tabloya göre öğretmenlerin A Grubu öğrencilerin kazanımlara erişimi düzeyine yönelik görüşlerinde öğretmenlik mesleğindeki kıdem bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. (F=2,462, p>.05).

Tablo 89

Öğretmenlerin B Grubu Öğrencilerin Kazanımlara Erişi Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2867,056	3	955,685	2,476	,061
Gruplar İçi	132790,461	344	386,019		
Toplam	135657,517	347			

Tabloya göre öğretmenlerin A Grubu öğrencilerin kazanımlara erişimi düzeyine yönelik görüşlerinde öğretmenlik mesleğindeki kıdem bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. (F=2,476, p>.05).

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma soruları ile ilgili olarak elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayalı olarak bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler iki ayrı bölümde verilmiştir.

A. Sonuç

Bu araştırma 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılında 60-66 Ay Arasında ve 66. Ay Üzerinde Okula Kayıt Yaptıran 1.sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma dersi öğretim programı kazanımları ile okul yaşantıları sürecinin performans yönünden öğretmen görüşlerine dayalı olarak karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. 60-66 ay arasında okula başlayan birinci sınıf öğrencileri A Grubu, 66 ay ve üzerinde okula başlayan birinci sınıf öğrencileri B Grubu olarak tanımlanmıştır.

Araştırmanın ölçek soruları geliştirilirken sınıf öğretmenleri ile sürekli görüşmeler yürütülmüş, araştırma öncesinde, araştırma sırasında ve özellikle araştırma sonrasında veriler değerlendirilirken öğretmenler ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde araştırmanın sonuçları tartışılmış, tartışmaya farklı bakış açıları farklı yorumlar getirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüş öneri ve teklifleri ve tüm görüşmeler not edilmiştir.

Okula başlama yaşı konusunda ilgili kanunda birçok kez değişiklik yapılmış ve son olarak A Grubu öğrencilerinin okula başlama izni veli kararına bırakılmıştır. Ancak bu durumda bazı veliler çocuklarının geleceğini düşündüğünü söyleyerek, bazı veliler ise “Çocuk bir an önce okula başlasın bahanesiyle evden gitsin.” diyerek A Grubu öğrencilerini ısrarla okula yazdırmaktadırlar. Öğretmenin ise okulun başlamasından sonra ilk bir ay içerisinde takdir yetkisini kullanması ve eğer çocuğu yetersiz görürse aday kayıttan kesin kayıta aktarmaması ve çocuğun birinci sınıfa başlamasını bir yıl ertelemeşi mümkündür. Herhangi bir öğrenci için takdir hakkını kullanan ve okula başlamasını bir yıl erteleyen öğretmenler ile veliler arasında ciddi problemler çıkmaktadır. Öğrencinin velisi öğretmenin çocuğunu okulda istemediğini düşünmekte ve gerekli hazırbulunuşluk ve olgunlaşma düzeyinden bahsetmemektedir. Hatta hazırbulunuşluk ve olgunlaşma düzeyinden haberdar olmayan velilerde vardır. Öğretmen ise çocuğun ilkokuma yazma öğretimi için henüz kritik dönem aralığında olmadığını iddia etmektedir.

Bazı veliler ise 60-66 ay arasındaki çocuğunu bilerek okula yazdırmamakta ve eğer okula başlatırsa ezileceğini düşünmektedir. Bu velilerin tipik düşüncesi çocuğunu bir yıl sonra okula yazdırmak ve ezilmesinden ezmeyi sağlamaktır. Bu durumda ise öğretmen görüşlerine göre bu çocuklar ilerleyen yaşlardaki ergenlik çağında aynı sınıfta bulunan diğer arkadaşlarından daha önce ergenliğe gireceklerdir. Eğer bu çocuklarda kendilerinde olan birçok değişikliğin arkadaşlarında olmadığı izlenimi oluşursa ki muhtemel olan budur, bu durumda da bu çocukların ergenlikteki psikolojik sorunlar ile başa çıkması zorlaşacaktır. Belki çok büyük olumsuz sonuçlar doğuracaktır.

Bazı veliler ise her koşulda A Grubu öğrencisini okula ısrarla yazdırmaktadır. Bu durumda A Grubu öğrencileri ile okula kaydı yapılan B Grubu öğrencileri aynı sınıfta eğitime başlamaktadır. Ancak bir süre sonra A Grubu öğrencilerinin B Grubu öğrencilerinden hazırbulunuşluk ve olgunlaşma düzeyi açısından çok geri olduğu ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak A Grubu öğrencileri B Grubu öğrencilere oranla sürekli programın gerisinde kalmakta ve öğrenme alanlarında istenilen hedef kazanımlara erişememektedir. A Grubu öğrencileri eğitim öğretim yılının sonunda okumaya geçmiş olsalar bile bu okuma öğretmen görüşlerine göre sadece harflerin seslendirilmesinden ibaret olup okuduğunu anlama eylemi gerçekleşmemektedir.

Sonuç olarak araştırma sonuçlarına ve öğretmen görüşlerine göre burada önemli olan farklı ülkelerde okula başlama yaşları da kıstas alınmalı, çocukların psikolojik ve fiziksel gelişimleri göz önünde bulundurulmalı, okula başlama yaşından ziyade ilkökuma yazma öğretimine başlamada kritik dönem göz önüne alınmalı, eğitim çalışanlarından, akademisyenlerden ve özellikler sınıf öğretmenlerinden görüşler alınması yoluyla okula başlama yaşına değil ilkökuma yazma öğretimine başlama yaşına kesin bir sınır getirilmelidir. Kesin bir sınırdan anladığımız her çocuğun tüm bilişsel gelişimlerinin ve fiziksel gelişimlerinin farklı olacağı düşünülerek bu başlama sınırının çocukların arasında öğrenme alanları bakımından uçurumlar oluşturacak ay veya yaş aralığı ile değil homojen sınıflar sağlanabilecek ama herkesin istenilen hedef kazanımlara erişebileceği 66 ay üzerinde olan örneğin 69-72 ay gibi bir ay aralığı belirlemektir. Okula başlama yaşı velinin isteğine düşüncesine göre değişmemelidir. Çocuk gerçek anlamda tam okulda olması gereken yaşta okulda

olmalıdır. Böylece ne ezecek, ne ezilecek, programın gerisinde kalmayacak ve psikolojik baskı yaşamayacaktır. Mutlu bir ilkokul çağı yaşayacaktır.

Öğretmenler için hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmelidir ve öğretmenler alanlarındaki değişim ve gelişime ayak uydurmalıdır. Yılmaz, Taşçı, Fidan ve Nurlu'ya göre çocuk gelişimi ve psikolojisi, alternatif öğretim yöntemleri, oyunla öğretim, bununla birlikte beş – altı yaş grubu öğrencilerine yönelik uygun materyal tasarlama konularında sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı tarafından hizmet içi eğitim ihtiyacı dile getirilmektedir.¹⁰³ Bu sonuçlar, EARGED (2008) tarafından yapılan çalışmada ortaya çıkan, öğretmenlerin, çocuk gelişimi ve psikolojisi ile ilgili konularda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları şeklindeki bulguları ile beraber düşünüldüğünde daha da anlamlı olduğu görülecektir.¹⁰⁴

Öğrencilerin Dinleme Alanı kazanımlarına erişti düzeyi genel olarak değerlendirildiği zaman A Grubu ve B Grubu öğrencileri arasında görülen anlamlı farklılık ortaya çıkmaktadır. A grubu öğrencileri hazırbulunuşluk ve olgunlaşma düzeyi bakımından yeterli düzeyde olmadığı için dikkatleri kısa sürede dağılmaktadır. Bu nedenle amaca uygun bir dinleme eylemi gerçekleşmemektedir. B Grubu öğrencileri ise Dinleme Alanı'nda çok daha başarılıdır. Öğretmenin sorduğu sorulara cevap verebilen, günlük hayattan örnekler verebilen, başından geçen bir olayı oluş sırasına göre anlatabilen ve genel olarak Dinleme Alanı kazanımlarına erişebilen öğrencilerdir. Ayrıca katılımcı görüşlerine göre B Grubu öğrencileri dikkat konusunda istenilen düzeyde olup ders anlatımı görsel ve işitsel iletişim araçları ile desteklendiği sürece sınıf öğretmenleri problem yaşamamaktadır. Ailelerin Dinleme Alanı üzerindeki etkisi de büyüktür. Çocukluğundan itibaren kendisine kitap okunan, hayal gücü gelişen ve dinledikleri ailesi tarafından sorgulattırılan öğrencinin dinleme alışkanlığı kazanmış olarak okula gelmesi büyük önem taşımaktadır. Bu durum bizi yine öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine götürmektedir.

¹⁰³ Nusrettin Yılmaz, Güntay Taşçı, Mustafa Fidan, Özge Nurlu, “4+4+4 Sistem Değişikliğinin İlk Yılında İlkokul Birinci Sınıflardaki Durum: Sorunları ve İhtiyaçları İle Erzincan Örneği”, IV Eğitim Yönetimi Forumu, 2013.

¹⁰⁴ Earged; *Hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi*, Millî Eğitim Bakanlığı. Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2008.

Dinleme alanı ile ilgili açık uçlu sorulara katılımcılar tarafından verilen cevapların genel değerlendirmesi ise şöyledir:

Bir katılımcıya göre “60-66 ay arası öğrencilerde dikkati yoğunlaştırmada olumsuz sonuçlar görülmektedir. Okul ve sınıf kural kavramlarına tamamen yabancı kalmaktadırlar. El-parmak koordinasyonları oldukça zayıftır.”

Başka bir katılımcıya göre “60-66 ay arası dinleme süresi çok kısa. Belli bir süreden sonra yoruluyorlar.”

Bir katılımcıya göre ise “72 ayını doldurmuş çocukların dikkatini dinlediğine vermesi daha kolay oluyor. Dinlediklerini zihninde canlandırıyor. Sorulan sorulara rahatlıkla cevap verebiliyor. Özellikle 60-66 ay arası öğrencilerde bu durum oldukça zor oluyor. Dikkatleri toparlanmıyor.”

Başka bir katılımcıya göre “Beş yaşındaki çocuk cümleleri toparlayıp, bir cümleyi tamamlayıp, bütünlük sağlayamaz. Konuşanı dinleme hususunda dikkatini toparlayıp dinlemesi imkânsız, kısa bir masal dinler ama müfredat sadece masaldan oluşmuyor.

Başka bir katılımcıya göre “Küçük çocuklarda yıl değil gün farkı bile başarıyı çok etkiliyor. Dinleme alanında dikkatlerini tam yoğunlaştıramıyor küçük yaş grubu. Öğretmenin anlattıkları küçük yaş grubu tarafından algılanmıyor. Bence 66 aydan büyük olmalı çocuklar 1. sınıfta.”

Başka bir katılımcıya göre “Sahip olmaları gereken hazırbulunuşluk düzeyi açısından yetersiz.”

Başka bir katılımcıya göre “60-66 aylık öğrenciler: Derse adapte olma açısından zorluk yaşıyorlar. 3 aylık bir boyama-oyun çalışmaları yaşça belli bir olgunluğa gelen çocuklar için bile sıkıcı hale geldi. Ders anlatırken sınıfta tam anlamıyla bir dinleme ortamı oluşturulamadı. Öğrenciler dikkatlerini toparlayamadı.”

Başka bir katılımcıya göre “60-66 ay kesinlikle dinlemiyor.”

Öğrencilerin Konuşma Alanı kazanımlarına erişimi düzeyi genel olarak değerlendirildiği zaman öğretmenlerin en çok zorlandıkları konu öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanıyor olmalarıdır. Ayrıca öğrencilerin işitilebilir bir ses tonuyla konuşmadıkları, bazen çok kısık bir ses tonu bazen ise aşırı yüksek bir ses tonu ile konuştukları belirtilmektedir. Genellikle öğretmenler bu sorunları A

Grubu öğrencileri ile yaşamakta ve bu öğrenciler kelimeleri anlamalarına uygun olarak doğru yerde kullanmamaktadırlar. Öğrencilerinden gerekli dönütleri alamayan öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde programın gerisinde kalmaları da kaçınılmaz olmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin öğrencilerini her konuda sabırla dinlemeleri ve onları konuşma konusunda cesaretlendirmeleri gerekir. Öğretmen kesinlikle çocuk üzerinde baskı oluşturmamalı ve bu konuda aile ile birlikte hareket ederek çocuğun özgüvenini kazanmasına yardımcı olmalıdır.

Konuşma alanı ile ilgili açık uçlu sorulara katılımcılar tarafından verilen cevapların genel değerlendirmesi kısaca şöyledir:

Bir katılımcıya göre “Konuşma alanında da hedef davranışlar gerçekleştirilmemekte olup nadiren bazı öğrencilerin konuşma alanında başarılı oldukları gözlenmiştir.”

Bir katılımcıya göre “Duygu-düşünceleri ifade konusunda zaman-süre-yer vb. gibi kavramlar yerleşmemiştir. Ayrıca ses tonu kullanımında ya çok yüksek ya da çok alçak ses görülmektedir.”

Bir katılımcıya göre “60-66 aylık çocuklarda konuşma sıkıntıları büyük ölçüde yaşanmaktadır. Kendini ifade etmekte sıkıntılar yaşanmaktadır.”

Bir katılımcıya göre “60-66 ay arasında okula başlayan çocuklar konuşmakta, duygu ve düşüncelerini ifade etmekte çok zorlanmaktadır. Öğretmen ise ısrarla onları konuşturmaya çalışmaktadır. Bu durumda ise öğretmen istemeden de olsa çocuğun üzerinde psikolojik bir baskı oluşturmaktadır. Öğrenci öğretmen ile göz teması sağlamaktan kaçınmaya başlamakta ve sorulan sorulara sadece susarak cevap vermeye başlamaktadır. Bu durum sonucunda öğrenci içine kapanmakta önceden teneffüste konuşup arkadaşlarıyla bahçede oynarken öğretmeni nöbetçi olunca kenarda beklemektedir. Şu anda ikinci sınıf okutmaktayım ve geçen yıldan okula 61 ay olarak başlayan öğrencilerimin hemen hemen yarısında aynı sıkıntıları yaşamaktayım. Bu çocuklar konuşma, kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini söyleme konusunda kendilerine olan öz güvenlerini kaybetmek üzereler. Bunu anladığımda biraz geç olmasına rağmen geri dönüşü tam anlamıyla sağlayamadım. Bu çocuklar kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanırken kaldı ki topluluk önünde nasıl konuşa-

bilsin, bunu da geçelim üstlendiği role uygun nasıl konuşsun, ayrıca konuşmasında yerine göre anlamlı kelimeleri nasıl kullansın.”

Başka bir katılımcıya göre “60-66 ay arası düzgün cümleler kurmakta zorlanıyor. Sorulan sorulara anlamsız cevaplar veriyor. Konuşma hakkı aldığı anda konu dışına çıkıyor.”

Başka bir katılımcıya göre “60-66 ay arası öğrenciler anlama anlatım çalışmalarına katılamıyorlar. Çünkü bu ay çocuklarında kelimeleri doğru telaffuz etme problemleri olduğu için topluluk önünde çekingenlik gösteriyorlar.”

Başka bir katılımcıya göre “66+ aylıkların konuşmada daha özgüvenli, olayları oluş sırasına göre anlatmada daha başarılı, konuyla ilgili mantıklı soru sormaları, daha akıcı konuşmalarını gözlemledim. 60-66 ay arasındaki öğrencilere fazladan zaman ayırdığımda ise açığın bazı öğrencilerde az-çok kapandığına şahit oldum.”

Başka bir katılımcıya göre “Söyleyemediği sesler olacak yaşı itibariyle, söyleyemediği sesleri konuştuğu gibi yazıyorlar.”

Öğrencilerin Okuma Alanı kazanımlarına erişimi düzeyi genel olarak değerlendirildiği zaman A Grubu ve B Grubu öğrencileri arasında büyük bir fark ortaya çıkmaktadır. A Grubu öğrencilerinin yavaş okudukları ve akıcı okuyamadıkları, kelimeleri doğru telaffuz etmedikleri, işitilebilir bir ses tonuyla okumadıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca A Grubu öğrencilerinin okuma yazma öğretiminin sonunda sadece okumayı öğrendikleri ve bu okumanın harflerin seslendirilmesinden ibaret olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle okuduklarında sebep sonuç ilişkisi kuramadıkları ve okuduklarını günlük yaşantısıyla ilişkilendiremedikleri ortaya çıkmıştır.

Okuma alanı ile ilgili açık uçlu sorulara katılımcılar tarafından verilen cevapların genel değerlendirmesi kısaca şöyledir:

Bir katılımcıya göre “60 aylık çocuklar okumaya geçmekte büyük sıkıntı çekmektedirler.”

Bir katılımcıya göre “60-66 aylık çocuklar okumaya iyi kötü geçmiş olsalar bile sadece yazıları seslendirmekle yetiniyorlar ve okuduklarından bir anlam çıkaramıyorlar.”

Bir katılımcıya göre “60-66 aylık öğrencilerin okumayı geç öğrenmelerinin yanında okuma hızları da çok yavaştır.”

Bir katılımcıya göre “Noktalama işaretlerine dikkat etmezler ve okuma hızları da yavaştır.”

Bir katılımcıya göre “Okuyorlar yalnız akıcı okumada şu an yani ikinci sınıfın başlarında sıkıntı yaşıyorlar. Daha seri okuyabilmeleri için daha kısa metinli ve ilgilerini çekebilecek masal hikâye okutulmalıdır. Bununla beraber anlama çalışmasına ciddi ölçüde ağırlık verilmelidir.”

Bir katılımcıya göre “Okullarda 60-66 aylık gruplar ile oluşturulan birinci sınıflar diğer tüm sınıflara göre okumaya en son geçen grup oldu. Ayrıca okumaya geçtiler de ne oldu. Yani okudular sadece metni okudular. Anlama olmadı, karakterleri seslendirme oldu.”

Bir katılımcıya göre “60-66 aylık öğrencelerin göz sıçramaları çok yavaş olduğu için okuma hızları çok düşüktür.”

Bir katılımcıya göre “Okumada iki grup arasında sıkıntı olacağını sanmıyorum. Okuma işini seven ve yeterli hazırbulunuşluk düzeyi ile okula başlayan çocuklar 66+ gruptakilerden de önce okumaya geçebildiler.”

Bir katılımcıya göre “Sesleri rahatça kavrayabileceklerini düşünüyorum her iki grubunda. Ancak sesleri birleştirme konusunda sıkıntı yaşanabilir. 66+ grup daha rahat çalışılabilen gruptur.”

Bir katılımcıya göre “Sesleri okuyup yazmayı kavrasa da istenilen düzeyde okumayı başaramıyorlar. Heceleri birleştirirken sıkıntılar ortaya çıkıyor.”

Bir katılımcıya göre “Zihinsel ve motor gelişim 60-70 ay arası çocuklarda tam olarak gelişmemiştir. Bu yaş grubu anasınıfına yönlendirilmelidir.”

Öğrencilerin Yazma Alanı kazanımlarına erişimi düzeyi genel olarak değerlendirildiği zaman bazı öğretmenlere göre her iki grupta başarısızdır. Ancak B Grubu öğrencileri istenilen eylemi gerçekleştirebilmektedir. Örneğin “Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.” kazanımını ve diğer Yazma Alanı kazanımlarını B Grubu öğrencileri istenilen düzeyde gerçekleştirebilmektedir. Ancak her iki grubun genel olarak yazılarının güzel olmadığı ve bir bütünlük arz etmediği konusunda öğretmenler hem fikirdir. Grup farkı olmaksızın bazıları çok iri harfler ile

yazarken, bazıları irili ufaklı harflerle yazmakta ve bazı öğrenciler ise okunamayacak kadar küçük harfler ile yazmaktadır. A grubu öğrencilerinin parmak kaslarının olgunlaşmamış olması ise yazı çalışmalarında en büyük sorunu oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin en çok sorun yaşadığı, şikâyetçi olduğu ve öğretmenlere göre yanlış yapılan ve yanlış uygulanan kazanım “Bütün yazılarını eğik bitişik yazı ile yazar.” kazanımıdır. Öğretmenler yazı çalışmalarında öğrenciler ile tek tek ilgilenmekte ve harf birleşimlerine özellikle dikkat etmektedir. Harflerin bağlantılarını doğru öğretmek için gereğinden fazla zaman ve emek harcamaktalar. Ne kadar emek ve zaman harcanırsa harcansın öğrenci bu yazı tipinde zorlanmakta ve güzel bir yazı ortaya çıkmamaktadır. Ayrıca çocuğun günlük yaşamında, ders kitaplarında vb. her yerde matbu yazı ile karşı karşıya kalması ve eğik bitişik yazının gerçek hayatın yani yaşamın içine girmemiş olması öğrenciyi zorlayan önemli ve başka bir boyuttur. Eğik bitişik yazı ile okuma yazma öğrenen çocuk basılı kitaplardaki matbu yazı ile karşılaştığında ilk önce bocalamaya başlıyor. Tam matbu yazıyı kavriyor ama okuduğu gibi yazamıyor. Çünkü okuduğu yazı matbu yazı yazdığı yazı eğik bitişik yazıdır. Bu tezatlık çocuğun yazma becerisinin gelişimini olumsuz etkilemektedir. İlkokulu bitiren çocuk ortaokula başladığında yavaş yavaş eğik bitişik yazıdan kaçmaya başlıyor. Çünkü yaşadığı kargaşa çocuğu buna zorluyor. Bir ülke düşünelim tüm basılı materyallerin tamamı matbu harfler ile basılmış ve ilkokuma yazma öğretiminde eğik bitişik yazı kullanılıyor. Ortaokulun başlarında çocuk sürekli matbu yazı ile karşılaştığı için ve onu sürekli uyaran ve ikaz eden, yanlış yaptığında o yanlış düzelten sınıf öğretmeninden ayrıldığı için kendisini daha serbest buluyor. Birkaç matbu yazı denemesi yaptıktan sonra dersine giren diğer öğretmenlerin bazıları sadece birkaç kez uyarırken bazıları hiçbir şey söylemiyor. Böylece çocuk artık matbu yazı ile yazmaya yavaş yavaş başlıyor. Sınıf öğretmenin günlerce uğraşarak ve öğrencilerini aşırı şekilde zorlayarak öğrettiği eğik bitişik yazı ortaokulun I. Döneminin sonlarına doğru ortadan kayboluyor. Öğrenciler kendilerine kızan öğretmenlerin derslerinde eğik bitişik yazı ile yazmaya devam ederken diğer öğretmenlerin dersinde düz yazı ile yazıyor. Bu durum ilerleyen yıllarda böyle devam etse de bir süre sonra çocuklar günlük yaşamında da düz yazıyı kullanmaya devam ediyor. Liseye başlayan çocukların hemen hemen tamamında artık eğik bitişik yazı ile yazma tamamen ortadan

kalkmış ve düz yazı ile yazmaya başlanmıştır. Çok fazla emek harcanarak öğretilen eğik bitişik yazı çocuğun “yazma hayatını” olumsuz yönde etkilemektedir. Sonuç olarak çocuklar yine düz yazıya dönmektedir. Ses temelli cümle yöntemiyle birlikte 2004-2005 eğitim öğretim yılında zorunlu olarak getirilen ve eğik bitişik yazının ilk eğitimini alan öğrenciler şuanda lise birinci sınıftalar ve hiçbiri eğik bitişik yazı ile yazmıyor. Lise birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe defterlerini incelediğimizde bunu görebiliriz. Bunu teyit etmek amacıyla farklı okullarda bazı lise birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe defterlerini inceledik ve incelediğimiz defterlerin tamamı düz yazı ile yazılmıştı. Okul yaşamının ilk yıllarında büyük çabalar ve çok fazla zaman ve emek harcanarak öğretilen eğik bitişik yazı öğrencilerin yapılandırıcılık programında belirtildiği gibi hızlı ve akıcı yazmasını sağlamıyor. Tam tersine bu yazı stiline sınıf öğretmeni tarafından zorlanan öğrencinin yazı yazmaktan nefret etmesine neden oluyor. Eğik bitişik yazı öğrencinin günlük yaşamına geçmiyor ve sadece okul saatlerinde kısıtlı kalıyor. Sonuç olarak öğrencinin ilerleyen yaşamında yer almıyor.

Sarı'nın yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin “Bitişik eğik el yazısı öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” görüşüne katılmadıkları tespit edilmiştir.¹⁰⁵

Çetin'nin yaptığı bir araştırmaya göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu bitişik eğik yazı ile yazı yazmanın zor olduğunu söylemektedir.¹⁰⁶

Yurduseven yaptığı çalışmasında, bitişik eğik yazı ile yazma konusunda, öğrencilerin zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada ise, öğrencilerin bitişik yazıda sorun yaşamadıkları buna karşın, bitişik yazının sağa doğru eğilmesinde sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar ışığında, bitişik eğik yazı ile

¹⁰⁵ Handan Sarı, “Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.

¹⁰⁶ Asuman Çetin, “Öğretmen Görüşlerine Göre 1. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Erişi Düzeyleri ve İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi-osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.

yazmanın kolay olduğu yönünde öğretmenlerin ortak bir fikre sahip olmadıkları söylenebilir.¹⁰⁷

Yazma alanı ile ilgili açık uçlu sorulara katılımcılar tarafından verilen cevapların genel değerlendirmesi kısaca şöyledir:

Bir katılımcıya göre “El becerileri gelişen çocukların yazımları daha güzel ve seçkin. Kalem tutma becerisi zamanla uygun. Büyük çocuklar kalem daha güzel ve uyumlu şekilde tutuyorlar.”

Bir katılımcıya göre “60-66 ay arasındaki çocukların el becerilerinin gelişmemiş olması ve parmak kaslarının güçlenmemiş olması nedeniyle yazma da çok fazla sıkıntılar yaşanmaktadır ve programın gerisinde kalmaktayız.”

Bir katılımcıya göre “60-66 ay ve üzerindeki dâhil dikte çalışmasında zorlanıyor. Bitişik eğik yazı ile yazmayı sevmiyorlar. Bitişik eğik yazı bu yaştaki çocukları çok fazla yoruyor.”

Bir katılımcıya göre “60-66 aylık öğrenciler yazılarında noktalama işaretlerini yerinde kullanamıyor, kendi başlarına anlamlı ve kurallı cümle oluşturamıyor. Tah-tayı deftere geçirmede sıkıntı yaşıyor, öğretmenin sesleri tek tek çıkartarak yazdır-masını bekliyor. Yani diğerlerine nazaran biraz daha uzun süre istiyor yazmak.”

Bir katılımcıya göre “2012-2013 eğitim öğretim yılında 60-66 ay arasındaki öğrenciler okula başladıklarında henüz anasınıfı eğitimi almamıştı. Bu durumda bu çocukların el parmakları gelişmediği için kalem tutmakta oldukça zorlandılar. Kaldı ki 66 ay üzerinde okula başlayan çocuklarda bile anasınıfına gitmiş olmasına rağmen bu sorun yaşanabiliyor. Ama 66+ grupta bu sorun iki haftada çözülebilirken diğer grupta çok uzun uğraşlar gerektiriyor. El becerilerinin gelişmemiş olması yazmada sürekli geri kalmalara neden olmaktadır. Bu öğrenciler özellikle dikte çalışmalarında çok fazla zorlanmakta ve eğer 66 aydan daha büyük öğrenciler ile aynı sınıfta bulunuyorlarsa 66 aydan küçük olanlar sürekli geri kalmaktadır. Ayrıca 66 aydan büyük öğrenciler bile bitişik eğik yazı çalışmalarında yorulmaktadır. Bu çocukların küçük kaslarının gelişmemiş olması işimizi daha da zorlaştırmaktadır. 66 aydan küçük ço-

¹⁰⁷ Sevdâ Yurduseven, “İlkokuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, 2007.

cuklar tahtada yazılı olan çok kısa bir tekerlemeyi bile defterine yazarken sürekli sağı sola bakıyor ve oyalanıyor. Defalarca ikaz ediyorum. Her ikaz etmemde bir kelimeyi ya yazıyor ya yazmıyor. Elbette 60-66 ay arasında olup hemen yazanlarda var. Ancak o çocuklar okula gelirken çok hazırlıklı gelen çocuklar. Harfleri düzgün yapmamaları, çizgi takibi yapmamaları, harfleri küçüklü büyüklü yapmaları ve eğik bitişik yazı harflerinin birleşim noktalarını tam olarak yapamıyor olmaları her iki grup içinde ciddi bir sorun. İşin gerçeği aslında eğik bitişik yazı programdan çıkarılmalı ve yerine eskisi gibi düz yazı gelmelidir.”

Bir katılımcıya göre “Sene başından itibaren harfler düzenli bir şekilde öğretilmeli ve her öğrenci ile birebir çalışılmalıdır.”

Bir katılımcıya göre “60-66 aylık öğrenciler çabuk yoruluyorlar ve yazı yazmaktan nefret ediyorlar.”

Bir katılımcıya göre “Yetenekli birkaç öğrenci dışında okula küçük alınan çocukların yazma becerisi gelişmiyor. Çizgileri çizemiyor, satır çizgisini takip edemiyor ve kendi yazdığı yazıyı okuyamıyor. Küçük çocuğu okula yollayıp hem çocuğu, hem aileyi hem de öğretmeni mağdur etmek doğru değil.”

Bir katılımcıya göre “Bitişik eğik yazı ile yaşadığımız problemden bahsedeceğim. Birinci sınıf öğrencilerimize kurallarına uygun olarak öğrettiğimiz bitişik eğik yazı ilerleyen sınıflarda gittikçe bozularak düz yazı haline gelmektedir. Çünkü çocuk hayatının her safhasında basılı ve görsel bütün iletişim araçlarında düz yazı ile karşılaştığı için ikilemde kalarak düz yazıya özenip düz yazı yazmaktadır. Bu tezatlık ortadan kaldırılmalı.”

B. Öneriler

1. Ülkemizdeki okula başlama yaşı ile diğer ülkelerdeki okula başlama yaşı ve öğrencilerin hedef kazanımlarda başarı oranları karşılaştırılabilir.
2. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin ilkokuma yazma öğretimi üzerindeki etkisi A Grubu ve B Grubu öğrencileri için ayrı ayrı araştırılarak karşılaştırılabilir.
3. A Grubu ve B grubu öğrencilerinin ortaokul ve lise eğitimi boyunca alan derslerindeki başarı oranları karşılaştırılabilir.
4. Ülkemizde okula başlama yaşının öğrenci başarısı üzerine etkileri araştırılabilir.
5. MEB hedef kazanımlarının ders kitaplarının içeriğini temsiline ilişkin araştırmalar yapılabilir.
6. Eğik bitişik yazının ilkokuma yazma öğretimi üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri ile öğrencinin günlük yaşamındaki kullanılabilirliği araştırılabilir.
7. Benzer çalışmalar farklı illerde, farklı örneklem gruplar üzerinde yapılabilir.

VI. KAYNAKLAR

- ADAMS, Marilyn Jager; *Begining to Read: Thinking and Learning About Print*, Cambridge MA: MIT Pres. 1990.
- AKTAN KEREM, Ebru; “Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Okuma Gelişimi ve Okumaya Hazırlık Programının Etkisinin Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001.
- AKYOL, Hayati; *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2005.
- AKYÜZ, Yahya; *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 1989.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit; *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi, Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*, 2005.
- BUNTAINE, Roberta; CONSTENBADER, Virginia; “TheEffectiveness of a Transitional Prekindergarten Program on Later Academic Achievement”, *Psychology in the Schools*, C. 1, S. 34, 1997, s. 41-49.
- CALP, Mehrali; *İlkokuma Yazma Öğretimi*, 2.bs.,Eğitim Kitabevi, Konya, 2003.
- CAMERON, Mary Bridget; WILSON, Barry J; “TheEffects of Chronological Age, Gender, and Delay of Entry on Academic Achievementand Retention: Implications for Academic Redshirting”, *Psychology in the Schools*, C. 3, S. 27, 1990, s. 260-263.
- CEMALOĞLU, Necati; *İlk Okuma Yazma Öğrenimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000.
- CEYHAN, Aykut; *Fiziksel Gelişim, Gelişim ve Öğrenme 2*, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 2001.
- COWEN, Robert; *International yearbook of education*, Unesco, Switzerland, 1981.

- CUNNINGHAM, Patricia Marr; *Reading and Writing in Elementary Classrooms. Publishhers: Longman,1995.*
- ÇELENK, Süleyman; “İlkokuma-yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993.
- ÇELENK, Süleyman; *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, Morpa Kültür Yayınları, 2006
- ÇELENK, Süleyman; *İlkokuma- Yazma Programı ve Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2007.
- ÇELENK, Süleyman; *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*, Artım Yayınları, Ankara, 1999.
- ÇELENK, Süleyman; *İlkokuma-Yazma Öğretimi*, Maya Akademi Yayınları, 1999.
- ÇELENK, Süleyman; *Yeni İlkokuma Yazma Programının Değişik Öğretim Yaklaşımlarının Işığında Değerlendirilmesi, Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*, 2005.
- ÇETİN, Asuman; “Öğretmen Görüşlerine Göre 1. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Erişi Düzeyleri ve İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.
- ÇINAR, İkrâm; “Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. C. 5, S. 7, 2009.
- ÇİFTÇİ, Fehimdar; “İlkokuma Yazma Programı ve Öğretiminin Değerlendirilmesi”, *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*, 2005, s. 146-158.

- ÇİLENTİ, Kamuran; *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Yargıcı Matbaası, Ankara, 1998.
- DAMAR, Mustafa; “İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.
- DATAR, Ashlesha; “Does Delaying Kindergarten Entrance Give Children A Headstart?”, *Economics of Education Review*, S. 25, 2006, s. 43-62.
- DİKMEN, Selahattin; *İlkokuma Yazma Öğretimi Öğretmen Rehberi*, Pelikan Yayınları, Ankara, 1998.
- DOĞAN, Selma; KELLEÇİ, Meral; SABANCIOĞULLARI, Selma; AYDIN, Dilek; “Bir İlköğretim Okulunda Öğrenim Gören Çocuklarda Ruhsal Uyum Sorunları”, *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni Dergisi*, C. 1, S. 7, 2008, s. 47-52.
- EARGED; *Hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi*, Millî Eğitim Bakanlığı. Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2008.
- ERDEM, Eda; DEMİREL, Özcan; “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 23, 2002, s. 81-87.
- FERAH, Aysel; *İlkokuma-Yazma Döneminde Okuma*, Çağdaş Eğitim Yayınları, 1999.
- FİDAN, Nurettin; *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Alkım Yayınevi, İstanbul, 1998.
- GARRİDO, Jose Luis Garcia; *International year book of education*, Unesco, Switzerland, 1986.
- GÖĞÜŞ, Beşir; *İlkokullarda Türkçe Öğretimi Kılavuzu*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1968.

- GRAU, M. Elizabeth; DIPERNA, James; “Red Shirting and Early Retention: Who Gets The "Gift Of Time" and What are its Outcomes?”, *American Educational Research Journal*, C. 2, S. 37, 2000, s. 509-34.
- GRAY, William Scott; “Okuma Ve Yazma Öğretimi”, Çeviren Nejat Yüzbaşıoğulları, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1975.
- GRISSOM, James; *Age and Achievement*, Education Policy Analysis Archives, 2004. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/204> (07.10.2013).
- GROGAN, Louise; “Universal Primary Education and School Entry in Uganda”, *Journal of African Economies*, C. 2, S. 18, 2008, s. 183-211.
- GÜLERYÜZ, Hasan; *Programlanmış İlkokuma ve Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Önder Matbaacılık, Bursa, 1998.
- GÜLERYÜZ, Hasan; *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2002.
- GÜLTEKİN, Mehmet; “Öğretme-Öğrenme Sürecinde Yeni Yaklaşımlar”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 1, S. 14, 2004, s. 25-21.
- GÜNEŞ, Firdevs; “Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi?” *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*, S. 2, s. 136-145.
- GÜNEŞ, Firdevs; *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ocak Yayınları, Ankara, 1997.
- <http://iogm.meb.gov.tr>
- http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/dilbilim_ana.php
- <http://www.die.gov.tr/tkba/english-TKBA/to98.xls>
- KALAYCI, Şeref; *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Asil Yayınları, Ankara, 2010.

- KANDIR, Adalet; “Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri Ve Önemi” *Milli Eğitim Dergisi*, 2001, s. 151.
- KARASAR, Niyazi; *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara, 2005.
- KAVCAR, Cahit; OĞUZKAN, Ferhan; *Özel Öğretim Yöntemleri ve Türkçe Öğretimi*, 1998.
- KAVCAR, Cahit; OĞUZKAN, Ferhan; SEVER, Sedat; *Türkçe Öğretimi*, Engin Yayınları, Ankara, 2004.
- KAWAGUCHI, Daiji; “Actual Age at School Entry, Educational Outcomes, and Earnings”, *Journal of The Japanese and International Economies*, S. 25, 2011, s. 64-80.
- KERN, Margaret L; FRIEDMAN, Howard S; “Early Eeducational Milestones As Predictors of Lifelong Academic Achievement, Midlife Adjustment, and Longevity”, *Journal of Applied Developmental Psychology*, S. 30, 2009, s. 419-430.
- KESKİNKILIÇ, Kadir; *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Nobel Yayınları, Ankara, 2001.
- KILIÇ, Abdurrahman; “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretme Göre Metin Yönteminin Etkililiği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000.
- KOLAÇ, Emine; “Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlkokuma Öğretiminde Uygulanabilirliği”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008.
- KÖKSAL, Kemal; *Okuma Yazmanın Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2001.
- KÖKSAL, Kemal; *Okuma Yazmanın Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2001.
- KÜÇÜK, Ayşegül; DOLU, Nazan; ERDOĞAN, Hasan; “İlköğretim Öğrencilerinde Yaş, Cinsiyet ve Sosyo-Ekonomik Seviye Farklılıklarının Dikkat Düzeyine Etkileri”, *Sağlık Bilimleri Dergisi*, C. 1, S. 18, 2009, s. 18-24.

- KÜÇÜKAHMET, Leyla; *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Nobel Yayıncılık, Ankara 2003.
- LANGER, Philip; KALK, John Michael; SEARLS, Donald; “Age of Admission and Trends in Achievement: A Comparison of Blacks and Caucasians”, *American Educational Research Journal*, C. 1, S. 21, 1984, s. 61-78.
- LEVER-CHAIN, Judy; “Exploring the Effect of Age of Entry to School on Boys’ Attitude Towards Reading”, *Educate*, C. 1, S. 1, 2001, s. 64-84.
- MEB.[http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=\(05.11.2005\)](http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=(05.11.2005)).
- MEB; *12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar*, 2012.
- MÜHLENWEG, Andrea; BLOMEYER, Dorothea; STICHNOTH, Holger; LAUCHT, Manfred; “Effects of Age at School Entry (ASE) on the Development of Non-Cognitive Skills: Evidence from Psychometric Data”, *Economics of Education Review*, S. 31, 2012, s. 68-76.
- NAS, Recep; *Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi*, 4. bs., Ezgi Yayınları, Bursa, 1999.
- OKTAY, Ayla; RAMAZAN, Oya; *Çeşitli Ülkelerde İlköğretim Uygulamaları*.
- ÖZ, Feyzi; *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara, 1999.
- ÖZDEMİR, Emin; *Eleştirel Okuma*, Bilgi Yayınevi, İstanbul, 2002.
- ÖZGÜVEN, İbrahim Ethem; *Görüşme İlke ve Teknikleri*, Pegem Yayınları, Ankara, 1992.
- PERERA, Hemamali; “Readiness for School Entry: A Community Survey”, *Public Health*, S. 119, 2005, s. 283-289.

- SARI, Handan; “Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.
- SENEMOĞLU, Nuray; *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*, Gazi Kitabevi, Ankara, 2002.
- SENEMOĞLU, Nuray; *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gönül Yayıncılık, Ankara, 1997.
- SENEMOĞLU, Nuray; *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000.
- STIPEK, Deborah; BYLER, Patricia; “Academic Achievement and Social Behaviors Associated with Age of Entry into Kindergarten”, *Journal of Applied Developmental Psychology*, C. 2, S. 22, 2001, s. 175-189.
- SUGGATE, Sebastian P; “School Entry Age and Reading Achievement in the 2006 Programme for International Student Assessment (PISA)”, *International Journal of Educational Research*, S. 48, 2009, s. 151-161.
- SULZBY, Elizabeth; Emergent Literacy: New Perspectives, In Emergent Literacy: Yang Children Learn To Read and Write, *Intentional Reading Association*, 1991.
- ŞAHİN, İsmet; İNCİ, Sibel; TURAN, Hakan; APAK, Özlem; “İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle yöntemi ile Çözümleme Yöntemini Karşılaştırılması”, *Milli Eğitim Dergisi*, 2006, s. 129-171.
- ŞEKERCİ, Cihangir; Türk eğitim sisteminin kırsal bölgedeki sorunları ve çözüm önerileri, *Milli Eğitim Dergisi*, S.146, 2000.
- ŞİMŞEK, Hasan; TANAYDIN, Duygu; *Öğretmen ve Veli Katılımı: Öğretmen-Veli-Psikolojik Danışma Üçgeni*, 2006
- TAVŞANCIL, Ezel; *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, 3. bs., Ankara, 2006.

- TOK, Şükran; TOK, Türkay; MAZI, Ayşegül; İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, S. 53, 2008, s. 123-124.
- TUNMER, William E; CHAPMAN, James W; PROCHNOW, Jane E; “Why the Reading Achievement Gap in New Zealand Won’t Go Away: Evidence from the PIRLS 2001 International Study of Reading Achievement”, *New Zealand Journal of Educational Studies*, S. 39, 2004, s. 127-145.
- TÜRK TABİPLERİ BİRLİĞİ; *Çocukların gelişim süreçleri ve okula başlama*. Ankara: Türk Tabipler Birliği Yayınları, 2012.
- TÜRKMEN, Mehmet; BÜYÜKGEBİZ, Benal; KAVUKÇU, Salih; ÇABUK, Nur; SOYLU, Alper; “İlköğretime Geç Başlamada Kronik Malnutrisyon İnsidansı”, *Ege Tıp Dergisi*, C. 3, S. 38, 1999, s. 153-155.
- ULUĞ, Feyzi; *Okulda Başarı*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2000.
- ÜNÜVAR, Perihan; ÇELİK, Kazım; *İlköğretimde Etkili Öğretme Ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı-İlkokuma Yazma Öğretimi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Burdur, 1999.
- WEST, Jerry; DENTON, Kristin; GERMINO-HAUSKEN, Elvira; *America’s Kindergarteners: Findings from the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class*, 1998.
- YANGIN, Banu; “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Öğretim Kılavuzunun Değerlendirilmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, C. 2, S. 5, 2006, s. 477-516.
- YAŞAR, Şefik; “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 1-2, S. 8, 1998, s. 65-78.
- YILDIRIM, Ali; ŞİMŞEK, Hasan; *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınları, Ankara, 2003.

- YILMAZ, Nusrettin; TAŞÇI, Guntay; FİDAN, Mustafa; NURLU, Özge; “+4+4 Sistem Değişikliğinin İlk Yılında İlkokul Birinci Sınıflardaki Durum: Sorunları ve İhtiyaçları İle Erzincan Örneği”, IV Eğitim Yönetimi Forumu, 2013.
- YURDUSEVEN, Sevda; “İlkokuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, 2007.
- ZILL, Nicholas; WEST, Jerry; Entering Kindergarten: A portrait of American Children When They Begin School. Findings from the Condition of Education, 2001.

VII. EKLER

EK I- Kişisel Bilgi Formu ve İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin MEB Hedef Kazanımlarına Erişimi Düzeyi Ölçeği

EK II- İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzinleri

EK III- Valilik İzni

EK IV- Rektörlük İzni

EK I

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 İle Okul Yaşantıları Sürecinin Performans Yönünden Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Karşılaştırılması

Değerli meslektaşım bu anket, "2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılında 60-66 Aylık ve 66 Ay ve Üzeri Ayda Eğitime Başlayan İlköğretim 1.Sınıf Öğrencilerinin Performans Yönünden Karşılaştırılması" konusunda yürütmekte olduğum yüksek lisans tez çalışmam için gerekli verileri toplamak üzere geliştirilmiştir. Verdiğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacak ve başka hiçbir kurum ya da kişiyle paylaşılmayacaktır. Bu sebeple lütfen adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Destüğünüz için şimdiden teşekkür ederim.

Yahya DURNA

Cinsiyetiniz:	()Erkek	()Bayan
Okul İsmi:		

Yaşınız			
20-25	26-35	35-45	46+
()	()	()	()

Mazun Olduğunuz Kurum	
Eğitim Yüksek Okulu- Eğitim Enstitüsü	()
Eğitim Fakültesi	()
Lisans Üstü Eğitim	()
Diğer Fakülter	()

Öğretmenlik Mesleğindeki Kodem Yılız			
1-6	7-12	13-18	19+
()	()	()	()

Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullar	
Müstakil Sınıflı İlkokullar	
İlçe Merkezindeki	
İl Merkezindeki İlkokullar	

Ölçek dört öğrenme alanı ve 40 maddeden oluşmaktadır. Her öğrenme alanı altında o öğrenme alanını kapsayan 10 madde bulunmaktadır. Maddeler ilgili öğrenme alanının kazanımlarını ifade etmektedir. Her bir maddeye katılma derecenize ilgili ifadeler: 1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Katılıyorum, 5= Tamamen Katılıyorum şeklinde sıralanmaktadır. Sizde istenen her bir maddeye katılma derecenizi hangi seçeneğin daha iyi belirlediğini belirtiyorsanız ilgili yere kodlamanızdır.

İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeyi Ölçeği

60-66 ay arası öğrenciler					66 + ay öğrenciler										
DERECELER					DERECELER										
Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Öğrenme Alanı: DİNLEME					Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	
1	2	3	4	5	1) Dikkatini dinlediğine yoğunlaştı.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	2) Dinlediklerinde geçen varlıklar veya olayları sınıflandır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	3) Dinleme sırasında saygılı olur ve kendini konuşan yerine kor.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	4) Dinlediklerini anlamlandırma sızın gözlemlerden yararlanır ve ön bilgilerini kullanır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	5) Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına cevap arar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	6) Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	7) Dinledikleriyle ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	8) Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	9) Duyduğu sesleri ayırır eder.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	10) Duyduğu seslerle harfleri eşleştirir ve dinlediklerini zihinde canlandırır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
					Öğrenme Alanı: KONUŞMA										
1	2	3	4	5	11) İptilabilir bir ses tonuyla akıcı konuşur.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	12) Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	13) Konuşmalarında dinleyicilerle göz teması kurar ve beden dilini kullanır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	14) Kendine güvenerek konuşur ve olayları oluş sırasına göre anlatır.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	15) Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır, yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	16) Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	17) Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N1K) öğelerini vurgular.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	18) Bilgi edinmek amacıyla soru sorar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	19) Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşı.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	20) Topluluk önünde üstlendiği role uygun konuşur.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

60-66 ay arası öğrenciler						66 + ay öğrenciler					
DERECELER						DERECELER					
Kesilli ile Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum		Kesilli ile Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum	
1	2	3	4	5	1) Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	2) İşitilebilir bir ses tonuyla akıcı okur.	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	3) Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	4) Okuduklarının konusunu belirleyerek okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	5) Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	6) Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	7) Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	8) Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur.	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	9) Paylaşarak okumaktan zevk alır.	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	10) Metindeki anahtar kelimelerle çalışma yapar.	1	2	3	4	5	
Öğrenme Alanı: YAZMA											
1	2	3	4	5	11) Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	12) Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	13) Matematiksel ifadeleri doğru yazar.	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	14) Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanarak anlamlı ve kurallı cümleler yazar.	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	15) Yazılarında imlâ kurallarını uygulayarak sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	16) Dikte etme çalışmalarına katılır.	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	17) Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	18) Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler vererek olayları, oluş sırasına göre yazar.	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	19) Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturur	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	20) Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar	1	2	3	4	5	

Görüş ve Önerileriniz:

1. Öğrenme alanı: Dinleme

.....
.....
.....
.....

2. Öğrenme alanı: Konuşma

.....
.....
.....
.....

3. Öğrenme alanı: Okuma

.....
.....
.....
.....

4. Öğrenme alanı: Yazma

.....
.....
.....
.....

Genel görüşleriniz (eklemek istediğiniz izlenimleriniz, düşünceleriniz, okul yaşantılarınız):

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

EK II



T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45468433/605.01/3206679
Konu: Anket Çalışması

05/11/2013

..... MÜDÜRLÜĞÜNE
ERZİNCAN

Büyük Çekirgen İlkokulu Sınıf Öğretmeni ve Erzurum Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Yehya DÜRNE' nm, müdürlüğümüze bağlı merkez ve ilçelerindeki ilkokullarda görevli öğretmenlere yönelik "2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılında 60-66 Ay Üzerinde Eğitime Başlayan 1.Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Hedef Kazanımları ile Okul Yaşantıları Sürecinin Performans Yönünden Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Karşılaştırılması(Erzincan Örneği)" adlı çalışması kapsamında anket uygulama isteği, 25.10.2013 tarihli ve 45468433-605-3083118 sayılı Valilik Onayı ile uygun görülmüş olup, onay ekte sunulmuştur. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Hazma YILMAZ
Müdür a.
İl Millî Eğt. Şube Müdürü

EKLER:

- Valilik Onayı (1 sayfa)
- Komisyon Onayı (1 sayfa)
- Ölçek Form (3 sayfa)

DAĞITIM:

- İlkokul Müdürlüklerine

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Bu imza teyidi için <http://www.sagge.gov.tr> adresinden 3284-12a3-9352-ec90-6438 kodu ile yapılabilir.

Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Atatürk Mah. Fevaiye Cad. 24090 ERZURUM
Elektronik A.Ş. <http://www.sagge.gov.tr>
e-posta: proje@erzincan24@meb.gov.tr


Strateji Geliştirme Hizmetleri-2
Ayrıntılı bilgi için: Hazma YILMAZ Şube Müdürü
Tel: (0 446) 214 20 73
Faks: (0 446) 214 11 85

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı e-mail ve Telefon Numarası	Yahya DURNA- Büyük Çakırmaz İlkokulu Sınıf Öğretmeni 0506 606 23 36 – 231 45 53
Kurumu / Üniversitesi	Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim A.B.D.
Araştırma yapılacak iller	Erzincan
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Merkez ve İlçelerdeki İlkokullar
Araştırmanın konusu	"2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılında 60-66 Ay Üzerinde Eğitime Başlayan 1.Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Hedef Kazanımları ile Okul Yaşantıları Sürecinin Performans Yönünden Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Karşılaştırılması(Erzincan Ört.eğİ)"
Üniversite / Kurum onayı	Var / Yok
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Anket Çalışması
Veri toplama araçları	-Kişisel Bilgi Formu -İlköğretim 1.Sınıf Öğrencilerinin MEB Hedef Kazanımlarına Erişi Düzeyi Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	Merkez ve İlçelerdeki İlkokullarda Görevli Öğretmenler
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
.....	
.....	
.....	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi:.....
.....


22.10/2013
KOMİSYON BAŞKANI
Hamza YILMAZ
İl Millî Eğitim Şube Müd.

KOMİSYON

ÜYE
Filiz EKİNCİ
İl Millî Eğitim Müd.
Proje Ekibi Üyesi-Öğretmen


Sedat ABDULHAKİMOĞULLARI
İl Millî Eğitim Müd.
Proje Ekibi Üyesi-Öğretmen

EK III



T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45468433/605/3083118
Konu: Araştırma izni

25/10/2013

VALİLİK MAKAMINA
ERZİNCAN

- İlgi a) Erzurum Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü'nün 21.10.2013 tarihli ve 18199346-302.08.01-1280 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 No'lu Genelge'si.

Erzurum Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans öğrencisi Yahya DURNA, ilimiz merkez ve ilçelerindeki ilkokullarda görevli öğretmenlere yönelik "2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılında 60-66 Ay Üzerinde Eğitime Başlayan 1.Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Hedef Kazanımları ile Okul Yaşamaları Sürecinin Performans Yönünden Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Karşılaştırılması(Erzincan Örneği)" adlı çalışma kapsamında anket uygulamak istemektedir.

İlgi (b) genelge dahilinde, adı geçen araştırmanın ilimiz merkez ve ilçelerindeki ilkokullarda görevli öğretmenlere uygulanması maddi/ücretsizce yerinde görülmektedir.

Makamlarınıza da uygun görüldüğü takdirde; onaylarınıza arz ederim.

Özzer HAYLI
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
../10/2013

Fatih KAYA
Vali e.
Vali Yardımcısı

EKLER:

- Araştırma Belgeleri (31 sayfa)
- Komisyon Onayı (1 sayfa)

Bu belge, 3070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Atatürk Mah. Fıratpaşa Cad. 24030 ERZİNCAN
Elektronik Ağı: <http://eminon.meb.gov.tr>
e-posta: projelerekb24@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme Birim负责人-2
Ayrıntılı bilgi için: Huzma YILMAZ Şube Müdürü
Tel: (0 446) 214 20 73
Faks: (0 446) 214 11 85

EK IV



T.C.
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Servis : Öğrenci İşleri
Sayı : 18199346-302.08.01/12 Eo
Konu : Araştırma İzni
(Yahya DURNA)

21.10.2013

ERZİNCAN VALİLİĞİ
İİ. MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Kültürümüz İlköğretim Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Yrd. Doç. Dr. Ali ÇİÇEK'in danışmanlığını yürüttüğü, 107701111 no'lu yüksek lisans öğrencisi Yahya DURNA, "2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılında 60-66 Ay Arasında ve 66. Ay Üzerinde Eğitime Başlayan 1.Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma Yazma Öğretimi Hedef Kazanımları ile Okul Yaşamları Sürecinin Performans Yöntemleri Üzerinden Öğretmen Gözlemlerine Davetli Olarak Karşılaştırılması" konulu tez çalışmasını ekte belirtilen çalışma takvimi dahilinde ilgili okullarda uygulaması gerekmektedir.

Öğrencinizin söz konusu çalışma talebinin makatınuzca uygun görüldüğü takdirde gereken izin sürecinin başlatılması hususunda;

Teşekkürlerimle arz ederim.

Prof. Dr. Adnan ERGÜN
Müdür

EKLER

1. Belge ve Çalışmalar (29 Sf)
2. C6 (2 Adet)

Adres: Erzincan Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü
Eğitim Fak. Ek Bina Kat : 2
24030/ERZİNCAN

Telefon : 0 446 224 29 00
Fax : 0 446 224 29 01
Web : www.erzincan.edu.tr
E-Mail : sbe@erzincan.edu.tr